

Julian-Philip Noack

## Kulturelle Bildung und Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

### 1 Einleitung

Es gibt zahllose internationale Abkommen und Erklärungen, die jedem Kind und Erwachsenen das Recht auf Bildung und die Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben gewähren sowie das Recht auf volle Entwicklung zusprechen. Hieraus resultierend begründet sich das Recht auf kulturelle Bildung und aus, der Gesamtheit gegeben, die konsequente Forderung, diese ins Bildungsprogramm jedes Landes aufzunehmen.<sup>1</sup>

Kunst und Kultur stellen dabei unerlässliche Elemente für eine vielfältige Bildung dar, die es jedem Individuum ermöglichen soll, sich voll zu entfalten. „Kulturelle Bildung ist daher“, wie die Deutsche UNESCO-Kommission 2007 feststellte, „ein grundlegendes Menschenrecht, das für alle Lernenden gilt“.<sup>2</sup> Aus der Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948 über den Beschluss der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, lassen sich hierzu folgende Punkte entnehmen:

*Artikel 22: „Jeder hat als Mitglied der Gesellschaft das Recht auf soziale Sicherheit und Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit sowie unter Berücksichtigung der Organisation und der Mittel jedes Staates in den Genuß der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind.“*

*Artikel 26: „Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“*

*Artikel 27: „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“<sup>3</sup>*

Des Weiteren lassen sich aus dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes noch folgende Punkte ergänzen. So muss gemäß Artikel 29 die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“,<sup>4</sup> während sich in Artikel 31 die Vertragsstaaten darauf verpflichten, „das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben“ zu „achten und [zu] fördern“ sowie „die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung“ zu unterstützen.<sup>5</sup>

Die Konventionen unterstreichen die Relevanz von kultureller Bildung. Folglich drängt sich die Frage auf, was sich unter kultureller Bildung überhaupt verstehen lässt und verstanden wird. Eine allgemeingültige Definition aufzuzeigen, soll (und kann) nicht der Anspruch dieser Arbeit sein. Jedoch soll kulturelle Bildung hier als Pluralitätsbegriff ver-

<sup>1</sup> Vgl. DUK (2006), S. 17.

<sup>2</sup> DUK (2007), S. 17.

<sup>3</sup> BPB (2009), Rechtschreibung im Original.

<sup>4</sup> BMFSFJ (2015), S. 22.

<sup>5</sup> BMFSFJ (2015), S. 23.

standen werden, unter dem sich eine additive Aufzählung kultureller Praxen zusammenfassen lässt. Betrachtet man kulturelle Bildung als ein Teilfeld, so lässt sich diese gut zu anderen abgrenzen, wie den MINT-Disziplinen. Kulturelle Bildung versucht unter dem Aspekt des Pluralitätsverständnisses folglich, „ästhetischen Phänomenen von Künsten, Kulturen, Sinneswahrnehmungen, Symbolwelten und Medien mit historischen wie je sich wandelnden aktuellen Phänomenen und Erfahrungs- bzw. Wirkungsformen gerecht zu werden“.<sup>6</sup> Kulturelle Bildung soll alle Künste erfassen. Daher lässt sich dieser auch als Sammelbegriff betrachten, in dem das gesamte Feld der Schnittmenge von Kultur und Bildung erfasst wird.<sup>7</sup>

Ausgehend davon, dass jedem Menschen ein kreatives Potenzial innewohnt, schafft Kunst ein praxisbezogenes Umfeld. In diesem können alle Lernenden in kreative Erfahrungen, Prozesse und Entwicklungen mit eingebunden werden. Untersuchungen haben diesbezüglich gezeigt, dass das Heranführen von Lernenden an künstlerische Prozesse sowie die Einbindung von Komponenten aus der eigenen Kultur dazu führten, dass in jedem Einzelnen der Sinn für Kreativität und Initiative gefördert wurde. Ebenso wurden die Vorstellungskraft, die emotionale Intelligenz und die Moral gefördert wie auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion, Selbstständigkeit und Handlungsfreiheit.<sup>8</sup> Durch die Kunst wird zudem die kognitive Entwicklung unterstützt, was dazu führt, dass Inhalte und Methoden für die Lernenden bedarfsgerechter auf die Bedürfnisse der modernen Gesellschaft ausgerichtet werden können. Die Entwicklung eines Kunstverständnisses und das Wissen um die Kunst hat das Potenzial, einmalige Sichtweisen auf Gegenstände, Sachverhalte oder Thematiken zu eröffnen, was anderen Bildungsdisziplinen verwehrt bleibt.<sup>9</sup>

Das Ziel sollte darin bestehen, allen Menschen die gleichen Zukunftsperspektiven auf kulturelle und künstlerische Aktivitäten zu ermöglichen. Kulturelle Bildung, als verpflichtender Teil der Bildung, kann diese Lücke schließen und dazu beitragen, dass Bildung physische, intellektuelle und kreative Fähigkeiten umfasst. In Anbetracht der Herausforderungen für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts sind diese Fähigkeiten besonders relevant, beispielsweise hinsichtlich mangelnder Kommunikations- und Beziehungsfähigkeiten in Familien und den daraus resultierenden emotionalen und gesellschaftlichen Konflikten, denen sich Kinder konfrontiert sehen. Weitergehend kommt es dann folglich auch zu Problemen in der Fortführung von kulturellen Traditionen und künstlerischen Praktiken innerhalb der Familien.<sup>10</sup>

Diese immer größer werdende Distanz zwischen kognitiver und emotionaler Verarbeitung im Bildungsumfeld ist der Auslöser für eine Verlagerung des Schwerpunkts auf die kognitiven Fähigkeiten. Gleichwohl sind es aber die Emotionen, die das moralische Verhalten der modernen Gesellschaft steuern, sie sind es, die die Menschheit nach Wohlbefinden und Gleichgewicht streben lassen. Eine ausschließliche Fokussierung der kognitiven Fähigkeiten würde sich nachteilig auf den emotionalen Bereich auswirken und damit zwangsläufig zum sozialen Verfall der Gesellschaft führen; Handlungen, Ideen und Entscheidungen würden nur noch auf rationalen Motiven beruhen.<sup>11</sup>

Die besondere Bindung der Emotionen mit dem Wissen beim Menschen stellt zudem ein Kernelement dar, das sich als individuelles Navigationssystem des Menschen bezeichnen lässt. Hiermit ist das Subjekt in der Lage, sich in der Komplexität der Welt und der modernen Gesellschaft zu bewegen und eigene Erfahrungen zu machen. Auf suk-

<sup>6</sup> Bockhorst/Reinwand/Zacharias (2012), S. 22.

<sup>7</sup> Vgl. Bockhorst/Reinwand/Zacharias (2012), S. 22.

<sup>8</sup> Vgl. UNESCO (2006), S. 4.

<sup>9</sup> Vgl. UNESCO (2006), S. 4 f.

<sup>10</sup> Vgl. UNESCO (2006), S. 5.

<sup>11</sup> Vgl. Stamm (2007), S. 137.

zessive Weise lernt das Subjekt durch seine eigenen Aktivitäten Situationen in sozialen Kontexten kennen. Dies führt dazu, dass das Subjekt kulturelles Wissen sowie soziale Konventionen erlebt und sich auf diese Weise Lösungen zur Bewältigung von Problemen im sozialen Raum selbst erzeugt.<sup>12</sup> Damasio zufolge ist die kulturelle Bildung zwingend erforderlich, da sie durch die Förderung der emotionalen Entwicklung eine Balance zwischen kognitiver und emotionaler Entwicklung herzustellen vermag und dadurch zur Aufrechterhaltung einer Kultur des Friedens beiträgt.<sup>13</sup>

Die moderne Gesellschaft verlangt zudem von den Bildungsinstitutionen und der Politik kreative, flexible, anpassungsfähige und innovative Arbeitskräfte – die jedoch von einem rein auf die Vermittlung von allgemeinem Wissen ausgerichteten Bildungsprogramm nicht qualifiziert werden können. Zurecht wird daher gefragt, welche Fähigkeiten die Lernenden heute erwerben sollen, „um sich in einer vernetzten, zunehmend komplexer werdenden und sich immer schneller verändernden Welt zurechtzufinden“.<sup>14</sup> Allgemein wird angenommen, dass Lernende eine Vielzahl an Fertigkeiten und Kompetenzen benötigen, um diese dann situations- und kontextangemessen anwenden und miteinander kombinieren zu können. Sie sollen somit in die Lage versetzt werden, sich den ständig ändernden Lebensumständen und gesellschaftlichen Anforderungen anzupassen bzw. mit diesen umzugehen. Insbesondere steht dabei der Erwerb fachübergreifender Kompetenzen im Fokus, die folgende Fähigkeiten umfassen: Lernen lernen, soziale Kompetenzen wie Empathie, Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeit, Sprachbeherrschung, Konzentrationsfähigkeit, Kreativität als Grundlage für Innovationsfähigkeit.<sup>15</sup>

Kulturelle Bildung kann die Lernenden mit diesen unter dem Sammelbegriff „Schlüsselkompetenzen“ zusammengefassten Fähigkeiten ausstatten. Dies verdeutlicht auch die Seoul-Agenda; eines der drei Hauptziele ist es, die „Prinzipien und Praktiken Künstlerischer und Kultureller Bildung an[z]uwenden, um zur Bewältigung der heutigen sozialen und kulturellen Herausforderungen beizutragen“<sup>16</sup>. Künstlerische und Kulturelle Bildung soll also dazu führen, dass das Potenzial von Kreativität und Innovation in der Gesellschaft gesteigert wird. Daher gibt die UNESCO, die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, die Handlungsempfehlung, diese in allen Schulen und außerschulischen Einrichtungen umzusetzen. Ebenso soll durch die kreativen und innovativen Praktiken eine ganzheitliche soziale, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung der Gesellschaft gefördert werden.<sup>17</sup> Damit wird der kulturellen Bildung nicht nur der Erwerb von Schlüsselkompetenzen zugesprochen, sondern auch der Anspruch erhoben, durch die Anwendung der Prinzipien und Praktiken einen Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Lösung von sozialen und kulturellen Problemen zu leisten.

## 2 Annäherung an Ästhetik

Spricht man in der heutigen Zeit von Ästhetik, versteht man darunter im Allgemeinen die „Wissenschaft vom Schönen“ oder die „Philosophie der Kunst“. Diesen wörtlichen Sinn hat der vom griechischen „aisthesis“ stammende und übersetzt so viel wie „sinnliche Wahrnehmung“ bedeutende Begriff<sup>18</sup> erst 1750 durch Alexander Gottlieb Baumgarten erhalten, der dies in seinen Schriften *Aesthetica* begründete.<sup>19</sup> Weitere Übersetzungen

<sup>12</sup> Vgl. Stamm (2007), S. 138.

<sup>13</sup> Vgl. UNESCO (2006), S. 5.

<sup>14</sup> Wenzlik (2012), S. 146.

<sup>15</sup> Vgl. Wenzlik (2012), S. 146.

<sup>16</sup> UNESCO (2010), S. 7.

<sup>17</sup> UNESCO (2010), S. 7.

<sup>18</sup> Vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert (2013), S. 16.

<sup>19</sup> Vgl. Klepacki/Zirfas (2013), S. 1.

umschließen auch noch das Innewerden, Bemerken und Empfinden als Eigenschaften des Wortes „aisthesis“.

Aus dem Begriff „Ästhetik“ leitete sich dann das Adjektiv „ästhetisch“ her, das gesellschaftlich im Besonderen für Kunstwerke, architektonische Meisterwerke, antike Gegenstände oder auf die Natur bezogen verwendet wird. Durch „ästhetisch“ lassen sich somit Gegenstände charakterisieren sowie die Art und Weise der Wahrnehmung beschreiben.<sup>20</sup> Die *aisthesis* beschreibt dementsprechend die Wahrnehmung durch unsere fünf Sinne, wohingegen die ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung oder Erkenntnis in besonderen Zusammenhängen verwendet wird.<sup>21</sup>

In der ästhetischen Wahrnehmung geht es um besondere Situationen für ein Subjekt, das den Moment des Erlebens für so bedeutsam hält, dass es in diesem Augenblick nichts Wichtigeres gibt.<sup>22</sup> „Wenn wir in dieser Weise Aisthesis – sinnliche Wahrnehmung – und Ästhetik als Wahrnehmung, die als Wahrnehmung oder sinnliche Tätigkeit selbst thematisch wird, unterscheiden, liegt es in erster Linie am jeweiligen Subjekt, wie es etwas wahrnimmt“, so Dietrich, Krinninger und Schubert.<sup>23</sup> Es ist somit abhängig vom Subjekt, was als ästhetisch wahrgenommen wird. Die ästhetischen Erfahrungen sind daher nicht an Gegenstände gebunden.

Allerdings können einige Gegenstände eher Gelegenheiten für ästhetische Erfahrungen eröffnen als andere. Größtenteils sind es Objekte der Kunst, Musik, Theater, Literatur, Architektur, Filme, Spiele und andere. Diese Liste lässt sich je nach Zeit und Kultur sicherlich noch ergänzen und soll nur einen groben Überblick verschaffen. Deutlich wird bei dieser Übersicht jedoch, dass jedes dieser Gebiete sein eigenes Ordnungsprinzip und seine eigenen Normen aufweist, und damit auch seine eigene Ästhetik.<sup>24</sup>

Um die ästhetischen Prozesse besser zu verstehen, werden diese zusätzlich nach Form und Intensität unterschieden. Zwar ist klar, dass sich dies in der Praxis kaum umsetzen lässt, da die Grenzen hier zu stark ineinander verfließen, aber es hilft, die Prozesse besser zu differenzieren und dadurch übersichtlicher zu gestalten.<sup>25</sup>

Der Ursprung eines ästhetischen Prozesses liegt in der ästhetischen Empfindung. Diese unterscheidet sich dahin gehend von der *aisthesis* – der einfachen Sinnesempfindung –, indem sie eine Aufmerksamkeit durch das Empfundene erlangt, das durch Gelesenes, Gesehenes oder Gehörtes ausgelöst wurde. Das Sinnliche wird somit thematisch. Die ästhetische Empfindung wird in Beziehung zu den eigenen Erfahrungen gesetzt. Es kann auch zu einer Art Selbstgespräch kommen, in dem das Subjekt versucht, diese zu artikulieren. In diesem Fall spricht man dann von der ästhetischen Wirkung, die in dem Subjekt das Bedürfnis erweckt, die Wirkung durch eine Form der Darstellung, wie Tanz, Musik oder Theater, zu präsentieren.<sup>26</sup>

Die erlebten Wirkungen lassen sich nun vom Subjekt verarbeiten und werden als ästhetische Erfahrungen bezeichnet. Das Subjekt ist damit in der Lage, sich mit den Wirkungen auseinanderzusetzen, sie zu benennen und in eigene Worte zu fassen. Der selbst erlebte ästhetische Prozess versetzt das Subjekt in die Lage, mit den Erfahrungen so umzugehen, dass diese zu einem persönlichen Zugewinn werden. Somit wird das Ästhetische nicht zu einer Eigenschaft eines Objekts, sondern vielmehr zur Eigenschaft der Erfahrung, die das Subjekt mit dem Gegenstand erlebt.<sup>27</sup>

<sup>20</sup> Vgl. Borg (2012), S. 5.

<sup>21</sup> Vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert (2013), S. 16.

<sup>22</sup> Vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert (2013), S. 16.

<sup>23</sup> Dietrich/Krinninger/Schubert (2013), S. 18.

<sup>24</sup> Vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert (2013), S. 19.

<sup>25</sup> Vgl. Borg (2012), S. 5.

<sup>26</sup> Vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert (2013), S. 19.

<sup>27</sup> Vgl. Borg (2012), S. 5.

## 2.1 Ästhetische Bildung

Ästhetische Bildung wird in der Fachliteratur mehrdeutig verstanden. Zum einen wird ästhetische Bildung in einem weit gefassten Sinn als Wahrnehmungserziehung oder Bildung der Sinne verstanden, zum anderen als Bildungsprozess, der sich durch die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der Kunst gestaltet.<sup>28</sup> Schillers Ausführungen folgend ist es wichtig, die Wirkung ästhetischer Bildung nicht inhaltlich zu fixieren, da gerade durch die Unbestimmtheit der Mensch zur Selbsttätigkeit und somit zur Selbstbestimmung befähigt wird.<sup>29</sup> Nach Mollenhauer wird ästhetische Bildung in einem Gebiet, „zwischen dem Bewußtwerden eigener Sinnlichkeiten und den kulturell semio-logischen Symbolrepertoires“<sup>30</sup> verortet. So lässt sich als Basis ästhetischer Bildung der Prozess identifizieren, der „zwischen dem wahrnehmenden und gestaltenden Subjekt und den künstlerischen Objekten/Ereignissen, mit denen es sich auseinandersetzt, stattfindet.“<sup>31</sup>

Wird in der Schule von ästhetischer Bildung gesprochen, so gehen meist die ersten Gedanken an die Fächer Musik, Kunst, Literatur und Theater. Allerdings begrenzt sich die ästhetische Bildung nicht auf die einzelnen genannten Fächer, sondern betrifft das Spektrum aller Lernbereiche.<sup>32</sup> Wenn man Wolfgang Klafki folgt, so lässt sich eine ganze Bandbreite von Ästhetik im Alltag finden, die oftmals über die bildungstheoretischen Ansätze in ihrem Rahmen der Schulausbildung hinausreichen.<sup>33</sup> Jedem Lernbereich lässt sich dementsprechend eine fachspezifische Form ästhetischer Bildung nachweisen, sogar der Institution Schule und dem Lehrpersonal wohnt eine spezielle Form der ästhetischen Bildung inne. Ein mögliches Verständnis von ästhetischer Bildung umfasst somit die aktiven sowie rezeptiven Bestandteile aller Bildungsformen durch kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen, Erfahrungswissen bzw. Fachwissen von Kunst und Kultur sowie die Reflexion kultureller und künstlerischer Prozesse und deren Ergebnisse.<sup>34</sup> Demzufolge findet man unter der ästhetischen Bildung ein generelles Bestreben nach Bildung der Empfindsamkeit gegenüber dem Menschen und der Natur, die Entwicklung der Einbildungskraft, der Befähigung zum Spiel und der Geselligkeit, des Geschmacks und der Genussfähigkeit sowie zur ästhetischen Urteilskraft und Kritik.<sup>35</sup>

Die ästhetischen Erfahrungen sind ebenso ein wichtiger Bestandteil der ästhetischen Bildung. Wie erwähnt, finden ästhetische Erfahrungen immer dann statt, wenn sie beim Subjekt einen besonderen Moment auslösen, der im Prinzip einen Bruch mit seiner alltäglichen Wahrnehmung darstellt. Dabei kommt es zu einem Wechsel von der Selbst- hin zu einer Fremderfahrung, bei der das Subjekt eine Antwort auf die Erfahrung eines Anderen finden muss. Durch den offenen Freiheitsspielraum der Wahrnehmung eröffnen sich dem Subjekt ganz neue Wahrnehmungsrealitäten. Das Subjekt besitzt damit die Möglichkeit, unendlich viele Perspektivwechsel zu schaffen und eine persönliche Einstellung dem Gegenstand gegenüber einzunehmen.<sup>36</sup>

Die ästhetische Bildung hat den anderen Bildungsarten etwas voraus. Etwas als etwas anderes wahrzunehmen und zu erfahren, gehört zur Beschaffenheit der ästhetischen Erfahrung. Dies bedeutet, dass Kunst dazu auffordert, solche Erfahrungen zu machen, die sinnliche, theoretische und praktische Einstellungsänderungen inkludieren, da bisherige Annahmen, Grundprinzipien, Gefühle und Sinnhaftigkeiten infrage gestellt wer-

<sup>28</sup> Vgl. Hentschel (2005), S. 9.

<sup>29</sup> Vgl. Hentschel (2005), S. 9.

<sup>30</sup> Mollenhauer (1988), S. 458, Rechtschreibung im Original.

<sup>31</sup> Hentschel (2005), S. 10.

<sup>32</sup> Vgl. Liebau/Klepacki/Zirfas (2009), S. 93.

<sup>33</sup> Vgl. Klafki (2007), S. 33.

<sup>34</sup> Vgl. Liebau/Klepacki/Zirfas (2009), S. 94.

<sup>35</sup> Vgl. Klafki (2007), S. 33.

<sup>36</sup> Vgl. Liebau/Klepacki/Zirfas (2009), S. 98 f.

den.<sup>37</sup> Die ästhetische Bildung ist somit eine Bildungsform, die ein einzigartiges Potenzial aufweist, welches das Subjekt in die Lage versetzt, Gegenstände zu hinterfragen und Wahrnehmungen zueinander in Beziehung zu setzen.

Darüber hinaus wird die Möglichkeit geschaffen, dass sich das Subjekt durch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen selbst moralische und ethische Werte erschließen kann.<sup>38</sup> Die ästhetischen Erfahrungen und die damit einhergehenden Reflexionsprozesse stehen dabei oft in Verbindung mit Kunst, die hier den Vorteil bietet, dass sie im Gegensatz zum Alltäglichen andere Strukturen aufweist. Die Kunst hebt sich sozusagen selbst hervor. Kunstwerke intensivieren dabei unsere Wahrnehmung und die damit verbundenen Erfahrungen der Offenheit und Mehrdeutigkeit.<sup>39</sup> Ästhetische Bildung beschreibt also die Auseinandersetzung mit kunstförmigen und ästhetischen Gegenständen und Formen, die sich aus reflexiven und performativen Praxen ergeben.<sup>40</sup>

## 2.2 Mimesis

Mimesis ist ein Konzept, das die Ästhetik in den Mittelpunkt stellt, wobei man davon ausgeht, dass es ebenso eine Verknüpfung zum sozialwissenschaftlichen Bereich gibt. Hierzu existiert die Annahme, dass viele soziale Prozesse mimetisch sind. Hinweise auf mimetische Strukturen in sozialen Prozessen liefern z. B. Theoretiker wie Adorno oder Bourdieu, die „Mimesis für einen außerordentlichen wichtigen Aspekt der gesellschaftlichen Existenz von Menschen halten, der sich im Gestalterischen zeigt, im Formenden und selbstständigen Herstellen, bei dem auf andere Menschen Bezug genommen wird.“<sup>41</sup> Handelt ein Individuum mimetisch, so erzeugt es eine eigene Welt. In dieser bezieht es sich aber auf eine andere Welt, die es in Wirklichkeit bereits gibt oder diese in seiner Vorstellung existiert.<sup>42</sup>

Projiziert man diese Erkenntnis auf den Lernprozess, so wird deutlich, dass das mimetische Lernen zu den wichtigsten Formen des Lernens gehört. Lernen durch Nachahmung hat aus evolutionärer Sicht schon immer eine große Bedeutung gespielt, und das sowohl im Tierreich wie auch beim Menschen. Allerdings lässt sich unter mimetischem Lernen nicht ein einfaches Imitieren oder Kopieren von Verhaltensmustern verstehen, sondern vielmehr ein Prozess, in dem beim Individuum – durch mimetische Bezugnahmen auf andere Individuen und die Welt – eine Erweiterung der Sichtweise auf die eigene Welt, das Handeln und das Verhalten erfolgt.<sup>43</sup>

In der ästhetischen Theorie wird im Zusammenhang des Lernens von Kreativität von der Fähigkeit des Menschen zur kreativen Nachahmung gesprochen. Das Konzept der kreativen Nachahmung wird mit dem kunsthistorischen Begriff „Mimesis“ bezeichnet. Durch diese Bezeichnung lassen sich mimetische Bildungsprozesse charakterisieren. Als ein Beispiel lassen sich Tanzschritte nennen. Dabei vollzieht sich der Lernprozess durch die Wiederholung der einzelnen Schritte. Hier vollziehen sich dementsprechend viele mimetische Prozesse. Signifikant für mimetische Prozesse ist, dass sich in ihnen ästhetische bzw. kreative Elemente des Individuums wiederfinden lassen.<sup>44</sup> In Bezug auf das Theaterstück bedeutet dies z. B., dass der Akteur eine eigene Interpretation des Werkes bietet, sodass es nicht zu einer vollständig identischen Aufführung kommt. Der Mimesisbegriff unterstreicht somit die Abgrenzung von der Kunst im Sinne der Schaf-

<sup>37</sup> Vgl. Liebau/Klepacki/Zirfas (2009), S. 99.

<sup>38</sup> Vgl. Liebau/Klepacki/Zirfas (2009), S. 101.

<sup>39</sup> Vgl. Liebau/Klepacki/Zirfas (2009), S. 103.

<sup>40</sup> Vgl. Liebau/Klepacki/Zirfas (2009), S. 104.

<sup>41</sup> Gebauer/Wulf (1998), S. 7.

<sup>42</sup> Vgl. Gebauer/Wulf (1998), S. 7.

<sup>43</sup> Vgl. Wulf (2007), S. 91.

<sup>44</sup> Vgl. Wulf (2007), S. 97.

fung von Nicht-Identischem und der Kultur im Sinne der Schaffung von Identischem.

Die Besonderheit der Mimesis lässt sich demnach in der Imagination des Individuums verorten. Die Körper-Welt-Relation, die es dem Menschen ermöglicht, Gegenstände zu erzeugen, die nicht in der direkten Wahrnehmung existieren, kann dazu führen, dass der Mensch einen Perspektivwechsel erfährt. Die Sichtweise auf das eigene Weltverhältnis kann dabei verändert werden, was zugleich bedeutet, dass das Gegebene auch aus einem anderen Blickwinkel erscheint. Dies führt dazu, dass der Mensch durch seine Vorstellungskraft auch die Fähigkeit besitzt, das Alltägliche in eigenen Bildern zu erzeugen, die dabei von der Norm abweichen können. Gesellschaftliche Verhältnisse und alltägliche Prozesse sind folglich veränderbar und lassen sich transformieren. Dies wiederum bedeutet, dass das Individuum Neues schaffen kann, das sich in das eigene Weltverhältnis integrieren lässt. „In mimetischen Prozessen verschränken sich“, so Gebauer und Wulf, „eine Handlungs- und eine Wissenskompetente, die sich, ohne sich intern zu differenzieren, zu einem ‚praktischen Sinn‘ (Bourdieu), einem praktischen Handlungswissen miteinander verbinden.“<sup>45</sup>

### 2.2.1 Der Dispositivbegriff

Mimetisches Lernen vollzieht sich nicht in einem leeren Raum, sondern geschieht immer innerhalb bestimmter Dispositive. Der für das Verständnis mimetischer Prozesse notwendige Dispositivbegriff bezieht sich dabei auf die Materialität sowie Immaterialität der symbolischen Vermittlung. „Die symbolischen Produktionen einer Gesellschaft zum Zeitpunkt t lassen sich nicht unabhängig von den zu diesem Zeitpunkt in Gebrauch stehenden Technologien zu Speicherung erklären“, so Debray. „Das heißt, die Dynamik des Denkens lässt sich nicht von der physischen Beschaffenheit der Spuren trennen.“<sup>46</sup>

Der Begriff „Dispositiv“ wird von Foucault dabei sehr weit und umfassend definiert:

*Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche[,] ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.*<sup>47</sup>

Dabei ist es die Hauptfunktion des Dispositivs, auf äußere gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu reagieren, wie Foucault weiter ausführt: „Drittens verstehe ich unter Dispositiv eine Art von – sagen wir – Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten. Das Dispositiv hat also vorwiegend strategische Funktion.“<sup>48</sup>

Aus dieser Begriffsbestimmung ergibt sich, dass Dispositive sehr umfassend sind und auch Veränderungen unterliegen. Sie müssen sich auf neue sowie wandelnde Gegebenheiten einstellen bzw. reagieren, ihre Strategien ändern, Elemente hinzufügen oder auch entfernen.<sup>49</sup> Einhergehend mit dem Dispositiv, kommt es auch immer gleichzeitig zu einer Dispositivanalyse von Macht und Herrschaft. Jedoch sollte Macht nicht ausschließlich als repressiv verstanden werden, sondern vielmehr als produktiv und sogar kreativ.<sup>50</sup>

<sup>45</sup> Gebauer/Wulf (2003), S. 29.

<sup>46</sup> Debray (1994), S. 67, Rechtschreibung im Original.

<sup>47</sup> Foucault (1978), S. 119 f., Rechtschreibung im Original.

<sup>48</sup> Foucault (1978), S. 120.

<sup>49</sup> Vgl. Gille (2013), S. 75.

<sup>50</sup> Vgl. Gille (2013), S. 75.

In Bezug auf bildungsinstitutionelle Dispositive ist es sinnvoll, den Begriff „Dispositiv“ anhand der Intersubjektivität, Interobjektivität und Körper-Welt-Relation wie folgt zu bestimmen:

- *Intersubjektivität* meint, dass Bildungsinstitutionen als demokratische Institutionen die Mündigkeit des Subjekts in den Mittelpunkt der Bildung und Erziehung stellen müssen. Denn mündige Menschen, die selbstständig und bewusst Entscheidungen treffen können, sind die Basis jeder Demokratie. Dieser Umstand bezieht sich sowohl auf die Lehrenden als auch auf die Lernenden.<sup>51</sup>
- *Interobjektivität* umschreibt die Tatsache, dass Bildungsinstitutionen immer aus einem Geflecht von Menschen und Gegenständen bestehen, bei dem eine Wechselwirkung zwischen dem menschlichen Körper und dem Gegenstand auch immer einen habituellen Zustand und größtenteils ein unbewusstes Verhältnis darstellt. Ein Beispiel hierzu wäre ein menschlicher Körper, der auf einem Stuhl sitzt.<sup>52</sup>
- Das besondere Körperverhältnis des Menschen, welches das Selbst-, Anderen- und Dingverhältnis gesellschaftlicher sowie geschichtlicher Individuen konstituiert, lässt sich als *Körper-Welt-Relation* beschreiben. Diesem Umstand geschuldet herrschen in Bildungsinstitutionen verschiedene Dispositive, die zu einer Reproduktion bestimmter Weltverhältnisse und dementsprechend zu einer Reproduktion eines bestimmten Habitus beitragen.<sup>53</sup>

Im Allgemeinen unterliegen bildungsinstitutionelle Dispositive, wie alle anderen gesellschaftlichen Verhältnisse auch, immer einer Historizität und Kulturalität. Dabei beschreibt der Begriff „Historizität“ die Tatsache, dass sich die menschliche Existenz und Gesellschaften mit der Zeit verändern.<sup>54</sup> Der Terminus „Kulturalität“ wiederum erläutert den Umstand, dass es gleichzeitig unterschiedliche menschliche Existenzformen gibt.<sup>55</sup> Folglich ist der Begriff „Disposition“ im vorliegenden Sinne als ein Zusammenspiel der genannten Elemente in einer bestimmten Raumzeit, beispielsweise innerhalb einer Unterrichtsstunde, anzusehen. Schlussfolgernd lässt sich somit festhalten, dass mimetische Bildung sich stets innerhalb dispositiver Strukturen vollzieht.

## 2.2.2 Kultur und Kunst

Bevor im späteren Verlauf dieser Arbeit auf das Konzept der „Kulturellen Happenings“ eingegangen wird, soll kurz auf die Besonderheit von Kunst und Kultur verwiesen werden, denn dies ist notwendig für das Verstehen des Gesamtkonzepts.

Schule als etablierte Bildungsinstitution zeigt uns auf, wie Bildungsprozesse fest von curricularen Vorgaben eingerahmt werden, um sie im Sinne von Schule bewert- und messbar zu machen. Demzufolge schränkt sich Schule selbst ein, indem sie keinen Raum für Innovation lässt.<sup>56</sup> Ausgehend von einem Bildungsverständnis, das Bildung als Transformation des Weltverhältnisses des Menschen versteht, ist die Ausrichtung der Bildungsinstitution auf die reine Reproduktion von Gleichem in Form von schulischem Wissen mehr als rätselhaft, da doch vielmehr die Forderung nach Kreativität und die Schaffung von Neuem im Raum stehen.<sup>57</sup> Infolgedessen stellt sich insbesondere die Notwendigkeit einer bildungsinstitutionellen Ermöglichung von Kreativität mit Blick auf die pädagogisch-didaktische Handlungskompetenz als Herausforderung dar.<sup>58</sup>

<sup>51</sup> Vgl. Gille (2013), S. 77.

<sup>52</sup> Vgl. Daryan (2016a), S. 92.

<sup>53</sup> Vgl. Daryan (2016a), S. 86.

<sup>54</sup> Vgl. Liebau (2012), S. 33.

<sup>55</sup> Vgl. Liebau (2012), S. 34.

<sup>56</sup> Vgl. Koch (2010), S. 50.

<sup>57</sup> Vgl. Ellinger/Fengler (2013), S. 114 f.

<sup>58</sup> Vgl. Ellinger/Fengler (2013), S. 115.

Folglich sollte klar sein, dass Kreativität als Akt, etwas Neues zu schaffen, mit der körperlichen Existenz des Menschen einhergeht. Kunst wird dabei in einem erweiterten Verständnis als ein beispielhafter Moment verstanden, aus dem heraus die kreative Schaffung von Neuem zu verstehen ist. Der Zugriff auf die Künste zur Entfaltung der Kreativität ist dabei durch die künstlerische Habitusform gesellschaftlich legitimiert. Das heißt im Umkehrschluss, dass jeder Künstler durch die Ausübung seiner künstlerischen Praktiken Neues schaffen kann. Kreativität ist somit per se im Habitus verankert.<sup>59</sup>

Ausgehend vom Verhältnis zwischen Kunst als Schaffung von Neuem und Kultur als Reproduktion und somit Erhalt von Identischem, eröffnet sich nicht nur eine Herausforderung für die Bildungsinstitutionen, sondern auch eine Grundproblematik der modernen Gesellschaft. Da es aber auch immer wieder zu Überschneidungen zwischen Nicht-Identischem und Identischem kommt, bildet sich hier ein Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Polen. Es scheint daher sinnvoll, den Begriff „Mimesis“ als kreative Nachahmung einzuführen, um das Spannungsverhältnis beider Pole zu überwinden und die Bedeutungsebenen zwischen Kunst und Kultur miteinander zu verschränken.

### 3 Aktionskunst

„Aktionen [...] sind öffentliche, als Werk der Kunst konzipierte Handlungsabläufe, in denen in der Regel der Künstler selbst der Akteur ist, was auch bedeutet: Seine Erscheinung und sein Habit, seine Körpersprache, seine Art des inszenierten Umgangs mit Aktionsmaterialien im Aktionsraum im Verhältnis zum Publikum der Aktion sowie seine Vorstellung von Rhythmus und Zeitablauf bestimmen alle Handlungselemente und den durch sie übermittelten Inhalt.“<sup>60</sup>

Wenn man dieser Ausführung von Schneede folgt, so lassen sich Aktionen nicht als Ausdruck bestimmter künstlerischer Strömungen bestimmen, sondern vielmehr als Substituierung der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten. Unter dieser Auffassung der Aktionskünste fallen die Happenings, die in den 1960er-Jahren ihren Ursprung haben; etwas später folgten die „Fluxus-Events“.

In den 1970er-Jahren orientierten sich einige Künstler an diesen Aktionskünsten, woraus dann die „Performance Art“ hervorging. All diese künstlerischen Aktionskünste lassen sich unter dem Begriff „handlungsbestimmte Werke“ zusammenfassen.<sup>61</sup> Dieses weite Begriffsverständnis entspricht auch den Vorstellungen der Künstler, die mit ihren Aktionen die Intention verfolgten, Grenzen zu überwinden und mit klassischen Traditionen zu brechen. Daher galt es als übergeordnetes Ziel, die Neugestaltung der Beziehung von Kunst und Leben zu erreichen.<sup>62</sup>

Die Gestaltung der künstlerischen Aktionen soll die subversiven Ideen dabei zum Ausdruck bringen; dementsprechend fallen sie imposant und provozierend aus. Hierdurch erhoffen sich die Künstler, aufsehenerregende und außergewöhnliche Darbietungen.<sup>63</sup> Es sind die ersten künstlerischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts, bei denen die Aktionen als Element des künstlerischen Ausdrucks in den Mittelpunkt des künstlerischen Schaffens rücken. Dabei sind Happenings und Fluxus die Wegbereiter für die später folgende Performance Art.<sup>64</sup>

<sup>59</sup> Vgl. Fend (2006), S. 49.

<sup>60</sup> Schneede (2007), S. 68.

<sup>61</sup> Vgl. Schneede (2007), S. 67.

<sup>62</sup> Vgl. Nöth (1972), S. 8.

<sup>63</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 26.

<sup>64</sup> Der zeitliche Aufbau orientiert sich dabei an der kunsthistorischen Chronologie. Vgl. Jappe (1993); und Zeller (2010).

### 3.1 Happenings

Im Jahr 1959 wurden verschiedene New Yorker Bürger postalisch dazu eingeladen, Teil einer Aktion zu werden. Der Künstler Kaprow fordert in diesem Brief dazu auf, an einem außergewöhnlichen Kunstereignis teilzuhaben bzw. dieses mitzugestalten. Unter dem Titel „18 Happenings in 6 Parts“ realisierte Kaprow seine erste Aktion. Später folgende Aktionen wurden dann – in Anlehnung an seinen ersten Titel – fortwährend als Happening bezeichnet. Der Begriff „Happening“ wurde aus dieser einzelnen Aktion zur Bezeichnung einer ganzen Kunstströmung in den 1960er-Jahren.<sup>65</sup>

Im Mittelpunkt der Happenings steht das visuelle Ereignis, das durch die Verschmelzung verschiedener künstlerischer Arten in einer neuen Form zum Ausdruck gebracht wird.<sup>66</sup> In den Mittelpunkt rückt der künstlerische, sich während der Realisierung der Handlung manifestierende Prozess; das statische Kunstwerk wurde abgelehnt wurde.<sup>67</sup> Einer der Wegbereiter dieser Kunstform war Pollock, der den Moment der Entstehung und den Schaffungsakt manifestieren wollte. Seine physische Arbeit wurde zum Bildgegenstand, wodurch der Prozessbegriff „bildende Kunst“ erstmalig anschaulich wurde.<sup>68</sup> Die Relevanz der Prozessualität wird auch in den Fotografien von Namuth deutlich, der Aufnahmen von Pollock machte, als dieser seine Malaktionen durchführte. Namuth wählte dabei ganz bewusst eine Belichtungszeit, welche die Bewegung von Pollock als Unschärfe darstellte, um den Aktionsprozess in besonderer Weise hervorzuheben.<sup>69</sup>

Betrachtet man die Strukturen eines Happenings, so würde man allgemein von einem hohen Grad an Spontaneität und Improvisation ausgehen. Das ist auch Frielings Einschätzung: „Ein Happening operiert mit der Vorgabe einer Handlungsanweisung, eines Ortes und eines offenen dramaturgischen Rasters [...], läßt aber den Teilnehmern, zumindest vom Konzept her, die Freiheit, in welchem Maße sie sich beteiligen.“<sup>70</sup> Damit verweist Frieling auch eindeutig auf die Beziehung zwischen Künstler und Publikum, denn eine Eigenschaft des Happenings ist es, dass das Publikum Teil der Aktion wird. Es ist somit nicht nur noch passiver und stiller Betrachter der Aktion, sondern wird zum aktiven Part und Mitgestalter. Dabei durchlebt das Publikum selbst die Prozesse, die das Leben mit der Kunst vereinen.<sup>71</sup>

Jeder, der einem Happening begegnet, spielt mit. Es gibt kein Publikum mehr, keinen Schauspieler, keine Exhibitionisten, keine Zuschauer, jeder kann sein Verhalten nach Belieben wechseln. Jedem einzelnen sind seine Grenzen und seine Verwandlungen überantwortet. Niemand wird mehr zum Nichts reduziert wie beim Theater. Es gibt keine „Funktion des Zuschauers“ mehr, auch keine wilden Tiere hinter Gittern wie im Zoo. Keine Bühne, keine Dichterworte, keinen Beifall.<sup>72</sup>

Es sind neben Kaprow die europäischen Künstler, wie der Franzose Lebel oder der in Deutschland lebende Südkoreaner Paik und der deutsche Vostell, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, durch ihre Aktionen das Publikum in die aktive Rolle des Teilnehmers zu versetzen.<sup>73</sup> Es ist insbesondere dies ein Unterschied im Vergleich mit der traditionellen Ausdrucksform der Darstellung, wie im Theater. Der Theaterschauspieler würde sich seiner Rolle annehmen und versuchen, etwas darzustellen. Im Happening geht es dabei vielmehr um die Ausführung der Handlungsanweisung. Das Publikum ist dazu aufgefordert, möglichst authentisch zu bleiben; „unprofessionelles Agieren sei

<sup>65</sup> Vgl. Nöth (1972), S. 7.

<sup>66</sup> Vgl. Schneede (2001), S. 201.

<sup>67</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 28.

<sup>68</sup> Vgl. Jappe (1993), S. 14.

<sup>69</sup> Vgl. Dreher (2001), S. 59 ff.

<sup>70</sup> Frieling (1997), S. 156, Rechtschreibung im Original.

<sup>71</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 29.

<sup>72</sup> Lebel zitiert nach Ohff (1973), S. 94.

<sup>73</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 29.

nicht nur erwünscht, sondern ein konstitutives Merkmal der Aktionen“.<sup>74</sup>

Ein weiteres Merkmal, das später quasi zum Synonym für Happenings wurde, war die provozierende und oftmals chaotische Art der Aktionen, durch die das Publikum zum Mitdenken und Mitfühlen animiert werden sollte. Allerdings kam es auch zu großen physischen sowie psychischen Belastungen, die das Publikum in Bedrängnis brachten.<sup>75</sup> Möglich war dies vor allem durch das Verlassen konventioneller Institutionen. Die klassische Bühne wurde vom Theater auf die Straße verlagert. Da ein Großteil des Lebens im urbanen Raum stattfindet, konzipiert und realisiert Vostell dieses beispielsweise überwiegend in diesem. Dementsprechend nannte sich eines seiner Happenings „Das Theater ist auf der Straße“. Bei Vostell finden sich auch weitere konzeptionelle Ansätze wie Guided-Tour-Happenings, bei denen verschiedene Aktionen an unterschiedlichen, durch Reisewege miteinander verbundenen Orten stattfanden.<sup>76</sup>

Die Verlagerung der Aktionen aus dem institutionellen Bereich in den öffentlichen Raum sollte dabei helfen, die Grenzen von Kunst und Leben zu verwischen. Insbesondere die Inszenierung in der alltäglichen Umgebung verleiht dem Happening zusätzlich Authentizität. Im Alltäglichen liegt das Leben und Leben ist Kunst, so wie Kunst Leben ist.<sup>77</sup> Ein weiterer Vorteil der räumlichen Expansion liegt sicherlich auch begründet in der Irritation und der Verwirrung, die sich leichter im öffentlichen Raum auslösen lassen als im Rahmen von Institutionen. In diesem Kontext merkt Dreher unter Bezug auf Danto an, dass erst eine bestimmte Interpretation evoziere und somit einen materiellen Gegenstand in ein Kunstwerk verwandele.<sup>78</sup> Schlussfolgernd aus dieser Argumentation ergibt sich somit folgende Kausalität: Ein im öffentlichen Raum stattfindendes Happening wird nicht automatisch zur Kunst, da es sich nicht in einer den „Kunstkontext decodierbaren Umgebung“<sup>79</sup> befindet. Vielmehr ist es so, dass das Happening zum Bruch mit den Wahrnehmungsgewohnheiten des Alltags führt. Die Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem werden dabei infrage gestellt.<sup>80</sup>

### 3.2 Fluxus

Etwas zeitlich versetzt zum Happening entwickelte sich eine weitere künstlerische Strömung unter dem Namen „Fluxus“. Ursprünglich aus den USA kommend, fand sie auch in Deutschland schnell ihren Schauplatz, vornehmlich in Köln. Unter anderem führten Vostell und Paik, die auch Happenings veranstalteten, Fluxus-Events durch.

In einer ersten Betrachtung lassen sich Fluxus und Happening nicht unterscheiden, daher verwundert es auch nicht, dass beide Termini oft synonym verwendet werden. Erst in einem ersten Definitionsversuch von Jappe findet eine Abgrenzung beider Begriffe voneinander statt. Während das Happening den Verlauf der Aktion von der Publikumsreaktion abhängig macht, bleibt beim Fluxus-Event die Kontrolle beim Künstler.<sup>81</sup> Allerdings ist auch hier das wesentliche Merkmal der Austausch zwischen Künstler und Publikum.

Auffällig für die Aktionen der Fluxus-Bewegungen ist die Inszenierung alltäglicher akustischer und visueller Reize. So wurde beispielsweise in einem ersten Fluxus-Event in Wiesbaden eine Oper veranstaltet, bei der das einzige Geräusch das Klopfen auf eine Bratpfanne war.<sup>82</sup> Die Empörung des Publikums über diese Handlung überrascht nicht

<sup>74</sup> Jochem (2011), S. 30.

<sup>75</sup> Vgl. Jappe (1993), S. 17.

<sup>76</sup> Vgl. Bosbach (2012), S. 1 f.

<sup>77</sup> Vgl. Zeller (2010), S. 134 f.

<sup>78</sup> Vgl. Dreher (2001), S. 45.

<sup>79</sup> Dreher (2001), S. 129.

<sup>80</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 31.

<sup>81</sup> Vgl. Jappe (1993), S. 19.

<sup>82</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 33.

und war ganz im Sinne des Künstlers. Es sollten speziell die kleinen alltäglichen Dinge sein, auf die die Künstler mit ihren Provokationen aufmerksam machen wollten, um so das Bewusstsein des Publikums für die Ästhetik des Alltags zu schärfen.<sup>83</sup> Die Akustik blieb ein wesentlicher Bestandteil der Aktionen. Dabei wurde Musik zum Ausgangsmedium vieler Fluxus-Anhänger. So führte Cage im Jahr 1952 schon vor, wie aus einer Klangproduktion eine multimediale Aktion werden kann. „Der Vorgang der Klangerzeugung wird zum visuellen Ereignis.“<sup>84</sup> Dieser Übergang fand später durch Fluxus-Mitglieder seinen Weg ins Aktionstheater.<sup>85</sup>

Happening- und Fluxus-Künstler wehrten sich lange Zeit gegen die Dokumentation ihrer Arbeit. Ihnen widerstrebt der Warencharakter der Kunst. Ihre Aktionen stellen ein vergängliches und flüchtiges Ereignis gegenüber der statischen Kunst dar. Da der Prozess der Handlung im Vordergrund der Aktionen steht, gibt es kein Endprodukt, das bewundert werden kann. Die eingehende Meinung war zudem, dass Film und Video der Raum- und Zeiterfahrung nicht gerecht werden könnten.<sup>86</sup> Emotionen, Spannungen, Gerüche usw. lassen sich nur direkt erleben; „die Aufführung“, so Fischer-Lichte, ist „nach ihrem Ende unwiederbringlich verloren; sie läßt sich niemals wieder als dieselbe wiederholen“, auch wenn Requisiten und Objekte nach dem Ende der Aktion zurückbleiben können und als Spuren aufbewahrt und ausgestellt werden.<sup>87</sup>

Diese Haltung führte dazu, dass viele Künstler jahrelang in Armut und gesellschaftlicher Isolation lebten.<sup>88</sup> Später waren es wirtschaftliche Gründe, welche die Künstler dazu bewegten, die Fotografie als Dokumentation zuzulassen. Aufnahmen ließen sich an Sammler verkaufen oder in Museen ausstellen. Kaprow empfand die Fotografie zudem beispielsweise insoweit als Vorteil, als die Bilder es ihm ermöglichen, im Nachhinein aufkommende Unverständnisse zu beseitigen. Priorität wies er ihnen jedoch keine zu, und als Teil der Kunsthandlung wurde die Fotografie auch nicht gesehen.<sup>89</sup>

### 3.3 Performance Art

In den 1970er-Jahren bildete sich dann eine neue Form der Aktionskunst aus einer Fusion von Happening und Fluxus, die „Performance Art“. Wie ihre Vorgänger stellt auch die Performance Art die Handlungsweise in den Mittelpunkt der Aktionen. Die vergangenen 25 Jahre haben die Aktionskunst auf so vielfältige Weise geprägt, dass man Performance Art zu einer Art Oberbegriff für alle künstlerischen Aktionen gemacht hat, die ihren Schwerpunkt der Handlung zuschreiben.<sup>90</sup>

Wie schon das Happening und Fluxus versuchte auch die Performance Art, die Grenzen zwischen Kunst und Leben zu verwischen. Jedoch wollte die Performance Art das Publikum nicht in den Dialog der Aktionen einbinden. Es sollte vielmehr emotional involviert werden, sodass es hier ebenso immer wieder zu Belastungsproben des Zuschauers kam.<sup>91</sup> Gleichzeitig wurde die Beanspruchung auch für die Künstler selbst immer größer; sie testeten die Grenzen ihrer eigenen körperlichen Belastbarkeit weiter und weiter aus. In diesem Zusammenhang wird auch von „Body Art“ gesprochen, bei der die Künstler ihre eigenen Körper zur Aktion machen.<sup>92</sup> Krämer unterstellt zudem, dass diese Performance Art den Zuschauer zum Zeugen werden lässt. Die Erfahrung eines sin-

<sup>83</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 33.

<sup>84</sup> Dreher (2001), S. 119.

<sup>85</sup> Vgl. Dreher (2001), S. 119.

<sup>86</sup> Vgl. Jappe (1993), S. 21.

<sup>87</sup> Fischer-Lichte (2004), S. 127, Rechtschreibung im Original.

<sup>88</sup> Vgl. Jappe (1993), S. 21.

<sup>89</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 34.

<sup>90</sup> Vgl. Jappe (1993), S. 9.

<sup>91</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 35.

<sup>92</sup> Vgl. Dreher (2001), S. 299.

gulären Ereignisses, das unwiederholbar ist, lässt den Zuschauer zum Teilnehmer eines irreversiblen Geschehens werden.<sup>93</sup> Dabei reicht die Einbeziehung des Publikums „vom schlichten Malträtieren und ‚Angehen‘ von Zuschauern, über die Hineinverlegung des Geschehens in die Gruppe der Zuschauer selbst bis hin zur moralischen Anmutung der Zuschauer, der Qual einer Performerin doch eigenhändig ein Ende zu bereiten“.<sup>94</sup>

Während in der Performance Art eine inhaltliche Fixierung auf den Körper des Künstlers stattfand, vollzog sich zugleich ein Öffnungsprozess. Mit der Einführung der Videokamera öffnete sich die Performance Art diesem neuen Medium und bezog es schnell als elementaren Bestandteil in ihre Aktionen mit ein, ungeachtet kritischer Stimmen, die durch die Reproduktion des Ereignisses die Aura und die Authentizität dieser Singularität verloren gehen sahen.<sup>95</sup> Tatsächlich wurde die Videoaufzeichnung zum untrennbaren, ja integralen Medium der Performance, denn neben der simultanen Datenspeicherung konnte die Videoaufzeichnung als Spiegel für den Künstler eingesetzt werden. Durch die Echtzeitrelation des Videobildes war es dem Künstler möglich, aktiv das Endresultat zu beeinflussen.<sup>96</sup>

Resultierend aus dem Öffnungsprozess gegenüber neuen Medien kam es auch zu einem verstärkten Verlangen der Kommunikation und der kollektiven Zusammenarbeit unter Künstlern. Hieraus ging ein soziales Netzwerk hervor, in dem sich die Künstler gegenseitig unterstützen und austauschen konnten. Diese Kollaboration war „gleichbedeutend mit einer Pluralität von Talenten, Ideen und Wissen, wodurch es möglich [wurde], innovative Ideen schneller umzusetzen.“<sup>97</sup> Das Internet in den 1990er-Jahren verstärkte dann zusätzlich den Austausch an Ideen und das Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten in der Performance Art stieg noch weiter an. Der Ausführung von Jappe, Performance Art als Oberbegriff für alle künstlerischen Aktionen zu sehen, die ihren Schwerpunkt auf künstlerische Handlungen gelegt haben, lässt sich dementsprechend gut nachvollziehen.<sup>98</sup>

### 3.4 Wesensmerkmale von Happening, Fluxus und Performance Art

Wie im Verlaufe der Ausführungen schon deutlich geworden ist, sind sich die einzelnen Kunstströmungen im Kern sehr ähnlich und unterscheiden sich nur in Nuancen. Daher fällt es oftmals schwer, eine klare begriffliche Trennung vorzunehmen, weshalb auch darauf verzichtet werden soll. Wie zuvor schon Dreher und Jappe in ihren Ausführungen auf den synonymen Gebrauch der Begriffe „Happening“, „Fluxus“ und „Performance Art“ hinwiesen<sup>99</sup>, wird diese Ausarbeitung den Begriff „Happening“ synonym mit den anderen Termini verwenden.

Zusammengefasst fallen somit unter Happenings künstlerische Aktionsformen, die sich von den klassischen Kunstgattungen differenzieren, indem sie deren Grenzen überschreiten. Ebenso ist die Einbeziehung des Publikums fester Bestandteil des Happenings, wobei sich dies sehr unterschiedlich darstellen kann. Die Teilhabe des Publikums am Geschehen kann dabei von der rein körperlichen Aktion bis hin zur ausschließlich emotionalen Involvierung reichen und dabei oft vom Aktionsverlauf abhängen. Die Orte der Aktionen sind dabei fernab klassischer Institutionen und bewegen sich überwiegend in Außenräumen, können aber genauso gut auch in Innenräumen stattfinden.<sup>100</sup> Inwie-

<sup>93</sup> Vgl. Krämer (2005), S. 17.

<sup>94</sup> Krämer (2005), S. 17.

<sup>95</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 36.

<sup>96</sup> Vgl. Dreher (2001), S. 299.

<sup>97</sup> Jochem (2011), S. 38.

<sup>98</sup> Vgl. Jappe (1993), S. 9.

<sup>99</sup> Vgl. Dreher (2001), S. 19; und Jappe (1993), S. 19.

<sup>100</sup> Vgl. Dreher (2001), S. 15.

weit der Ablauf der Aktion vorstrukturiert und durchgeplant ist, spielt für das Happening keine große Rolle, daher kommt es auch vor, dass dem Happening ein eher improvisierter Charakter zugeschrieben wird, der abhängig vom Künstler unterschiedlich prägnant ist.<sup>101</sup>

Ein weiteres stilistisches Mittel ist die schockierende Wirkung, die gerne bei Happenings zum Tragen kommt. So finden sich bei Vostell beispielsweise zwei typische Elemente in seinen Aktionen: zum einen das öffentliche Urinieren und zum anderen die Inszenierung eines Autounfalles. Damit sollte an den Aufführungsorten das Leben und die Realität mit den Aktionen und Vorfällen kollidieren und somit ein Gesamtkunstwerk erschaffen werden.<sup>102</sup> Grundsätzlich ist es der Versuch der Künstler, das Publikum zu provozieren und zu schockieren und diese an die physische sowie psychische Grenze der Belastbarkeit zu bringen, um so die Grenzen zwischen Kunst und dem Alltäglichen durchlässig zu machen. Dem Publikum soll damit eine neue Wirklichkeitserfahrung ermöglicht werden.<sup>103</sup>

Fasst man die verschiedenen Merkmale der Happenings zusammen, so lässt sich schnell konstatieren, dass sie keinen Konventionen und Vorschriften folgen. Es ist vielmehr so, dass Happenings bewusst den Bruch mit den herrschenden Dispositiven suchen.<sup>104</sup> Vostell äußerte sich folgendermaßen dazu: „In meinen dé-coll/age-Happenings erfährt das Publikum neue Wertmassstäbe. Es lernt erneut zu Leben und erfasst die psychologische Wahrheit der Umgebung und Vorkommnisse, in denen es gesellschaftliche und ästhetische Prozesse erkennt.“<sup>105</sup> Zur Auslösung dieser ästhetischen Prozesse beim Publikum werden institutionelle Verhältnisse radikal transformiert. Bestehende Strukturen werden aufgebrochen und infrage gestellt.<sup>106</sup> Das Alltägliche wird damit zum Schauplatz künstlerischer Aktionen, in denen der Vollzug von Handlungsweisen im Vordergrund steht.

### 3.5 Happenings der Gegenwart

Flashmobs sind wohl die bekanntesten Happenings der Gegenwart. Im Allgemeinen werden Flashmobs als scheinbar ad hoc entstehende Ansammlungen von Menschen in der Öffentlichkeit beschrieben. Dabei findet die Versammlung keineswegs spontan statt. Über Internetforen, per E-Mail oder Handy werden die Teilnehmer zuvor kontaktiert und instruiert. Dabei wird darauf gesetzt, dass sich diese Information wie bei einem Schneeballsystem verbreitet.<sup>107</sup> Die Aktionsinhalte der Flashmobs sollen dabei aufsehenerregend und skurril sein. Die Menschen in der unmittelbaren Umgebung werden zum ahnungslosen Publikum, das frappiert werden soll. So schnell, wie die Flashmobs irgendwo entstehen, genauso schnell sind sie auch wieder verschwunden. Nur das Erstaunen und die Irritation im Publikum bleiben zurück.<sup>108</sup>

Flashmobs zeigen dabei viele charakteristische Merkmale der Aktionskunst. Die Aktionen selbst mögen zwar in einem gewissen Grad geplant worden sein, jedoch lässt sich eine gewisse Improvisation nicht von der Hand weisen, da die Reaktionen zum Ereigniszeitpunkt nicht geplant werden können, und oft ist dies auch nicht gewollt.<sup>109</sup> Weitere Parallelen, die sich zwischen den Happenings und Flashmobs aufzeigen, sind die Ein-

<sup>101</sup> Vgl. Scheer (1992), S. 46.

<sup>102</sup> Vgl. Bosbach (2012), S. 2.

<sup>103</sup> Vgl. Dreher (2001), S. 15.

<sup>104</sup> Vgl. Nöth (1972), S. 9.

<sup>105</sup> Vostell zitiert nach Bosbach (2012), S. 2, Rechtschreibung im Original.

<sup>106</sup> Vgl. Bosbach (2012), S. 3.

<sup>107</sup> Vgl. Bauer (2010), S. 82.

<sup>108</sup> Vgl. Bauer (2010), S. 82.

<sup>109</sup> Vgl. Bauer (2010), S. 83.

beziehung des Publikums, die Öffentlichkeit als Raum für die Aktionen, die Einmaligkeit der Aktionen und deren überraschende, teilweise auch schockierende Wirkung.<sup>110</sup> Ebenso unverkennbar ist der Handlungsvollzug, der im Mittelpunkt des Flashmobs steht. Kollektiv werden die Handlungen der Teilnehmer synchron begonnen und auch gleichzeitig beendet. Die Prozesshaftigkeit und die Loslösung vom statischen Werk sowie die Fokussierung auf den Handlungsvollzug sind Kernmerkmale des Happenings.<sup>111</sup>

#### 4 Joseph Beuys als Vorreiter

Joseph Beuys gehörte zu den bedeutendsten Künstlern der Nachkriegszeit, war jedoch in den 1970er-Jahren auch sehr umstritten. Seine Ideen waren, rückblickend betrachtet, oft der damaligen Zeit voraus. Mit seinen Visionen, Aktionen und Ausführungen stieß er auf der einen Seite in der Öffentlichkeit oft auf Missverständnis und Ablehnung, aber genauso groß war auf der anderen Seite die Begeisterung und Anerkennung.<sup>112</sup>

Mit 20 Jahren zog Beuys freiwillig in den Krieg. Als Stuka-Pilot wurde er im Jahr 1944 über der Krim abgeschossen. Die Erlebnisse aus diesem Absturz prägten ihn. Tataren fanden den schwerverletzten Beuys. Sie behandelten ihn mit Fett, um die Wärme zurück in seinen Körper zu bringen, und wickelten ihn in Filz ein, damit die Wärme auch erhalten blieb. Filz und Fett wurden später zu zwei schöpferischen Mitteln, die er immer wieder in seine Kunst einfließen ließ.<sup>113</sup>

Zurück vom Krieg entschied sich der eher naturwissenschaftlich orientierte Beuys dazu, einen anderen Weg einzuschlagen. Er wollte die Frage nach dem „Zusammenhang“ stellen und sah dabei eine Spezialisierung in einem naturwissenschaftlichen Fach und mit den dazugehörigen Methoden als nicht zielführend an. Seiner Intuition folgend, begann er 1947 sein Kunststudium in Düsseldorf, wo er später zum Meisterschüler von Mataré wurde.<sup>114</sup> Mit Abschluss des Kunststudiums begann wohl eine der schwersten Zeiten von Beuys. Psychische und finanzielle Nöte trieben ihn in eine schwere Krise. Bei Freunden auf einem Bauernhof erholte er sich von seinen Depressionen. Er beschrieb später diesen Erschöpfungszustand als innerlichen Umformungsprozess: „Krankheiten sind fast immer auch geistige Krisen im Leben, wo alte Erfahrungen und Denkvorgänge abgestoßen bzw. zu durchaus positiven Veränderungen umgeschmolzen werden.“<sup>115</sup> Mit der Überwindung seiner Krankheit zog Beuys nach Düsseldorf, wo er im Atelier arbeitete und im Jahr 1961 zum Professor für Bildhauerei an der staatlichen Kunstakademie Düsseldorf berufen wurde.<sup>116</sup>

In den folgenden Jahren beteiligte sich Beuys an den aktionskünstlerischen Bewegungen der Happenings, auch wenn er sich stets vom „Happening“ distanzierte.<sup>117</sup> In einer seiner berühmtesten Aktionen, „wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt“, vollzog er seine Aufführung hinter einem Schaufenster, während das Publikum auf der Straße nur durch das Fenster hineinblicken konnte. In dieser zwei- bis dreistündigen Aktion lief Beuys mit einem toten Hasen durch den Aktionsraum und versuchte, diesem die dortigen Bilder zu erklären. Er selbst inszenierte sich dabei durch seinen mit Honig beschmierten Kopf, auf dem Blattgold zu einer Maske aufgetragen war, wobei der Honig das Leben und die Kraft zum Denken symbolisierte und die Maske das mystische und

<sup>110</sup> Vgl. Bauer (2010), S. 83.

<sup>111</sup> Vgl. Jochem (2011), S. 39 f.

<sup>112</sup> Vgl. Rappmann (1984), S. 9.

<sup>113</sup> Vgl. Stüttgen (1990), S. 13.

<sup>114</sup> Vgl. Beuys/Fischer/Smerling (1989), S. 8.

<sup>115</sup> Beuys/Fischer/Smerling (1989), S. 8.

<sup>116</sup> Vgl. Adriani/Konnertz/Thomas (1981), S. 86.

<sup>117</sup> Vgl. Verspohl (1984), S. 36.

spirituelle.<sup>118</sup> Die Aktion löste beim Publikum Staunen sowie Unverständnis aus.<sup>119</sup>

Obwohl Beuys sich begrifflich von dieser Bewegung distanzierte, hielt er die Richtung grundsätzlich für richtig. Seine Kritik an den Künstlern bestand darin, dass diese ihrem Publikum, metaphorisch gesprochen, nur einen Spiegel vorhielten, ohne ihm zu zeigen, wie es – im Kontext des Geschehens – etwas ändern könnte. Beuys vertrat die Ansicht, dass man dem Publikum die Möglichkeit hätte bieten müssen, selbst zum Künstler und damit zum Gestalter zu werden.<sup>120</sup> Er verfolgte mit seinen inszenierten Aktionen die Absicht, die „materiellen und ideellen Existenz[en] durch Konfrontation der eingespielten gesellschaftlichen Praxisformen mit rituellen, magischen, mythologischen und alchemischen, aber auch religiösen Umgangsformen“ infrage zu stellen.<sup>121</sup>

Beuys wollte, dass die vom Individuum erlebten Erfahrungen zu einem möglichen Anknüpfungspunkt werden für Veränderungen. Die Mannigfaltigkeiten seiner Aktionen und Werke ließen immer verschiedene Annäherungsmöglichkeiten für das Subjekt zu. Für Beuys gab es nie nur die eine Lösung. Viel wichtiger war es ihm, durch die Konfrontation von gesellschaftlich eingeübten Verhaltensweisen und Vorstellungen die gesetzten kulturellen und gesellschaftlichen Dispositionen vorzuführen, mit dem Ziel, alte Denkstrukturen und einseitige Klassifizierungsmuster zu durchbrechen.<sup>122</sup>

In seiner akademischen Laufbahn begann Beuys verstärkt die allgemeinen Bildungsprozesse der staatlichen Schulen zu kritisieren. 1971 versuchte er insbesondere in die Hochschulpolitik einzugreifen, indem er sich für die Abschaffung des Numerus clausus aussprach. Beuys vertrat die Meinung, dass sich der Anspruch der Akademie nicht daraus ableiten dürfe, ein bis zwei hoch talentierte Studenten auszubilden, sondern der Kerngedanke der Schule doch darin liegen würde, die zu fördern, die noch nichts konnten. Aus diesem pädagogischen Grundsatz heraus forderte er, jeden Studenten in seine Klasse aufnehmen zu dürfen, für den das Kunststudium einen Mehrwert versprach.<sup>123</sup>

In dieser Zeit reifte bei Beuys auch der Gedanke einer freien Hochschule. Ein Jahr später kam es zur Entlassung von Beuys durch den damaligen Wirtschaftsminister Rau. Beuys hatte zuvor das Sekretariat der Akademie mit abgelehnten Studienbewerbern besetzt. Auf die fristlose Kündigung folgten viele Proteste seitens der Studenten und verschiedene rechtliche Verfahren, die die Entscheidung des Ministeriums anfochten. Die fristlose Kündigung hatte dann auch vor Gericht keinen Bestand, aber die darauffolgende fristgerechte Kündigung wurde im Jahr 1973 vom Arbeitsgericht als rechtens anerkannt. Dies war der Moment für Beuys, eine freie Akademie zu gründen;<sup>124</sup> zusammen mit Böll rief er daraufhin die unabhängige Freie Internationale Hochschule für Kreativität und interdisziplinäre Forschung ins Leben. Etwas über ein Jahrzehnt später verstarb Beuys dann noch vor seinem 65. Geburtstag am 23. Januar 1986.<sup>125</sup>

#### 4.1 Ein erweiterter Kunstbegriff

Kein anderer Künstler hat die Bedeutung der Kunst für die gesellschaftliche Entwicklung so stark betont wie Beuys. Die seine Kunst und sein Leben vereinenden Vorstellungen waren durch die anthropologischen und gesellschaftskritischen Arbeiten von Steiner geprägt. Die Idee der Sozialen Dreigliederung von Steiner beschrieb „den Vorgang der Bewusstseinsweiterung als ein Erlebnis ähnlich dem Sterben in der physischen Welt

<sup>118</sup> Vgl. Schneede (1994), S. 104.

<sup>119</sup> Vgl. Schneede (1994), S. 102 f.

<sup>120</sup> Vgl. Verspohl (1984), S. 36.

<sup>121</sup> Verspohl (1984), S. 37.

<sup>122</sup> Vgl. Verspohl (1984), S. 37.

<sup>123</sup> Vgl. Adriani/Konnertz/Thomas (1981), S. 272.

<sup>124</sup> Vgl. Adriani/Konnertz/Thomas (1981), S. 298 f. und 322.

<sup>125</sup> Vgl. Beuys/Fischer/Smerling (1989), S. 9.

[...], durch das – im Denken – ein höheres Erkenntnisprinzip zum Vorschein komme, das er als ‚Imagination‘ bezeichnete.“<sup>126</sup> Beuys schloss sich dieser Theorie an und war der Überzeugung, dass Begriffe erst ihren Inhalt erhielten, wenn diese durch die Kraft der Imagination gefüllt werden und damit ein Verständnis für den erweiterten Kunstbegriff einschließen würden.<sup>127</sup>

Der herkömmliche Kunstbegriff hatte für Beuys keine Aussagekraft, da er ihn als inhaltslos erachtete. Seiner Meinung nach wurde Kunst zu traditionell aufgefasst; auch hatte sie den eigentlichen Bezug zum Menschen und zur Gesellschaft verloren. Wie die Mode wechselte die Kunst nur ihre formale Stilrichtung, ohne dabei aber über sich hinauszuwachsen.<sup>128</sup> Beuys begann damit, den traditionellen Kunstbegriff zu einem anthropologischen Begriff zu wandeln. Er argumentierte, dass der Terminus für jeden Menschen zähle, somit Allgemeingültigkeit besitze und einen objektiven Charakter erhalte. Jeder lebende Mensch kann folglich zum Gestalter und Former des sozialen Organismus der Erde werden. Beuys' These folgend, bedeutet dies aber auch, dass sich der Kunstbegriff damit auf eine höhere Stufe des Verstehens entwickelt.<sup>129</sup>

Er stellte die Gleichung „Kunst = Mensch = Kreativität = Freiheit“ auf.<sup>130</sup> In dieser Kurzformel wird deutlich, wie zusammenhängend Beuys viele Begriffe verstand. Dem Menschen sollte bewusst werden, dass er ein kreatives Wesen und damit einhergehend auch ein freies Wesen sei. Daraus hervorgehend habe der Mensch auch die Möglichkeit, „aus dem zusammenhängenden Unbestimmten zu etwas Bestimmten zu kommen, überhaupt zu Gestaltungen zu kommen, zu Formen kommen [...] Aus dem allgemeinen Unbestimmten muß etwas zur Bestimmtheit kommen [...] Das ist Kreativität.“<sup>131</sup> Freiheit und Kreativität haben somit das Potenzial, geltende Dispositive entscheidend zu verändern. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Beuys der menschlichen Kreativität eine einzigartige revolutionäre Kraft zuschrieb und damit auch der Kunst gleichsetzte.

Seinem Anspruch nach galt es, „die Freiheit zu wecken, die Kreativität auszubauen und zu einer Fähigkeit, zu einer gestaltenden Kraft zu machen.“<sup>132</sup> Diese gestalterische Kraft sollte der Mensch sich zum Lebensprinzip machen. Der freie kreative Mensch würde somit zum Baumeister einer neuen Gesellschaft und somit zum Revolutionär werden.<sup>133</sup>

„Das ist die Schwelle, wo der Mensch sich als primär geistiges Wesen erfährt und seine primärsten Produkte (Kunstwerke), sein tätiges Denken, sein tätiges Fühlen, sein tätiges Wollen und die höheren Formen davon, beobachtet werden als plastische Produktionsweisen“, so Rappmann über Beuys' Ansichten.<sup>134</sup>

Diesen Überlegungen folgend, erweiterte Beuys Teile seiner Gleichung und setzte Kreativität mit Volksvermögen gleich. Dementsprechend erhöhten sich mit der Kreativität der Menschen auch das Volksvermögen und die Fähigkeit, Themen in einem höchstmöglichen Maß produktiv und effektiv zu kanonisieren, und dies zum Wohle der gesamten Gesellschaft.<sup>135</sup> Die Erweiterung des Kunstbegriffs wird somit zur zentralen Frage des menschlichen Lebens und bindet folglich alle Menschen mit ein. Für Beuys, kurzum, war jeder Mensch in der Lage, seine Umwelt zu verbessern.

Der erweiterte Kunstbegriff, der „ja nichts anderes [sagt], als daß jeder Mensch ein Künstler ist“, <sup>136</sup> spiegelte sich auch in den künstlerischen Arbeiten und Aktionen von

<sup>126</sup> Tritschler (2008), S. 34.

<sup>127</sup> Vgl. Tritschler (2008), S. 34.

<sup>128</sup> Vgl. Rappmann (1984), S. 19 und 21.

<sup>129</sup> Vgl. Rappmann (1984), S. 20.

<sup>130</sup> Rappmann (1984), S. 59.

<sup>131</sup> Rappmann (1984), S. 59, Rechtschreibung im Original.

<sup>132</sup> Schata (1984), S. 102.

<sup>133</sup> Vgl. Schata (1984), S. 102.

<sup>134</sup> Rappmann (1984), S. 59.

<sup>135</sup> Vgl. Rappmann (1984), S. 59.

<sup>136</sup> Beuys/Fischer/Smerling (1989), S. 49, Rechtschreibung im Original.

Beuys wider. Allerdings wehrte er sich dabei konsequent gegen eine Interpretation seiner Arbeit. Er vertrat die Meinung, dass die Menschen besser daran täten, das zu beschreiben, was sie sehen, denn auf diese Weise würden sie eher verstehen, was er meine. „Kunst ist ja nicht dazu da, daß man Erkenntnisse auf direktem Wege gewinnt, sondern vertiefte Erkenntnisse über das Erleben herstellt. Es muß mehr passieren als nur logisch verständliche Dinge.“<sup>137</sup> Er hoffte also, dass Menschen ein Verständnis dafür entwickelten, wie seine Werke, seine Absichten und seine Theorien zu verstehen waren, um daraus einen eigenen Weg zu finden. Dies verlangt vom Menschen eine Selbsterkenntnis ab.<sup>138</sup>

Dass sich die Menschen von Beuys eventuell provoziert fühlten, störte ihn nicht weiter. Vielmehr war es so, dass es ihn erfreute, wenn Menschen zu schimpfen anfangen oder aggressiv wurden. Dies bedeutete ja im Umkehrschluss, dass sie sich mit dem auseinandersetzen, was er tat. Beuys schaffte es, die Menschen in ihrem Inneren zu bewegen. Die Betrachter entwickelten eine dritte Kraft, die Beuys als Interesse bezeichnete. Aus unbestimmten Antipathien und Sympathien entwickelte sich etwas Bestimmtes, was in gesteigerter Form auch zur Liebe führen konnte.<sup>139</sup>

Der entwickelte Kunstbegriff ist also nicht einfach nur ein Begriff, der sagt: „Alles ist Kunst“; er ist vielmehr das Produkt einer eminenten Auseinandersetzung mit der Kunst und der menschlichen Bewusstseinsentwicklung. Der erweiterte Kunstbegriff ist auf der höchsten Stufe der möglichen kognitiven Auseinandersetzung entstanden. Die Substanz, die daraus hervorgeht, stellt dementsprechend die allerhöchsten Ansprüche und Anforderungen an die menschliche Kreativität, ergo die Forderung danach, dass alles, was der Mensch tut, aus seiner eignen Selbstbestimmung und Freiheit heraus Kunst ist.<sup>140</sup> Erst wenn der Mensch aus seiner Freiheit und Selbstbestimmung heraus etwas macht, hat er auch Anspruch darauf und übernimmt die Verantwortung für sein Handeln. Folglich muss jeder Mensch ein Künstler werden.<sup>141</sup>

## 4.2 Die Soziale Plastik als spezifische Definition des Erweiterten Kulturbegriffs

Beuys verstand Plastik „als Ergebnis eines Bewußtwerdungsprozesses [...], der aus der Intention, der Grundlage jeglicher Form von Kreativität, beziehungsweise aus der bestimmte Kräfte freisetzenden Imagination resultiert und sich im Denken und Handeln, im Gestalten, im Bilden, in der formulierenden Sprache usw. niederschlägt.“<sup>142</sup> Wie schon beim erweiterten Kunstbegriff versuchte Beuys, den Begriff in seinem Ursprung zu begreifen. Er trennte dazu den Terminus in seine Grundkräfte auf, die er als zwei Pole darstellte, Wärme und Kälte. Diese beiden Pole verkörperten für Beuys einerseits das Chaos (Willensmäßige) und andererseits das Gedankliche (Formmäßige).<sup>143</sup> Der mannigfaltige Wechsel zwischen dem Organischen und dem Kristallinen – und damit auch zwischen der Polarität von Natur und Geist – findet sich im Menschen wieder.<sup>144</sup>

Betrachtet man die Aktionen und Plastiken von Beuys, so erhält man zunächst den Eindruck des Chaos. Jedoch besitzt das Chaos in Beuys' plastischer Theorie einen sehr konkreten Zusammenhang. Beuys stellte sich das Chaos als eine sehr komplexe zusammenhängende Energie vor, die einer unbestimmten Richtung folgt. Dem Chaos als Wärmepol steht in seinen Überlegungen die Form als Kältepol gegenüber. Aus seiner

<sup>137</sup> Stemmler (1977), S. 54, Rechtschreibung im Original.

<sup>138</sup> Vgl. Buschkühle (1994), S. 116.

<sup>139</sup> Vgl. Rappmann (1984), S. 59.

<sup>140</sup> Vgl. Stüttgen (1990), S. 31.

<sup>141</sup> Vgl. Stüttgen (1990), S. 31.

<sup>142</sup> Adriani/Konnertz/Thomas (1981), S. 110 f., Rechtschreibung im Original

<sup>143</sup> Vgl. Adriani/Konnertz/Thomas (1981), S. 48 f.

<sup>144</sup> Vgl. Rappmann (1984), S. 58.

These heraus kann nur aus dem Chaos heraus etwas entstehen. Demzufolge findet hier ein polarischer Prozess statt.<sup>145</sup> Die Soziale Plastik bleibt dabei die ganze Zeit formbar und verfällt erst dann in eine Starre, wenn der Mensch aufhört zu denken.

Ein Beispiel ist das von Beuys 1982 initiierte Projekt der 7000 Eichen. Mit dieser Aktion beabsichtigte Beuys, im gesamten Stadtgebiet von Kassel Bäume zu pflanzen. Dies löste eine Folge an Kausalitäten aus und spannte unweigerlich einen Bogen zwischen der Vergangenheit und der Zukunft. Das Pflanzen eines Baumes prägt von dem Moment an den gesamten Ort.<sup>146</sup> Die Anpflanzung impliziert zudem die Verknüpfung der Natur- und der Stadtgeschichte. Zum Erhalt und erfolgreichen Gedeihen des Baumes wird zudem der Anspruch erhoben, die zukünftige Ausrichtung des urbanen Raumes so zu gestalten, sodass möglichst günstige Lebensbedingungen für den Baum herrschen. Infolgedessen verändern sich auch die Wahrnehmung und die Auseinandersetzung mit der Stadtentwicklung.<sup>147</sup>

Aus dem Projekt lassen sich dabei wesentliche pädagogische Anstöße des erweiterten Kunstbegriffs ableiten:<sup>148</sup>

1. Es wird eine möglichst unmittelbare Nähe zum Problem hergestellt. Dies geschieht, in dem der Baum als Gegenstand in eine polare Spannung zwischen Kulturraum und Stadt gesetzt wird. Das problematische Verhältnis von Kultur und Natur wird dabei in einem symbol- und praxisorientierenden ökologischen Projekt eröffnet.
2. Das Verhältnis von Kunst als Wirklichkeits- und Selbsterzeugung im kommunikativen Bezug. Zwar verwandelt das Pflanzen der Bäume das Stadtbild, jedoch ist der daran geknüpfte Anspruch viel entscheidender, nämlich die Verwandlung der Wahrnehmung und des Denkens sowie des Selbst- und Wirklichkeitsbewusstseins der Teilnehmer.
3. Die zukunftsbezogene Ausrichtung des künstlerischen Projekts durch die Erzeugung des Bewusstseins. Die Wirklichkeit ist nur eine Wirklichkeit des Menschen, die aus der Kultur geschöpft oder aus der Natur gewonnen wird. Kunst ist dabei – modellhaft – als eine freie Wirklichkeitserzeugung zu betrachten. In der Auseinandersetzung mit dem zu gestaltenden Werk erhebt sich der Anspruch auf eine Positionsbestimmung zwischen der geschichtlichen Bedingung und der möglichen Zukunft.

„7000 Eichen“ zeigt deutlich auf, dass das Verständnis des erweiterten Kunstbegriffs und der Sozialen Plastik, im Sinne von Beuys, dieses Projekt für eine interdisziplinäre Pädagogik als Kunst begreift.<sup>149</sup> Daher lässt sich auch sehr ausdrücklich der Verweis erheben, dass Bildung sich an der Idee der Kunst ausrichten muss, da Kunst eigentlich ein Mittel ist, das den Menschen erst richtig zur Entfaltung bringt.<sup>150</sup>

Die Soziale Plastik erhebt die Forderung an den Menschen, achtsam und nachhaltig in seinem Denken zu sein. Ebenso eröffnet sie einen Perspektivwechsel, der es dem Menschen erlaubt, zum Gestalter seines eigenen Lebens und somit zum Teil einer lebenswerten Gesellschaft zu werden. Die Mannigfaltigkeit der Denkprozesse erhöht den Zuwachs an Kreativität, und je undogmatischer diese werden, desto größer wird das Potenzial der Entwicklungsmöglichkeiten.

<sup>145</sup> Vgl. Rappmann (1984), S. 59.

<sup>146</sup> Vgl. Buschkühle (1994), S. 116.

<sup>147</sup> Vgl. Buschkühle (1994), S. 116.

<sup>148</sup> Vgl. Buschkühle (1994), S. 116 f.

<sup>149</sup> Vgl. Buschkühle (1994), S. 117.

<sup>150</sup> Vgl. Beuys (1997), S. 55.

## 5 Kulturelle Happenings

Als Ausgangslage für das Konzept der „Kulturellen Happenings“ dienen die künstlerischen Praxen der Happenings. Studiert man die Ausführungen zu den Happenings von Pawlowski vor dem Hintergrund der Bildung, so wird schnell deutlich, dass diese Art der Kunstpraxis einen möglichen Zugang zum Erwerb von Wissen darstellt,<sup>151</sup> denn, wie Wulf, Poulain und Triki festhalten, „[a]ufgrund der Sinnlichkeit und des Potentials der Imagination stellen ästhetische Erlebnisse einen Wert an sich dar, der keiner weiteren Legitimation bedarf.“<sup>152</sup>

Die durch das Happening provozierte Irritation vermag die ästhetischen Kräfte der Imagination hervorrufen. Happenings sind somit in der Lage, durch künstlerische Prozesse das menschliche Bewusstsein für neue Perspektiven und Alternativen zu öffnen. Dies führt wiederum dazu, dass der Mensch eine höhere Toleranz gegenüber Fremden und somit Neuem entwickelt.<sup>153</sup> In Bezug auf den bildungsinstitutionellen Rahmen bedeutet dies, dass die den Happenings innewohnende ästhetische Kraft einen wertvollen Beitrag zur Bildung liefern kann. Dementsprechend stellt der Ansatz des „Kulturellen Happenings“ eine logische Konsequenz kultureller Bildung dar.

Es handelt sich dabei aber um kein klassisches Modell, und es sollte auch nicht als ein solches gedacht werden. Vielmehr lässt es sich als Torso in einer bestimmten Raumzeit verstehen, in der ein neuer Bezug zu einem Gegenstand hergestellt wird.<sup>154</sup> Demzufolge steht nicht die künstlerische Technik im Vordergrund des Geschehens, sondern die Atmosphäre, in der die Technik der Kunst dazu genutzt wird, Manipulationen an Gegenständen oder Materien durchzuführen. Atmosphären müssen hierbei nach dem Sinne von Böhme verstanden werden als Träger von Emotionen in einem Raum, die somit die gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen abbilden. Dabei ist die Atmosphäre keinem Objekt oder Subjekt zugeordnet, sondern besteht für sich als eigene Präsenz zwischen Objekt und Subjekt und lässt sich daher als besonderes Wahrnehmungsfeld im Bereich der Ästhetik verstehen.<sup>155</sup> Im kunstpädagogischen Kontext wird den Atmosphären zudem eine gestalterische Kraft zugeschrieben. Sie stellen somit ein beeinflussbares Mittel des Zugangs und der Vermittlung von Wahrnehmbaren, ergo der Kunst, dar.<sup>156</sup>

Wie auch bei den Happenings steht nicht die Technik im Fokus; kennzeichnend für den Prozess ist vielmehr die Transformation eines Gegenstands oder deren Umgang damit. Ebenso wenig ist das Ergebnis signifikant, da es in einem offenen Prozess der Umgestaltung vorher kein festgelegtes Ziel geben kann. Gleichzeitig können die künstlerischen Akte der Veränderungen dazu führen, Gegenstände in einem anderen Verhältnis wahrzunehmen und somit auch anders zu gebrauchen. Dies schafft eine Möglichkeit zum Umlernen im Umgang mit dem jeweiligen Gegenstand.<sup>157</sup> Die selbstständige Transformation im offenen Prozess führt dazu, dass die Lernenden ästhetische Erfahrungen machen können, da sie ihre eigenen habituellen Dispositionen im Rahmen des Kulturellen Happenings vom Schüler-Habitus in einen momentanen künstlerischen Habitus versetzen können.<sup>158</sup>

Der Begriff „Habitus“ muss dabei nach der Auslegung von Dewey interpretiert werden, der Habitus als Ressource begreift. „Gewohnheiten stellen für ihn nicht nur sedimentier-

<sup>151</sup> Vgl. Pawlowski (1982).

<sup>152</sup> Wulf/Poulain/Triki (2007), S. 12.

<sup>153</sup> Vgl. Wulf/Poulain/Triki (2007), S. 12.

<sup>154</sup> Vgl. Daryan (2016), S. 7.

<sup>155</sup> Vgl. Rauh (2012), S. 87.

<sup>156</sup> Vgl. Rauh (2012), S. 87.

<sup>157</sup> Vgl. Daryan (2016), S. 7.

<sup>158</sup> Vgl. Daryan (2016), S. 7.

te soziale Strukturen dar, die unser Verhalten anonym orientieren“, so Krinninger, „sondern eine Grundausstattung an Verhaltens- und Denkweisen, die dem Individuum zur eigenen Weiterentwicklung zur Verfügung stehen“.<sup>159</sup> Die Gewohnheit und das Vertraute machen es für Dewey möglich, in Erfahrungsräumen zu gestalten und Erfahrungen machen zu lassen. Die Erfahrungen werden vom Subjekt dann in zwei Kategorien betrachtet: zum einem in der dem Individuum vertrauten Sichtweise und zum anderen in einem Blickwinkel, der Fragen aufwirft. Wird das Vertraute nicht in einem neuen Verhältnis gezeigt, also keine neuen Faktoren aufgezeigt, so kann das Denken keine neuen Anstöße bekommen und folglich zu keiner Erklärung drängen.<sup>160</sup> Dewey hebt in „seinem Konzept der Erfahrungen Sinnformen jenseits einer rationalistischen Vernunft hervor und macht auf die praktische oder emotionale oder ästhetische Gestalt aufmerksam, die Sinn oder, wenn sich das so sagen lässt, Erkenntnis geben kann.“<sup>161</sup>

Beschreibt man den künstlerischen Akt im Allgemeinen, so kann man konstatieren, dass der Umgang mit Gegenständen und Materialität sich als eine sehr eigene Art der Transformation darstellt. Diese zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass „sie die Normativität des Gegenstands oder der Materie verändert und ihn in einen sowohl isolierten als auch rekontextualisierten Zustand versetzt.“<sup>162</sup> Der Gegenstand wird somit seiner ursprünglich gesellschaftlichen Bestimmung entzogen und neu eingeordnet sowie ästhetisch aufgeladen. Ziel des Kulturellen Happenings ist es somit, Bildung durch die transformative Aneignung eines Gegenstands zu erzeugen.<sup>163</sup>

Jedoch müssen hierzu Voraussetzungen geschaffen werden, die einen flexiblen Umgang mit bildungsinstitutionellen Dispositiven ermöglichen. Für eine Flexibilisierung dieser könnte der Schüler-Habitus um Dimensionen des künstlerischen Habitus erweitert werden, der die gesellschaftliche Legitimation besitzt. Der Lernende erlangt damit die Fähigkeit des kreativen Objektumgangs, in dessen Rahmen er die Dispositive in ihrer Art und Weise verändern kann, was dazu führt, dass mimetische Prozesse ausgelöst werden können.<sup>164</sup> Intention des Kulturellen Happenings ist es demzufolge, mittels ästhetischer Praxen bildungsinstitutionelle Dispositive zu weiten, um mimetische Prozesse auszulösen. Konzeptionell lassen sich also folgende Punkte eines kulturellen Happenings zusammentragen:

- Mithilfe des Kulturellen Happenings sollen die bildungsinstitutionellen Dispositive manipuliert werden. „Dafür wird mittels kreativer Abweichungen und kreativer Inszenierungen eine Umgestaltung intersubjektiver und interobjektiver Bedingungen des Unterrichtsdispositives vollzogen, die zu einem veränderten Momentan-Zustand der Körper-Welt-Relation führt (Veränderung der bewusst-unbewussten Wahrnehmung des Unterrichtsdispositives).“<sup>165</sup>
- Der Lehrende ist der Initiator, der die Umgestaltung vornimmt. Dabei werden im Gegensatz zum künstlerischen Happening die institutionellen Verhältnisse einer sanften bzw. zarten Transformation unterzogen. Dies kann sich ausdrücken in Form von Veränderungen, wie einer anderen Anordnung der Schultische oder einer Ansprache der Lernenden.<sup>166</sup>
- Im umgestalteten Unterrichtsdispositiv ist der kreative Objektumgang mit einem kulturellen Gegenstand der Kern des Kulturellen Happenings. Mittels ästhetischer Praxen soll der kulturelle Gegenstand verändert werden. Hierbei

<sup>159</sup> Krinninger (2009), S. 232.

<sup>160</sup> Vgl. Krinninger (2009), S. 232.

<sup>161</sup> Krinninger (2009), S. 232.

<sup>162</sup> Daryan (2016b), S. 7.

<sup>163</sup> Vgl. Daryan (2016b), S. 7.

<sup>164</sup> Vgl. Daryan (2016b), S. 7.

<sup>165</sup> Daryan (2016b), S. 8.

<sup>166</sup> Vgl. Daryan (2016b), S. 8.

lässt sich auch der habituelle Umgang mit diesem Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven reflektieren, und an das Subjekt gerichtete Fragen können eröffnet werden.<sup>167</sup> Als Beispiel lässt sich eine Wasserflasche aus Plastik nennen. Diese lässt sich dann aus historischer, kultureller und habitueller Perspektive betrachten. Ebenso kann sich das Subjekt fragen, wie es beispielsweise diese Flasche anfasst, wie Wasser in anderen Kulturen getrunken wird und ob man Wasser schon immer so getrunken hat.<sup>168</sup>

- Nach dem künstlerischen Objektumgang kommt es zur Inszenierung des transformierten Gegenstands, der im veränderten Unterrichtsdispositiv mittels weiterer künstlerischer Praktiken, wie der Fotografie, betrachtet werden kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Gegenstand immer abhängig von der jeweiligen habituellen Disposition des Lernenden verändert wurde.<sup>169</sup>
- Die ritualanmutenden Strukturen des Kulturellen Happenings ermöglichen es den Lernenden, einen klaren Anfang und ein klares Ende wahrzunehmen. Damit lassen sich auch die veränderten von den klassischen Unterrichtsdispositiven abgrenzen.<sup>170</sup>

Das Konzept der Kulturellen Happenings ist somit in der Lage, bei den Lernenden ein verändertes Dingverhältnis zu initiieren, was wiederum dazu führen kann, dass das Weltverhältnis auf eine sanfte Art transformiert wird. Dabei wird auf eine experimentelle Form zurückgegriffen. Jedes Kunstwerk ist ein Experiment, das jedes Mal aufs Neue die Möglichkeiten der Kunst erprobt. Ein Kunstwerk beginnt also bei einem Nullzustand und unterliegt der ästhetischen Freiheit. Aus diesem Zustand der ästhetischen Freiheit wird dann ein Werk erschaffen.<sup>171</sup>

So wird auch beim Kulturellen Happening in experimenteller Form mittels des kreativen Objektumgangs, der an die Vorstellungskraft des Individuums gebunden ist, ein neues Werk erschaffen. Diese Weise der experimentellen Erfahrung zielt auf Erkenntnis ab. „Experimentieren heißt“, so Menke, „Konstellationen, Situationen, Arrangements herzustellen, in denen sodann etwas geschieht. [...] Das Experiment zeigt: Man muß etwas tun, um etwas zu erkennen. Das Experiment verbindet Rezeptivität mit Aktivität, ja es bindet Rezeptivität an Aktivität.“<sup>172</sup>

Die Förderung und Inkorporierung der Imagination führt dazu, dass der Lernende die Möglichkeit erhält, seinen Schüler-Habitus um Dimensionen des künstlerischen Habitus zu erweitern, wodurch die Öffnung habitueller Dispositionen ermöglicht wird. Dem Lernenden wird somit die Chance geboten, sein individuelles Potenzial an Kreativität uneingeschränkt zu nutzen. Das Kulturelle Happening verfolgt dementsprechend den Ansatz, zur Realisierung von Kunst im bildungsinstitutionellen Alltag als eigenes Unterrichtsdispositiv und nicht als gesondertes Schulfach beizutragen.<sup>173</sup>

<sup>167</sup> Vgl. Daryan (2016b), S. 8.

<sup>168</sup> Vgl. Daryan (2016b), S. 8.

<sup>169</sup> Vgl. Daryan (2016b), S. 8.

<sup>170</sup> Vgl. Daryan (2016b), S. 8.

<sup>171</sup> Vgl. Menke (2013), S. 82.

<sup>172</sup> Menke (2013), S. 83, Rechtschreibung im Original.

<sup>173</sup> Vgl. Daryan (2016b), S. 9.

## 6 Kulturelle Happenings in der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

### 6.1 Ausgangssituation in der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung

Eingehend erscheint es zunächst sinnvoll, den strukturellen Systemaufbau der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) zu betrachten. So lässt sich dieser in die vier folgenden Systemebenen Makro-, Exo-, Meso- und Mikroebene aufgliedern. Die oberste Strukturebene wird durch die der Makrosystemebene dargestellt. Hier wird im politischen, rechtlichen und ökonomischen System der gesellschaftspolitische Diskurs zur Nachhaltigkeit geführt. Aufgabe der Makrosystemebene ist es, die Rahmenbedingungen festzulegen, in der sich die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung entwickeln soll. Die sich direkt anschließende Exosystemebene führt den Diskurs im Bildungs- und Beschäftigungssystem weiter und legt curriculare Vorgaben, Lehrpläne usw. fest.<sup>174</sup> Die Mesosystemebene bildet den organisationspolitischen Diskurs ab. Auf dieser Ebene werden die Institutionen angesprochen und erörtert, welche Rahmenbedingungen hier herrschen. Auf der Mikroebene finden sich schließlich Lernsituationen und somit auch die Lehr-Lernprozesse.<sup>175</sup>

Auf der Exoebene wird der Diskurs über eine BBNE erst seit 2001 geführt. Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgegebene Studie machte den Anfang.<sup>176</sup> Mittlerweile hat sich hier der Diskurs verstärkt, sodass neue Förderungsprogramme laufen, die das Thema vorantreiben. Wirft man einen Blick auf die institutionelle Ebene, so wird schnell deutlich, dass hier das Feld bislang, bis auf kleine vereinzelte Studien oder Projekte, noch recht unberührt geblieben ist.<sup>177</sup> Die BBNE auf der Mikroebene ist bislang auch schwer auszumachen. Zwar gibt es auch hier vereinzelte Ansätze, jedoch lässt sich kein klares Konzept bzw. keine klare Linie erkennen, an der die nachhaltige Entwicklung sich konsequent in der beruflichen Bildung verankert.<sup>178</sup> Daraus lässt sich konstatieren, dass der Gedanke der nachhaltigen Entwicklung in der beruflichen Bildung zwar grundsätzlich vorhanden ist, aber bislang den Weg aus der Makro- bzw. Exoebene noch nicht bis nach ganz unten in die Mikroebene geschafft hat und somit nur sporadisch bei den Lernenden zum Tragen kommt.

Die Kultusministerkonferenz gibt die Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung vor und erstellt die Lehrpläne, anhand derer sich der Unterricht in der beruflichen Bildung entwickeln soll. Wie eingehend schon festgehalten wurde, gehört es mit zu den Aufgaben der Berufsschule, die Lernenden zu befähigen, ökonomische, ökologische und soziale Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und sich nach diesen Wertmaßstäben in der Gesellschaft zu verhalten. Unter anderem wurde hierzu das Konzept der Lernfelder eingeführt, damit die Berufsschule in ihrem Bildungsauftrag die beruflichen Handlungskompetenzen sowie die allgemeine Bildung fördert und erweitert. Die Lernenden sollen auf diese Weise die Fähigkeit erhalten, Aufgaben der Berufswelt unter dem Aspekt der sozialen und ökologischen Verantwortung zu bewerkstelligen. Der Lehrplan sieht dazu vor, dass der Unterricht handlungsorientiert gestaltet wird. Welche Unterrichtsmethode zum Einsatz kommt, bleibt dem Lehrenden überlassen.<sup>179</sup>

Die Grundlagen zur Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sind dementsprechend gegeben, wenn nicht sogar implizit durch die curricularen Vorgaben gefordert. Eine mögliche Umsetzung auf der Mikroebene ist folglich nicht durch höhere

<sup>174</sup> Vgl. Fischer/Hahn/Mertineit (2009), S. 12.

<sup>175</sup> Vgl. Fischer/Hahn/Mertineit (2009), S. 12.

<sup>176</sup> Vgl. Fischer/Hahn/Mertineit (2009), S. 16.

<sup>177</sup> Vgl. Fischer/Hahn/Mertineit (2009), S. 23.

<sup>178</sup> Vgl. Fischer/Hahn/Mertineit (2009), S. 23 f.

<sup>179</sup> Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004), S. 5.

Ebenen beschränkt. Mögliche Ursachen dafür, dass die BBNE noch nicht den Weg ins Klassenzimmer gefunden hat, lassen sich viele finden. Ein möglicher Aspekt liegt in der mangelnden Qualifizierung bzw. Weiterbildung der Lehrenden, denen es oft schwerfällt, Nachhaltigkeit in den Unterricht zu implementieren, da die zugehörigen Lernaufgaben in der Regel schlecht strukturiert sind sowie einen hohen Grad an Komplexität aufweisen, zumal die Lernmedien der Wissenschaft aus Sicht der Lehrenden keine hinreichende Unterstützung liefern.<sup>180</sup> Ein weiterer Punkt sind die konzeptionellen Möglichkeiten einer Umsetzung. Die Berufsbildung bietet verschiedene Ansätze, wie der Nachhaltigkeitsgedanke für Lehr-Lernprozesse zu modellieren und zu operationalisieren ist. Gerdsmeyer und Fischer haben hierzu Kompetenzfelder aufgelistet, die einen geeigneten Orientierungsrahmen für die BBNE liefern. Das Projekt „Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ erarbeitete im Rahmen dessen folgende Kristallisationspunkte heraus, die in ihrer Gesamtheit und ihrer Wechselwirkung zur Nachhaltigkeitsidee verschmelzen und damit den beruflichen Bildungsprozessen dienen: Verantwortung, Gerechtigkeit, Retinität, nachhaltige Rationalität, Globalität, Interkulturalität, Partizipation, Kommunikation und Zukunft.<sup>181</sup>

Die aufgezeigten Beispiele verdeutlichen, dass sich der Diskurs über eine BBNE bislang nur auf der bildungstheoretischen Ebene abgespielt hat. Es verwundert daher nicht, dass es nur vereinzelt gelungen ist, aus dem abstrakten Leitbild der nachhaltigen Entwicklung Konzepte zu entwickeln, die dem Handlungsprinzip in Berufsbildungsprozessen entsprechen.<sup>182</sup> Stomporowski liefert konkrete Hinweise zur Gestaltung von entsprechenden Lehr-Lernprozessen. In den didaktischen Markierungspunkten für eine Berufsbildung nachhaltiger Entwicklung kristallisiert er heraus, dass branchenspezifische Schlüsselprobleme nachhaltiger Entwicklung die Ausgangslage von Lehr-Lernprozessen bilden.<sup>183</sup>

Dabei ist eine spezifische Nachhaltigkeitsperspektive, wie [...] „Regionalität“ oder „Saisonalität“ einzunehmen. Gleichzeitig wird die Vernetzung der verschiedenen Nachhaltigkeitsdimensionen (z. B. Ökologie und Ökonomie) deutlich gemacht. Es werden Aufgabenstellungen konzipiert, die das Potenzial zur Gestaltung im Sinne einer Veränderung üblicher Arbeitsprozesse beinhalten und über Konflikte werden auch Aspekte der Moral und Werte thematisiert.<sup>184</sup>

Da sich aus der normativen Idee des Nachhaltigkeitsgedankens keine klaren didaktischen Handlungsempfehlungen ableiten lassen, stellen daher nicht die Dimensionen der Nachhaltigkeit den Ausgangspunkt für eine berufliche Bildung nachhaltiger Entwicklung dar, sondern vielmehr die konkreten beruflichen Handlungsfelder und -situationen.<sup>185</sup>

## 6.2 Kulturelle Happenings in der BBNE

In Anbetracht der Ausgangssituation lautet die zu stellende Frage: „Können Kulturelle Happenings dabei helfen, die berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die berufliche Bildung zu integrieren?“ Hierzu ist es zunächst sinnvoll, einen kurzen Blick auf die Meso- bzw. Mikroebene zu werfen, da hier der Diskurs über die Nachhaltigkeit an die Lehrenden und Lernenden herangetragen wird. Betrachtet man diese Ebenen, so wird der Blick auf die Bildungsinstitutionen gerichtet oder, im konkreten Fall, auf das

<sup>180</sup> Vgl. Gerdsmeyer (2007), S. 204 und 206

<sup>181</sup> Vgl. Fischer/Mertineit/Skrzipitz (2009), S. 12.

<sup>182</sup> Vgl. Kastrup/Kuhlmeier (2013), S. 58.

<sup>183</sup> Vgl. Stomporowski (2011), S. 11.

<sup>184</sup> Kastrup/Kuhlmeier (2013), S. 58.

<sup>185</sup> Vgl. Kastrup/Kuhlmeier (2013), S. 59.

jeweilige Lehr-Lernarrangement im Klassenzimmer. Zwar mag die Ausprägung und Qualität des Unterrichts heterogen sein, jedoch ist der Unterricht in einem Punkt immer gleich: Er reproduziert Wissen. Bildungsinstitutionen stellen somit Orte der Reproduktion von Wissen dar.

Dementsprechend wird selten Neues – im Sinne von Nicht-Identischem – geschaffen. erinnert sei an die bereits erwähnte Kritik von Gerdsmeier (2004) an den Schulbuchstrukturen, deren Inhalt zum Maßstab des zu Unterrichtenden genommen wird. Nicht nur, dass die Inhalte der Schulbücher teilweise fehlerhaft sind oder nicht mehr dem Stand der Dinge entsprechen; vielmehr gilt es zu hinterfragen, wer die Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellt, denn die Wirtschaft hat ein hohes Interesse daran, ihre zukünftigen Kunden möglichst frühzeitig in ihrem Sinne zu „bilden“. So hat beispielsweise die Versicherung Allianz Deutschland AG eigenes Unterrichtsmaterial zum Thema Versicherungsprinzip zur Verfügung gestellt. Die Verbrauchzentrale Bundesverband kam zum Schluss, dass das Unterrichtsmaterial keinen Raum zur Differenzierung oder Reflexion biete und somit keine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema stattfinden könne.<sup>186</sup> Dies ist kein Einzelfall, sondern kann mittlerweile als gängige Praxis betrachtet werden. Ebenso verbreitet ist die Kritik daran, da der Zwang zu einer rein ökonomischen Perspektive – und somit hin zu ausschließlich rationalen Entscheidungen – nicht der richtige Weg in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung sein kann.<sup>187</sup>

Der Beschluss der KMK, die Lernfelder in die berufliche Bildung einzuführen, galt dem Zweck und der Forderung nach einer erhöhten Verzahnung von Praxis und Theorie. Diese Forderung resultierte unter anderem daraus, dass sich angesichts der technologischen und wirtschaftlichen Entwicklung, auch gerade im Bereich des Kaufmanns, das Tätigkeitsprofil durch eine immer höhere Vernetztheit und Komplexität auszeichnet.<sup>188</sup> Damit einhergehend steigen auch die Anforderungen an die berufliche Bildung, die Lernenden entsprechend auf die beruflichen Herausforderungen vorzubereiten. Angesichts der zunehmenden Komplexität ist es allerdings mehr als fraglich, ob die bestehenden Lehrmittel und -methoden dafür geeignet sind. Schließlich wird hier nur vorhandenes Wissen aufgegriffen und weitergegeben. Jedoch lassen sich komplexe Herausforderungen nicht einfach durch vorhandene Denkschemata lösen, sondern bedürfen neuer Wege. Alte Denkschemata müssen durchbrochen werden, Perspektiven und Wahrnehmungen müssen sich ändern, um so einen grundsätzlichen Wandel und die Transformation der Gesellschaft hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu ermöglichen.

An dieser Stelle können Kulturelle Happenings ansetzen. Bildungsinstitutionen können durch diese zu einem Ort werden, an dem Neues geschaffen wird. Auf diese Weise gelingt es, sich außerhalb des Rahmens von vorgegebenem Wissen zu bewegen. „Die Einsicht in die mimetische Struktur von Bildung bedeutet“, so Daryan, „dass in die curriculare Verwaltung der Wissensvermittlung die Produktion von Nicht-Identischem inkludiert werden muss.“<sup>189</sup>

Schule ist überwiegend ein Ort, der durch seine homogenen Strukturen zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt und nicht als Ort der Ermöglichung von Chancengleichheit dient. Aber nicht nur in der Schule lässt sich dieses Ungleichgewicht wiederfinden, sondern auch in unserer Gesellschaft, denn die Schere zwischen Armut und Reichtum geht immer weiter auseinander. Ebenso spitzen sich lokale und globale Probleme tendenziell eher zu, als dass sie abnehmen. Begründen lässt sich dies recht einfach mit dem Aufbau eines gewissen Wohlstands und technologischem Fortschritt. Dabei liegt es in der Sache der Natur, dies zu erhalten. Kultur reproduziert sich also in die-

<sup>186</sup> Vgl. Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. (2016).

<sup>187</sup> Vgl. IBÖB (2010).

<sup>188</sup> Vgl. Siemon (2013), S. 147.

<sup>189</sup> Daryan (2016b), S. 9.

sem Sinne, um den Wohlstand und die damit einhergehenden Vorzüge zu erhalten.

Demgegenüber stehen die gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen, wie der Klimawandel oder die Flüchtlingsproblematik, um nur zwei von vielen brisanten Themen zu nennen. Zur Bewältigung dieser Probleme ist es notwendig, Perspektiven zu ändern, neue Wege zu gehen und Dinge einfach auszuprobieren. Jedoch erfordert dies die Bereitschaft der Gesellschaft, „Altes“ aufzugeben, um „Neues“ zu integrieren und damit eventuell Teile seines Wohlstands aufzugeben bzw. sich aus seiner „Komfortzone“ herauszubewegen. Kulturelle Happenings bieten die Möglichkeit, sich auf eine ganz andere Art und Weise mit Thematiken kritisch auseinanderzusetzen und diese so aus einem anderen Blickwinkel wahrzunehmen. Insbesondere durch eine Veränderung des Standpunkts können neue Wege und Lösungen gefunden werden. Der Perspektivwechsel kann demzufolge Transformationen auslösen, Neues schaffen und somit nachhaltig zu Veränderungen führen.

### **6.2.1 Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule**

Grundsätzlich lassen sich Kulturelle Happenings in der Schule in vielen Bereichen umsetzen. Inwieweit dies sinnvoll ist, gilt dann im Einzelfall zu hinterfragen. Eine Realisierung im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bereich, speziell bei den Kaufleuten des Einzelhandels, scheint auf den ersten Blick einfach zu sein. Insbesondere der Beruf des Kaufmanns im Einzelhandel kommt auf sehr vielfältige Weise mit sehr unterschiedlichen Bereichen der Betriebswirtschaft in Kontakt. Ebenso suggeriert der Begriff „Nachhaltigkeit“ im Kontext des Einzelhandels sofort eine Vielfalt an Bildern, die sich auf sehr unterschiedliche Arten verbinden lassen. Den Lernenden mag es infolgedessen nicht schwerfallen, hier Anknüpfungspunkte zur eigenen Lebens- und Arbeitswelt zu finden.

Eine Konkretisierung des Kulturellen Happenings könnte sich wie folgt in einer Lerneinheit der Auszubildenden für den Beruf des Kaufmanns im Einzelhandel im Lernfeld sechs – Waren beschaffen – grob skizzieren lassen. Zu dieser Lerneinheit bringen alle Lernenden ein (Verkaufs-)Objekt aus ihrem Betrieb mit in die Berufsschule. Das Objekt sollte dabei zum einen ihrem betrieblichen Umfeld entsprechen und zum anderen sollte ein regelmäßiger Kontakt dazu bestehen. Der mitgebrachte Gegenstand wird dann innerhalb der Lerneinheit im Kulturellen Happening hinterfragt, transformiert und kritisch reflektiert.

Da es Teil des Kulturellen Happenings ist, das Unterrichtsdispositiv zu verändern, sollten hier dementsprechende Vorkehrungen durch den Lehrenden getroffen werden. Abhängig von der jeweiligen Ausgangssituation könnte beispielsweise die Sitzordnung aufgebrochen werden; möglich wäre ebenso die Nutzung anderer Räumlichkeiten, die nicht dem klassischen Unterricht entsprechen. Sicherlich mag dieser Punkt im ersten Augenblick als von untergeordneter Bedeutung erscheinen, jedoch liegt die Intention des Kulturellen Happenings in der Veränderung von Wahrnehmungen und Perspektivwechseln. Lernenden wird es daher leichter fallen, diese Veränderungen zu erleben und selbst zu gestalten, wenn sich das Umfeld und die damit einhergehenden Rahmenbedingungen ändern.

Bevor die Lernenden sich individuell mit ihrem Objekt innerhalb des Kulturellen Happenings auseinandersetzen, erscheint es sinnvoll, dass der Lehrende mit den Lernenden an einem expliziten Beispiel gemeinsam Leitfragen entwickelt, die den Lernenden im späteren Arbeiten als Anhaltspunkte dienen können. Diese Leitfragen sollen so aufgebaut sein, dass sie sich für die Lernenden auf ihr Objekt transferieren lassen. Hier wäre beispielsweise die bereits erwähnte Wasserflasche aus Plastik ein sinnvolles Objekt, da jeder Schüler diese kennt und in den meisten Fällen täglich mit ihr in Kontakt kommt.

Zur Wasserflasche werden dann an das Subjekt gerichtete Leitfragen entworfen, wie man z. B. die Flasche hält oder trinkt. Weitere Fragen könnten in ihrer kulturellen Bestimmung liegen und wie sich dies in anderen Kulturen verhält. Aufgrund der Historizität lässt sich auch fragen, wie man Wasser vor 100 Jahren getrunken hat. Die Fragen zur Wasserflasche sind so allgemein und an einem Objekt vorgenommen, das die Lebenswelt der Lernenden tangiert, sodass diese in der Lage sein sollten, hieraus eigene Leitfragen für ihr gewähltes Objekt abzuleiten.

Anschließend erfolgt der kreative Umgang mit dem Gegenstand durch die Lernenden. Dieser Vorgang findet dabei in einem offenen Prozess statt, indem durch den Lehrenden nur Raum und Zeit vorgegeben werden. Der kreative und schöpferische Akt bleibt den Lernenden überlassen. Deren Aufgabe ist es, das Objekt seiner kulturellen Bestimmung zu entheben und zu entfunktionalisieren. Der künstlerische Objektumgang seitens der Lernenden gibt dem Gegenstand dann eine neue Bestimmung.

Der letzte Akt des Kulturellen Happenings liegt in der abschließenden Präsentation der neu gestalteten Objekte, die noch einmal durch die Lernenden künstlerisch inszeniert werden, um sie dann kritisch zu reflektieren und aus einem veränderten Blickwinkel wahrzunehmen. Diese veränderte Sichtweise auf das Objekt kann dann zu einem transformierten Verhältnis zum Gegenstand führen. Die Inszenierung kann dabei auf sehr unterschiedliche Weisen vorgenommen werden. Eine schnelle und einfache Lösung wäre es, wenn die Lernenden die Objekte fotografieren und anschließend über einen Projektor dem Klassenverband präsentieren würden. Eine andere Möglichkeit, welche die künstlerischen Arbeiten auch angemessen würdigen würde, wäre es, die künstlerischen Objekte auf einer Art Marktplatz zu inszenieren und zu präsentieren.

Aus dieser Art der Präsentation würden sich gleich mehrere Vorteile ergeben. Durch die Präsentation in Form eines Marktplatzes erhielten die Lernenden die Chance, eine Vielzahl an neu geschaffenen Objekten zu betrachten. Somit findet der Perspektivwechsel im Idealfall nicht nur am selbst gestalteten Objekt statt, sondern auch an den Objekten der Mitschüler. Der Marktplatz bietet zudem den Vorteil, dass sich dieser unabhängig von den Klassenräumen präsentieren und für unterschiedliche Personengruppen öffnen ließe. Vorstellbar wäre daher z. B. eine Ausstellung in einer Schulaula, bei der sich alle Schüler der Schule oder aber auch der Parallelklassen bzw. Klassen der gleichen Ausbildungsrichtung ein eigenes Bild machen könnten. Auch die Betriebe der „Künstler“ könnten einen Blick auf die Arbeit ihrer Auszubildenden werfen.

### **6.2.2 Nachhaltigkeit in Kulturellen Happenings**

An dieser Stelle tritt die Frage auf, wie die Nachhaltigkeit im Kulturellen Happening zum Tragen kommt bzw. sich integrieren lässt. Ausgehend vom Beruf des Einzelhandelskaufmanns gibt es hier verschiedene Optionen, den Nachhaltigkeitsgedanken zu integrieren und sichtbar für den Lernenden zu gestalten. In Bezug auf die beispielhafte Lerneinheit aus dem vorhergehenden Punkt ist es die Aufgabe der Lernenden, einen kreativen Objektumgang an einem Gegenstand durchzuführen, der ihrem betrieblichen Umfeld entspricht. Im Bereich des Lebensmittelhandels wäre dies beispielsweise die Wasserflasche aus Plastik, im Textilbereich ein T-Shirt und im Elektronikbereich ein Handy, um nur einen Ausschnitt an möglichen Bereichen und Objekten zu benennen.

Anhand der zu konzipierenden Leitfragen lassen sich schon die ersten Nachhaltigkeitsgedanken implementieren. Beispielsweise könnte die Frage nach dem Rohstoff gestellt werden oder auch nach den Produktionsbedingungen. Die Lernenden werden also in den ersten Gedankenschritten mit Überlegungen zur Nachhaltigkeit konfrontiert und setzen sich so gedanklich schon einmal damit auseinander. Der kreative Objektumgang fördert im weiteren Verlauf den künstlerischen Habitus, der den Lernenden hilft, alte

Denkmuster durch neue zu ersetzen, den Blickwinkel zu verändern und Dinge kritisch zu hinterfragen. Auf diese Weise ist das Subjekt dann in der Lage, neue Ideen zu entwickeln. Aus dieser veränderten Sichtweise lassen sich für das Individuum Aspekte der Nachhaltigkeit ausmachen. Die kreativen Ideen und Innovationen sind es dann schließlich, die der Gesellschaft zur Nachhaltigkeit verhelfen. Ebenso lernen sie, etwas Neues zu schaffen und nicht Gegebenes zu reproduzieren. Mit der Entfunktionalisierung des Gegenstands und der Entbindung seiner kulturellen Bestimmung wird das jeweilige Objekt anders wahrgenommen.

Aber nicht nur die Veränderung der Wahrnehmung, auch das veränderte Verhältnis zum Objekt spielt dabei eine Rolle. Denn nur wenn der Mensch lernt, eine andere Perspektive zu Objekten einzunehmen, und sich dabei auch das Verhältnis dazu ändert, kann es gelingen, Neues in die Gesellschaft zu integrieren und damit der Nachhaltigkeit ihren notwendigen Platz einzuräumen.

Anhand dieser Beispiele lassen sich die Themenkomplexe der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung auf den ersten Blick gut mit dem Kulturellen Happening vereinbaren. Allerdings sollte berücksichtigt werden, dass dies nicht grundsätzlich der Fall sein muss. Kritisch lässt sich das Ganze hinterfragen, wenn die Verknüpfung von Objekten mit Leitfragen oder der Idee der Nachhaltigkeit nicht mehr direkt offensichtlich ist, sich schwer herausarbeiten lässt oder sehr abstrakt wird. In diesen Fällen lässt sich anzweifeln, ob die Lernenden den Sprung der Abstrahierung schaffen und dies in ihr eigenes Lebens- und Arbeitsumfeld integrieren können. Hier erscheint es dann sinnvoller, ein geeignetes allgemeines Beispiel für alle zu wählen. Ein krampfhaftes Durchsetzen des Kulturellen Happenings könnte im schlimmsten Fall zu einer ablehnenden Haltung seitens der Lernenden führen.

### **6.2.3 Kompetenzerwerb in Kulturellen Happenings**

Zu klären ist, welche Kompetenzen sich durch Kulturelle Happenings fördern lassen. Grundlegend lässt sich hier festhalten, dass im Fokus der beruflichen Bildung die Handlungskompetenz steht, die das Individuum dazu befähigen soll, sich in beruflichen, gesellschaftlichen sowie privaten Situationen sachgerecht, durchdacht und individuell sozial verantwortlich zu verhalten. Um zu prüfen, inwieweit sich die Kompetenzen durch das Kulturelle Happening fördern lassen, werden die sechs genannten Kompetenzen der KMK anhand des aufgezeigten Beispiels analysiert und visualisiert in einem Spinnennetzdiagramm dargestellt.

Die Fachkompetenz, die den Lernenden dazu befähigen soll, Aufgaben und Probleme eigenständig und zielgerichtet auf der Grundlage ihres fachlichen Wissens und Könnens zu lösen, wird in Kulturellen Happenings eher wenig berücksichtigt. Zwar benötigen die Lernenden eine Grundstruktur an Fachkompetenz, um sich mit ihrem gewählten Gegenstand auseinandersetzen zu können, jedoch steht diese nicht im Vordergrund des Kulturellen Happenings. Dies würde sonst im Umkehrschluss bedeuten, dass die Lernenden das Kulturelle Happening nach dem Schema einer Checkliste einfach zielorientiert abarbeiten und ihnen somit der wichtige Prozess der ästhetischen Praxis und Wahrnehmung verloren gehen würde.

Die Selbstkompetenz und damit die einhergehende Eigenständigkeit des Lernenden, seine private sowie berufliche Entwicklung einzuschätzen und zu beurteilen, werden durch das Kulturelle Happening gefördert. Die wechselnde Einnahme unterschiedlicher Perspektiven sowie deren kritische Reflexion führen dazu, dass der Lernende sich selbst kritisch hinterfragen kann, was ihn wiederum zur Selbsteinschätzung befähigt. Insbesondere der Perspektivwechsel und die Wahrnehmung aus einer anderen Sicht-

weise gehören zum Kern des Kulturellen Happenings. Ebenso ist der kreative Objektumgang fester Bestandteil der Kulturellen Happenings, der sich nur eigenständig durch das Subjekt ausführen lässt. Dabei werden ästhetische Prozesse durchlebt und Dinge anders wahrgenommen. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass die Kritikfähigkeit sowie das Selbstvertrauen gefördert werden. Zum einen lässt sich dies schlussfolgern aus der Auseinandersetzung mit eventuell aufkommender Kritik<sup>190</sup> und zum anderen ableiten aus dem Selbstvertrauen, das sich bei den Lernenden einstellt, wenn sie selbst etwas „Neues“ geschaffen haben.

Die Förderung der Sozialkompetenz ist im Kulturellen Happening gegeben, jedoch zieht sich diese nicht kontinuierlich durch alle Phasen durch. Erst zum Ende des Kulturellen Happenings kommen die Sozialkompetenzen zum Tragen, wenn sich die Lernenden kritisch mit den künstlerisch veränderten und ästhetisch aufgeladenen Objekten beschäftigen. Zur kritischen Auseinandersetzung mit den Objekten müssen sich die Lernenden mit anderen austauschen. Die Kommunikation mit den Mitschülern ist zwingend notwendig, um sich so in die Wahrnehmung des Anderen versetzen zu können, diese kritisch zu hinterfragen und anschließend für sich selbst zu bewerten. Die soziale Fähigkeit des Lernenden, mit anderen zu kommunizieren, ist essenziell zum Verstehen. Die Sozialkompetenz wird dementsprechend gefördert.

Die Methodenkompetenz zielt auf die Fähigkeit ab, zielgerichtet und planmäßig bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung vorzugehen, die insbesondere bei Gruppenarbeiten zum Tragen kommt. Zwar unterliegt das Kulturelle Happening auch einer gewissen Grundstruktur und einem gewissen Endziel, ist aber grundsätzlich sehr offen gehalten. Vor allem der Akt des kreativen Objektumgangs findet nicht zielgerichtet und planmäßig statt. Wäre dies der Fall, würde vor dem kreativen Objektumgang schon feststehen, was für ein Produkt am Ende herauskommt. Daraus resultierend würden der offene Prozess und der kreative Objektumgang von vornherein unterbunden werden. Das Kulturelle Happening wäre so um seine Substanz beraubt.

Die Wahrnehmung, die Darstellung und das Verständnis für die Bedürfnisse von anderen stellen den Kern der kommunikativen Kompetenz dar. Besonders diese Aspekte werden im kulturellen Happening gefördert, da die Wahrnehmung für andere Dinge und damit einhergehend das Verständnis für das Außergewöhnliche im Zentrum des Kulturellen Happenings stehen. Es trägt dazu bei, dass sich auch das Weltverhältnis des Individuums ändern kann, indem sich die Sichtweise verändert und damit auch das verbundene Verständnis.

Ob sich aus dem Kulturellen Happening Lerntechniken bzw. Lernstrategien ableiten lassen, ist schwer herauszuarbeiten. Hingegen lässt sich konstatieren, dass Kulturelle Happenings in der Lage sind, die Berufs- und die Lebenswelt miteinander zu verbinden, so wie es die Lernkompetenz vorsieht. Ebenso können durch Kulturelle Happenings dem Lernenden Sachverhalte und Zusammenhänge nähergebracht werden. Inwiefern die Lernenden dann die veränderten Perspektiven, Wahrnehmungen und damit einhergehende Sachverhalte und Zusammenhänge gedanklich strukturieren können, lässt sich schwer sagen und müsste separat untersucht werden. Es lässt sich aber festhalten, dass Kulturelle Happenings einen guten Beitrag zur Lernkompetenz beisteuern können.

Betrachtet man die Kompetenzen nach der KMK in Abbildung 1, so lässt sich schnell schlussfolgern, dass die vom Kulturellen Happening geförderten Kompetenzen entweder sehr prägnant vorhanden sind oder sich eher untergeordnet präsentieren.

<sup>190</sup> Kritik nimmt jeder unterschiedlich wahr. Jedoch lässt sich vermuten, dass insbesondere im schulischen Kontext die Beurteilung der eigenen Arbeit durch die Mitschüler schneller als Kritik wahrgenommen wird als üblicherweise.

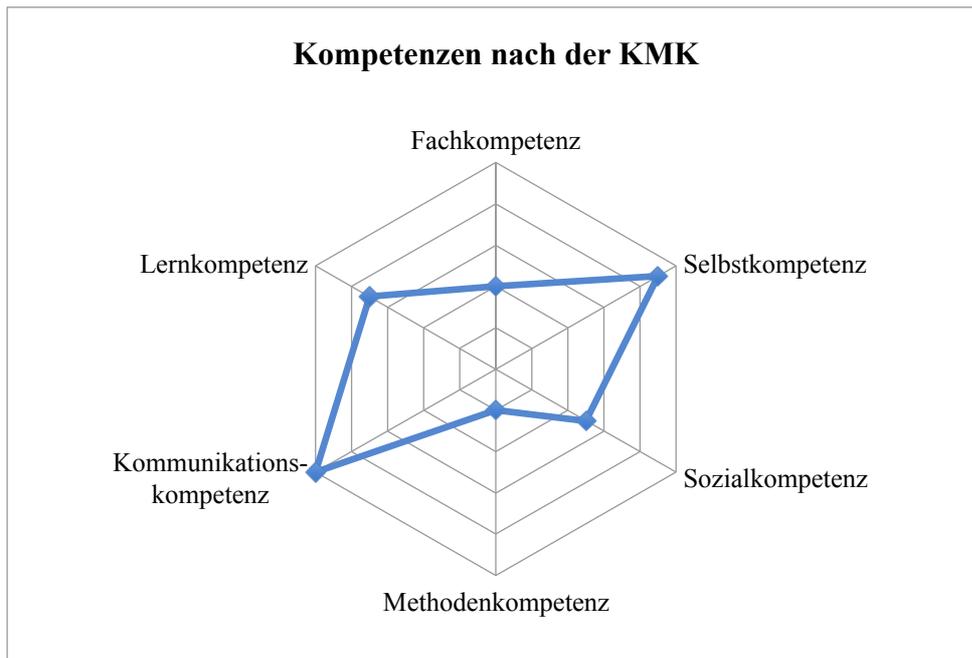


Abb. 1: Eigene Darstellung der Kompetenzen nach der KMK

Fischer und Gerdsmeyer haben sechs Kompetenzfelder vorgeschlagen, anhand derer sich das Unterrichtsbeispiel des Kulturellen Happenings ebenfalls analysieren und visualisieren lässt. Das erste der sechs Kompetenzfelder stellt das systemische und vernetzte Denken in den Vordergrund. Dabei soll (berufs-)übergreifendes Wissen in konkreten Situationen zur Anwendung kommen. Aus dem Blickwinkel des Kulturellen Happenings kommt diesem Kompetenzfeld eine relativ hohe Bedeutung zu, da vernetztes Denken und dessen Anwendung in konkreten Situationen zum Bestandteil gehört. Geradliniges Denken würde dem Perspektivwechsel und der veränderten Wahrnehmung per se widersprechen, wohingegen vernetztes Denken und übergreifendes Wissen sehr förderlich sind, um andere Perspektiven einzunehmen und zu verstehen. Auch mit Blick auf die nachhaltige Entwicklung wird vernetztes Denken benötigt, wie auch der Rückgriff auf interdisziplinäres Wissen, um Herausforderungen zur nachhaltigen Entwicklung in ihrer Komplexität begegnen zu können.

Der Umgang mit Komplexität wird in Kulturellen Happenings ebenso gefördert. Schon die eingehenden Fragen an das Subjekt können innerhalb des Kulturellen Happenings einen hohen Grad an Komplexität aufweisen. Die daraus resultierenden Antworten oder zusätzlich aufgeworfenen Fragen fließen anschließend mit in den künstlerischen Gestaltungsprozess ein und präsentieren sich anschließend in dem neu geschaffenen Objekt. Die Komplexität zieht sich dementsprechend kontinuierlich durch das Kulturelle Happening, wobei der Grad der Komplexität sich in gewisser Weise durch den Lehrenden beeinflussen lässt. Dies wäre abhängig davon, inwieweit das Öffnen der Leitfragen gesteuert wird. Eine möglichst geringe Einflussnahme seitens des Lehrenden wäre hier am wünschenswertesten, um den Fluss an Komplexität möglichst hochzuhalten. Auch mit Blick auf die Nachhaltigkeit wäre ein hoher Grad an Komplexität erstrebenswert. Durch eine fortwährende Wiederholung wichtiger Leitgedanken einer nachhaltigen Entwicklung kann es langfristig möglich sein, diese zu verinnerlichen und somit ökonomische, ökologische und soziokulturelle Aspekte in den eigenen Alltag zu integrieren.

Als Aufgabe der Kulturellen Happenings lässt sich ausmachen, Objekte mittels ästhetischer Kräfte in einen künstlerischem Umgang zu verändern und diese nach dem künstlerischen Prozess neu wahrzunehmen. Hierzu ist es notwendig, die Strukturen und die Lebenszyklen des Objekts zu verstehen. Hieraus abgeleitet gehört es mit zur Aufgabe

der Kulturellen Happenings, dass die Lernenden die kreislaufwirtschaftlichen Strukturen und Lebenszyklen ihres zu bearbeitenden Objekts kennen. Wie tief das Verständnis hierfür dann geht, hängt sicherlich auch vom Lehrenden selbst ab. Für eine nachhaltige Entwicklung wäre es angebracht, ein möglichst tiefes Verständnis für die Strukturen und die Lebenszyklen einzufordern, um die verschiedenen Aspekte der Nachhaltigkeit wahrzunehmen und diese in den kreativen Prozess mit einfließen zu lassen.

Die interkulturelle Kompetenz sowie die soziale Sensibilität beschäftigen sich mit den globalen Auswirkungen durch individuelles Handeln. Inwieweit hier eine Förderung durch das Kulturelle Happening erfolgt, lässt sich schwer ausmachen. Wie vorhergehend angeführt, werden die kreislaufwirtschaftlichen Strukturen und Lebenszyklen durchleuchtet, insofern lässt sich daraus ableiten, dass es auch unter dem Nachhaltigkeitsaspekt zur Auseinandersetzung mit globalen Auswirkungen durch das individuelle Handeln kommt. Allerdings bleibt offen, inwieweit eine kritische Auseinandersetzung des Individuums mit dem Objekt, seinem Handeln und den daraus folgenden globalen und lokalen Auswirkungen stattfindet. Vermutlich hängt es unter anderem davon ab, inwieweit der Lehrende Einfluss auf die Leitfragen im eingehenden Teil des Kulturellen Happenings nimmt. Grundsätzlich wäre es dementsprechend aber möglich, sich differenziert damit auseinanderzusetzen und damit dieses Kompetenzfeld zu stärken.

Kommunikations- und Beratungskompetenzen zum Aufbau von Netzwerken und als Fähigkeit zur Konfliktlösung sind auch gerade in Bezug auf den betriebswirtschaftlichen Bereich des Einzelhandelskaufmanns ein wichtiges Kompetenzfeld, das ebenfalls durch das Kulturelle Happening gefördert würde. Der Aufbau von Netzwerken oder die Beilegung von Konflikten kann immer nur dann funktionieren, wenn die Interessen der jeweiligen anderen Partei verstanden werden. Dafür ist es notwendig, sich mit deren Perspektiven zu beschäftigen und andere Sichtweisen wahrzunehmen, was wiederum den Kern des Kulturellen Happenings trifft. Jedoch handelt es sich hierbei um eine Abstraktion, die vom Individuum geleistet werden muss. Es geht nicht mehr um ein Objekt, sondern um die Beziehung auf zwischenmenschlicher Ebene.

Der künstlerische Umgang mit einem Objekt, dessen Transformation zu etwas Neuem führt, sowie die kritische Reflexion und die anschließend andere Wahrnehmungsweise des neu Geschaffenen führen auch dazu, dass der Lernende innerhalb des Kulturellen Happenings eine Wertschätzung für das Objekt erfährt. Folglich führt das Kulturelle Happening dazu, dass sich das Individuum mit seinem Objekt auseinandersetzt und insbesondere den von ihm neu geschaffenen Gegenstand wertschätzt. In diesem Zustand besteht auch die Möglichkeit, dass sich der Lernende nicht nur des Werts des Objekts bewusst wird, sondern auch ein erhöhtes Bewusstsein für das Objekt selbst entwickelt und die ökonomischen, ökologischen sowie sozialen Folgen begreift. Dies wiederum könnte zu einem erhöhten wirtschaftsethischen Verständnis führen und das Verantwortungsbewusstsein des Individuums fördern. Auch in diesem Kompetenzfeld kann der Lehrende Einfluss nehmen, um die Förderung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu stärken.

Abbildung 2 visualisiert die Kompetenzfelder für eine Berufsbildung nachhaltiger Entwicklung nach Gerdsmeier und Fischer und ihre Verortung in den Kulturellen Happenings. Diese zeigen deutlich, dass die Kulturellen Happenings einen guten Beitrag zum Kompetenzerwerb leisten. Ebenso der Vergleich zu den Kompetenzen der KMK macht deutlich, dass hier ein ausgewogeneres Verhältnis herrscht. Schließlich lässt sich noch konstatieren, dass die Kompetenzfelder einer BBNE die Kompetenzen der KMK implizieren, allerdings mit einer Ausrichtung auf eine grundsätzlich anzustrebende nachhaltige Entwicklung.

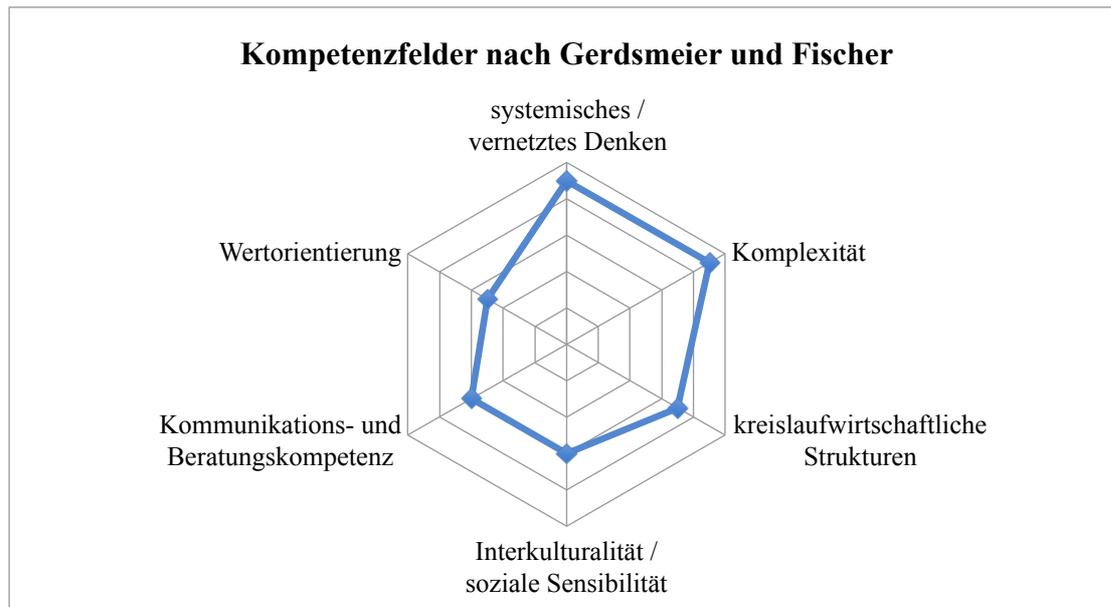


Abb. 2: Eigene Darstellung der Kompetenzfelder nach Gerdsmeyer und Fischer (2007)

#### 6.2.4 Welche Rolle spielt Beuys bei der Umsetzung des Kulturellen Happenings?

Beuys hat die Kunstbewegung auf eine sehr besondere Weise geprägt. Seine Ideen, Visionen, Konzepte und Künste haben beachtliche Spuren hinterlassen, die sich teils bewusst, teils unbewusst bis in die heutige Zeit durchgezogen haben. Beuys wollte immer die Frage nach dem großen Zusammenhang stellen. Dabei verwies er darauf, dass sich diese Frage mit den Methoden der Naturwissenschaft nicht klären ließe. Als Kunstprofessor und Aktionskünstler prägte er unter anderem die Happenings der 1960er- und 1970er-Jahre. Sein Verständnis des Erweiterten Kunstbegriffs und der Sozialen Plastik fließen teilweise ins Kulturelle Happening ein, wenn sie nicht sogar die Grundlage für dieses bilden.

Beuys kritisierte schon früh, dass Happenings im ursprünglichen Sinne dem Menschen nur den Spiegel vorhalten und Probleme benennen würden, nicht jedoch mit letzter Konsequenz andere Wege aufzeigten. An dieser Stelle setzt unter anderem das Kulturelle Happening an, indem es nicht nur hinterfragt und kritisch reflektiert, sondern auch die Möglichkeit bietet, durch den Perspektivwechsel und die veränderte Wahrnehmungsweise das eigene Weltverhältnis zu umdenken. Auf diese Weise erzielt das Kulturelle Happening genau das, was sich Beuys zum Ziel gesetzt hatte: Erfahrungen zu schaffen, an denen der Mensch anknüpfen kann, um individuelle Veränderungen zu vollziehen. Damit einhergehend verfügt das Kulturelle Happening ebenfalls über das Potenzial, Dispositionen aufzuzeigen, und bietet daher die Möglichkeit, alte Denkstrukturen aufzubrechen. Beuys besaß ein überragendes Verständnis dafür, was der Mensch und die Gesellschaft benötigen, um zukünftige Herausforderungen zu meistern und sich weiterzuentwickeln. Insbesondere die von ihm aufgestellte Gleichung „Kunst = Mensch = Kreativität = Freiheit“ ist eine Grundbedingung für die Umsetzbarkeit von Kulturellen Happenings, denn Kunst als höhere Ebene des Verstehens und der Kreativität als gestaltende Kraft befähigt den Menschen überhaupt erst, seine geistigen Ketten zu sprengen und ein freies Wesen zu sein.

Ebenso vertrat Beuys die Meinung, wenn der Mensch frei und selbstbestimmt etwas tue, sei dies Kunst. Und erst wenn der Mensch dies mache, habe er auch den Anspruch darauf und übernehme somit Verantwortung für sein Handeln, was dem Gedanken der

Nachhaltigkeit entspricht. Demzufolge sollte jeder Mensch ein Künstler sein. Kulturelle Happenings fördern also durch den kreativen Objektumgang die Fähigkeit, zu formen und zu gestalten. Folglich verhelfen Kulturelle Happenings dem Menschen, ein Künstler zu werden, der in der Lage ist, seine Umwelt zu verbessern.

Die Soziale Plastik lässt sich ebenfalls als Bestandteil des Kulturellen Happenings verorten, denn im kreativen, offen gestalteten Prozess herrscht das Chaos. In Beuys' Theorie der Sozialen Plastik stellt das Chaos den Wärmepol dar, der sich im Spannungsverhältnis zum Kältepol befindet. Als Unbestimmtes findet Chaos im offenen Prozess des Kulturellen Happenings zu einer bestimmten Form durch den Künstler. Dabei bleibt sie solange formbar, wie der Mensch denkt. Erst wenn der Mensch aufhört zu denken, verfällt diese in eine Starre.

Projekte wie die „7000 Eichen“ haben genau dieses Spannungsverhältnis zum Ausdruck gebracht und gezeigt, wie die Idee der Sozialen Plastik einen entscheidenden Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten kann. Das Projekt war dabei so ausgelegt, dass eine unmittelbare Nähe zum Problem hergestellt werden konnte, und spiegelte dabei eine innewohnende Kunst wider, welche die Wahrnehmung veränderte und den Zukunftsbezug verdeutlichte. Ebenfalls unterstreicht die Interdisziplinarität in dem Projekt, dass sich Bildung an der Kunst ausrichten sollte, da diese den Menschen erst zur Entfaltung bringt.

## 7 Resümee

Trotz aller Skepsis kann angenommen werden, dass die berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung auf einem guten Weg, sich in den Bildungsinstitutionen langfristig zu etablieren. Dies zeigen unter anderem die aktuellen Forschungsprojekte, die federführend vom BIBB geleitet werden.

Gegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit war es, Kulturelle Happenings in der BBNE zu betrachten. Hierzu wurde eine exemplarische Lerneinheit im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bereich des Einzelhandelskaufmanns skizziert, um diese anschließend auf Aspekte der Nachhaltigkeit und des Kompetenzerwerbes zu untersuchen. Das Ergebnis zeigt deutlich auf, dass Kulturelle Happenings in der beruflichen Bildung grundsätzlich das Potenzial besitzen, einen sinnvollen Beitrag zur BBNE leisten zu können. Allerdings ist das Gelingen an einige Faktoren geknüpft, die sich nicht immer direkt beeinflussen lassen. Eine Schwierigkeit liegt darin begründet, dass Schule ein Ort der verifizierbaren und vergleichbaren Leistungsmessung ist.<sup>191</sup> Kunst unterliegt hingegen immer einer subjektiven Bewertung. Im Kontext des Kulturellen Happenings in der beruflichen Bildung ist es daher kritisch, den künstlerischen Objektumgang als ästhetischen Prozess zu beurteilen und zu messen. Jedoch sollte hier die Ausrichtung der Bildung an der Kunst, so wie es Beuys gefordert hat, stärker gewichtet werden als die Forderung nach vergleichenden Leistungsmessungen.

Ein weiterer Faktor, der die Umsetzung erschwert, sind die Lehrenden, die sich angesichts der hohen Ansprüche einer BBNE überfordert fühlen. Sie sollen Lösungen für globale Umweltprobleme erarbeiten, die Erhaltung von Lebensgrundlagen thematisieren und gleichzeitig die Verantwortung dafür tragen, die zukünftige Generation in Richtung Nachhaltigkeit zu fördern. Hier erscheint es sinnvoll, den Vorschlag von Kastrup und Kuhlmeier aufzunehmen, vorhandene Lernsituationen darauf hingehend zu untersuchen, wie sich diese um Aspekte der Nachhaltigkeit erweitern lassen.<sup>192</sup> Dieser Weg,

<sup>191</sup> Vgl. Weinert (2002), S. 18.

<sup>192</sup> Vgl. Kastrup/Kuhlmeier (2013), S. 59.

Lernsituationen zu bearbeiten, korrespondiert auch mit der Idee der Kulturellen Happenings. Eine Umsetzung dessen sollte sich nicht als schwer erweisen.

Sicherlich scheuen sich auch viele Lehrende unter anderem vor dem (enormen) zeitlichen Aufwand. Hinzu kommt, dass Kulturelle Happenings sich schwer in 45- bzw. 90-minütigen Unterrichtssequenzen realisieren lassen, da jede Unterbrechung, beispielsweise durch die Schulpause, zu einer Unterbrechung des kreativen Prozesses führt. Ebenso lässt sich im Vorfeld schwer einschätzen, welche Dimensionen solch ein Projekt erreichen wird, da der künstlerische Objektumgang von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich sein kann und folglich unterschiedlich viel Zeit benötigt. In diesem Punkt ist das Kulturelle Happening augenscheinlich nicht kompatibel mit dem Schulalltag.

Neben dem zeitlichen Faktor spielt auch der materielle Aufwand eine ausschlaggebende Rolle. Ausgehend von einer Berufsschulklasse mit Auszubildenden zum Einzelhandelskaufmann benötigen die Lernenden zusätzlich zu ihrem Objekt eventuell weiteres Material oder Werkzeug für ihren kreativen Objektumgang. Da sich das Kulturelle Happening in einem offenen Prozess abspielt, lässt sich schwer planen, was an Material und Werkzeug demzufolge benötigt wird. Würde der Lehrende zudem eine Vorauswahl treffen, würde diese ja im Vorwege schon den offenen Prozess in gewisser Weise beeinflussen und das Endprodukt in eine bestimmte Richtung weisen, was dem Grundgedanken des Kulturellen Happenings widerspräche.

Ein letztes Kriterium lässt sich im Verzicht identifizieren. Stomporowski hat dazu ganz richtig angemerkt, dass es nicht nur darum gehe, Zustände zu kritisieren oder diese zu gestalten bzw. an ihnen zu partizipieren, sondern auch darum, Zustände aufzugeben.<sup>193</sup> Der Verzicht auf Wohlstand, Technologien etc. ist zu einem gesellschaftlichen Problem geworden. Kulturelle Happenings befähigen jedoch das Individuum, durch eine veränderte Wahrnehmungsweise Strukturen auf eine andere Weise zu durchblicken und diese kritisch zu hinterfragen. Sie können dementsprechend dazu beitragen, „Verzicht“ zum Vorteil der Nachhaltigkeit zu fördern.

Somit lässt sich zu guter Letzt die Frage bejahen, dass Kulturelle Happenings ein integrativer Bestandteil der beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung werden sollten, um zukünftig globalen Herausforderungen unserer Gesellschaft sowie des ökologischen Systems gewachsen zu sein. Der verändernde Blickwinkel des Kulturellen Happenings verschafft der Gesellschaft die notwendige Transformation des eigenen Weltverständnisses hin zu einer nachhaltigen Entwicklung. Im Sinne von Beuys sollte daher jeder Mensch zum Künstler werden und fortlaufend seine eigenen Kulturellen Happenings veranstalten.

---

<sup>193</sup> Vgl. Stomporowski (2011), S. 22.