

Kerstin Hallmann

## **Kunstvermittlung zwischen Kompetenz, Performanz und Resonanz.**

*Ein Manuskript zum Keynotevortrag am Samstag*

Wie im Titel angekündigt setzen sich die folgenden Ausführungen mit dem Tagungsthema »Resonanz« auseinander, indem dieses mithilfe der beiden Begriffe »Kompetenz« und »Performanz« genauer analysiert und kontrastiert wird. Die Bedeutungsdimensionen und Spannungsverhältnisse dieser drei Termini sind für mich symptomatisch für unser aktuelles Bildungssystem (vgl. Maset/Hallmann 2017). Eine Auseinandersetzung mit diesen drei Begrifflichkeiten scheint daher aufschlussreich für die Frage, welche Bedeutung »Resonanz« für die Kunstvermittlung einnehmen kann.

Seit Jahren prägt der Kompetenz-Begriff nicht nur die Bildungspolitik und die Fokussierung auf die Steuerung des Bildungswesens, sondern auch unser Denken und Handeln in Schulen und Universitäten. Demgegenüber bieten die Begrifflichkeiten »Performanz« und »Resonanz« eine andere Sicht auf das Lehren und Lernen im schulischen Kontext und für die Kunstvermittlung. Aus Perspektive der Phänomenologie lässt sich hierbei ein begriffliches Verständnis zur »Resonanz« entfalten, in der die ästhetische Erfahrung von Welt eine wesentliche, epistemische Bedeutung einnimmt und dadurch Konsequenzen für die Kunstvermittlung thematisiert.

### **Beobachtungen**

Aktuell wird Resonanz vor allem als Gegenentwurf zur Beschleunigung postmoderner Gesellschaften und als Bedingung für ein glücklicheres Leben oder guten Unterricht diskutiert. »Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.« (Rosa 2016: 13). Mit diesem – schon viel zitierten – Satz beginnt Hartmut Rosa sein

Buch »Resonanz« (2016), in dem er eine Soziologie der Weltbeziehungen entwirft und »Resonanz« als soziologischen Grundbegriff etabliert.

Beschleunigung ist nach Rosa sowohl das Grundprinzip als auch die Grunderfahrung der Moderne (vgl. Rosa 2016). Als gesellschaftliches Prinzip erweist sich Beschleunigung als ein komplexes Phänomen, das sich in unterschiedlichen Dimensionen wie der technischen Beschleunigung, der Beschleunigung des sozialen Wandels oder des Lebenstempos äußert – und dadurch alle Bereiche, also auch Bildungssysteme beeinflusst.

Moderne Gesellschaften kennzeichnen sich nach Rosa dadurch, dass sie ihre Stabilität nur dynamisch erhalten können. Diese Steigerungsprogrammatische hat zur Folge, dass die Fixierung auf die Ressourcenausstattung, -erweiterung und -verbesserung zu einer der wesentlichen Kategorien für die Gestaltung unseres Lebens wird (vgl. Rosa 2016: 46ff.). Eine Grundhaltung des Beherrschens, Kontrollierens und Manipulierens geht damit einher, die sich in strukturellen Veränderungen aller Lebensbereiche äußert und die zu qualitativen Veränderungen kultureller Wirklichkeiten führt. Nach Rosa hat dies massive Konsequenzen für unser »Weltverhältnis«, also die Art und Weise, wie Subjekte »in die Welt gestellt sind« und welche Beziehungen sie zur Welt ausbilden können (vgl. Rosa 2016: 520).

Bildung nimmt hier eine besondere Rolle ein, denn Bildung beeinflusst die Art und Weise, in der Menschen sich zur Welt, zu anderen und sich selbst in Beziehung setzen. Auch in Wissenschaft und Bildung beobachten wir seit Jahren gravierende Veränderungen. Ein umfangreicher administrati-

ver Apparat arbeitet an einer flächendeckenden Umgestaltung des Bildungssystems hin zur Output-Orientierung – inklusive entsprechender Maßnahmen zu deren Qualitätskontrolle. Auch dies erfolgt im Modus der Steigerung (vgl. Hallmann 2017: 79).

Insbesondere die Kompetenzorientierung steht hier in der Kritik, weil ihr eine ökonomische Bildungsorientierung nachgesagt wird, in der es primär um die Erlangung verwertbarer Fähigkeiten geht. Dabei akzeptiert die aktuelle Kompetenzorientierung nur ihre empirisch messbare Anwendbarkeit vorher festgelegter Leistungen (vgl. Aden/Peters 2012). Anderes, Abweichendes, Unbestimmtes oder nicht Geplantes haben dabei keinen Platz. So wundert es nicht, dass die Einführung von Bildungsstandards nur die sog. Kernfächer berücksichtigt (vgl. KMK) – bzw. berücksichtigen kann, denn die bildenden Momente der ästhetisch-künstlerischen Fächer lassen sich nur schwerlich durch die Logik der Leistungsmessung überprüfen.

### Kompetenz und Kunst(vermittlung)

Mit der Implementierung von Bildungsstandards steht jedoch das Unterrichtsfach Kunst wie schon so oft in seiner Geschichte wieder einmal unter erheblichem Legitimationsdruck. Um die Potenziale des Faches zu bestimmen, stellen daher viele Kunstpädagog\*innen die Ausbildung von Bildkompetenzen im Sinne einer Visual Literacy in den Mittelpunkt. Das reaktiviert einen alten Konflikt in der Kunstpädagogik, in dem es um die Frage geht, ob wir uns im Fach Kunst an der Kunst oder an Bildern orientieren sollten. Aufgrund der gesteigerten Bedeutung, die Bilder im Allgemeinen heutzutage haben, wird der Umgang mit Bildern neben Lesen, Schreiben und Rechnen zu den Basiskompetenzen gezählt. In unserer durch digitale Medien bestimmten Gesellschaft wird daher immer häufiger die Ausbildung visueller Kompetenzen als domänenspezifische Aufgabe des Kunstunterrichts definiert. Denn nur im Fach Kunst sei es möglich, diese spezifischer zu fördern und zu operationalisieren (vgl. ENVIL 2020; vgl. Wagner 2018).

Die Ausbildung visueller Kompetenzen scheint heute eine wesentliche Bildungsaufgabe zu sein, die durch den aktuellen Digitalisierungsschub noch bedeutsamer werden wird. Für mich stellt sich jedoch dabei immer die Frage, ob dieser enge Bezug zum Visuellen und zu »PISA-relevanten« Kompetenzen nicht die Belange der ästhetisch-künstleri-

schen Fächer vernachlässigt und ihre eigentlichen Potenziale einschränkt. Bewegen wir uns im Fach Kunst nicht auf einem interdisziplinären Feld vielfältiger künstlerischer und kultureller Ausdrucksformen? – Die Aufgaben der Kunstvermittlung liegen entsprechend in vielfältigen Bereichen, die weit über die Ausbildung der Bildkompetenz hinausreichen. Es lohnt daher, der seit einigen Jahren vorherrschenden Kompetenzorientierung die Dimensionen der Performanz und Resonanz entgegenzusetzen. Mich interessiert dabei insbesondere die Frage, welche anderen Perspektiven sich dadurch im Nachdenken über Kunst und ihre Vermittlung ergeben.

### Resonanz

Bevor ich mit einigen Überlegungen zum Resonanz-Begriff fortfahre, soll zunächst ein kurzer Videoausschnitt aus der Arbeit »Interpretive flare display of unthought thoughts« von Olafur Eliasson in Kooperation mit dem Sound-Art-Künstler Mamoru und den Media Artists SHIMURA über die Tagungsthematik auf andere Weise beleuchten. (vgl. Eliasson 2020).

Resonanz ist uns im Allgemeinen als eine akustische Erscheinung bekannt: »re-sonare« bedeutet »widerhallen« oder »ertönen lassen«, wenn durch die Schwingung eines Körpers die Eigenfrequenz eines anderen angeregt wird (Musikbrockhaus 1982: 492). Hier wird schon eine Grunddimension der Resonanz deutlich, die darin besteht, dass es sich um ein relationales Verhältnis zwischen Körpern oder Systemen handelt (vgl. Rosa 2016: 281ff.). Im Sinne eines »Berührens und Berührtwerdens« beeinflussen sich Erreger- und Eigenfrequenz gegenseitig. In der wechselseitigen Beeinflussung von Anspruch und Response entsteht eine Beziehung, die im Sinne eines Mitschwingens zu beiderseitiger Resonanz führt. Im *Re-* steckt somit ein Eigenbeitrag des Resonanzkörpers zum Resonanzgeschehen, der diesen als einen kreativen Vorgang auszeichnet (vgl. Beyer/Gerner 2017: 36). Der Aspekt der beiderseitigen Resonanz als ein Beziehungsmodus, in dem sich beide Seiten wechselseitig aufeinander einschwingen, ist bekannter Weise von Hartmut Rosa zu einer »Soziologie der Weltbeziehung« ausgebaut worden. Den Entfremdungsdynamiken der Moderne setzt Rosa sein Konzept entgegen, in dem er »Resonanzerfahrungen« zum zentralen Moment der Weltbegegnung für ein gutes, gelingendes Leben erklärt (vgl. Rosa

2016). Schule als gesellschaftliches Teilsystem wird hierbei als »Resonanzraum« verstanden, innerhalb dessen die Lernenden, Lehrenden und der Unterrichtsstoff im Idealfall in ein Resonanz-Verhältnis treten. Rosa beschreibt dabei gelungene Resonanzbeziehungen als ein »Knistern im Klassenzimmer« oder als Momente des »Mitschwingens im Unterricht« (Rosa/Endres 2016: 16, 29, 46; vgl. Rosa 2016: 52, 59). Die Resonanz-Metapher ist allerdings nicht unproblematisch, vor allem im Kontext von Bildungsprozessen. Denn die Funktions- und Wirkungsweisen des Resonierens können ins banale, esoterische Aufeinander-Einschwingen abdriften oder als scheinbar harmonisierender Gleichklang Differenzen einebnen. Das Resonanz-Prinzip birgt zudem die Möglichkeit bzw. Gefahr einer instrumentellen, ideologischen Resonanz, die in der Vergangenheit bereits von totalitären Systemen genutzt wurde. Diese potenziellen Möglichkeiten gilt es immer auch mitzudenken, wenn wir uns der Terminologie nähern.

### Resonanz als ästhetische Unmittelbarkeit

Ich möchte daher einen Aspekt der Resonanz-Metapher herausstellen, der ausgehend von dem phänomenologischen Verständnis bei Maurice Merleau-Ponty einen wesentlichen Grundzug von Resonanz verdeutlicht: Es geht mir um den Moment des Antwortens auf eine »Anrührung« durch etwas, durch Anderes. Resonanz wird dadurch als *ästhetische Unmittelbarkeit* bedeutsam, die die Art und Weise unseres »Zur-Welt-Seins« betrifft.

Die Philosophie Merleau-Pontys lässt sich als offenes Fragen nach der Funktionsweise von Wahrnehmung und Erfahrung charakterisieren, in der die Bedeutung des Leibes in der Welt eine zentrale Rolle einnimmt. In seiner »Phänomenologie der Wahrnehmung« (PhP), 1945 in Frankreich erschienen, entwirft Merleau-Ponty eine Theorie der leiblichen Erfahrung, in der er unsere leibliche Verstrickung in Welt als elementar für Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse betont. Demnach haben wir nicht einfach einen Körper mithilfe dessen wir uns Welt aneignen können, sondern wir sind immer schon als leibliche Wesen *in Welt* anwesend:

»(...), mein Leib ist nicht einfach ein Gegenstand unter all den anderen Gegenständen, ein Komplex von Sinnesqualitäten unter anderen, er ist ein für alle anderen Gegenstände empfindlicher Gegenstand, der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art

*und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht.«* (Merleau-Ponty in PdW 1966: 276)

Dies ist von Merleau-Ponty allerdings in keiner Weise kontemplativ oder esoterisch gemeint, sondern existenziell. Denn unser »Leib« wird zum Ort unseres Wahrnehmens und unseres Bewusstseins und ist dadurch auf vielfältiger Weise mit der Welt verschränkt. Wahrnehmung von Welt hieße dann, dass uns kein abstrakter, kognitiver Zugang zu ihr möglich ist, sondern immer nur vermittelt durch unsere ursprüngliche, leibliche Verankerung in der Welt. Als leibliche Wesen sind wir immer schon *in* der Welt, bevor wir sie reflektieren können. Und wir antworten bereits im Wahrnehmen auf einen Anspruch einer Situation. Man kann also mit Merleau-Ponty ein Resonanz-Verständnis aufzeigen, das verdeutlicht, wie unsere Weltbeziehung strukturiert ist.

Die damit verbundene Frage nach dem »wie« des Wahrnehmens führt Merleau-Ponty zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ungewöhnlichen Wahrnehmungsphänomenen (wie z.B. der Synästhesie), mit ästhetischen Phänomenen des Alltags und immer wieder mit Phänomenen der Wahrnehmung, Rezeption sowie Produktion von Kunst. Anders als viele philosophische Theorien und Ansätze zur Ästhetik in denen die Kunstbetrachtung als Möglichkeit zur distanzierten Kontemplation verstanden wird, gibt es für Merleau-Ponty keine »gesellig-unterhaltsame Kunst« (Merleau-Ponty 2003: 17). Vielmehr konfrontiert die Begegnung mit Kunst den Betrachtenden mit etwas, was ihn gerade nicht ruhig oder beschaulich verweilen lässt, sondern gleich eines radikalen Widerfalls in ihm etwas auslöst und bewegt. Die Künste fabrizieren für ihn nicht einfach »angenehme Gegenstände« (ebd.) und lassen sich auch nicht bloß hinsichtlich ihrer Schönheit erfassen. Sondern Kunst bringt etwas ins Wanken, verändert durch ihre Konfrontation und wird zu einer ästhetischen *Praxis*, die eine eigene Art des Wissens hervorbringt und die sich immer wieder aufs Neue in der Sinnlichkeit ästhetischer Erfahrungen zeigt.

### Resonanz als Widerfahrnis

Für die Kunstvermittlung ist Resonanz daher vor allem aufgrund ihrer ereignishaften Unmittelbarkeit entscheidend. Ihr responsives und performatives Geschehen macht sie gerade für ein Denken fernab kompetenzorientierter und standardisierter Lehr- und Lernvorstellungen interessant. Bildungs-

prozesse beginnen dann in den Momenten, in denen wir nicht etwas Erkennen oder Wiedererkennen, sondern in den Momenten, in denen uns etwas »widerfährt«. Lernen wird so nicht nur als Erlernen oder als Erwerb von festgelegten Kompetenzen vorstellbar, sondern als ein performativer Prozess der Transformation begreifbar. Die phänomenologische Betrachtungsweise betont hierbei die leibliche Dimension von Bildungsprozessen und zeigt mit Käte Meyer-Drawe gesprochen, die Grenzen intentionaler Akte auf. Damit wird ein »Nicht-Sinn« ins Spiel gebracht, der sich dem Anspruch des »universalen und radikalen Verstehens« als sperrig erweist (vgl. Meyer-Drawe 2003: 512). Performanz und Resonanz erinnern uns daran, dass Wahrnehmung und Sinnkonstitution wesentlich mehr sind, als die Aktualisierung eines vorgegebenen Codes oder das schnelle Decodieren einer festgelegten Bedeutung. Für eine Ästhetische Bildung, die zu kritischer Erkenntnisfähigkeit führt und uns dadurch auf die Erscheinungen und Mechanismen unserer Lebenswelt aufmerksam werden lässt, ist daher die Ausbildung vielfältiger ästhetischer Wahrnehmungsdimensionen unerlässlich. Dies würde allerdings bedeuten, dass wir unsere sinnesfokussierte Wahrnehmung zeitweise zurückstellen und uns, wie Jean-Luc Nancy es beschreibt auf die »Lauer« begeben. »Der Modus« so fährt Nancy fort, »Der Modus aber, in dem es hier zu lauern gilt, ist gerade nicht der einer Lauer, einer Obacht und Wache im Sinne einer visuellen Überwachung« (Nancy 2022: 20). Vielmehr müsse man sich in einen Modus der offenen und öffnenden Präsenz begeben.

### Resonanz und Performanz

Die Herausforderung für die Kunstvermittlung schließt hier an und liegt darin, Vermittlungssituationen zu inszenieren, die das Potenzial haben zu einer *Praxis des Erscheinens* zu werden. Es geht um eine Kunstvermittlung, die auf ästhetische Erfahrungen setzt, die sich offen halten für die Fülle des Wahrnehmungsaugenblicks in ihrer sinnlichen Präsenz. Eine solche Kunstvermittlung sucht Momente des Erscheinens an immer wieder neuen Gegenständen und Situationen zu schulen. Wobei sich insbesondere die Auseinandersetzung mit Kunst dadurch kennzeichnet, dass sie die Wahrnehmung fragmentiert und nur prekäre Reflexionen zulässt. Die Erfahrung des Leibes in der Begegnung mit Kunst sowie auch als Ort künstlerischer Gestaltung und Interaktion verdeutlicht, dass sich hierbei

nicht alles als eine zuvor geplante, zielgerichtete Handlung realisieren lässt, sondern erst performativ in der Welt ereignet. In der Kunstvermittlung sind Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse von Kunst daher wesentlich stärker auch von ihren passiven Momenten zu verstehen. Nicht nur durch eine aktive, bewusste Wahrnehmungsaneignung oder Handlung gelangen wir zu neuen Erkenntnissen. Sondern bildend sind ästhetische Erfahrungen vor allem dann, wenn wir sie als performativ und situativ im Verlauf des Wahrnehmens *in* der Welt anerkennen und daraufhin Formen des kreativen Antwortens und Gestaltens entwickeln. Gerade in einer durch Beschleunigung und Steigerung geprägten Welt mit ihren kompetenzorientierten Optimierungszwängen, fällt es immer schwerer jenen Zustand zu erreichen, in dem es nicht um ein schnelles Erkennen und Reagieren geht. »Um heute befremdet zu werden«, schiebt Michaela Ott, braucht es daher »ungewöhnlicher Vorgehensweisen, kunstnaher Praktiken, dezidierter Rahmungen und übernormaler Zeitgebungen, die sich der Reproduktion ästhetischer und epistemischer Stereotypen entziehen« (Ott 2014: 17). – Es lohnt daher, sich wieder auf Zustände von Performanz und Resonanz einzulassen, denn sie machen uns darauf aufmerksam, dass es auch immer *anders* gehen kann (vgl. Hallmann 2017: 87).

### Literatur

**Aden, Maike/Peters, Maria:** Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, online: <http://zkmb.de/354>; [9.11.2020]

**Breyer, Thimo/Buchholz, Michael B./Hamburger, Andreas/Pfänder, Stefan/ Schumann, Elke (Hg.) (2017):** Resonanz – Rhythmus – Synchronisierung. Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst, Bielefeld: transcript

**Der Musikbrockhaus (1982),** Wiesbaden: Brockhaus; Mainz: Schott.

**Eliasson, Olafur (2020):** Interpretive flare display of unthought thoughts, Video by SHIMURAbros, Sound by Mamoru, online: <https://vimeo.com/476199088> oder <https://olafureliasson.net> [14.11.2020]. ©Studio Olafur Eliasson  
**ENVIL European Network for Visual Literacy**

**(o.J.):** Competence Structure Model, online: <http://envil.eu/competence-structure-model/> [12.11.2020]

**Hallmann, Kerstin (2016):** Synästhetische Strategien in der Kunstvermittlung. Dimensionen eines elementaren Wahrnehmungsphänomens, München: kopaed.

**Hallmann, Kerstin (2017):** Anmerkungen zu einer Kunstvermittlung als Praxis des Erscheinens. In: Hofmann, Fabian/Preuß, Kristine (Hrsg.): Kunstvermittlung im Museum: ein Erfahrungsraum. Münster: Waxmann Verlag 2017, S. 149-154.

**Hallmann, Kerstin (2017):** Zwischen Performanz und Resonanz. Potenziale einer Kunstvermittlung als Praxis des Erscheinens. In: Maset, Pierangelo/Hallmann, Kerstin (Hg.): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz - Performanz - Resonanz. Bielefeld: transcript Verlag 2017, S. 79-89.

**Kulturministerkonferenz (2020):** Bildungsstandards der Kulturministerkonferenz, online: [www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html](http://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html) [12.11.2020].

**Maset, Pierangelo/Hallmann, Kerstin (2017):** Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz. Bielefeld: transcript.

**Mersch, Dieter (2015):** Epistemologien des Ästhetischen. Zürich: Diaphanes

**Meyer-Drawe (2003):** Lernen als Erfahrung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6. Jahrg. (4), S. 505-514.

**Nancy, Jean-Luc (2002):** Zum Gehör. Zürich-Berlin: diaphanes.

**Ott, Michaela (2014):** Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung, in: Andrea Sabisch, Thorsten Meyer, Eva Sturm, Kunstpädagogische Positionen, Band 31, Hamburg: Repro Lüdke.

**Peters, Christian Helge/Schulz, Peter (Hg.) (2017):** Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion, Bielefeld: transcript.

**Rosa, Hartmut (2016):** Resonanz. Eine Soziologie

der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag.

**Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016):** Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim und Basel: Beltz.

**Wagner, Ernst (2018):** Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen> [12.11.2020].



Foto: ©Urs Kuester

**Dr. Kerstin Hallmann** verwaltet seit 04/2021 die Professur für Kunstpädagogik Universität Osnabrück. 2012-2021 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kunst, Musik und ihre Vermittlung der Leuphana Universität Lüneburg. 2016 Promotion zum Thema »Synästhetischen Strategien in der Kunstvermittlung«, 2018-2020 Gastprofessorin für Kunstdidaktik an der Kunstakademie Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in Ästhetische/Kulturelle Bildung, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung, Professionalisierung in der ästhetisch- künstlerischen Lehrer\*innenbildung, Sound im Kontext von Kunst, Medien und Bildung. Sprecherin des Forschungsclusters »Interaktion und Partizipation« im Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung.

Weitere Informationen:  
[www.kerstinhallmann.de](http://www.kerstinhallmann.de)