

Common Subjects. *Schöner Lesen* als Luxus der Kunstvermittlung

Bernadett Settele und die Gruppe *Schöner Lesen*

Hedonismus, Glücksstreben, ist mein generelles Handlungsprinzip. Als Kunstvermittler_in suche ich den Luxus, ästhetisch(e) (und) politische Spielräume zu eröffnen: Ich initiiere Arten der Zusammenkunft, bei denen ich nicht von vornherein weiß, was herauskommen wird, ich begeben mich auf sprachliches Glatteis, ich stelle mich zur Disposition und lege die Grenzen meiner Kompetenz offen (oder inszeniere diese). Ergebnisoffenheit erziele ich um den Preis der Produktion von Lücken und des Scheiterns. Gern arbeite ich im Team; ins Sinnieren über die Form, die Kontexte und die Umstände der Begegnungen ziehe ich auch andere mit hinein. Wenn ich also eine Lust daran formuliere, Begegnungen mit offenen Grenzen und in offenen Räumen zu ermöglichen, gehe ich von einer politisch begründeten (und nur im Politischen erfüllbaren) Definition von Kunstvermittlung aus, die Kooperation wie auch Auseinandersetzung sucht und die paradoxe Frage nach der Gemeinschaft mitbearbeitet. Dieser Luxus ist nicht ganz einfach zu erreichen. Dieser Text berichtet von einer kollektiven ästhetischen Praxis am Beispiel von *Schöner Lesen*. Was ich versuchen möchte, ist eine Neueinschreibung von deren experimentellem Tun in den bestehenden kunstpädagogischen Diskurs. Ich möchte dabei besonders die Frage nach dem Zustandekommen gemeinsamer Formen von Praxis und gemeinsamer Interessen aufwerfen und nach der Übertragbarkeit und der Wirkmacht solcher anderer, selbstorganisierter Praxen für die kritische Kunstvermittlung fragen.

In den Text sind daher die Anmerkungen und Praxen aller Luxusleser_innen eingeflossen. Die in KAPITÄLCHEN gesetzten Begriffe, die er beinhaltet, markieren die Stellen, die einige der Leser_innen als besonders aussagekräftig ausgewählt haben.

Es sollen zuerst die Prämissen dargestellt werden, innerhalb derer diese Umschreibung stattfindet. Mit der Referenz auf „Kunstvermittlung“ im engeren Sinne begibt sich eine_r in Rufweite einer spezialisierten kulturellen Praxis, die ideell der Projektkunst, dem künstlerischen Aktivismus und der Sozialen Arbeit nahesteht (vgl. Babias, 1995, Rolig & Sturm, 2002) und sich auf alternative Pädagogiken – von kritisch bis dekonstruktiv – beruft (vgl. Sternfeld, 2009). Das Feld übt eine Selbstkritik etwa bezüglich des eigenen Anspruchs, partizipatorisch zu arbeiten und/oder intrinsisch motivierte Individuen zu wünschen und zu produzieren, und es hinterfragt die eigene Rolle in der Position derjenigen, die Sprechmacht über Kunst haben. Der Diskurs um die „Kunstvermittlung“ im engeren Sinne (ohne die breite Verwendung des Begriffs im Kulturmanagement) verfolgt dabei zwei Äste, die zugleich seine Spannweite markieren, einen ästhetischen und einen politischen. Kunstvermittlung sieht sich heute zum Einen als prozessuale, kunstnahe und reflexive Praxis innerhalb gesellschaftlicher und institutioneller Machtverhältnisse, die sie analysiert, (sich) bewusst macht und bearbeitet (vgl. auch Allen, 2008). Beispiele sind Kunstcoop© (vgl. NGBK, 2003), trafo.K (vgl. Jaschke, Martinz-Turek & Sternfeld, 2005) und microsillons. Zum Zweiten versteht sich das „Bilden mit Kunst“ als ein Umgang mit der ästhetischen „Differenz“ von Kunst, das immer auch selbst GENUIN ÄSTHETISCH /R/ ist. Jüngst definierte Eva Sturm (2011), dieser zweiten, „ästhetischen“ Linie folgend, das Wirken, den Effekt oder das „Treffen“ von Kunst (aus) als Intensität oder Affizierung im deleuzianischen Sinne: ein Wirken, das sich im Ereignis aktualisiert, jedoch subjektlos gedacht ist und nicht planbar. Kunstvermittlung wäre so die „Fortsetzung von Kunst“. Der dahinterliegende Kunstbegriff ist notwendig paradox: nicht vereinnehmbar, aber wirksam. Auch die Kontexte dieser ästhetischen Theoriebildung sind politisch (die beiden Äste sind letztlich also vielleicht nur einer). Um sich von Kunst aus affizieren, dekonstruieren oder aufklären zu lassen, braucht es sinnvolle Rahmenbedingungen. Das Ästhetische ist nicht vom Politischen zu trennen.

Kunstvermittlung und ihre (kontra-)institutionellen Handlungsräume

Ein Großteil des Feldes steht im engen Kontakt zu auftraggebenden Institutionen, zu Schule, Museum & Co. In der Forschung konsolidiert sich momentan der Perspektivwechsel hin zur Schaffung von Handlungsräumen in Institutionen (vgl. Settele & Mörsch et al., 2012). Mit der Entwicklung neuer Impulse auf eine institutionalisierte Praxis durch Subjekte der Vermittlung und der Frage, wie Kunstvermittler_innen in – und an! – Kunstinstitutionen arbeiten, was sie dort ausrichten können und welche Methoden dem förderlich sind, wird die Frage der Transformation aufgegriffen (vgl. Kudorfer, Landkammer, microsillons & Settele, 2012). Die Veränderung („change“) ist eine Kernfrage der im englischsprachigen Raum entwickelten Aktionsforschung (vgl. Noffke & Somekh, 2008). Doch dies begegnet institutionellen Barrieren: Gerade explorativ-ungesicherte und macht- bzw. herrschaftskritische Verfahren der Kunstvermittlung haben es schwer, wo sich die Institution als bestimmende Größe herausstellt. Ein Großteil der Literatur zur Kunstvermittlung entstand denn auch nicht allein aus der Frage nach dem Wünschenswerten, sondern aus der Auseinandersetzung mit den Institutionen. Oft wird darin eine Art von „gerichteter Kritik“ geübt, die Institutionen an sich adressiert oder sich bestimmte institutionalisierte Praxen des Zu-sehen-Gebens, des Lehrens und Lernens zum Thema nimmt. Damit ist, implizit oder explizit, die Diskussion um die Kunstvermittlung „institutionalisiert“, das heißt, sie setzt sich mit dem auseinander, sie (de- und) re-konstruiert etwas, dem sie entkommen will. Für die Entwicklung des Berufsfeldes stellten demgegenüber seit jeher Impulse aus der freien Praxis, von Künstler_innen oder politischen Projekten, sowie aus den Grenzbereichen zu anderen Feldern einen wichtigen Referenzpunkt dar. Die verwischte Trennlinie zwischen dem freien, HEDONISTISCHEN PROJEKT /AS/ und der INSTITUTIONELLEN PRAXIS /AS/ bleibt vielleicht unauflösbar und auch unverzichtbar.

Luxuslesen

In diesem Artikel werde ich der Idee und Realität rahmender und disziplinierender, träger und auch lernender Institutionen entgegen einige Praxen im Rahmen der freieren Konstellation darstellen, in die ich seit 2010 zusammen mit einigen anderen Akteur_innen VERSTRICKT BIN /J/. *Schöner Lesen* – oder, intern, *Luxuslesen* – wurde von vier Personen, Andrea Thal von Les Complices* in Zürich, den beiden Kunstvermittlerinnen Anna Schürch und mir, Be Settele, sowie dem/r Sozialwissenschaftler_in Yv Nay initiiert und von einigen weiteren Personen weiter- und mitgetragen. Zu lesen ist (noch) nicht Kunst, aber es könnte LUXUS /AT/ sein: Das hat uns interessiert. Die Praxis des „gemeinsam Lesens“ verstand sich als ästhetische und politische Praxis und fand, weitgehend außerinstitutionell, in einem autonomen Kunstraum statt. Im Folgenden sollen anhand dieses Lesens, das mit Anwürfen und Ansprüchen aus Kunst und Bildung umzugehen hatte, einige Schlaglichter auf die Frage nach der Entwicklung der kunstpädagogischen „Praxis“ geworfen werden. Durch den hier vorgelegten Text zieht sich damit auch die Frage nach der Relevanz AKTIVISTISCHER HANDLUNGSLINIEN /Y/ als anti-hierarchisch und gegeninstitutionell orientiertem Tun für die Kunstpädagogik. Besonders gilt dies für Kunstvermittlung, als einem Feld, das die Anwendbarkeit solcher Formen austestet und zugleich und auch zurecht ihre Kompromittierung – den Ausverkauf und die Sinnentleerung von Formen und Formaten aus der Kunst und dem künstlerischen und kunstnahen Aktivismus – beklagt.

Ich fokussiere auf die Analyse von Instituierung und Öffnung und beleuchte dazu Handlungsräume und soziale Praxen im foucaultschen Sinne. Mit „Praxen“ ist ein Handeln in Macht-Wissens-Räumen gemeint, dem die Institution bzw. Institutionalisierung immer schon immanent ist). Und ich nehme dazu einen aktivistischen Standpunkt ein, im Sinne dessen, durch *andere Praxen* etwas zu verändern, *andere Praxis* zu schaffen. Im Gegensatz zu einer unkritischen Lesart einiger

Autor_innen im Kunstfeld, die ästhetische Strategien und Taktiken per se als widerständig oder gegenhegemonial sehen, wird hier jedoch Wert auf den Versuch gelegt zu differenzieren, und es wird eine selbstreflexive Form des Nachdenkens angestrebt, eine wissenschaftliche Bescheidenheit, wie Bourdieu (1993) sagt oder „Kritikalität“, wie Irit Rogoff (2003) dies einmal nannte.

Stürmt das Schloss: Eine Straßenszene

„Geht eine die Zürcher Anwandstraße entlang, kann es ihr passieren, dass sie abends an einem hell erleuchteten Raum vorbeikommt, in dem vier oder fünf, manchmal auch zwölf oder zwanzig Personen um einen Tisch sitzen. Die Tür steht offen. Niemand sagt etwas. Manchmal reden auch alle zugleich. In diesem kurzen Moment des Vorübergehens wird ihr, im mit einigen Spots beleuchteten vorderen Ausstellungsraum von Les Complices*, durch die fast durchgängig verglaste geschwungene Front des ehemaligen Ladenlokals, eine kurze Sequenz dessen gezeigt, was die Gruppe *Schöner Lesen* tut. Ohne Kontext wird sie nicht viel davon verstehen. Innen dagegen sind sich die Anwesenden der Situation des Ausgestellt-Seins bewusst, mal mehr, mal weniger; sie sind mit ihren eigenen Fragen, Prozessen und Gedankensträngen beschäftigt.“

Die schriftliche Schilderung der Situation versagt an einem Punkt: Nur die Teilnehmenden selbst sehen ja, was sie tun, NUR SIE WISSEN, WAS GESCHIEHT /G/, denn nur sie agieren innerhalb des Kontextes. Das ist das gängige Darstellungsproblem des (kunst-)pädagogischen Bereichs: What you see is not what the participants get. Auch durch eine Abbildung ist das nicht zu lösen. Das Foto, das an dieser Stelle stünde, würde einen langen gedeckten Tisch zeigen mit opulent belegten Broten, zwei gelben Teekrügen, Rotwein und vielen kleinen Bierflaschen, dazwischen einige auf Bänken sitzende Personen, kopierte Zettel und Bücherstapel. Auch das sagt zu wenig aus. Eher gälte es, Wirkungen, Effekte und die „Fluchtlinien des Denkens“ (Deleuze) zu verfolgen und so etwas von der MIKROPOLITIK DES LUXUSLESENS /AS/ im Text sichtbar zu machen. Dazu muss ich weiter ausholen.

Kontexte der Wissensproduktion

Initiiert wurde *Schöner Lesen* vor dem Hintergrund permanenter Lese- und Weiterbildungsansprüche in akademischen Kreisen, an Kunsthochschulen wie Universitäten, in denen Selbstbildung gefordert ist, selbstbestimmte Bildung jedoch immer mehr zu einem Luxus wird (vgl. u.a. Pazzini, 2010). Gelesen wird dem Gebot der Aktualität und des Faches folgend und unter Zeitdruck, die geschickte Wiedergabe von Synopsen des Gelesenen gilt als Leistungsnachweis, als Legitimation für ein Verbleiben und Weiterkommen im System.

Die Gruppe konstituierte sich aus einer gemeinsamen Kritik und der Unzufriedenheit mit dem gängigen System sowie gemeinsamen Themen wie postkolonialer und queerfeministischer Literatur, Kunst und Bildung. Die erste Ausschreibung fasst ein Verlangen nach einer anderen Produktivität in Worte, ein Begehren, „schöner zu lesen“: Wie, so fragen die vier Initiator_innen, können wir eigene Verbindungen zum Text re-etablieren, wie uns Zeit für „abseitige, grenzüberschreitende, sinnvolle und kontroverse Lektüren und Diskussionen“ nehmen – eine undiszipliniert-transdisziplinäre „Bildung mit Hintergedanken“? Wie können wir miteinander auf das Umarbeiten von Analysen in Kritik, Aktion und künstlerische Arbeit hinwirken? Der Aufruf dazu, die alltägliche Praxis des Lesens zu einer langsamen, gedankenvollen, gefüllten und vor allem: gemeinsamen Tätigkeit zu machen (und ihr fürs eigene Leben wieder politische und praktische Relevanz zu verleihen), rief Kulturproduzierende und Textarbeiter_innen aus Verlagen, Kunsthochschulen, Kunstpraxis, Büroalltag, Arbeitslosigkeit, Universität sowie vom Freien Radio

(LoRa) auf den Plan, die eine sich während zweier Jahre ständig im Prozess befindliche und STETIG FLUKTUIERENDE /J/ Lesegruppe bilden. Schöner Lesen versteht sich als polyedrische, also vielflächige, und damit „disziplinär respektive undiszipliniert vielfältige“ Konstellation. Dies ist als Absage an monodimensionale, autoritäre Kommunikations- und Handlungskontexte zu lesen: SELBSTBILDUNG IM SINNE EINER SELBST-EMANZIPATION /R/, wie sie die antiautoritäre, sog. „kritische“ Pädagogik vertritt. Und zugleich steht es in der Linie einer Dekonstruktion des Subjekts; denn Ziel ist nicht, zum eigentlichen „Selbst“ zu kommen. Die von der Leser_in zu ergänzende zweite Abbildung zeigt demnach EIN POLYEDER, DAS ETWAS IM MATTEN LICHT SCHIMMERT /AT/.

Wissensproduktion anders und gemeinsam zu organisieren, hat in den letzten Jahren eine Renaissance im Kunstbetrieb erfahren (vgl. Choi, Hlavajova & Winder, 2008, als aktuelle Beispiele vgl. united nations plaza, 16 beaver group bzw. deren Ableger andandand), sowie auch an den Universitäten: als Antwort auf die Umstrukturierungen des höheren Bildungssektors (Privatisierungen, Studiengebühren) und besonders die aktuellen Bildungsreformen (jüngst etwa bei der Audimax-Besetzung in Wien). Die akademische Normierung und Standardisierung, die Krise des Neoliberalismus und die ökologische Katastrophe gehen mit einer Vorliebe der Kunst für Bildung bzw. Wissensproduktion einher, einem educational turn (Rogoff, 2008), der sich in Ausstellungen, Barcamps, Diskussionsräumen, gemeinsamen Lernformaten, Workshops, etc., äußert (vgl. O'Neill & Wilson, 2010, Jaschke & Sternfeld, 2012). Auch politische Selbstorganisation tritt traditionell oft und auch weiterhin in Begleitung von Selbstbildung und gegenuniversitären Aktivitäten auf. Aktuell begegnet ein sich mit der Finanzkrise weiter verstärkendes Begehren, gemeinsam mehr über die Einrichtung der Welt zu erfahren. Dies äußert sich z.B. in der Wiederaufnahme der Kapital-Lesekreise, etwa „Das Kapital lesen“ in der Rosa Luxemburg-Stiftung seit 2006 oder auch bei Occupy!.

Das Verlangen danach, schöner zu lesen, „luxuszulesen“ oder „in Luxus“ zu lesen, ist in Kenntnis dieser Kontexte von gegen-institutioneller Selbstbildung entstanden. Es positioniert sich aber zugleich darin. Hier ist das ästhetische Motiv und die Experimentalität der *Formfindung* stärker zum Thema geworden als in einem der üblichen Beispiele. Der Drang, Wissen zu „erlangen“ oder ZU VERTEILEN /Y/, war nicht das einzige Movens – bezeichnender ist es, mit der Selbstbildung eine FORMFINDUNG /R/ zu verbinden: Statt eines Zuwachses an zählbarem „Wissen“ war es gewollt, im Lesen als nicht- oder nicht primär künstlerische Praxis einen (ästhetischen) ERFABUNGSSUWACHS /AS/ zu erlangen.

Praxisformen: Was wir tun

Schöner Lesen ist nicht unbedingt eine Wissensproduktion oder -verteilung, keine festgelegte Form, die festgelegte Resultate ergibt. Aber ein Weg, neue Formen zu erkunden. Darin, eine solche Konstellation über einen gewissen Zeitraum – als experimentelles Format – aufrechtzuerhalten, ergibt sich eine Verwandtschaft zur Idee der ästhetischen oder aktivistischen Projektarbeit. Die Praxen der Gruppe im Laufe dieser zwei Jahre ergeben einen FÄCHER /J/ möglicher Lese- und Sprechweisen und möglicher Umgangsformen miteinander, mit Situationen und mit Text. Unter anderem finden sich im ungeschriebenen Archiv des „Luxuslesens“ Vorgelesenes und Abgelesenes, Strukturierendes, Lustiges und Konstruktives; Beiträge, die eine Form oder ein Vorgehen vorschlagen; ein Sprechen, das ETWAS OFFEN LÄSST /AT/, und solches, das LÜCKEN SCHAFFT (J, Y); Kontrast, Widerspruch und Protest. Es fielen verschiedene Arten von Aussagen: solche, die direkt an einen (gegebenen) Text angelehnt sind, Äußerungen auf der Metaebene und solche, die „performativ“ im Sinne von formgebend, eine vorgeschlagene Form zugleich ausführend, waren (vgl. Hantelmann, 2007). Es gab exegetische Lektüre, verschiedene Formen von

Diskussion, Dialog, lockerer Reihung, Gedankenkette, Rezital; den Vortrag, die Lesung, die These; das ABSCHWEIFEN /AT/ ... das Schweigen.

Wir – die Teilnehmenden an einer solcherart geschaffenen Text-Situation – erfuhren voneinander über bestehende Liebhabereien, literarische und andere Interessen, lasen uns Lieblingstexte und Mitbringsel vor, tauschten uns anhand von Geschriebenem, Erinnerungtem, Mitgebrachtem und Gehörten über etwas aus, scheiterten am Gegensatz von Text und Sprache, einigten uns auf neue Regeln oder erfanden ein Spiel. Manchmal gab es nicht ein einziges Wort zu lesen, wir redeten nur. Als „Luxus“ wäre es auch zu bezeichnen, sich in so vielen Facetten kennengelernt zu haben. Die thematischen Wege und Abfolgen von *Schöner Lesen* beschreiben weite BÖGEN /J/, verschiedene miteinander zusammenhängende Themen traten aber immer wieder auf, im ersten Jahr etwa drei; erstens die *Arbeit* (sowie Freizeit und Faulheit), zweitens die *Zeit* (und die Langeweile, das Warten, der Umgang miteinander, der Ablauf der Abende) sowie drittens die *Maschinen* (psychische und physische-materielle, historisch und aktuell). Sie wurden immer wieder aufgenommen, gedreht und gemeinsam GEWENDET /J/. Es entstand kein Produkt. Aber eine Gruppe und ein Erfahrungsschatz zum Umgang mit „Texten“ verschiedener Art und zur SCHAFFUNG VON SITUATIONEN /Y/.

Empfang im Schloss: Zwischenräume, Schweigen, Sprechen

Als Beispiel für eine Situation, in der es darum geht, eine kollektive Form zu finden, dient mir ein Abend in der Audio-Installation „A Play for Recorded Voices“ von Romy Rüegger (25. April bis 19. Mai 2012) am üblichen Ort, dem Les Complices* an der Anwandstraße 9 in Zürich. Die Künstlerin ist selbst Teil von *Schöner Lesen*. In der Ausstellung untersucht sie „Aspekte der Wiederholung im wissenschaftlichen Schreiben und die darin angelegten Festschreibungen“ als eine Recherche zu Formen des Zitierens, Wiederholens und Inszenierens in Wissenschaft und Kunst (vgl. Rüegger, 2012). Zum Lesen kommt eine sehr große Gruppe zusammen, viele davon sind zum ersten Mal da. Ich zitiere aus meinen Aufzeichnungen, die den Ablauf des Abends dokumentieren:

„17. Mai 2012. Wir lesen Romys Ausstellung.

[1.] R. und ich führen einen vorbereiteten Einstieg vor.

Wir verteilen einen Zettel, auf dem steht:

a: „Kannst du das nochmal sagen?“

b: „Ich würde mich freuen, wenn *Schöner Lesen* meine Ausstellung liest.“

a: „Dann muss sich die Lesegruppe erst einmal überlegen, wie sie das anstellt.“

Noch bevor alle die Zettel haben, beginnen wir, den Dialog vorzusprechen. Laut in den Raum hinein, denn R. und ich sitzen an ziemlich voneinander entfernten Orten. Wir lesen abwechselnd; mit verteilten Rollen; die Rollen durcheinander werfend. Der erste Satz erweist sich als guter Anker, um Rollen zu wechseln und als Tool für endlose Wiederholungen.

[2.] Ich erläutere, dass das *keine Performance* sei wie die anderen beiden Veranstaltungen in der die Ausstellung begleitenden Reihe („adding, transforming, performing, reading the exhibition“). Es gehe uns darum, Romys Ausstellung zu „lesen“. Nicht im Sinne dessen, wie man oft sagt, man „lese Kunst“ (in einem interpretierenden Sinne). Sondern sie buchstäblich – und als Gruppe – zu lesen. Denn hier gebe es einiges zu lesen.

Die Form dafür müsse erst noch gefunden werden, sage ich, ich hätte keine anzubieten. Ideen (aus) der Gruppe seien sehr willkommen. Wie, frage ich, könnten wir es machen?

Im Laufe des Zeit stellt sich heraus, entgegen der Befürchtungen: ein Riesenerfolg. Super.“

Gemeinsam eine Form für das Lesen zu finden, bedingt es oft zu warten, zu schweigen, sich zu gedulden – bis etwas passiert, bis etwas „trifft“. Langeweile ist dabei ein Thema, auch Überforderung. Bei zwanzig und dreißig Personen ist es nicht für jede_n einfach, Form- und Strukturvorschläge für alle zu machen, oder auch nur vor der Gruppe, für die Gruppe zu sprechen. Nicht nur „wie lesen wir?“, sondern auch „wie sprechen wir (miteinander)?“ ist eine Frage aus diesem Projekt, eine Frage des Projektes.

„[3.] Wir diskutieren, wie wir vorgehen wollen. Soll der Tisch hier sein? Sollen wir herumgehen? Der Raum ist sehr voll. A.: Wir sind zu viele, um herumzugehen. Lasst uns sitzenbleiben. be: Vielleicht sehen manche etwas Bestimmtes von ihrem Standpunkt, das sie beitragen können?

V. sagt, sie wolle das lesen, was in den Fenstern steht. Einen komplizierten Satz, von hinten, kaum lesbar, kaum richtig zu betonen, der allen sofort wieder aus dem Gedächtnis fällt. Ich frage (mich selbst zitierend): „Kannst du das nochmal sagen?“, und wende damit die erste Spielregel an, wie miteinander gesprochen werden kann, wie etwas gesagt werden kann.

Wiederholungen. Formalisierte Dialoge. Wir rekonstruieren den Satz. Wir scheitern. Gelächter.

Jemand fragt nach dem, was wir hören (Soundinstallation). Und was das für Zettel seien, die da am Tisch liegen? Die von R. kopierten Interviews (Basis der Soundinstallation) werden herumgereicht und schnell verteilt.

Alle lesen still. Leute beginnen, die Klammern wegzufetzen. Es beginnt ein lustiges Rascheln. Einige fangen an, Blätter zu zerteilen, zu tauschen. *Dynamiken.*

[4.] (Versuch eines Überblicks über die Ereignisse, annähernd chronologisch):

Zwei lesen einen Satz laut vor (B. und K.). Zwei andere stehen auf und gehen zu zweit weg, lesen laut ein paar Buchstaben aus dem Nebenraum vor (A. und Be).

Irgendwer fängt an vorzulesen, wir lesen mit verteilten Einsätzen die transkribierten Interviews (jemand, dann diverse Personen, dann alle).

Wir flüstern uns gegenseitig Sätze zu, geben sie mit „weetersagen“ im Kreis weiter (A., Ge., dann diverse Personen, dann alle).

Plötzlich passiert alles zugleich, ein großes Raunen. *Pausen, Einsätze.* Wir schauen uns zu. Hören. Sprechen. Prusten heraus. Schweigen. Reden wieder ... Die Themen in den Interviews überschneiden sich teilweise wie wahnwitzig. Rasche Abfolgen von Gesprochenem. Flüstern und laut Reden. Inputs koordinieren. Linksrum, rechtsrum, die Runden treffen sich, verebben. G glänzt mit treffend eingesetzten Sätzen aus dem Interview mit der Religionsforscherin. Wir reagieren auf sehr unterschiedlichen Ebenen aufeinander und auf das, was im Raum passiert. Es dauert lange, bis es langweilig wird, zu Ende geht. Der letzte Satz, „kannst du das nochmal sagen“, bleibt im Raum stehen.“

Wichtig für *Schöner Lesen* ist, wie wir, Künstlerin und Kunstvermittler_in, im Beispiel einführend klären, die Zwischenposition: Es ist KEINE KUNST /G/. Ziel ist auch nicht die Interpretation oder der Nachvollzug von Kunst. Und es ist KEINE DIENSTLEISTUNG /G/, KEINE VORFÜHRUNG /G/, nichts, dem man *nur* beiwohnen kann. Die Absetzung von der „Kunstinterpretation“ oder dem „Nachvollzug von Kunst“ formuliere ich hier, ohne den Begriff der Rezeption entwerfen zu wollen, eher, um näher an die Vorstellung einer eigenständigen produktiven Praxis, einer quer im Kunstdiskurs verorteten Handlungsfähigkeit, zu kommen. In seiner Zwischenposition ist das Lesen nicht mehr und nicht

weniger als „eine Praxis“ (nur eine unter vielen möglichen anderen Praxen). Und damit, befreit von der Determinierung hinsichtlich des „wie“, „mit wem“ und „wofür“, stellt es einen Ausgangspunkt dafür dar, um andere, nicht näher festgelegte, experimentelle Kommunikationsformen zu (er)finden. Das klappt dann, wenn alle einen Platz finden, RAUM EINNEHMEN /AT/, Raum füllen. Wenn die Anwesenden zwischen Produktion und Rezeption geraten, Sinn im Raum generieren und mit Ähnlichkeiten, Widersprüchen und Wiederholungen arbeiten.

Performing ...

Das angeführte Beispiel, der Abend in der Audio-Installation, lässt sich auch auf der ästhetischen Ebene lesen: In Taktung, Rhythmus und Dynamik, im Sound des Lesens, stellt sich eine Performance-nahe Dimension her. Schöner Lesen erzeugt Atmosphären im phänomenologischen Sinne, ein Environment, oder, mehr noch, einen vorübergehenden Ort oder gemeinsamen Raum, wie ihn Sabine Gebhardt Fink mit „Ambient“ beschreibt (2012). ATMOSPHEREN DER AFFIZIERUNG (Y), an denen die Anwesenden durch ihre Präsenz, ihre Aktion und ihren Affekt beteiligt sind – ein „performing public“ (vgl. Dolan, 2011), wie es in der Forschung heute zunehmend theoretisiert wird, allerdings ohne Zentrum – alle sind sowohl performing als auch public. Schöner Lesen stellt eine kollektiv vorbereitete Bühne dar für einen Ablauf mit Dutzenden kleiner Entscheidungen wie „welchen Text“, „wie weiter“, etc., und es kommt ohne Leiter_in aus, mit unterschiedlich verteilten Verantwortlichkeiten. Darin ist es anders als etwa die Arbeit der mittlerweile recht bekannten Tim Rollins und K.O.S., die ja auch textzentriert arbeiten, zu Text „jammen“ und visuelles Material produzieren (vgl. zu einer Kritik an Rollen und Vorgehen Sturm, 2011). Näher ist das Luxuslesen vielleicht dem improvisierenden „Proben“ von Performer_innen. Allerdings kennt es nicht den Unterschied von Probe und Aufführung, jede Auf- oder Ausführung geschieht nur einmal. Die verschiedenartigen Praxen, (Re-)Aktionen und Bezüge der Teilnehmenden untereinander, wie von ihnen gehandelt wird, sind konstitutiv für das, was passiert, und zwar in einem dreifachen Sinne, in Bezug auf das momentane Ereignis, das, was abläuft, in Bezug auf das Ganze, die Gruppe, und in Bezug auf die Bedeutung, den Sinn, der „geschaffen“, bearbeitet, umgekehrt wird.

Die Art, wie Schöner Lesen eine dreifache Auseinandersetzung über die Form abhält, ist interessant nicht als ästhetisches *Subjekt* (vgl. Selle, 2004), sondern als *ästhetisches Projekt* – gemeinsam wahrnehmend, handelnd und das eigene Tun reflektierend. Die Wirkung des einzelnen Gesagten darin ist kaum rekonstruierbar. Isoliert notierte Satzfolgen oder Sätze, die momenthaft „produktiven Sprachmomente“, ergeben hinterher oft keinen Sinn mehr, ihre KRAFT LIEGT IM KONTEXT /Y/ (vgl. Schürch, 2009). Wieso etwa wurde der Satz „Komm wir machen mal ganz klassisch ´ein gutes Stück Literatur!“, ein Vorschlag, der aus einer Diskussion um die darauffolgende Sitzung stammt, mit lautem Gelächter quittiert? Wurde „Literatur machen“ von der Gruppe in diesem Moment wirklich wörtlich verstanden? Wie lagen die Assoziationen? Galt Luxuslesen als Arbeit, als Herstellung, als Tilgung, Erledigung oder gar Einverleibung/Verschlingen eines „guten Stücks“ Literatur? Wie wurde das normative „gut“ eingesetzt, worauf bezog es sich, wie wurde es verstanden? Was war der Beiklang von „Literatur“, und wie stand all das in Zusammenhang mit den bereits geführten Diskussionen darüber, „auch mal“ literarische Texte zu lesen, oder sie „mal nicht“ experimentell anzugehen? Das Zitat lässt erahnen, dass eine Ironie mitschwingt; ist es Plädoyer für eine Selbstbildung an anerkanntem Material, oder auch für die Normativität des Kanons? Um zu wissen, welche gruppeninternen Diskussionen um Literatur oder die Auswahl von Lesestoff damit aufgegriffen werden, und auf welche Art, um das zu kennen, was gemeinsam verstanden werden kann, weil es der Gruppe gemein oder „common“ ist, braucht es die Gewohnheit und vielleicht auch das Dabeigewesensein.

Im Versuch, ein Fazit zu ziehen, möchte ich das Tun der Gruppe als SUCHEND /AT/ oder auch (in einer vorsichtigen Definition des Wortes) *forschend* verstehen: Neben den Arten der Lektüre als Umgangsformen mit den jeweiligen Texten generieren sich dabei bestimmte Kommunikationsformen untereinander, das Spiel mit Regeln und Regelbruch, Invention und Usus. Ergebnisse und Momente des Lesens bekommen eigenständige ästhetische Qualitäten; die Rezeption von Wort und Text ist nicht alleine ein Interpretieren, sondern eine Rezeption als Produktion: ein relativ autonomer Umgang mit Schreib-, Sprech- und Performancekunst und den Traditionen ihrer Rezeption und Verbreitung. Die Durchschlagkraft eines Vorschlags in dieser Gruppe liegt denn auch, scheint mir, nicht unbedingt darin begründet, wie präzise er formuliert ist, sondern darin, dass er bereits auf die eine oder andere Art „Praxis“ ist undzum Ausprobieren lockt, und dass diese Praxis eine Präzision hat oder eine Reibung erzeugt, die interessant scheint. Das Experimentieren scheint mir zum anderen interessiert an der Reibung, nicht der Passung: Der Erfolg einer Formulierung, eines Themas, eines neuen Gedankens rührt oft daher, dass sie ein bisschen danebengeht, über das zu Sagende hinausgreift. Oft, scheint es, ist etwas gerade DANN „treffend“, WENN ES NICHT /J/ passgenau geäußert wird, sondern etwas querliegt. Eine UNDISZIPLINIERT PRAXIS /Y/. Manches Ausprobieren geht daneben: Eine solche Gruppe muss gut im WARTEN /AS, AT/ sein.

Handlungsformen, ihre Darstellung und ihr Transfer

Es bleibt die Frage nach der Darstellung dieser suchenden, forschenden Praxis sowie nach ihrer TRANSFERIERBARKEIT /G/ auf andere Kontexte. Im vorliegenden Text wurde der Versuch unternommen, die situiert entwickelten Handlungsformen von *Schöner Lesen* in unterschiedlichen Textarten darzustellen und aus der Sicht der Aufzeichnenden, als reflexive Praktiker_in, zu interpretieren. Dies ist im Sinne etwa einer ethnografischen Schilderung zu verstehen, die immer auch beide Ebenen beinhaltet, insofern sie zugleich eine Darstellung und eine Interpretation von Praxis leistet, aus der wiederum doppelten PERSPEKTIVE DER INVOLVIERT-DISTANZNEHMENDEN BEOBACHTER_IN /R/.

Dies ist nur ein Text, und ihm stehen nur die Darstellungsmittel eines Textes zur Verfügung. Um meine bzw. unsere Erkenntnisse für den Transfer tauglich zu machen, müssten wohl Andere die Strategien und Praxen von *Schöner Lesen* für ihre jeweilige Zeit, ihren jeweiligen Ort und ihre Bedürfnisse neu anwenden, und z.B. neue Formen der Zusammenarbeit mit ehemaligen und neuen Akteur_innen suchen, in denen das bestehende, praktische Wissen aus der Phase des Luxus kommuniziert und neu angewandt, übergeben und erweitert wird. Denn das hier entstandene Wissen erschöpft sich nicht in Formen und Verfahrensweisen, die endlos übertragbar wären, sondern ist in gewisser Weise implizit (tacit) und gemeinsam erworben (common), und damit auch an die Personen gebunden, die diese Praxis miteinander entwickelt haben. In der personellen Erweiterung könnte *Schöner Lesen* etwa die bisher entwickelten gemeinsamen Prämissen neu untersuchen, und vielleicht darin – wie ursprünglich geplant – aktivistische Anknüpfungsstellen für das gemeinsame Lesen suchen. Methodologisch führt die Frage der Weitergabe übrigens in die Aktions- bzw. Teamforschung zurück. Wie Fichten und Dreier zeigten, hilft die Praxis in gemischten „Teams“ aus alten und neu dazugestoßenen, bestehendes Wissen und Ressourcen zu perspektivieren und damit weiterzuentwickeln (vgl. dies., 2003). Erst die (erneute) Anwendung von bereits erworbenem Handlungs- und Reflexionswissen ermöglicht Austausch und Veränderung, und dies trägt denn auch dem Konstruktionscharakter von Wissen überhaupt Rechnung.

Undiszipliniert lesen. Sich institutionalisieren.

Es geht in diesem abschließenden Absatz darum, die ambivalente Verstrickung des Experiments in Prozesse der Selbstinstitutionalisierung darzustellen, die sich in den drei Logiken der *Wiederholung*, der *Methodisierung* und der *Tradierung*, äußern. Eine erste Problematik entsteht dabei aus dem Gravitationsfeld der *Kunst* heraus: Was *Schöner Lesen* tut oder getan hat, ist ja eine zunächst nicht-kunst-konforme Praxis, diese nähert sich jedoch, wie dargestellt, der Kunst (oder allgemeiner: einer künstlerischen Praxis) zugleich immer wieder an. Das Luxuslesen tritt damit ins Betriebssystem „Kunst“ ein. Und gerät in Rechtfertigungszwang, wie im oben geschilderten Beispiel „die Ausstellung lesen“, in dem gemeinsam mit den Gästen des Abends, allesamt Expert_innen aus Kunst und Theorie, mithilfe einer einführenden Aufgabenstellung (der Methode) eine gelungene „Sitzung“ von *Schöner Lesen* inszeniert wurde. Damit (in der Wiederholung) bekommt das Projekt auch ein Gedächtnis: Es betreibt eine eigene Form der Überlieferung oder Geschichtsschreibung, es methodisiert sich – bis zu dem Punkt, an dem es feststellen muss, dass es sich mit genügend kundigen Teilnehmenden auch an andere Orte transferieren und dort „aufführen“ lässt (und Anfragen dazu aus anderen Kontexten kommen): eine *Formatwerdung* und *Tradierung*.

Zum Zweiten nähert/e sich das Lesen auch der Wissenschaft (immer) wieder an, was ich als eine *Disziplinierung* oder Re-Territorialisierung der frei flottierenden, undisziplinierten Praxis bezeichnen würde. Eine Form von Schließung ist etwa die Genese dieses Texts. Ein anderer Moment trat bereits in einer frühen Phase ein, in der, nachdem anfänglich allerlei „Gefundenes“ und kleine Textformen gelesen worden waren, das Bedürfnis nach einer Einigung auf *einen einzigen* Text und eine verstärkte Intensität bestand; die Wahl fiel auf einen Klassiker (Donna Haraway, „Situierendes Wissen“), und es gab ein ernsthaftes Interesse an exegetischen Analysen. Gefundene und sehr unterschiedliche Texte zu lesen und zu erzählen (wie Kühlschranksnotizen, Briefe, Ausschnitte aus Texten, in der Stadt Gesehenes, Erinnertes, selbst Geschriebenes), spielte in der Folge dennoch immer wieder eine Rolle und stellte den Anschluss an den Alltag und die Lebens-Geschichten der Teilnehmenden her. Auch wurde es über eine lange Zeit sinnvoll erachtet und beibehalten, die Form der Beschäftigung oder Erarbeitung eines Textes aus dem Text selbst abzuleiten. – So wurde etwa Melvilles „Bartleby“, in dem es um die paradox-tragische Geschichte eines Kopisten geht, der es vorzieht, nicht das zu tun, wofür er angestellt ist, und am Ende gar nichts mehr tut, von uns zur Hälfte maschinell kopiert, also ohne den Schluss. Wir verteilten an jede Person nur zwei zufällig gewählte Doppelseiten und doppelt so viele aus der Sekundärliteratur und versuchten in der folgenden Sitzung, die sich anhand von Wiederholungen entwickelnde Geschichte gemeinsam narrativ zu rekonstruieren. – Nahe steht dies Strategien des Close Readings, wie es in den Geistes- und Kulturwissenschaften praktiziert wird, aber was darüber hinaus geht, ist das gemeinsame Entwickeln der Vorgehensweisen und eine gewisse Achtsamkeit hinsichtlich formaler und performativer Qualitäten des Lesens.

Auch ein „Luxuslesen mit Hintergedanken“ kann *zur Institution werden*: Wenn neu Dazukommende eine Geschichtsschreibung auslösen, eine Erzählung der Ziele und Definitionen („*Schöner Lesen* versucht Formen zu finden, in denen man anders, gemeinsam lesen kann“), tritt eine Form von Wiederholung, Methodisierung und Tradierung auf. Auch im Kontern eines neuen Vorschlags mit dem Verweis auf bereits gemachte Erfahrungen (wie in der Entgegnung „Ja ja – ich glaube, das haben wir (auch) schon einmal gemacht ...“) ist die Selbst-Institutionalisierung nicht weit und wiederholt(e) Offenheit gefordert. Kollektive Lösungen für diese schillernden Momente, in denen die Drohung der Institutionalisierung über dem Gemeinsamen, sich gerade erst Konsolidierenden, zu kreisen beginnt, nahmen bei *Schöner Lesen* oft die Form von Abbruch und Neuanfang an, von Strategiewechseln, von möglichst abrupten, unerwarteten Wendungen, jede Sitzung wieder.

Langeweile wurde mit Ausbruch und der Suche nach neuen Formen und Inhalten gekontert: vom Vorlesen über die Séance, von der Suppe bis zur Diashow. Für das Projekt gilt m.E. die anarchistische Maxime der FREIEN ASSOZIATION FREIER INDIVIDUEN /AS, R/, einer Kooperation, die jeweils solange besteht, wie ein Interesse am Zusammenarbeiten da ist oder wiederhergestellt werden kann, und die es erfordert, dass die Regeln des Projektes von allen Anwesenden ausgehandelt werden. Und, wenn nötig, immer neu aufs Spiel gesetzt werden.

KLEINES HEDO /G/ der Projekte und Praxen

Es wurde gezeigt, dass auch autonome Projekte an wenig institutionalisierten Orten, wenn nicht sogar jedes Projekt, jede Praxis, ihre Form der Institutionalisierung mit-schaffen, durch Formen der Tradierung und Benennung, durch Wiederholung und durch Gewohnheit. Für *Schöner Lesen*, aber auch für andere ästhetische, kollektive Praxen lässt sich insofern darauf verweisen, dass ein explorativ-ästhetisches Modell von Formsuche und Formfindung nur ein Teil der „Wahrheit“ ist. Wenn es darum geht, Handlungsräume zwischen dem Ästhetischen und dem Politischen zu schaffen und zu bespielen, scheint mir das tatsächliche, produktive Begehren nach neuen Praxen sowie die Intensität und die Ereignisqualität, die diese im jeweiligen Moment annehmen, wichtig. Und der Umgang miteinander. Natürlich und nicht zuletzt besteht eine wiederkehrende Notwendigkeit, sich verfestigende Formen, Medien, Gattungen und Diskurse wahrzunehmen und abzuschütteln.

Schöner Lesen wird vielleicht in Zürich weitergeführt und noch einmal neu aufgemischt. Das Wissen um kollektive Prozesse der Teilhabe, um Praxen der Affizierung durch und mit Wort und Text und unterschwellige performative Momente, das aus dieser Praxis entstanden ist, bleibt uns in jedem Fall erhalten und wird weiterhin Fragen aufwerfen. Nach dem Aufbruch ist vor dem Ausbruch.

LITERATUR/QUELLEN

16 beaver group: www.16beavergroup.org/

Allen, F. (2008). Situating Gallery Education. In *Tate Encounters [E]dition, 2*,
<http://www2.tate.org.uk/tate-encounters/edition-2/papers.shtml>

And And And, <http://andandand.org>

Babias, M. (1995). *Im Zentrum der Peripherie. Kunstvermittlung und Vermittlungskunst in den 90er Jahren*. Dresden: Verlag der Kunst

Bourdieu, P. (1993). Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (365-375). Frankfurt: Suhrkamp

Choi, B., Hlavajova, M., Winder, J. (2008). *On knowledge production: a critical reader in contemporary art*. Frankfurt: Revolver

Dolan, J. (2011). On ‚Publics‘. A feminist constellation of key words (182–185). In *Performance Research 2/2011, „Performing Publics“*, hg. v. Levin, L. & Schweitzer, M. London: Taylor and Francis

Fichten, W., Dreier, B. (2003). Triangulation der Subjektivität. Ein Werkstattbericht (o.P.). *Forum Qualitative Sozialforschung, Bd. 4, 2*. Online www.qualitative-research.net/fqs

Gebhardt Fink, S. (2012). *Process – Embodiment – Site: Ambient in der Kunst der Gegenwart*. Wien: Passagen

Hantelmann, D. (2007). *How to do things with art. Zur Bedeutsamkeit der Performativität von Kunst*. Zürich, Berlin: Diaphanes

- Haraway, D. (1995). *Situiertes Wissen: Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive (73–97). Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen.* Frankfurt: Campus
- Jaschke, B. & Sternfeld, N. (Schnittpunkt) & Institute for Art Education Zürich (2012). *Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung.* Wien: Turia + Kant
- Jaschke, B., Martinz-Turek, C. & Sternfeld, N. (2005). *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen.* Wien: Turia + Kant
- Krause, R., Rölli, M. (2010). *Mikropolitik. Eine Einführung in die politische Philosophie von Gilles Deleuze und Félix Guattari.* Wien: Turia + Kant
- Kudorfer, S., Landkammer, N., microsillons & Settele, B. (2012). Arbeiten in und an Institutionen (9-13). In Settele, B. & Mörsch C. et al. (Hrsg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes.* Zürich: Scheidegger + Spiess
- Les Complices*, www.lescomplices.ch
- Maset, P. (2006). *Corporate difference: Formate der Kunstvermittlung.* Lüneburg: Ed. Hyde
- microsillons: www.microsillons.org
- Mörsch C. & Settele, B. et al. (Hrsg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes.* Zürich: Scheidegger + Spiess
- Nay, Y., Schürch, A., Settele, B. & Thal A. (2010). *Schöner Lesen. Selbstbildung mit Hintergedanken.* In Thal, A. (Hrsg.), *Quartalsprogramm von Les Complices** (September 2010), <http://www.lescomplices.ch/>
- NGBK (2003). *Kunstcoop©. Künstlerinnen machen Kunstvermittlung.* Berlin: Vice Versa
- Noffke, S. E. & Somekh, B. (2008, Hrsg.). *The Sage handbook of educational action research.* London: SAGE Publications
- O'Neill, P. & Wilson, M. (2010, Hrsg.). *Curating and the educational turn.* London; Amsterdam: Open Editions; De Appel
- Pazzini, J. (2010) (Hrsg.). *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten.* Bielefeld: Transcript
- Raunig, G. (2009). *Instituent Practices. Fleeing, Instituting, Transforming (3–12).* In Raunig, G. & Ray, G. (Hrsg.) *Art and Contemporary Critical Practice: Reinventing Institutional Critique.* London: MayFlyBooks
- Rollig, S., Sturm, E. (2002). *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum.* Wien: Turia + Kant
- Rogoff, I. (2008). *Turning. e-flux, 1, Nr. 0* (November 2008), <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Rogoff, I. (2003). *What is a theorist?* In Hellmond, M., Kampmann, S. & Sykora, K. (Hrsg.), *Was ist ein Künstler? Das Subjekt der Moderne.* München: Fink
- Rüegger, R. (2012). *A Play for Recorded Voices, Programmtext,* <http://www.lescomplices.ch/>
- Schürch, A. (2009). *Produktive Sprachmomente. Nachdenken über Sprechweisen in der Kunstvermittlung und über das, was Sinn macht (113–124).* In Mörsch, C. & das Forschungsteam der documenta12 Vermittlung (Hrsg.), *Kunstvermittlung 2.* Zürich: Diaphanes
- Selle, G. (2004). *Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. Kunstpädagogische Positionen, 3.* Hamburg: Hamburg University Press
- Settele, B. (2012). *Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung (150-170).* In Mörsch C. & Settele, B. et al. (Hrsg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes.* Zürich: Scheidegger + Spiess
- Sternfeld, N. (2009). *Das pädagogische Unverhältnis.* Wien: Turia + Kant
- Sturm, E. (2011). *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze.* Wien: Turia + Kant
- United Nations Plaza: www.unitednationsplaza.org