

Technische Universität Dresden
Philosophische Fakultät
Institut für Kunst- und Musikwissenschaft
Wissenschaftliche Abschlussarbeit Fachdidaktik Kunst
Lehramt an Gymnasien

PERFORMING.CON.SENSUS.

Wechselwirkungen und Entfaltungsmöglichkeiten in Sexueller Bildung und
Performance Art Education

***Wie können Performance Art Education und körperorientierte sexuelle Bildung in einem
Vermittlungskonzept zu (sexueller) Einvernehmlichkeit miteinander wirken?***

- Literaturrecherche und Vermittlungskonzept -

Vorgelegt von: Aurélie Strohmaier | geb. am 10.04.1992 | Matrikelnummer 3895244
Gutachter:innen: Dr. Christin Lübke, Technische Universität Dresden
Mag. Dr. Marion Thuswald, Akademie der Bildenden Künste Wien
Ort, Datum: Dresden, den 02.11.2021

INHALTSVERZEICHNIS

I PROCESSING.CON.SENSUS.

| | |
|----------------|-------|
| - Einleitung - | 1 - 5 |
|----------------|-------|

II TEACHING.CON.SENSUS.

2.1. Sexuelle Bildung

2.1.1 Vorbemerkungen und Begriffsklärungen

| | |
|--|--------|
| a) Sexuelle Bildung Sexualpädagogik | 6 - 7 |
| b) Körperorientierung in Sexueller Bildung und Sexualpädagogik | 7 - 8 |
| c) Sexpositiv | 8 |
| d) Machtverhältnisse in einer vielfältigen sexuellen Bildung | 9 - 10 |

| | |
|---|---------|
| 2.1.2. Warum Sexuelle Bildung Sexualpädagogik | 11 - 13 |
|---|---------|

| | |
|---|---------|
| 2.1.3. Bildungsauftrag der Sexualpädagogik: Rechtlich, Gesetzlich, Schule | 14 - 17 |
|---|---------|

2.2. Performative Art Education

| | |
|--------------------|---------|
| 2.2.1. Performance | 18 - 19 |
|--------------------|---------|

| | |
|-------------------------|---------|
| 2.2.2. Performancekunst | 20 - 21 |
|-------------------------|---------|

| | |
|-----------------------------------|---------|
| 2.2.3. Performative Art Education | 22 - 23 |
|-----------------------------------|---------|

III BODY.CON.SENSUS

| | |
|-------------------------------------|---------|
| 3.1. Konzepte zu Einvernehmlichkeit | 24 - 29 |
|-------------------------------------|---------|

| | |
|------------------------------------|---------|
| 3.2. In Körper und Kontakt sein... | 30 - 32 |
|------------------------------------|---------|

| | |
|---------------------------------------|---------|
| a) im Feld der sexuellen Bildung | 33 - 35 |
|---------------------------------------|---------|

| | |
|--|---------|
| b) ... im Feld der Performance Art Education | 35 - 36 |
|--|---------|

IV ART.CON.SENSUS.

37

4.1. Sexualitäten, Sexuelle Bildung und Einvernehmlichkeit in

| | |
|---|---------|
| Performance-Kunst gestern, heute und morgen | 38 - 42 |
|---|---------|

| | |
|--|---------|
| 4.2. Sexualitäten, Sexuelle Bildung und Einvernehmlichkeit in künstlerischer Bildung | 43 - 45 |
|--|---------|

4.3. Beispiele aus zeitgenössischer Performance-Kunst

| | |
|--|---------|
| _ Rosana Cade WALKING : HOLDING 2011 | 46 - 48 |
|--|---------|

| | |
|--|---------|
| _ Selina Faessler THIS IS CONSENT 2019 | 49 - 50 |
|--|---------|

| | |
|--|---------|
| _ CHICKS* Freies Performance Kollektiv LECKEN 2021 | 51 - 53 |
|--|---------|

| | |
|--|---------|
| 4.4. Zwischenfazit: Vorbemerkungen zum Vermittlungskonzept | 54 - 57 |
|--|---------|

V PERFORMING.CON.SENSUS

Performance-Vermittlungskonzept zu (sexueller) Einvernehmlichkeit

| | |
|---|---------|
| 5.1. Positionierung zu schnittstellenspezifischen Herausforderungen | 58 - 60 |
| 5.2. Konsequenzen für das Vermittlungskonzept | 61 - 62 |
| 5.3. Künstlerische Umsetzung | |
| 5.3.1. Rahmenbedingungen | 63 |
| 5.3.2. Impulse und Methoden | 64 |
| 5.3.3. Material zum Vermittlungskonzept | 65 |

| | |
|----------|---------|
| VI FAZIT | 66 - 69 |
|----------|---------|

VII ANHANG

| | |
|--|---------|
| 7.1. Material zum Vermittlungskonzept : Karten | 70 -79 |
| 7.2. Quellenverzeichnis | 80 - 86 |
| 7.3. Selbstständigkeitserklärung | 87 |

I PROCESSING.CON.SENSUS.

Bauch, Kopf, Herz, Haare, ... auf welche Signale hörst Du?

Körper, Grenzen, Kontakt, ... was bedeutet Einvernehmlichkeit für Dich?

Scham, Aufklärung, Wissen, ... welche sexuelle Bildung wünschst Du dir?

Sinnlichkeit, Lust, Begierde, ... was verhandelst Du in deiner Kunst?

Was in meiner Jugend leider noch viel zu oft als „Spaßbremse“ galt, ist heute sexy. Die „Generation Consent“ (Köpp, 2021, online) beschäftigt sich mit aktiver (sexueller) Zustimmung. *Consent* bedeutet aus dem englischen übersetzt Zustimmung und wird im deutschen auch mit den Worten Konsens und (sexueller) Einvernehmlichkeit verhandelt. Spätestens seit dem Hashtag #metoo und dem Wandel im europäischen Sexualstrafrecht mit dem einwilligungsorientierten Standard „Ja heißt Ja“ (vgl. Wolff, 2020, S.2) werden sexualisierte Gewalt, Grenzen und Einwilligung rechtlich und medial ins kollektive Bewusstsein gerückt. Auf vielfältige Weise verhandelnd unzählige popkulturelle Medien, wie die Serie „I may destroy You“ von Michaela Coel (2020) oder der Track „Toxic“ von Marybou (2021) Fragen nach Grenzen und Einvernehmlichkeit. Darüberhinaus spielt das Kommunizieren über Einvernehmlichkeit nicht erst bei physischer und psychischer Gewalt eine Rolle, sondern im Gegenteil: Einvernehmlichkeit ist eine ständige gemeinsame Entscheidungsfindung und Fragen stellen, Bedürfnisse und Grenzen formulieren sind wichtiger Bestandteil verantwortungsbewusster Kommunikation und auch außerhalb sexueller Interaktionen Grundlage für ein einvernehmliches Miteinander (vgl. Dalhoff, 2021, S. 30). Dabei sind die eigenen Grenzen, sowie die Grenzen anderer wesentlich um eine Entscheidungsfindung überhaupt möglich zu machen.

Und auch in meiner Erfahrung als Kunstvermittlerin, als Performancekünstlerin und als Bildungsreferentin in der queeren Sexuellen Bildung verhandle ich Grenzen, achte Grenzen, erweitere Grenzen, provoziere Grenzen und reflektiere Grenzen. Zu Beginn meines Studiums der Kunstpädagogik habe ich in den Performance-Seminaren und Symposien vielseitige Grenzerweiterungen erfahren: In intensivem physischen Kontakt mit mir selbst, mit den Anderen und mit meiner Umgebung habe ich meinen Körper, also mich selbst auf nie zuvor da gewesene Weise erlebt. In einem künstlerisch gerahmten Kontext habe ich Grenzen verschoben und habe sie dadurch erweitert, mich erweitert. In Kontakt mit mir und mit anderen Menschen ist das ein Lebensthema. Grenzen spüren, mich spüren und vertrauensvoll und selbstbestimmt an den Grenzen mitwirken - sie setzen, stellen, durchlässig machen,

verschieben, oder auch auflösen, wenn sich das stimmig anfühlt - und das Erlebte kommunizieren um einvernehmlich in Kontakt sein zu können.

Doch wo und wie lernen wir einvernehmliche Umgänge? Wie lernen wir Bedürfnisse und Grenzen zu spüren und diesen zu vertrauen? Welche Lehr- und Lernkontexte gibt es dafür? Welchen Raum hat (Körper-)Kontakt in eben diesen (institutionellen) Lehr- und Lernkontexten? Und wie sinnlich erlebbar können diese Kontexte sein?

Innerhalb meiner Erfahrung in Performance, Tanz und Theater, insbesondere in Improvisationen mit Gruppen, war Sinnlichkeit, Körperkontakt und Einvernehmlichkeit zwar ein ständiges Aushandlungsfeld, wurde aber eher implizit mit ausgehandelt, selten explizit benannt und ein großer Teil der künstlerischen Recherche bestand gerade aus Grenzüberschreitungen. Als angehende queer-feministische Kunstpädagogin wünschte ich mir unbedingt eine grenzwahrende Kunstvermittlung und so befand ich mich in einem Dilemma: Zum Einen sollte Kunst und Kunstvermittlung fordern und Grenzen aufweichen, verschieben oder überschreiten, zum Anderen sollte der geschaffene Rahmen Grenzen und die Integrität der jeweiligen Personen bewahren und darüberhinaus bestärkend wirken.

Aus dieser Beobachtung entwickelte sich das Interesse Grenzachtung, Grenzüberschreitung und Einvernehmlichkeit in künstlerischer und sexueller Bildung genauer in ihren gegenseitig bedingenden Wirkungsweisen und potenziellen Entfaltungsmöglichkeiten anzuschauen.

In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Titel PERFORMING.CON.SENSUS die Frage gestellt, wie Performance Art Education und körperorientierte Ansätze aus der sexuellen Bildung gemeinsam an einem Vermittlungskonzept zu Einvernehmlichkeit wirken können.

Darin versteht sich Performance Art Education als Kunst- und Lehrstrategie, welche mit dem Körper, im Jetzt und in sozialem Kontakt stattfindet. (vgl. Dudek, 2017, S.23) Sexuelle Bildung fungiert nicht als Aufklärungsunterricht, sondern stellt vielmehr Fragen zu Körperwahrnehmung, Grenzen, Kontakt und die damit einhergehende Kommunikation. Einvernehmlichkeit beschränkt sich nicht auf die Beantwortung von Ja, Nein, Vielleicht sondern wird als Werkzeug zur Entscheidungsfindung im Kontakt verstanden. (vgl. Dalhoff, 2021, S.31). Selbstverständlich findet einvernehmliche Kommunikation in jeglicher Form ohne körperliche Kontakte statt, wird in dieser Arbeit allerdings durch den Analyse-Schwerpunkt der Performance Art Education insbesondere auf körperliche Kontakte untersucht.

Somit werden in den drei Themenfeldern Sexuelle Bildung, Performance Art Education und Einvernehmlichkeit aus der leitenden Fragestellung die Überschneidungspunkte Körper und

Kontakt deutlich und führen mich zur Relevanz der Fragestellung. Kontakt findet statt. Auch Körperkontakte finden statt. Zwischen Lebewesen, zwischen Menschen, zur Außenwelt, zu Objekten, in sozialen Zusammentreffen und ebenso in Lehr- und Lernumfeldern. Obwohl Körperkontakt innerhalb wissenschaftlicher Theorie eher wenig Aufmerksamkeit zu Teil wird, ist dieser paradoxerweise wesentliche Bedingung zum Leben und damit Teil von Bildung und Entwicklung (vgl. Schetsche/Schmidt, 2017, S. 7). Die Frage nach dem fokussierten Thematisieren von Körperkontakten in Performance Art Education soll in erster Linie unter einem kunstpädagogischen Schwerpunkt verhandelt werden und erlaubt sich dadurch eine sinnlich-ästhetische, ja lustvolle Annäherung an die Themen Grenzen und Einvernehmlichkeit. Auf der anderen Seite ist die „lustvolle Annäherung“ ohne den Einbezug der Prävention bzw. der „Nicht-Konsensuellen“-Kontakte nicht denkbar und dadurch zielt diese Arbeit ebenso auf eine Reflexion zu Umgängen mit Körperkontakten ab und möchte einer Tabuisierung und damit einem „Nicht-Sprechen“ über Grenzen und Bedürfnisse entgegentreten. Die Auseinandersetzung soll selbstbestimmte und handlungsorientierte Umgänge im Bezug auf Bedürfnisse und Grenzen, das Sprechen über diese und die Reflexion von Rollen und Machtverhältnissen im künstlerischen Kontext befördern. Körper und Kontakte sowie sinnliches Erleben sollen als wissenschaftlich verhandelbares Themenfeld der Kunstdidaktik und im Hinblick auf dessen Potenziale für die künstlerische und sexuelle Bildungsarbeit untersucht werden. Zusammenfassend ergeben sich daraus folgende leitenden Fragen, welche diese Arbeit begleiten werden: 1.) Wie körperlich bzw. sinnlich-ästhetisch kann Sexuelle Bildung sein? 2.) In welchem Verhältnis stehen Grenzerweiterung und Grenzachtung im Bezug auf künstlerische Bildung, Sexuelle Bildung und Einvernehmlichkeit? 3.) Welche Rolle nehmen Kunst und künstlerische Bildung und ebenso Sexuelle Bildung im Rahmen eines Performance Workshop zu Einvernehmlichkeiten ein? Genauer: Liegt der Fokus auf Kunst/künstlerische Bildung oder Sexueller Bildung? Und wie kann beides miteinander fruchtbar wirken?

Mit dem Titel PERFORMING.CON.SENSUS, nähere ich mich diesen Fragen aus meiner Perspektive als Kunstvermittlerin an. PERFORMING.CON.SENSUS. meint im Sinne von *performing consensus*, „Einvernehmlichkeit performen“ und verbindet damit die bisher wenig gemeinsam untersuchten Disziplinen Performance Art Education und Einvernehmlichkeit in sexueller Bildung. Außerdem wird darin auch die Metafrage, wie einvernehmlich ein solches Vermittlungskonzept selbst sein kann, angesprochen. PERFORMING.CON.SENSUS meint ebenso, im Sinne eines romanisch entlehnten Neologismuses von *performing con sensus*, das

„Performen mit Sinn und Sinnlichkeit“ und möchte damit einen Experimentierraum eröffnen, in welchem die Frage nach Sinnlichkeit in sexueller und künstlerischer Bildung gestellt werden darf.

Ziel der Arbeit ist es, innerhalb der Themenfelder Performance Art Education, sexueller Bildung und Einvernehmlichkeit Überschneidungspunkte auszumachen und diese für eine emanzipatorische und kreative Praxis fruchtbar zu machen. Dafür wird in Kapitel II TEACHING:CON.SENSUS geklärt, was unter den Begriffen Sexueller Bildung und Performance Art Education verstanden wird und wie diese innerhalb von Vermittlungskontexten zu verorten sind. Dabei beziehe ich mich in der Sexuellen Bildung unter Anderen auf Uwe Sielert und Heinz Jürgen Voß, bei dem Augenmerk auf körperorientierte Ansätze beziehe ich zusätzlich Julia Sparmann in den Diskurs mit ein. In der Annäherung an die Begriffe Performance, Performance Art und Performance Art Education stütze ich mich insbesondere auf Erika Fischer-Lichte, Marie Luise Lange, Antje Dudek und Christin Lübke. Im darauffolgenden Kapitel III BODY.CON.SENSUS werde ich mit den Ansätzen Maria Dalhoffs und Betty Martins, bekannt als „Wheel of Consent“, Einvernehmen im Allgemeinen und körperlichen Kontakt im Speziellen verhandeln, sowie auf bereits bestehende Auseinandersetzungen mit Körper und Kontakten im Feld der Sexuellen Bildung und im Feld der Performance Art Education betrachten. Daraufhin widmet sich die Recherche in Kapitel IV ART.CON.SENSUS dem künstlerischen und kunstgeschichtlichen Blickwinkel. Hierzu betrachte ich insbesondere europäische und nordamerikanische Performance-Kunst-Geschichte seit den 1960er Jahren mit dem Schwerpunkt auf der Verhandlung von Sexualitäten, Sexueller Bildung und Einvernehmlichkeit. Die Frage, welche Reflexionsräume sich in der Performance-Kunst ohne einen expliziten Lehrauftrag auf tun, begleitet mich dabei. In der pädagogischen Auseinandersetzung von künstlerischer und sexueller Bildung, werde ich beispielhaft das Projekt *Imagining Desires* beachten. In der zeitgenössischen Performance-Kunst analysiere ich die Arbeit WALKING : HOLDING von Rosana Cade, die Videoperformance THIS IS CONSENT von Selina Faessler und ziehe Teile aus der Performance LECKEN vom CHICKS* PERFORMANCE KOLLEKTIV in die Auseinandersetzung mit ein.

Aus den Ergebnissen der Analysen wird ein gleichnamiges Konzept in Kapitel V PERFORMING.CON.SENSUS für ein Performance-Vermittlungskonzept erarbeitet, welcher für außerschulische (Kunst-) Projektstage mit Jugendlichen ab 16 Jahren geplant wird. Innerhalb des Fazits, Kapitel VI werden die Ergebnisse aus der Recherche zusammengefasst, die leitende

Ausgangsfrage kommentiert, Bezüge zur aktuellen Forschung hergestellt und ein Ausblick auf weitere anknüpfenden Fragen und Impulse gegeben.

Ich schreibe aus der Perspektive einer weißen, queeren, kunstschaftenden und in der künstlerischen Bildung tätigen Person. Meine persönlichen sowie professionellen Erfahrungen aus (Sexueller) Bildung und (sexuellen) Sozialisation haben unweigerlich einen wesentlichen Einfluss auf die Betrachtung. Ebenso ist mir wichtig zu benennen, dass diese Recherche im wesentlichen einen kleinen interdisziplinären Teilbereich behandelt: Wie innerhalb körperorientierter, kunstpädagogischer Methoden, Körper, Kontakte und Einvernehmlichkeit reflektiert und gestaltet werden kann. Damit lassen sich die Reflexionsprozesse ebenfalls auf andere soziale Interaktionen übertragen. In folgender Betrachtung geht es nicht um eine sexualwissenschaftliche Auseinandersetzung und ich schreibe nicht als Sexualwissenschaftlerin oder -pädagogin und kann daher nicht das komplette und vielseitige Spektrum der sexuellen Bildung aufgreifen und miteinbeziehen. Dabei beziehe ich mich insbesondere auf die umfangreiche und wichtige Arbeit welche im Bereich der Gewaltprävention gemacht wird und gemacht worden ist. Zwar bringt die Auseinandersetzung mit Einvernehmlichkeit, Konsens, Bedürfnisformulierung immer auch eine präventive Wirkung mit sich (vgl. Sielert, 2015, S.11), wird und kann allerdings, durch den ästhetisch-künstlerischen Schwerpunkt, nicht zum Hauptgegenstand der folgenden Betrachtung werden.

Hinweis zu gendersensibler Sprache und Zitierweise:

Ich verwende in dieser Arbeit möglichst genderneutrale Sprache. In Einzelfällen verwende ich den Genderdoppelpunkt um die Pluralität sowie Konstruktion von Geschlecht in die Sprache einzubeziehen. Direkte Zitate, welche im generischen Maskulinum geschrieben sind, markiere ich mit „[sic!]“, um im Kontext von gendersensibler Sprache die inhaltliche Eigenheit zu markieren.

II TEACHING.CON.SENSUS.

2.1. Sexuelle Bildung in Lehr und Lernkontexten

2.1.1. Vorbemerkungen und Begriffsklärungen

a) Sexuelle Bildung | Sexualpädagogik

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich der Begriff Sexuelle Bildung als neues sexualpädagogisches Paradigma entwickelt (vgl. Sparmann, 2015, S.11). Sexuelle Bildung meint den „lebenslangen Prozess der Selbstaneignung sexueller Identität in Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt [...]“ (Sielert, 2015, S. 12). In dieser Beschreibung wird das umfangreiche Ausmaß Sexueller Bildung und die individuelle Formung sexueller Identität deutlich, welche sich auf alle Alter und Lebensphasen und nicht nur auf die Entwicklung von Kinder und Jugendlichen beziehen.

Sexualpädagogik reflektiert und erforscht die sexuelle Sozialisation und intentional erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen (vgl. ebd.). In der Praxis wird dabei auch von Sexualerziehung und Sexualaufklärung gesprochen. *Sexualerziehung* versteht sich als „kontinuierliche und intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivation, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie Einstellungen und Sinnesaspekten [von Menschen]“ (ebd. S.12), wobei die Kompetenzvermittlung im Vordergrund steht. *Sexualaufklärung* meint vor allem das kognitive Vermitteln von Wissen über Fakten und Zusammenhängen der menschlichen Sexualität (vgl. ebd.). Sexualerziehung und Sexualaufklärung beziehen sich vordergründig auf beabsichtigte, gelenkte Lernprozesse. *Sexuelle Sozialisation*, als weiterer wichtiger Begriff in der Sexualpädagogik, kann unabhängig von Lernkontexten, ständig stattfinden: Zum Beispiel durch „alltägliche Selbstverständlichkeiten, mediale Einflüsse und positiv oder negativ empfunden[en] Irritationen der sexuellen Identität im Laufe der persönlichen Entwicklung“ (ebd., S.12).

In aktuellen Debatten wird sexuelle Bildung als weiter entwickelter Begriff für Sexualpädagogik gedacht. Sexuelle Bildung unterscheidet sich von Sexualpädagogik, indem sie „den Akzent auf ein selbstbestimmtes eigenaktives Lernen setzt und sich von defizitären Sichtweisen und erzieherischen Anliegen abgrenzt.“, sich „individuellen Ressourcen und Entfaltungsaspekten der sexuellen Identität und Lustgestaltung“ zuwendet und „Erkenntnisse über lebenslange sexuelle Lernprozesse integriert und entsprechende Lernräume eröffnet“ (Sparmann, 2015, S.12). In der folgenden Arbeit verwende ich den Begriff Sexualpädagogik vorzugsweise für die Erforschung sexueller Sozialisation und intentional erzieherische Einflussnahme und den

Begriff Sexuelle Bildung für den umfangreicheren Prozess der Auseinandersetzung mit Sexuellem und Sexualitäten in Verbindung stehendem. Dabei tritt der Begriff Sexuelle Bildung vorzugsweise auch für sexualpädagogische Prozesse in künstlerischer Bildung auf, da diese Prozesse zwar intendiert sind, sich dem Intendierten, durch den aktiven kreativen Prozess, allerdings auch entziehen.

b) Körperorientierte Ansätze in Sexualpädagogik und sexueller Bildung

Körperorientierte Sexuelle Bildung ist in der Sexualpädagogik nicht vollends definiert (vgl. Sparmann, 2015, S.20). Es reicht von kognitivem Wissensaustausch über Körperthemen zu Gruppenspielen und „sinnlich-konkretem Lernen“ (vgl. ebd.). Um den Begriff jedoch greifbarer zu machen beschreibt Julia Sparmann den Ansatz von Maria Gies und Carola Koppermann, welche innerhalb der Kunstpädagogik körperorientierte Ansätze in die Sexuelle Bildung einweben.

„Sie [Maria Gies und Carola Koppermann] stellen körperorientiertes Vorgehen in der Sexualpädagogik in zwei Teilaspekten dar und bezeichnen es als das *Lernen vom Körper*. Der eine Aspekt kann als eine Grundhaltung verstanden werden, die unabhängig von der Methode einen besonders körperbewussten bzw. körpersensiblen Zugang beschreibt. Es handelt sich um eine bewusste Erweiterung der Wahrnehmung auf körperliche Reaktionen während einer methodischen Einheit, sodass zum Beispiel (Un-)Wohlsein, emotionale Bewegungen oder erotische Spannungen, die in der inhaltlichen Beschäftigung ausgelöst werden, im Körper bemerkbar werden. Unbewusste und unwillkürliche Prozesse auf der körperlichen Ebene werden somit gezielt als Selbsterfahrung ins Bewusstsein geholt und reflektiert. Der zweite Aspekt bezieht sich auf das sinnlich-konkrete Lernen über Methoden, die auf leiblicher Erfahrung aufbauen. Unter Bezugnahme auf die Sportpädagogik definieren Gies und Koppermann diese konkrete Körperarbeit als unmittelbare Erfahrung mit dem eigenen Körper, als Wahrnehmung des anderen Körpers und als Erfahrung des eigenen Körpers im Spiegel der anderen (vgl. Gies & Koppermann, 2004, S. 201).“ (Sparmann, 2015, S.21)

In dieser Beschreibung an den Begriff Körperorientierung werden zwei wesentliche Ansätze herausgestellt: Zum Einen die Annäherung über die Haltung zum und Sensibilisierung für den Körper und das „Körperliche“, zum Anderen die Methodik, welche den Körper und das „Körperliche“ bewusst miteinbeziehen. Mit der Perspektive auf Körperkonzepte in der Performance-Kunst-Vermittlung möchte ich an dieser Stelle beispielhaft den Ansatz des *Sexocorporel* beschreiben, da dieser mit bewussten „Modifikationen von Bewegungs- und

Haltungsabläufen“ (Hofstätter, 2020, S.81) arbeitet, welche eine grundlegende Strategie künstlerisch-performativer Recherche ist.

Der therapeutisch-sexologischer Ansatz *Sexocorporel*, bezieht Körperkonzepte wesentlich in die Sexuelle Bildung (bzw. Sexualberatung/-therapie) mit ein, basiert sogar auf der „untrennbaren Verbindung Körper-Geist / Geist-Körper als grundlegende Einheit“ (vgl. Desjardins 1996, S.121). Christine Hofstätter beschreibt das Konzept in dem Aufsatz: „Sexuelle Selbstbestimmung durch Körperbewusstsein in der sexuellen Bildung von Kindern und Jugendlichen“ als Begegnung der „inkorporierten Prägungen mit bewussten körperlichen Modifikationen von Bewegungs- und Handlungsabläufen, wodurch das emotionale und sensorische Erleben erweitert und die Wahrnehmung des Lusterlebens und -denkens gefördert werden soll.“ (Hofstätter, 2020, S.81). Der Ansatz scheut sich nicht vor intendierten Interventionen in eingeschriebene Bewegungs- und Handlungsmuster und vermittelt dadurch den Anspruch auf Selbstbestimmung und eine sexpositive Haltung.

Für ein Konzept zu Einvernehmlichkeit mit Performance Art Education ist dieser Ansatz insofern interessant, als dass die bewusste Modifikation von „gewohnten“ Handlungsmuster ein wesentlicher Bestandteil von Performance Art Education ausmacht und hier erläutert wird, dass dies einen direkten, erweiterten Einfluss auf das jeweilige Erleben hat.

c) Sexpositiv

Obwohl der Begriff sexpositiv heute vielfach verwendet wird bringt dieser immer wieder Missverständnisse mit sich. Deswegen und weil die Fragestellung und der gesamte Untersuchungsgegenstand aus einer sexpositiven Haltung entspringen, möchte ich den Begriff an dieser Stelle klären. Sexpositiv bedeutet nicht Sex gut zu finden oder sexuell zu performen, sondern vielmehr, dass Sexuelle Freiheit als Bestandteil der allgemeinen Freiheitsbestrebungen betrachtet wird (vgl. Mérit, 2019, online). Dazu gehört ein freier Zugang zu Informationen welche Sexuelles/ Sexualitäten betreffen, einvernehmliche Aktivitäten zwischen Erwachsenen, welche nicht von außen geregelt oder bewertet werden und Mérit unterstreicht in diesem Sinne „eine unendliche Vielfalt von Sexpraktiken“ (ebd.). Im Großen und Ganzen ist in einer sexpositiven Haltung „Sex [...] keine Naturgewalt, sondern wie Geschlecht, Identität und Anatomie konstruiert. Wissen macht sexpositiv und Sex können wir lernen“ (Mérit, 2019, online).

d) Machtverhältnisse in einer vielfältigen sexuellen Bildung

Es ist wichtig zu ergänzen, dass auch im Bereich der Sexuellen Bildung gesellschaftliche Machtverhältnisse mit berücksichtigt werden müssen.

„Der Fokus liegt auf der Frage, wie ein selbstbestimmter und wertschätzender Umgang mit Geschlecht und Sexualität in der Gesellschaft gefördert werden kann. Sexualität wird dabei in ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Zusammenhänge betrachtet: In der modernen bürgerlichen Gesellschaft ist sie ein Lebensbereich, in dem sich Geschlechter-, Klassen- und rassistische Verhältnisse sowie weltanschauliche Vorgaben - oft konfliktuell - verschränken. Zugleich erfolgen [...] Aushandlungen über die offene und Vielfalt akzeptierende Fortentwicklung der Gesellschaft“ (Heinz Jürgen Voß, 2019, S.1).

Aus der Haltung Heinz Jürgen Voß' geht hervor, dass (sexuelle) Bildung immer mit gesellschaftlichen Verhältnissen verknüpft ist. Der Anspruch an eine selbstbestimmende, wertschätzende und sensible Sexuelle Bildung erfordert die Reflexion dieser (Macht-)Verhältnisse. Dabei haben sowohl Sozialisation als auch gesellschaftliche Positionierung Wirkung. In pädagogischen Kontexten stellt unter anderem auch die Stellung zwischen Leitung und teilnehmenden Personen ein bestimmtes Verhältnis und mögliches Machtgefälle dar.

Dass durch die Reflexion dieser Verhältnisse Unterschiede betont werden, ist nicht hinderlich sondern unumgänglich. Audre Lorde schreibt, „Es sind nicht unsere Unterschiede, die uns trennen. Es ist unsere Unfähigkeit diese Unterschiede zu erkennen, zu akzeptieren und zu feiern“ (Lorde, 1986). Daraus wird deutlich, dass die jeweilige Haltung und kritische Selbstreflexion wichtig ist, um eine sexuelle Bildung der Vielfalt zu denken - denn vielfältig ist sie sowieso. Ein Umgang damit erfordert gewachsene Strukturen machtkritisch zu beleuchten, Sensibilität, Begegnungen auf Augenhöhe, die Bereitschaft zuzuhören und und gegenseitig und miteinander zu lernen. Insbesondere innerhalb Sexueller Bildung treten Individuen mit ganz unterschiedlichem (Vor-)Wissen aufeinander. Neben den sozialen (Macht-)Verhältnissen, die unbestreitbar auf die Konstruktion der sexuellen Identität einwirken, insbesondere das geschlechtliche Machtverhältnis, gibt es unzählige individuelle Faktoren, welche die Sexuelle Bildung und sexuelle Sozialisation prägen (vgl. Voß, 2019, min. 12:24). Dabei sind die Haltungen des jeweiligen Elternhauses und die individuellen Erfahrungen nur Beispiele für das unterschiedlich geprägte Wissen oder den unterschiedlichen Erfahrungshorizont zu Sexualitäten (vgl. ebd., min. 14:05). Das heißt es kann, ob sichtbar oder unsichtbar, immer von

einem sehr diversen Zusammentreffen innerhalb sexueller Bildungsräume ausgegangen werden. Dieses vielfältige Zusammentreffen von Menschen kann als Ressource betrachtet werden und befördert bzw. ist eine Grundvoraussetzung für Einvernehmlichkeit, indem die eine und die andere Person mit der jeweiligen Realität und Erfahrung nebeneinander stehen, berücksichtigt und angenommen werden. In dem Zusammenhang kann Selbstauskunft im Gegensatz zu vorausgesetzten Annahmen stehen. Wenn eine Person beispielsweise, aufgrund ihrer Realität und Erfahrung das Geschlecht einer anderen Person annimmt, muss das nicht der Realität der anderen Person entsprechen.

Ich spreche von Sexualitäten im Plural, da diese eben genauso vielfältig wie die Menschen selbst sind.

2.1.2. Warum Sexuelle Bildung | Sexualpädagogik

„[...] Wenn Sexualität aber mit allen ihren Facetten zum unmittelbaren Lebensgenuss, zum zentralen Wert der Selbstgestaltung gehört, dann muss sie als Lebensenergie animiert und kultiviert werden. [...] Wenn die Erregbarkeit ebenso wie Sensibilität, Einfühlung und Liebesfähigkeit nicht genährt wird, bleibt sie stumpf. Bekommt sie aber Nahrung, so entsteht „Sexualität“ z.B. in Analogie zu „Musikalität“: Das Empfinden differenziert sich, und die Bereitschaft, auch sexuell auf Umweltreize zu reagieren, nimmt zu“ (Sielert, 2015, S.21).

In den Sexualwissenschaften herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Werthaltungen bzgl. Sexualitäten für Heranwachsende unterstützend ist um, „bewusste, gesundheitsförderliche und respektvolle Entscheidungen zu Beziehungen, Sexualität und Reproduktion zu treffen“ (UNESCO, 2018). Ob in Medien in denen Sex, Liebe und Beziehung und Identität verhandelt wird, in eigenen Erfahrung oder in curricularen Inhalte: Sexualität taucht mal expliziter, mal impliziter auf und ist wesentlicher Bestandteil von Leben, daher auch von Kinder und Jugendlichen und folglich nicht aus Lehr- und Lernkontexten wegzudenken.

Die Auseinandersetzung mit Sexualitäten ist wichtiger Bestandteil des Wachsens und des Sich-in-der-Welt-Bewegens und sollte neben biologischer Aufklärung auch Kommunikationsfähigkeit, Körperbewusstsein, (Gewalt-)Prävention und (Lust-)Erleben miteinbeziehen. Nach dem Rahmenkonzept zur Sexuaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) ist Sexualität ein „existentielles Grundbedürfnis des Menschen und ein zentraler Bestandteil seiner Identität und Persönlichkeitsentwicklung“ (BZgA, 2020). Auch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) begründet das Recht auf sexuelle Gesundheit auf der Grundlage des fundamentalen Menschenrechtes auf Gesundheit (WHO, 2011), woraus sich das Recht eines jeden Menschen „frei von Diskriminierung, Gewalt und Zwang die eigene Sexualität zu leben und einen bestmöglichen Stand sexueller Gesundheit zu erreichen, sowie das Recht auf ein selbstbestimmtes Sexualleben ergibt.“ (Voß, 2019, S. 4) Selbstbestimmung bezieht sich hierbei auf das Recht auf Gleichbehandlung, Schutz vor sexualisierter Gewalt, reproduktive Rechte, also das Recht auf Abtreibung und künstliche Befruchtung sowie die freie Entfaltung sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität. (vgl. Bundestag, Zum Recht auf sexuelle Selbstbestimmung im Kontext des Internationalen Paktes für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, 2016)

Sielert benennt im oben aufgeführten Zitat zum einen die Relevanz der sexuell bildenden Impulse und positioniert sich damit zu einer umfangreichen und differenzierten Sexuellen Bildung in Abgrenzung zu einer einmalig stattfindende Sexualaufklärung. Dabei geht es nicht um eine „Sexualität“ die mit sexueller Performance einhergeht, sondern viel weiter gefasst, auf die Wahrnehmung von Reizen und Erfahrungen, welche bewertet und beurteilt werden können, angenommen oder zurückgewiesen werden können (vgl. Sielert, 2015, S.21). Folglich zielt Sexuelle Bildung auf das differenzierte und selbstbestimmte, aktive Kommunizieren und Gestalten von sozialen, medialen, individuellen, körperlichen, emotionalen und kognitiven Reizen und Impulsen und damit einhergehend auf eine Minimierung von Fremdbestimmung ab (vgl. Sielert, 2015, S.21). Für diese Selbstbestimmung braucht es, nach Sielert, Kompetenzerwerb, um in die „verschiedenen Funktionen von Sexualität (Lust, Beziehung, Identität, [Fruchtbarkeit...]) und Ausdrucksformen - von der Zärtlichkeit über die Sinnlichkeit, Erotik bis zur körperlich ekstatischen Sensation hineinzuwachsen, sich auszudrücken und sexuelle Erlebnisfähigkeit wie Impulskontrolle zu erlernen“ (ebd.). Daraus ergebe sich auch, die eigenen „sexuelle Integrität gegen Übergriffe anderer zu schützen“ (ebd.). Außerdem hebt Sielert hervor, dass die Kultivierung wesentlich für die Selbstaneignung der individuellen Sexualität ist. Damit wird Sexualität verhandelbarer gemacht und aus dem Privaten, Tabuisierten, Geheimnisvollen herausgenommen und zu einem diskursiveren Gegenstand gemacht.

Da auf eine Historie der Tabuisierung geblickt werden kann bzw. ein Verrücken ins Private gängige Praxis war und ist, ist der Gegenstandsbereich nun nicht einfach so ans Licht geholt und ohne Weiteres besprechbar. Das Themenfeld ist besonders moralisch aufgeladen und reichlich schambesetzt, was per se nicht verwerflich, sondern vielmehr verständlich ist, den Umgang allerdings nicht immer erleichtert. Ein wesentlicher Teil Sexueller Bildung besteht deshalb darin, kollektiv und individuell Sprache, Kommunikations- und Ausdrucksformen zu finden und Reflexionsräume zu kreieren. Davon geht auch die vorliegende Recherche aus und versucht mit interdisziplinären Einbezügen aus der künstlerischen Bildung den Aufbau von Ausdrucksformen und Reflexionsräumen zu finden. So beschreibt Lea Sophie Schiel aus einer theaterwissenschaftlichen Perspektive das Geheimnis von sexueller Praxis als sogenanntes „Lust-Wissen“ welches im Ausdruck von „Sex - vorder- und hintergründig gleichermaßen -

im Verborgenen [bleibe], um einerseits den Sex auf eine bestimmte Art und Weise zu produzieren und andererseits die Subjekte mittels des Sexes zu konstituieren“ (Schiel, 2020, S.33). Schiel bezieht sich hierbei, im Gegensatz zu Sielert, auf sexuelle Handlungen und Interaktion, wobei sich die Feststellung ebenso auf alle Bereiche von Sexualitäten übertragen lässt. Darüberhinaus formuliert Schiel in der Publikation „Sex als Performance“ die Möglichkeit Sex als gesellschaftlich gewachsen und konstruiert zu betrachten und mittels performativer Intervention bzw. alleine durch das bewusste betrachten, emanzipatorisch verhandelbarer zu machen, also als „etwas, das zwar auf irgendeine Art und Weise da ist, das aber genauso auch anders da sein, performt und aktualisiert werden könnte [...]“ (Schiel, 2020, S.311). Mit diesem Blickwinkel erwähnt Schiel aus einer theaterwissenschaftlichen Perspektive das Potenzial mit körperlichen und künstlerischen Strategien in gegebenen Strukturen und Normen zu intervenieren.

Sexuelle Bildung ist folglich neben der Bewusstwerdung gewachsener Strukturen und damit einhergehende Interventionsmöglichkeiten, unbestreitbar für das Recht auf das Erleben der eigenen Persönlichkeit sowie eines anerkennenden Miteinanders.

2.1.3. Bildungsauftrag der Sexualpädagogik: Rechtlich, Gesetzlich, Schule

Um die Fragestellung von Schnittstellen und oder Möglichkeitsräumen der (körperorientierten) Sexualpädagogik und der Kunstvermittlung im Folgenden ausführlich diskutieren und nachvollziehen zu können, ist ein Blick auf die jüngsten Entwicklungen des Bildungsauftrages von Sexualpädagogik unumgänglich. Der jeweilige Zeitgeist wirkt dabei immer auf die Sexuelle Bildung und damit auch auf Umgänge mit Sexualitäten, Einvernehmlichkeit und Körperlichkeit in und außerhalb von Lehr- und Lernkontexten.

„Die Standards für Sexuaufklärung in Europa (BzGA, 2011) bilden die aktuelle gemeinsame Basis für die Sexualerziehung und stellen unter Bezugnahme auf die sexuellen und reproduktiven Rechte einen emanzipatorischen Orientierungspunkt dar. Obwohl die Sexuaufklärung in den Standards als »ganzheitliches Konzept des sexuellen Wohlbefindens« in den Grundsätzen charakterisiert wird (vgl. ebd., S. 31), bleiben dennoch konkrete Bezüge zum Umgang mit Methoden, die Körpererfahrungen einbeziehen, wenig beleuchtet“ (Sparmann, 2017, S. 23).

1968 wurde von der Kultusministerkonferenz aller Länder ein Beschluss verabschiedet, demzufolge Sexualerziehung als Teil der Gesamterziehung und damit als Aufgabe von Schule bestimmt wurde (vgl. KMK, 1968). Dieser Beschluss war zum einen eine Empfehlung, welche die jeweiligen Länder mehr oder weniger selbstbestimmt in die Lehrpläne einbeziehen konnten oder auch nicht. Die Empfehlung bezog sich vor allem auf die Vermittlung „biologischer Grundtatsachen der Fortpflanzung“ (KMK, 1968) und körperlichen Veränderungen in der Pubertät. Damit wurde eine binäre Geschlechterkonstruktion, d.h. die Reduktion auf zwei Geschlechter „Frau“ und „Mann“ stark gemacht und die pädagogische Haltung bewegte sich, nach Dr. Renate-Berenike Schmidt, vorwiegend zwischen „Präventions- und Bewährpädagogik“ (vgl. Schmidt, 2015, S.24). Mit dem „Schwangeren- und Familienhilfegesetz“ von 1992 wurde Sexuaufklärung als staatliche Aufgabe bestimmt und für die Umsetzung die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung beauftragt. Darin wurde, entgegen des Begriffs, nicht mehr nur Körper- und Sexuaufklärung sowie Ethik und Moral verhandelt, sondern auch die Diskurse zur Geschlechtersozialisation, zu sexuellen Orientierungen, kulturellen Unterschieden und Sexualität und Behinderung zu zentralen Inhalten gemacht, außerdem solle sie „mehr als nur Wissensvermittlung [sein] und über biologische Vorgänge und die Technik der Verhütung hinausgehe[n], sie [müsse] emotional ansprechend sein und die vielfältigen Beziehungsaspekte, Lebensstile, Lebenssituationen und

Werthaltungen berücksichtigen. [...]). (vgl. Urteil des Bundesverfassungsgerichts, 1993) Damit waren insbesondere außerschulische Bildungsangebote gemeint und dementsprechend ist trotz dieser wegweisenden Veränderungen und Fortschritte heute noch davon auszugehen, dass Sexualaufklärung und -erziehung in der Schule nur fragmentarisch vorkommt.

Sexuelle Bildung in der Schule findet heute in Abhängigkeit zum jeweiligen Bundesland mit verschiedenen Schwerpunkten in unterschiedlichen Fächern statt. Im Sächsischen Schulgesetz ist beispielsweise festgehalten, dass „unbeschadet des natürlichen Erziehungsrechts der Eltern, Familien- und Sexualerziehung zur Aufgabe der Schule gehöre“ (Sächsisches Schulgesetz §36, Stand 2019). Ebenfalls wird erwähnt, dass die Sexualerziehung fächerübergreifend vermittelt werden solle (vgl. ebd.). Der eigentlich innovative Ansatz des fächerübergreifenden Unterrichtens lässt, trotz der mangelnden Ausführungen zu sexueller Bildung, eine Verantwortungsdiffusion anstelle einer Verantwortungsübernahme zwischen den Fachkräften und den Kommissionen zur Erstellung der Lehrpläne vermuten. Nur in den Fächern Biologie und Ethik kommen Inhalte zu sexueller Bildung explizit im Lehrplan vor und dabei stehen Themen, wie vielfältige Begehrensweisen und geschlechtliche Vielfalt weit hinter der „Struktur und Funktion [...] männliche[r] und weibliche[r] Geschlechtsorgane“ (vgl. Sächsischen Lehrplan, Biologie, Stand 2019, S.23). Einvernehmlichkeit wird innerhalb dieses Lernbereiches überhaupt nicht benannt (vgl. ebd.). (Ich beziehe mich an dieser Stelle beispielhaft auf den sächsischen Lehrplan, da ich an einer sächsischen Universität tätig bin. Dabei ist zu beachten, dass das sächsische Schulgesetz und die sächsischen Lehrpläne im Bezug auf Sexualpädagogik, im Vergleich zu anderen Bundesländern, den Fokus vor Allem auf Sach- und kaum auf Handlungskompetenzen richten (vgl. Richtlinien zur Sexualerziehung, Stand 2008, S.209).

Da Sexuelle Bildung und dadurch auch (sexuelle) Einvernehmlichkeit in der Schule immer noch zu kurz kommen, wird diesen Inhalten auch in der Lehrer:innenbildung wenig Aufmerksamkeit zuteil. Nach einer Studie „Sexuelle Bildung für das Lehramt“ (2018-2021) von Heinz Jürgen Voß, Professor für Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung an der Hochschule Merseburg und Prof. Dr. Barbara Drinck, Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität Leipzig, fände Sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt nach wie vor zu wenig Beachtung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und im schulischen Alltag. Zum einen fehlen für angehende Lehrkräfte verbindliche Angebote und damit eine breitere Professionalisierung im Feld der Sexuellen Bildung, zum anderen kommen auch

innerhalb dieser recht wenig umsetzbare Methoden, ganz zu schweigen körperorientierte Konzepte oder Einvernehmlichkeit, vor (vgl. Voß / Drinck, 2020).

Letzteres lässt sich zumindest darüber nachvollziehen, da selbst innerhalb der Sexuellen Bildung „sexuelle Zustimmung und sexuelle Einvernehmlichkeit [...] bisher keine zentralen [sind]“ (Dalhoff, 2021, S. 11). Wohingegen die Relevanz, Einvernehmlichkeit zu thematisieren, wie aus den „Standards für die Sexualaufklärung in Europa“ zu entnehmen ist, sehr deutlich gemacht wird (vgl. WHO/BZgA, 2011 in Thuswald et al.). Dort werden als Bedingungen für gleichberechtigte (sexuelle) Beziehungen „gegenseitiges Verständnis und Respekt für die Bedürfnisse und Grenzen des Gegenübers“ festgehalten (vgl. ebd.). Dalhoff benennt weiterführend die Lernkompetenzziele der „Matrix Sexualaufklärung“ der WHO, BZgA, 2011, welche sich durch „die Entwicklung eines positiven Körperbildes, das Wahrnehmen eigener Körpersignale, die Haltung, dass eigene Erfahrungen, Entscheidungen und Gefühle wichtig sind, dass nicht jedem Wunsch und jeder Anforderung anderer nachgekommen werden muss sowie der Respekt gegenüber dem Ja oder Nein anderer“ (Dalhoff, Hempel, Önsür-Oluğ, Rauch, Thuswald, 2021, S. 17) definieren.

Obwohl die Standards eine sensible und sex-positive Sexualpädagogik beschreiben, kommen wenig konkrete Inhalte bei der Zielgruppe an. Wie Sparmann in dem anfangs genannten Zitat bereits andeutet, gilt eine Unterscheidung zu treffen, inwiefern emanzipatorische Formulierungen in Standards bzw. Richtlinien bereits Einzug gefunden haben und inwiefern diese als anwendbare Methoden oder zu der Ausbildung pädagogischen Fachpersonals durchdringen (vgl. Sparmann, 2017, S.23). Einvernehmlichkeit wird in übergeordneten Standards der WHO unter Begriffen, wie „konsensual“, „gleichberechtigt“ und „Wahrung der Selbstachtung“ zwar Wert gegeben, findet allerdings aufgrund der aufgeführten Hindernisse selten eine Umsetzung in konkreten Vermittlungskonzepten (vgl. Rauch/Thuswald/Önsür-Oluğ/Dalhoff/Hempel, 2021, S.16f.). Auch im Sammelband „Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten“ plädieren die Herausgeber:innen für „mehr konkrete Vorschläge und Methoden“ (vgl. ebd., S.17).

Gerade weil das Thema (sexuelle) Einvernehmlichkeit innerhalb pädagogischer Kontexte in den Startlöchern steht und sich der gesellschaftliche Diskurs gleichzeitig rasant entwickelt, macht es Sinn interdisziplinäre Möglichkeitsräume zu betreten um wegweisende Methoden und Vermittlungskonzepte vorzuschlagen. Mit der folgenden Betrachtung möchte ich einen Beitrag leisten, Einvernehmlichkeit als Lerninhalt anzugehen und mich der Frage annähern,

weshalb es sinnvoll sein könnte mehr Sexuelle Bildung - und innerhalb dieser auch noch Körperlichkeit - in Lehr- und Lernkontexten willkommen zu heißen. Mit Performative Art Education gehe ich auf direktem Wege zu Körperlichkeit und künstlerischer Transformationskraft und möchte darüber den Versuch starten, wie Einvernehmlichkeit als erlernbare Haltung und Lebensform ein Platz gegeben werden kann. Dabei möchte ich die Herausforderungen und eventuellen Risiken nicht außer acht lassen um konkrete Bedingung für Lernkontexte zu formulieren.

2.2. Performative Art Education

Da in folgender Arbeit Schnittstellen von Performance Art Education und sexueller Bildung untersucht werden ist es nötig an dieser Stelle einen Einblick in das weite und komplexe Feld des Begriffs Performance, der Performance Kunst und Performance Art Education zu geben.

2.2.1. Performance

Performance kommt aus dem Englischen und bezieht sich dort auf den Prozess der Durchführung oder die Erfüllung einer Aktion, übersetzt auch *Leistung* (vgl. Lange, 2002, S.21). Im Zusammenhang von darstellenden Künsten, wie Theater oder Shows, wird *performance* im Englischen gleichbedeutend für Aufführung oder Vorstellung verwendet (vgl. ebd.). Innerhalb der Sprachphilosophie der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde der Begriff des Performativen von John L. Austin geprägt. Erika Fischer Lichte fasst Austins Begriff des Performativen als (Sprech-)Handlungen[...], „die selbstreferentiell, insofern sie das bedeuten, was sie tun, und wirklichkeitskonstituierend [sind], indem sie die soziale Wirklichkeit herstellen, von der sie sprechen“ (Fischer-Lichte, 2004, S. 32) auf. Darauf aufbauend erläutert Fischer-Lichte in dem Aufsatz „Ästhetik des Performativen“, dass damit sprachphilosophisch erstmals formuliert wird, dass „Sprechen eine weltverändernde Kraft entbinden und Transformationen bewirken kann“ (ebd.). Weiter ausgeführt überträgt Fischer-Lichte diese Kraft auch auf performative körperliche Handlungen ohne Sprechen. Am Beispiel von Marina Abramovičs Performance *Lips of Thomas* erläutert Fischer-Lichte „Handlungen, die selbstreferentiell sind und Wirklichkeit konstituieren (was Handlungen letztlich immer tun) und dadurch imstande sind, eine - wie auch immer geartete - Transformation der Künstlerin und Zuschauenden herbeizuführen“ (Fischer-Lichte, 2004, S. 34). Lea Sophie Schiel arbeitet aus den Anschauungen Fischer-Lichtes zwei wesentliche Erkenntnisse heraus: Erstens, „Performativität führt zu Aufführungen bzw. manifestiert und realisiert sich im Aufführungscharakter performativer Handlungen [...]. (ebd., S.41) Zweitens, „Darstellende und Publikum [beeinflussen] sich wechselseitig und [sind] damit gleichermaßen wesentlich an der Hervorbringung der Szene beziehungsweise Aufführung beteiligt [...]“ (Schiel, 2020, S. 123) Die Aufführung, so Fischer Lichte, entstehe erst durch die „leibliche Ko-Präsenz“ von „Handelnden“ und „Zuschauenden“. Als Bedingung müssen diese zwei beteiligten Parteien sich „zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort versammeln und dort einen Spanne Lebenszeit miteinander teilen“ (Fischer-Lichte, 2004, S. 58).

Performance kennzeichnet sich nach Fischer-Lichte also durch die Auflösung scharf abgegrenzter, kategorische (Denk-)systeme, durch das Wahrnehmen bzw. Kreieren von Ambivalenzen, Unvorhersehbarkeit und ermöglicht dadurch eine Kraft, welche zu Veränderungen aller Beteiligten Akteur:innen führt oder führen kann (auch Raum, Zeit und Material können hier als Akteur:innen begriffen werden) (vgl. Fischer Lichte in Schiel, 2002, S.124). Darüberhinaus schreibt Fischer-Lichte, dass „die körperlichen Handlungen, die als performativ bezeichnet werden, keine vorgängig gegebene Identität zum Ausdruck [bringen], vielmehr bringen sie Identität als ihre Bedeutung allererst hervor.“ (ebd. S.124)

Das wirklichkeitskonstituierende Moment von Performance bzw. Performativität und die damit einhergehende Wirkmacht auf den Körper, die Identität und folglich die gesamte Existenz sind wichtige Erkenntnisse um den Konstruktionscharakter von und damit auch die Interventionsmöglichkeiten in gegebenen Verhältnisse zu verdeutlichen. Dieses Bewusstsein ist wertvoll um in künstlerisch, sowie sexuell bildenden Kontexten Möglichkeiten der Reflexionen, Irritationen und Transformationen und vor allem Handlungsfähigkeiten zu ermöglichen.

Für die weiteren Ausführungen ist es wichtig, diesen Diskurs einmal voranzustellen um später die Chancen von Performancekunst bezüglich sexueller Bildung tiefgründiger einordnen zu können.

2.2.2. Performancekunst (gleichbedeutend auch Performance-Art)

„[...] Performance-Art [wird] als intermediäre Live-Kunstform verstanden, in welcher der ästhetisch Handelnde [sic!] in einer unmittelbar erfahrbaren Zeit und in einem ebensolchen Raum auftritt. Das Ziel des Handlungsaktes besteht nicht in der Produktion eines Kunstobjektes, sondern in der Herstellung eines ephemeren ästhetischen Ereignisses. In der Verknüpfung von Körpersprache, Handlungsstrategien, Raum- und Zeit-Parametern, Geräuschen, materiellen und elektronischen Medien entstehen lebende Bilder und assoziative, medial überlagerte Atmosphären“ (Lange,2002, S.12).

Ebenso wie Lange setzt Lübke bei der Beschreibung von Performance als künstlerische Ausdrucksweise den Fokus auf eine im Handeln vollzogene Darstellung (vgl. Lübke, 2021, S.36).

Ferner illustriert Lübke, in einer Einzelfallstudie zu Performancekunst im Kunstunterricht, „Performancekunst [...] als Körperpraxis [...] über die ein gewohnheitsmäßiges, aber auch situiertes Antworten auf einen konkreten Handlungsanspruch zum Ausdruck kommt“ (Lübke, 2021, S. 37). Dies bedeutet, dass Performancekunst mit und in Abhängigkeit zu den bestehenden Umständen mit dem Körper, die Verhältnisse, wie beispielsweise Zeit und Raum, aber auch Beziehung und Kommunikation handelnd in Kunst transformiert.

„[...] Performancekunst [kann] übergreifend als ein Genre beschrieben werden, in dem etwas handelnd, in einer Aktion dargestellt wird. In Abgrenzung zum klassischen Theater, in welchem die Illusion eines Geschehens erzeugt wird, werden in der klassischen Performancekunst reale Ereignisse als Kunst präsentiert“ (Lübke, S.43).

Dadurch stellt Performance in eben diesem Ereignis, die Handlung selbst, die im Augenblick beteiligte Gemeinschaft (Handelnde und Zuschauende), deren Verhältnis und Beziehung und nichtsdestoweniger die dazugehörige Kommunikation in den Fokus der Auseinandersetzung und befördert eine Reflexion derer (vgl. ebd.). Durch diese Weise ist Performancekunst schwer anhand von fest abgesteckten Kriterien oder einer bestimmten Form zu beschreiben, sondern eher als Verfahrensweise zu verstehen (vgl. ebd.).

Gabriele Klein und Wolfgang Sting beschreiben Performancekunst als „ästhetische Praxis [...], die sich intermedial zwischen Theater und Tanz, Musik, Film und Bildender Kunst konstituiert und sich hier als eine sehr wandelbare und innovative künstlerische Form zeigt.“ (vgl. Klein/Sting 2005, S. 13 in Lübke, 2021 S.37). Darüberhinaus beschreiben sie die „Priorisierung des dialogischen Austausches, des kollektiven Arbeitens und des partizipatorischen Engagements“ als wesentlich für die Praxis, welche Performance „zu einem dialogischen

Medium, zu einer demokratisierten szenischen Kunstpraxis, [...] als eine kritische Instanz gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen begründet, [...] (vgl. Klein/Sting 2005, S. 13 in Lübke, 2021 S.37). Hier wird die komplexe kritische Haltung des Genre deutlich und dadurch befindet sich Performancekunst in ihrem Wesen bereits mitten in gesellschaftspolitischen Diskursen bzw. in ständigem Wechselspiel mit den Verhältnissen, also den Beteiligten und der Umgebung. Unter den Charakteristika „dialogische[s] Medium“ und „demokratisierte[r] Kunstpraxis“ wird konkreter auf die im Mittelpunkt stehende gemeinsame Entscheidungsfindung hingewiesen. Es ließe sich also sagen, dass Performancekunst im Kern ihrer Praxis ständig auch Einvernehmlichkeit aushandelt.

Performancekunst wird auf vielgestaltige Weisen verstanden und nicht nur Lübke weist mit dem Begriff „klassische Performancekunst“ auf eine Entwicklung innerhalb des Verständnisses von (Performance-)Kunst hin. In verschiedenen Kontexten wird der Kunstbegriff immer wieder stark erweitert und neu formuliert, so beschrieb Ólafur Elíasson das zeitgenössische Kunstwerk, könne eher als „Kulturwerkzeug“ begriffen werden (vgl. Elíasson/Kikol, 2018). Folglich hat sich auch der Performancebegriff innerhalb der Kunst gewandelt und erweitert. Unzählige Hybridformen, wie beispielsweise partizipative Theaterstücke, explizit politisch-aktivistische Flashmobs, Cyberdances, partizipative Netzkunst und interaktive Workshops werden im jüngsten Kunstkanon, neben der klassischen Performancekunst darunter gefasst (vgl. Lange, 2002, S.27).

Für die Auseinandersetzung mit Sexueller Bildung in Performancekunst, bietet eben genau diese Haltung, Kunst als Kulturwerkzeug zu betrachten, mannigfaltige Gestaltungsmöglichkeiten und die Möglichkeit interdisziplinär, kunstvermittelnd, kunstschaaffend und gesellschaftskritisch in den Austausch zu treten. Schlussendlich lässt Performancekunst sich nicht trennscharf eingrenzen. Antje Dudek beschreibt *Performance Art* in dem Sammelband *Performance Art Education* als „heterogenes, bewegtes Gebilde, dessen Konturen nicht vollends scharf gestellt werden können oder sollten“ (Dudek, 2017, S.19).

2.2.3. Performative Art Education

Nach der Betrachtung von Performancekunst stellt sich nun die Frage, was dies für die Bildungsarbeit bedeutet.

„Während ein Kunstwerk eigenständig und abgelöst von seinem Verursacher [sic!] existiert, steht im Mittelpunkt der Performance der Körper der Künstlerin bzw. des Künstlers. Mit allen Aspekten ihrer „Leibhaftigkeit“ sind sie sich selbst Material, auch wenn sie dieses erweitern und verändern“ (Dudek, S. 19).

Diese „Aspekte des Leibhaftigen“ vermitteln eine gewisse Unmittelbarkeit von Performance Art und damit auch für Performance Art Education. Die Performenden verwenden zum Einen ihre einzigen und eigenen Körper, womit immer Fragen von Intimität einhergehen. Zum Anderen haben sie durch den Live-Charakter und die Physische Ko-Präsenz der anderen Anwesenden (Zuschauenden) nur bedingt Entscheidungs- oder Handlungsmöglichkeiten über den Verlauf. Letzteres ist allerdings auch eine Chance und wesentliches künstlerisches Gestaltungselement von Performance Art (vgl. ebd.). Nach Dudek lassen sich folgende Punkte als Grundsätze für Performance Art Education festhalten:

Performance Art Education; ermöglicht das Erleben von [realen] Momenten: Freude, Risiko, Scheitern, ... (vgl. Dudek, 2017, S.22); konfrontiert mit dem Unabsehbaren (vgl. ebd.): ist immer die Begegnung von Menschen und folglich auch eine gemeinsam gelebte Zeit; arbeitet abwechselnd und vielfältig mit Genres und Medien, der bildenden Kunst: Raum, Komposition, Form, Farben (vgl. ebd.); entwickelt innerhalb von künstlerischen Arbeitsphasen einen „Ereignisrahmen“, welcher erst durch Performende und Zuschauende zum Ereignis werden kann (vgl. ebd., S.23) und „führt möglicherweise zu einer Einsicht, die auf das Leben an sich übertragbar ist: Das Geschehene entzieht sich unserer (vollständigen) Kontrolle, ohne dass wir uns ihm gänzlich ergeben müssten. Vielmehr wirken wir durch unsere Anwesenheit und mit unseren Handlungen auf die Entfaltung des Geschehens ein“ (Dudek, 2017, S.20).

Letzteres ist insbesondere für den Transfer auf die Thematisierung von Einvernehmlichkeit interessant. Darin wird deutlich, dass sich das Geschehene in Abhängigkeit zu Anderen und der Umgebung entfaltet, allerdings maßgeblich durch die bloße Anwesenheit und die Handlungen des Subjekts mitbestimmt wird. Hier liegt ein bestärkendes Potenzial von Performative Art Education für die Entfaltung der eigenen Handlungsfähigkeit, welches in der Ausformulierung des Workshop-Konzeptes weiter ausgeführt wird.

Im Unterschied zur Performancekunst, bildet die Aufführung in der Performance Art Education nur einen Teil der performativen (Zusammen-) Arbeit. Vielmehr sind eigene körperbasierte

Recherchearbeit, Gruppenprozesse, geteilte Erfahrungsräume, künstlerisches Forschen bestimmend für die künstlerische performative Arbeit. Daher bauen sich Lehr- und Lernkontexte zu Performance Art vielschichtig auf, zum Einen ist da der eigenen Körper, die Leibhaftigkeit, des Weiteren ist diese nicht allein sondern in physischen, sozialen, kulturellen und materiellen Umständen verwickelt und eingebunden. Gruppe, Raum, Zeit, soziale Codes nehmen ständig aufeinander Einfluss - und chronologisch betrachtet kann am Ende einer Zusammenarbeit eine Aufführung stehen, in welcher das Individuum oder die Gruppe in externe, nicht am Gruppenprozess Beteiligte, Kontakte tritt. Die Komplexität wird von Dudek damit beschrieben, als dass „das Lehren und Lernen von Performance ein Bewusstsein für das Körpergebundene, Jetzt-betonte und Soziale im künstlerischen Prozess [erfordert]“ (Dudek, 2017, S. 23). Sowohl performative Übungen als auch Performance-Aufführungen sind danach also mindestens immer beides: künstlerisches und soziales Geschehen (vgl. ebd. S. 20). Dadurch lassen sich innerhalb von Performance Art Education besonders umfangreiche Reflexionsprozesse und folglich auch aktiv umgestaltende Kräfte auf soziale Interaktion erforschen. Diese Gestaltungsmöglichkeiten beziehen sich sowohl auf Körperlichkeit und Identität, als auch auf ein Miteinander und Im-Kontakt-Sein. In den künstlerischen Prozessen von Performance wird „der eigene Körper [...] zum Aushandlungsfeld von Identitätsfragen und zugleich zum begrenzenden wie ermöglichenden Medium“ (ebd., S.19). Wenn Identität an dieser Stelle die „Gesamtheit der Eigenheiten“ eines menschlichen Daseins meint, werden innerhalb dieser Aushandlungen wichtige Bedingungen für ein einvernehmliches Miteinander abgestimmt. Denn um den Körper als „begrenzendes und ermöglichendes Medium“ zu erleben ist die Wahrnehmung von von Bedürfnissen und Grenzen unumgänglich. Umgekehrt befördert eben genau diese Auseinandersetzung allerdings auch das Spüren in den Körper und stößt damit die Reflexion zu Reizen an. Performance Art Education schärft durch das Im-Körper-, Im-Jetzt- und Im-Sozialen-Sein eine Bewusstwerdung über diese Möglichkeiten, erlaubt Reflexions- und Handlungsspielraum und bietet aktive Interventionsmöglichkeiten. Die gewisse Unmittelbarkeit von Performancekunst ist dabei gleichermaßen fruchtbares Potenzial, da der Transfer auf die „reale“ Lebenswelt der Beteiligten sehr Nahe liegt, sowie Herausforderung, da gerade die Themen Körper, Kontakt und darüber in den Dialog treten schambesetzt und intim sind. Für den praktischen kunstpädagogischen Kontext kann deshalb der Einbezug spezifischerer Genre, wie Foto- oder Videoperformances hilfreich sein, um eine gewisse evtl. gewünschte Distanz herzustellen.

III BODY.CON.SENSUS

3.1. Konzepte zu Einvernehmlichkeit

„Ansätze zu Möglichkeiten und Bedingungen sexueller Einvernehmlichkeit verlangen einerseits das kritische Hinterfragen und Verändern von Denk- und Handlungsmustern, andererseits das konkrete Erkennen von Strukturen und dominierenden gesellschaftlichen Mustern“ (Dalhoff/ Hempel/ Önsür-Oluğ/ Rauch/ Thuswald, 2021, S. 15).

Konsens bedeutet Übereinstimmung oder auch Einstimmigkeit. Wenn von Sexuellem Konsens gesprochen wird, werden gleichbedeutend die Begriffe sexuelle Zustimmung und sexuelle Einvernehmlichkeit verwendet (vgl. Dalhoff, 2021, S.21). Auf Sexualität bezogen, bezeichnen sie „sexuelle Begegnungen, die durch verbale oder deutliche nonverbale Kommunikation abgestimmt werden und bei denen alle Beteiligten die Bedürfnisse und Wünsche der anderen aktiv berücksichtigen, um einen grenzwahrenden Rahmen für sexuelle Erfahrungen zu schaffen“ (Dalhoff, 2021, S. 21). Wie in der oben aufgeführten Anschauung lässt sich schnell begreifen, dass hinter den Konzepten von einvernehmlich gestalteten Interaktionen, komplexere Zusammenhänge stehen als die Beantwortung der Fragen mit Ja, Nein, Vielleicht... (vgl. ebd. S. 12)

Dalhoff führt weiter aus, dass innerhalb der Sexualwissenschaften ein Wandel in den bestehenden Strukturen bestünde, welcher Bewertungen und Moralvorstellungen von Sexualität in den Hintergrund und „Verhandlungs- und Konsensmoral“ (Döring, Sigusch, Schmidt in Dalhoff, S. 26) in den Vordergrund rücke. Konsensethik beschreibt demzufolge: „Alle sexuellen Handlungen in allen denkbaren Konstellationen seien erlaubt, insofern sie einvernehmlich geschehen würden“ (ebd. S.26).

An dieser Stelle ist es wichtig, die weiter oben erwähnten „Strukturen und dominierenden gesellschaftlichen Muster“ (ebd., S15) als wirkmächtige Faktoren miteinzubeziehen, da diese historisch und gegenwärtig bestimmend für die Zu- bzw. Absprache des Rechts auf sexuelle Zustimmung waren und sind und damit auch auf eingeschriebene Rollenmuster wirken (vgl. ebd.). Auch wenn ich an dieser Stelle nicht weiter darauf eingehen kann, sondern freundlich auf Dalhoffs Text „Sexuelle Einvernehmlichkeit als Form der Entscheidungsfindung denken“ (2021) verweise, ist es wichtig um zu verstehen, dass es sich bei der Thematisierung von Konsens nicht „um einen mehr oder weniger einfachen Kommunikationsakt“ handelt, sondern jahrhundertelange Herrschafts- und Unterdrückungskomplexe zugrundeliegen, welche unter Anderem in „angelernten sozialen Rollenmustern [mitschwingen] und [...] nicht einfach auf

individueller Ebene auszugleichen [sind]" (ebd., S.28). Darauf aufbauend ist auch die Erwartung, horizontale Konsens-Entscheidungen, lassen sich entgegen vorherrschender vertikaler Entscheidungsprozesse, durch einmalige Vermittlung leben, utopisch. Vielmehr handelt es sich dabei um ein Übungsfeld für alle Beteiligten, dem inbegriffen sind auch Pädagog:innen, welche nah mit der Reflexion struktureller Machtverhältnisse, beschränkt werden sollen bzw. müssen (ebd., S.30).

Dalhoff formuliert die Hypothese, „dass Fragen der sexuellen Einvernehmlichkeit Fragen der Entscheidungsfindung sind.“ Demzufolge entwirft Dalhoff, orientiert an dem Ampelsystem aus dem englischen Sprachraum, entlang von Entscheidungsprozessen und -möglichkeiten ein Konzept, welches in „Sphären sexueller Einvernehmlichkeit“ und „Sphären sexueller Übergriffigkeit“ aufgliedert ist (vgl. Dalhoff, 2021, S. 25). (Siehe Abb. 1) Die Veranschaulichung zeichnet sich insbesondere über eine klar gekennzeichnete Sortierung, welche für das Sprechen unterstützend sein soll und „Fehlerfreundlichkeit“ aus (vgl. ebd.). Dabei bezieht sich Dalhoff auf R. Torenz, welche den Fokus auf dem „klaren Ausdrücken sexueller Wünsche“ in bisherigen Zustimmungskonzepten kritisch beleuchtet. Kurz gefasst, bezieht sich die „Sphäre der sexuellen Einvernehmlichkeit“ nicht auf eine vorher (vertraglich) geregelte Zustimmung (vertraglich bezieht sich hierbei auch auf ein mündlich ausgesprochenes Ja), sondern um „einvernehmliche Entscheidungen vor, während und nach sexuellen Handlungen“ (Dalhoff, 2021, S. 31). Wie aus der Darstellung (Abb.1) zu entnehmen ist, wird der „Bereich der sexuellen Übergriffigkeit“ anhand von „Macht- bzw. Dominanzentscheidungen“ (ebd.,S,46) verdeutlicht. Unter dem Aspekt „Zustimmungsunfall“ (ebd.,S,46) werden Grenzüberschreitungen und Grenzverletzungen, unter der Voraussetzung, dass diese unbeabsichtigt und lernorientiert passieren, von Übergriffigkeit differenziert (ebd.,S,46). Mit dieser Betrachtung werden insbesondere Machtverhältnisse kritisch mit einbezogen und (sexuelle) Einvernehmlichkeit als komplexes Spektrum beleuchtet. Diese kann auch für die Weiterarbeit in Lehr- und Lernkontexten sehr hilfreich sein, da trotz der Komplexität eine nachvollziehbare Übersichtlichkeit gegeben wird.

Ein anderer, aus der körperorientierten Praxis gewachsener Ansatz ist das „Wheel of Consent“ von Betty Martin. Dieses Konzept dreht sich um die Fragen WHO IS DOING? (auf deutsch: Wer handelt?) und WHO IS IT FOR? (auf deutsch: Für wen ist es?) (vgl. Martin, 2021) und interveniert damit, die oft zu Missverständnissen führende Vorstellung von einem ausschließlichen Geben oder Nehmen. Das Konzept teilt vier Modi SERVE (Dienen), TAKE

(Nehmen), ALLOW (Erlauben) und ACCEPT (Annehmen) in deren jeweiligen Verhältnis zueinander auf. Auf horizontaler Ebene wird die Frage „Wer handelt?“ und auf vertikaler Ebene die Frage „Für wen ist es?“ aufgeschlüsselt (vgl. Abb. 2). Das „wheel of consent“ möchte im Wesentlichen darin unterstützen, auf direkterem Wege für die eigenen Wünsche und Grenzen einzustehen (vgl. Martin, 2021). Durch eine wenig konsensuelle Sozialisation wird häufig dazu tendiert, einen Wunsch oder ein Bedürfnis in Form eines Angebots indirekt zu formulieren oder in der unausgesprochenen Annahme gehandelt, das Gegenüber würde etwas wollen oder gut finden.

Das Konzept kann hilfreich sein um das eigene Verhalten zu reflektieren und dadurch Einvernehmlichkeit in einem Übungsfeld zu praktizieren. Im Bezug zu Performance Art Education ist dieser Ansatz interessant, da viele praktische „Bewegungs- und Kontaktspiele“ für das Üben zur Verfügung stehen, welche durch den besondere Fokus auf die oben genannten Prinzipien das lustvolle Austesten von Bedürfnissen und Grenzen ermöglichen. Ansätze aus diesen Spielen finden sich im Vermittlungskonzept abgewandelt wieder.

Mit einem kleinen Exkurs zu BDSM von Dalhoff möchte ich die Bedeutung und Wirkung von Grenzen einmal verdeutlichen. Gerade da sich BDSM („Bondage, dominance submission und Sadismus und Masochismus, entspricht Spielen zu Bewegungseinschränkung, Machtgefällen und Lustschmerz“ (ebd. S.23)) in Grenzgefilden bewegt, ist Zustimmung und Einvernehmlichkeit Grundbedingung für das Miteinander (vgl. ebd. S.23). Ebenso gehört ein Rahmen, welcher Selbstverantwortung im Bezug auf die eigenen Grenzen und das Vertrauen in die Formulierung der Grenzen anderer, möglich macht, zu unabdingbaren Bedingungen eines einvernehmlichen Kontakts. Anhand des Beispiels von BDSM wird sehr gut deutlich, dass Grenzen nicht ausschließlich begrenzend, sondern im Gegenteil befreiend, Halt gebend, Kreativität anstoßend und Orientierung ermöglichend, wirken können. Wenn darauf vertraut werden kann, dass das Gegenüber mitteilungs-fähig ist, ob und wie Kontakt stattfinden kann, dann ist es folglich möglich, Wünsche und Bedürfnisse zweifelsfrei fühlen und äußern zu können. Und das darf geübt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einvernehmliches In-Kontakt-Sein, im Bezug auf Körper und Lust, auf individueller sowie gesellschaftlicher Ebene Reflexion und Aushandlung bedeutet und keinem statischen Regelwerk folgt, sondern vielmehr ein bewegtes, vielfältiges Miteinander bildet und ermöglicht.

Im Bezug auf explizit sexuelle Interaktionen schreibt Dalhoff, es gehe „um das In-Kontakt-Sein während (sexueller) Interaktionen, um das einvernehmliche Sich-Bewegen in der Improvisation, die sexuelle Handlungen in der Regel sind.“ (ebd., S.) Hierbei wird innerhalb des Bewegens in der Improvisation ein spielerischer, lustvoller Fokus auf das Aushandeln von (sexueller) Einvernehmlichkeit gesetzt. Für die Schnittstelle zur Performance Art Education ist das Bewegen in der Improvisation interessant, da die Improvisation einen erheblichen Anteil der künstlerischen, performativen Arbeit bestimmt und demzufolge, mindestens implizit, ein sinnlich erfahrbares Übungsfeld für einvernehmliches In-Kontakt-Sein bietet oder bieten kann.

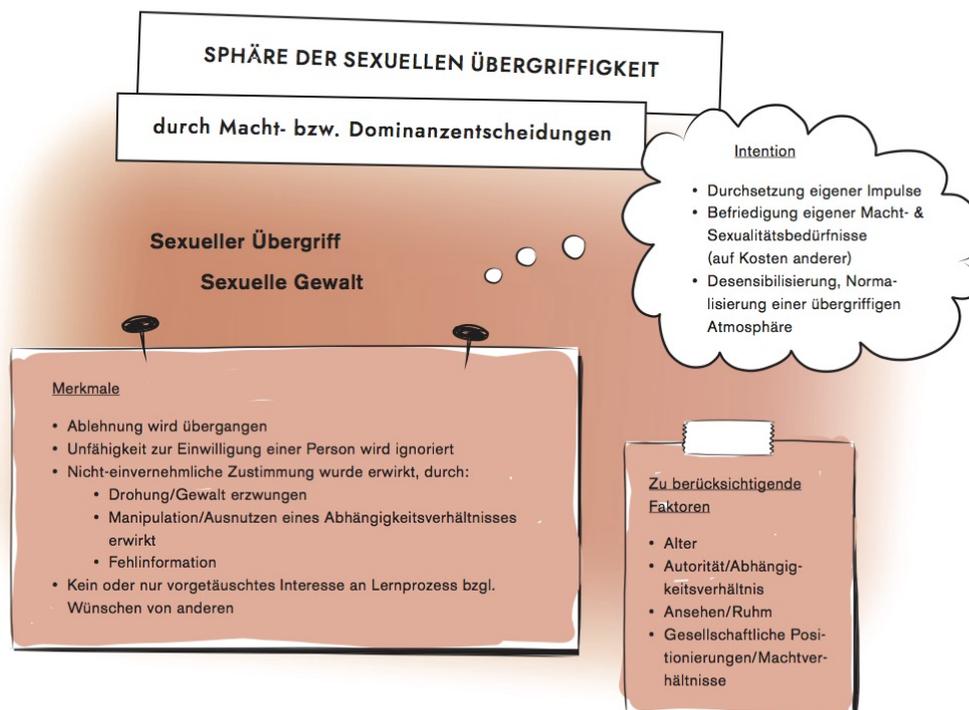


ABB 1: Handout aus Dalhoff/Hempel/Önsür-Oluğ/Rauch/Thuswald (Hg.) (2021): SEXUELLE EINVERNEHMLICHKEIT GESTALTEN. Hannover: fabrico. S. 46. © Maria Dalhoff, Grafik: Franzis Kabisch.



ABB. 2 : WHEEL OF CONSENT (Vereinfachte Darstellung), Dr. Betty Martin, Stand 2021
[www.bettymartin.org]

Note of the author: You are welcome to share, including this diagram,
with attribution [leave this paragraph in.]

3.2. In Körper und Kontakt sein...

„Der Körper ist Zeit unseres Lebens die direkte Voraussetzung und sinnliche Erfahrungsebene für sexuelles Erleben, Lernen und Handeln“ (Sielert, 2005, S.14).

Auch wenn Sielert sich hierbei auf Sexuelles bezieht wird vor Allem deutlich, dass der Körper als Medium für sinnliches Erleben steht. Zentraler Knotenpunkt von Performance Art Education und körperorientierter Sexueller Bildung ist der Körper selbst und damit auch als Mittelpunkt des Vermittlungskonzepts PERFORMING.CON.SENSUS. zu verstehen. Simone Gaiss versteht Körperbewusstsein sogar als Voraussetzung, „damit Menschen ihre Beziehungen zur Umwelt sinnvoll gestalten und die Wirkung der individuellen „Lebens-Performance“ reflektieren können, [...]“ (Gaiss, 2013, S.106). Darin wird verdeutlicht, dass Körperbewusstsein unmittelbar zur eigenen Gestaltung des Erlebens beiträgt und damit auch Selbstbestimmung und Grenzwahrnehmung befördert (vgl. ebd.). Gleichzeitig ist fraglich, ob es wirklich nötig ist, um an der eigenen „Lebens-Performance“ mitzuwirken. Insbesondere durch die weit fortgeschrittene digitale Verschiebung und die Möglichkeit „körperlose“, d. h. digitale Identitäten zu kreieren, stellt sich wiederum die seit jeher diskutierte Frage, in welchem Verhältnis das Geistige und das Körperliche für die Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung stehen. Um diese Frage nicht gänzlich zu beantworten, sondern um körperorientierte Methoden mit ihrer Wirkung auf Einvernehmlichkeit schlüssiger einzuordnen zu können, möchte ich im Folgenden, Aspekte zum Körperverständnis pointiert darstellen. Im Anschluss daran werden aktuelle Diskurse im Bezug auf Körperkontakte in der Sexuellen Bildung und in Performance Art Education betrachtet.

René Descartes bringt mit dem neuzeitlichen Paradigma „Cogito Ergo Sum“ (vgl. Descartes, 1637) [Ich denke also bin ich] eine scharfe Trennung zwischen Leib und Seele (also Körper und Geist) in den Körperdiskurs ein (vgl. Doris Schuhmacher-Chilla, 2012/13, online) und schnitt damit den Körper, als etwas von der Seele Getrenntes, vom theoretischen Diskurs ab (vgl. ebd.). Über Edward Husserls Theorie des Körper-Haben und Leib-Sein wird diese Trennung differenzierter betrachtet: Aus phänomenologischer Sicht bezeichnet die Gegenüberstellung des Körper-Habens und Leib-Sein, den Körper primär als anatomische und physiologische Materialität und den Leib als das sinnliche, lebendige Erlebte (vgl. Magdlener, 2015, S.09-3). In den Worten von Elisabeth Magdlener wird „der Körper, den wir haben, [...] dem subjektiv gelebten Leib, der wir sind, gegenübergestellt“ (ebd.). Damit bleibt Husserl zwar trotz

Differenzierung nach wie vor in der dualistischen Trennung von Körper und Geist verhaftet. Mit Maurice Merleau-Ponty, den Sinn und die Sinnlichkeit des Leibes als Mittel „Zur-Welt-Sein“ versteht (Merleau-Ponty 1966/1986 zitiert bei Lübke, 2021, S.25) werden die Kategorien Körper und Leib aufgeweicht. Der Körper kann als reale Sache, reale Handlungen ausführen und hat damit reale Effekte auf den Leib und die Sinneswahrnehmung (vgl. Alexa Dumanon, 2020, online). Merleau-Ponty beschreibt die leibliche Wahrnehmung „als ursprüngliche Bedingung der Möglichkeit des Wahrnehmens schlechthin“ (Merleau-Ponty 1966/1986 zitiert Lübke, 2021, S. 26).

Durch die Überwindung der Trennung von Körper und Geist, bietet Merleau-Ponty eine Philosophie, welche „die traditionellen Kategorien von Subjekt und Objekt, Form und Inhalt, Aktivität und Passivität in Frage stellt“ (Doris Schumacher-Chilla, 2012/13, online). In dieser Zusammenführung wird deutlich, dass sich die Einheiten Körper, Geist und Umwelt gegenseitig beeinflussen. Im Konzept des „Embodiment“, sprich Verkörperung, wird ein besonderer Fokus auf diese wechselseitige Einflussnahme gelegt, in welcher „jede einzelne [also Körper, Geist und Umwelt] Ursache oder auch Wirkung physischer oder psychischer Prozess sein [kann]“ (Gaiss, 2013, S.105). Gaiss führt weiter aus, dass das „lebendige Zusammenspiel“ dieser Einheiten individuelle Verhaltensmuster gestaltet und dadurch zur Selbstorganisation befähigt. D.h. das oben aufgeführte Körperbewusstsein bezieht sich nicht auf den Körper als materielles, von geistigen oder Umwelteinflüssen befreites, physisches Objekt sondern verhandelt bereits den durch Bewusstheit und im ständigen Widerspiel mit der Umwelt erlebten und geformten Körper.

Warum ist diese Auseinandersetzung wichtig für die Thematisierung von Einvernehmlichkeit in Sexueller Bildung und Performance Art Education?

Zum Einen ist die Erkenntnis des geformten und von Umwelteinflüssen konstruierten Körpers sowie des Leibhaftigen und deren Wechselwirkungen wichtig um sich selbstbestimmt Körperbilder, -erleben und -erfahrungen anzueignen (Gaiss, 2013, S.107). Zum Anderen wird Sinneswahrnehmung im Miteinander körperlicher Regungen und psychischer Emotionen erst möglich. Im Körperkontakt ist der sinnlich erlebende Leib mehrfach herausgefordert: Zum einen als berührender und gleichzeitig als berührt werdender Körper und Leib. Obwohl Körperkontakte (nicht nur zu anderen Körpern sondern auch zur Umwelt) physikalisch betrachtet eine unausweichliche Bedingung sind und darüberhinaus zur „*Conditio humana*“ gehören, im Sinne, dass der Mensch über diese erst zum Menschen würde (vgl. /Grunwald,

2017, S.24/30), werden diese in den Sozial- und Humanwissenschaften bis heute nur wenig thematisiert (vgl. Schmidt/ Schetsche, 2017, S. 7).

Dies lässt sich durch die Ausgrenzung des Körperlichen im Zuge der Aufklärung nachvollziehen und deshalb sei es auch heute noch gewagter aber ebenso bewegender Blick Berührungen und Körperkontakte zu thematisieren (ebd., S.7). Auch wenn Kontakt vielfach interpretierbar und definierbar ist möchte ich an dieser Stelle für das weitere Verständnis die, für die sozialen Kontakte relevante Unterscheidung zwischen Berührung und Kontakt machen. Kontakt beschreibt die physikalische Tatsache des „Zusammenstoßens“ - dies kann beabsichtigt oder unbeabsichtigt sowie völlig verschieden eingeordnet werden. (vgl. Schmidt/ Schetsche, 2017, S. 9) Berührung wird es dann, wenn der Kontakt intendiert erzeugt bzw. als solcher interpretiert wird.

Das Verständnis zum Körperkontakt ist nötig um Körpergrenzen differenzierter denken zu können.

„Erst die physischen Kontakte zum Anderen (angenehme wie unangenehme - erwünschte wie unerwünschte) machen die Grenzen des Selbst erfahrbar und konstituieren damit die Differenz zwischen dem Innen und dem Außen, der eigenen Person und der (sozialen) Umwelt“ (Berenike Schmidt/ Schetsche, 2017, S. 16)

Im aufgeführten Zitat werden Grenzen erstmal als wesentliches Element zur Definition des Selbst, nüchtern betrachtet. Im Kontext der sexuellen Bildung ist der Begriff allerdings differenzierter zu betrachten. Grenzen sind darin wesentlich für die Bewahrung der Integrität des jeweiligen Individuums. Ein wesentliches Ziel sexueller Bildung ist das erleben, erlernen und kommunizieren von Grenzen (vgl. Voß, 2019, S.6). Darin wird zwischen Grenzüberschreitung, Grenzverletzung, Übergriff und Formen von sexualisierter Gewalt unterschieden. Wobei auf der anderen Seite auch die Begriffe Grenzziehung und Grenzachtung/Grenzwahrung stehen. In den folgenden Kapiteln werden diese Begriffe ausgewählt im Kontext der Fragestellung aufgegriffen.

Was Körper und Kontakt für die praktischen Zusammenhänge in pädagogischen Kontexten bedeutet, wird in den folgenden Ausführungen betrachtet.

a) ... im Feld der sexuellen Bildung

„Grundsätzlich ist Körperkontakt für den Menschen unentbehrlich und als Bedürfnis im Leben eines Menschen immer vorhanden. In einzelnen Altersstufen sind Art und Menge der Berührungen jedoch sehr verschieden. Entscheidend für den Aufbau eines Körperselbst sind bereits Erfahrungen in der pränatalen Phase, Kontakte während der Geburt und direkt im Anschluss daran. Weil Körperkontakt das wichtigste Kommunikationsmedium in den ersten Lebensjahren ist, die unmittelbaren Bezugspersonen hier jedoch recht unterschiedlich agieren, kommen Kinder bereits mit sehr heterogenen Vorerfahrungen in die ersten Einrichtungen der öffentlichen Erziehung“ (Sielert/Schmidt, 2017, S.141).

Aus der Beschreibung Sielerts und Schmidts wird deutlich, dass Körperkontakte wesentlich für und ununterbrochen präsent in der Entwicklung eines jeden Menschen sind, nicht aber nur der persönliche, sondern auch der institutionelle Umgang sehr von gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen geprägt ist (vgl. Sielert/Schmidt, 2017, S.141).

Wenn Sexuelle Bildung indessen interdisziplinär gedacht, und insbesondere mit performativ-orientierter und damit körperorientierter Kunstvermittlung zusammengebracht werden soll, ist ein Blick auf die Körperlichkeit und Körperkontakte in Bildungseinrichtungen unumgänglich. In diesem Blickwinkel geht es explizit nicht um sexuelle Kontakte! Denn im Hinblick auf Sexuelle Bildung behandelt diese Arbeit vordergründig persönlichkeitsbetreffende Themen im Bezug auf Identitäts- und Beziehungsaspekte. Darin wirkt der Umgang mit Körperkontakten auf ein Körperbewusstsein und beteiligt sich an Prozessen der sexuellen Sozialisation (Vgl. Sielert, 2015).

Die im Frühjahr 2010 aufgedeckte sexualisierte Gewalt in öffentlichen Bildungseinrichtungen befeuerte den Diskurs um Grenzverletzungen durch pädagogische Fachkräfte enorm. Die längst überfällige Diskussion war sehr wichtig, gleichzeitig handelte es sich dabei um vereinzelte Sandkörner am Strand und die Reaktionen zeigten eher, wie wenig thematisiert die Diskussionen um „irrationale und psychodynamische Vorgänge um Macht und Sexualität“ in den Erziehungswissenschaften waren und sind (vgl. ebd., S. 145). Fachkräfte gerieten zunehmend in Unsicherheit und Sielert und Schmidt beschreiben die von Erziehungswissenschaften formulierten Lösungsvorschläge als „offenbarte Hilflosigkeit.“ Darin kam beispielsweise vor, dass „Lehrkräfte auf jeden Körperkontakt mit Schüler*innen und Schülern verzichten [mögen]“ (vgl. ebd., S.145). Diese ultimative Formulierung ist berechtigt, birgt allerdings die Gefahr eine tabuisierende Sozialisation zu befördern. Denn wenn Körperkontakte nicht vorkommen (dürfen), können sie nicht verhandelt werden. Auch

Hofstätter beschreibt einen einseitigen Blickwinkel in der jüngsten Diskussion, in welcher „Gewalt [...] stärker als Sexualität und Kontrolle stärker als Kultur und Bildung“ thematisiert wurden (vgl. Hofstätter, 2019, S.88). Hofstätter folgert daraus „Einschnitte für die sexuelle Selbstbestimmung“ (vgl. ebd.). Weiter ausgeführt können „Berührungen [...] nicht nur als Gegenüber von Autonomie, sondern auch als Voraussetzung des Erwerbs von Selbstständigkeit [...]“ (vgl. Sielert/Schmidt, 2017, S. 144) betrachtet werden. Das heißt der „Spannungsbogen zwischen Autonomie und Interdependenz wird durch eine achtsame Dosierung von Berührungen austariert“ (vgl. ebd.). Denn wenn davon ausgegangen wird, dass es Körperkontakte gibt, ist ein Umgang damit und eine Kommunikation darüber wesentlich für die selbstbestimmte Gestaltung dieser. Hofstätter beschreibt hierbei noch konkreter wesentliche Ziele von körperorientierter/ körperbewusster Sexueller Bildung als richtungsweisend: das „Wahrnehmen und Artikulieren eigener Bedürfnisse, [das] Fördern von Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit, [das] Einüben von Kommunikation [und die] Vermittlung einer ressourcenorientierten Sicht auf das Verhältnis der Geschlechter“ (Hofstätter, 2019, S. 87f.). Für eine selbstbestimmte Artikulationsfähigkeit ist es wichtig Körperkontakte und Berührungen wahrzunehmen, bewusst zu machen und zu reflektieren (vgl. Sielert/Schmidt, 2017, S.155).

„Erziehungs- und Bildungseinrichtung verpassen die Chancen solcher Bildungsprozesse, wenn sie der Berührung keinen Raum lassen“ (Sielert/Schmidt, 2017, S.156).

Das heißt noch lange nicht, dass Körperkontakte mit der nötigen Reflexion in jeglichem Bildungskontext einzuweben wären. Das Gegenteil ist der Fall: Gerade die Differenzierung zwischen institutioneller, professioneller und situativer Umgebung ist für die Verhandlung entscheidend (vgl. ebd. S.156). Beispielhaft nennen Sielert und Schmidt, Unterscheidungen zwischen der jeweiligen Bildungseinrichtung sowie Situation und noch konkreter, dass beispielsweise eine Lehrkraft „nicht die primäre Aufgabe [hat], aktiv etwas gegen die Körperfeindlichkeit von Schülern zu unternehmen, während die Psychomotorikerin auch mit einer von ihr durchgeführten Massage die Nähe-Distanz-Balance einer Jugendlichen wieder ins Lot bringen [kann]“ (ebd. S.156). Zum Einen wird dabei die entsprechende Professionalisierung benannt, zum Anderen stellt diese Differenzierung auch die Bedingungen für Rollenklarheit und Transparenz (vgl. ebd., S.158). Rollenklarheit bezieht sich dabei auf die „Bewusstheit des eigenen Auftrags und die lizenzierte Kompetenz des eigenen Tuns“ (ebd.,

S.158). Transparenz lässt sich vielseitig über Absprachen und Sprache gestalten - Offenheit und die Absicht der geplanten körperorientierten Kontakte oder Methoden sind unbedingter Anteil in einer einvernehmlichen und grenzwahrenden Begegnung (vgl. ebd.). Auch oder gerade wenn dies nicht gelingt, ist Kommunikation und ebenso die Metakommunikation bedeutsam um verletzte Situationen zu bewältigen. An dieser Stelle ist die Zuständigkeit und der Bildungsauftrag der beteiligten Fachkräfte umso wesentlicher. Deshalb ist seitens der Pädagog:innen, eine kognitive und eine leibbezogene Selbstreflexion sowie Körperwissen nötig, um Zuständigkeitsbereiche verantwortungsbewusst zu übernehmen und genauso verantwortungsbewusst abzugeben (vgl. Hofstätter, 2019).

Pädagogische Konzepte können das Körperbewusstsein hierfür mit transparenten und reflektiert angeleiteten Impulsen zu Körpererfahrungen unterstützen. Dabei sind praktische Erfahrungsräume, im Wechsel zu kognitiven und reflexiven Ebenen um die verbale Kommunikation zu kultivieren, in der Gestaltung von Bildungsprozessen wesentlich (vgl. ebd. S. 156).

b) ... im Feld der Performance Art Education

Insbesondere in künstlerisch-gestalterischen Prozessen ist die Betrachtung von Leib und Körper dahingehend interessant als dass das Leibliche an erlebbare Selbsterfahrung geknüpft ist und der Körper in Form einer Fremderfahrung als etwas von außen Betrachtetes, von äußeren Einflüssen und Eingriffen Ausgesetztes erlebt werden kann (vgl. Lübke. 2021, S. 24). Wenn hier nun die aktiv gestalterische Einflussnahme des Leibhaftigen auf das Körperliche und dadurch wiederum auf das Leibhaftige wirkt, befindet sich eine künstlerisch performende Person in einem hochkomplexen Konstruktions- und Dekonstruktionsmoment zugleich. Konstruktion, da neue Erfahrungen, Erlebniswelten und Bilder kreiert werden und Dekonstruktion, da (körperliche und leibliche) Gegebenheiten aufgelöst und transformiert werden.

Wenn VALIE EXPORT in einem, mit Sexualitäten in Verbindung stehendem Beispiel, das „Tapp- und Tastkino“ (1968) (ABB 3), Passant:innen vorsätzlich dazu einlädt, ihre nackten Brüste unter einem auf Brusthöhe montierten Kasten zu betasten, dann wird alleine durch das aktive Positionieren als Künstlerin und die Einladung zum Berühren, eine raffinierte Infragestellung

von Passivität und Aktivität vermischt. Der über Jahrtausende geformte bestimmte und dadurch begehrte weibliche Körper wird dabei ironisch und humorvoll als sich selbst angeeignetes Medium verwendet und durch eine veränderte Umgebung aus gegeben Normen herausgehoben.

Das bedeutet, dass philosophische Ansätze und gerade auch künstlerisch-gestalterische modifizierende Körperlichkeit Fragen zu Körperbildern, Körpergrenzen und Körpertransformation und -fusionen stellen. Das ist eine Chance für das Körperbewusstsein und für die aktive Mitgestaltung an Leben und Körperlichkeit. Gleichzeitig ist der Grad zum bestärkenden und akzeptierenden Körperbewusstsein schmal. Wenn ein Vermittlungskonzept eine Bandbreite an möglicher Modifikation von Körpersein oder körperlicher Handlung anbietet, kann eine defizitäre Sicht auf den bereits bestehenden Körper und dessen Handlungen entstehen. Hier gilt es eine anerkennende und wertschätzende Haltung zu bereits Bestehendem und Entstehendem zu vermitteln. Des Weiteren kann es hilfreich sein den Prozess und dadurch die Handlungsfähigkeit zu betonen und nicht etwa das transformierte Ergebnis bzw. das künstlerische Produkt als Ideal anzustreben.



ABB 3: VALIE EXPORT,
TAPP und TASTKINO (TAP and TOUCH CINEMA), 1968/1989

IV ART.CON.SENSUS.

In diesem Kapitel werde ich zuerst herleiten, wie und wo die Auseinandersetzung mit Sexualitäten, Sexueller Bildung und Einvernehmlichkeit in der jüngsten Performancekunstgeschichte des europäischen und US-Amerikanischen Raum implizit oder explizit vorkommt. Dabei werden Bewegungen der feministischen Kulturgeschichte, insbesondere die zweite Welle des Feminismus in Deutschland und den USA, mit wesentlichen Entwicklungslinien des Diskurses zu Einvernehmlichkeit kurz betrachtet um ihre Wirkung auf die feministischen Entwicklungen der Performancekunst einzuordnen. Im zweiten Abschnitt werde ich Sexuelle Bildung im Kontext künstlerischer Vermittlung betrachten. Dafür kläre ich zuerst, wo sich bereits Schnittstellen innerhalb der Disziplinen Performancekunst und Sexueller Bildung ausmachen lassen und anschließend erwähne ich Beispiele, in denen Thema und Medium auf vielschichtige Weise ineinander verwoben sind. In diesen beiden Unterkapiteln tritt Einvernehmlichkeit, durch die komplexe und manchmal tiefliegende Thematisierung nur stellenweise explizit auf.

Anhand von ausgewählten Beispielen aus der zeitgenössischen Performancekunst werde ich folglich die Fragen betrachten: Wie trägt die jeweilige künstlerische Auseinandersetzung an einem Diskurs zu Einvernehmlichkeit bei? Und welche Strategien lassen sich daraus für ein kunstvermittelndes Konzept ableiten?

4.1. Sexualitäten, Sexuelle Bildung und Einvernehmlichkeit in Performancekunst gestern, heute und morgen

„Das Aufbrechen traditioneller Kunstformen, die Konfrontation der Zuschauenden mit den Künstler*innen selbst, das Offenbaren von intimen Details im öffentlichen Raum, der (nackte) Körper als agierendes Ich, das Sprengen von Tabus und Grenzen, das Aufgreifen alter Rituale, die Herausforderung von Kirche und Staat, das Einfordern von geistiger, körperlicher, sozialer Freiheit, die Suche nach Identität, das Experiment und Experimentelle, die Lust an Zerstörung, das Unberechenbare: heute mitunter Kalkül und wertsteigerndes Element der Kunst – all dies zu Beginn der Performance-Kunstgeschichte Novum und wahre Revolution.“ (Küster, 2020, S. 13)

Innerhalb eines europäisch geprägten Kunstkanon, wurde Performancekunst im klassischen Stil während der Sechziger- und Siebzigerjahre vielfältig exploriert, inszeniert und ausformuliert. Seitdem wurde sie innerhalb dieses Kunstkanons als eigenständige Kunstform betrachtet und wenn oder gerade auch als „neueste und herausforderndste Kunstform“ geltend gemacht (vgl. Schütz, 2019). Performance-Kunst wird, über ihre Merkmale definiert, schon sehr viel eher praktiziert und analysiert. Gerade weil Performance sich in ihrer Entwicklung als Kunstform immer wieder an rituellen, sakralen und spirituellen Gestaltungselementen bediente und bedient, ist schwer abzugrenzen wann und wo ein Ursprung festzumachen ist, vielmehr findet sie sich als Ritual als grundlegendes Element menschlicher Kultur wieder (vgl. Jappe, 1993, S. 69). Trotzdem gibt es innerhalb der Kunst- und Theaterwissenschaften markierte Entwicklungsstufen der Performancekunst. Beispielsweise wird innerhalb des deutschen Theaters des 18. Jahrhunderts ein damals neues Konzept, einer „Verkörperung“ der bis dahin „gespielten“ Rollen etabliert (vgl. Fischer-Lichte, S. 130) und spätmittelalterliche Passions- und Mysterienspiele mit Straßenzügen und Inszenierungen für Leseunkundige verwirklichten performative Erfahrungen (vgl. Lange, 2002, S. 46). Unmittelbar, dem in den 70er Jahren geprägten Performancebegriff im europäischen Kunstkontext, geht die Haltung der heutigen historischen Avantgarde des beginnenden 20. Jahrhunderts voraus. Die politisch-sozialen Umbrüche ermöglichten unzählige künstlerische Bewegungen, welche „ das geistige-kulturelle Erbe und die traditionelle Ästhetik des Schönen und Harmonischen radikal in Frage stellten“ (vgl. Lange, 2002, S.51) und damit Vorboten der performativen Ästhetik der 60er und 70er Jahre gebaren.

Das besondere Interesse für feministischen Aktionismus in Performancekunst in den 60er und 70er Jahren Deutschlands reicht sich mit der zweiten Welle des Feminismus die Hand, in welcher Themen der körperlichen und sexuellen Selbstbestimmung ausführlich Beachtung

fanden (vgl. von Barga, 2018, S.10). „Das Private ist Politisch“ machte als Statement und Forderung auf Fragen bezüglich Rollenverteilungen in der Gesellschaft und Familie sowie die Ungleichbehandlung bzgl. unbezahlter Reproduktionsarbeit aufmerksam (vgl. Scharfenberg, 2021). Die zweite Welle des Feminismus ist ebenso durch die Bewegung Schwarzer Feminist:innen geprägt. Die Bewegung machte insbesondere auf die Verschränkung von Rassismus als Diskriminierungsform, neben der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, aufmerksam. Der vorherrschende Rassismus fand sich ebenso in der mehrheitlichen *weißen* Frauenbewegung wieder. Die Dichterin und Philosophin Audre Lorde war für die Kommunikation von Schwarzen Frauen untereinander und von einem Austausch zwischen Schwarzen und *weißen* Feminist:innen prägend in Deutschland. (vgl. von Barga, 2018, S.10) International waren Angela Davis und Bell Hooks wichtige US-Amerikanische Stimmen, welche für Rassismus und koloniale Unterdrückungsmechanismen sensibilisierten, welche auch in *weißen* Frauenbewegungen vorherrschten (vgl. von Barga, 2018, S.12).

In der (Performance-) Kunst setzten sich Künstler:innen ausgiebig mit der Konstruktion der Geschlechter und ihnen zugeschriebenen Rollen und Identitäten auseinander (vgl. Lange, 2002, S. 188). Der Kunstkanon, von einem über Jahrtausende geprägten „Männlichen Blick“ (auf englisch „male gaze“) (vgl. Mulvey, 1975), stellte eine wesentliche Herausforderung für Künstlerinnen dar, indem „sie ihren Protest gegen das bis dahin geläufige symbolische Repräsentationssystem mit seinen stereotypen Weiblichkeitsbildern nur äußern konnten, wenn sie das „Bild von sich“ zerstörten, was zunächst auch immer gleichbedeutend mit „Selbstzerstörung“ war“ (vgl. Lange, 2002, S. 189).

„Eine der wichtigsten Hinterlassenschaften der feministischen Kunst der 1970er-Jahre in Europa und den USA ist die Dekonstruktion weiblicher Genderidentität. Eleanor Antin (geb. 1935), Birgit Jürgensen (1949/2003), Lynn Hershman Leeson (geb. 1941), Annette Messager (geb. 1943), Martha Rosler (geb. 1943), Cindy Sherman (geb. 1954), Carolee Schneemann (geb. 1939), Francesca Woodman (1958-1981) und andere erkundeten Bereiche des Weiblichen, um ausgeklügelte Verwandlungsstrategien einer hybriden Identität zu kreieren, mit denen unter anderem geschlechtliche Rollenzuweisungen kritisch betrachtet worden sind“ (Zybok, 2018, S. 47).

Im Zuge der Dekonstruktion von geschlechtlichen Rollenzuweisungen arbeiteten viele Künstler:innen auch nah mit den zugeschriebenen Rollen von „Aktivität“ und „Passivität“ und damit auch an dem Themenfeld der Einvernehmlichkeit. Die Künstlerin Carolee Schneemann beschäftigte sich in ihren Performances ausführlich mit der Materialität und Fleischlichkeit des

Körpers, mit Nacktheit, Sinnlichkeit und Erotik. Ihre bekannteste Arbeit „Meat Joy“ von 1964 beschreibt Schneemann selbst als: „an erotic rite: excessive, indulgent, a celebration of flesh as material“ (Schneemann 1979, 63 zitiert in Lange, 2002, S.138).

In der Uraufführung der Performance 1964 im First Festival of Free Expression in Paris tanzen, performen, bewegen, agieren Menschen gemeinsam auf einer Bühne mit Materialien wie Farben, Blut und Tierfleisch. Schneemann benennt das Aufbrechen von Tabus, eine schulddurchsetzte Körperkultur als Gründe für die Verwendung des nackten Körpers, und nichtsdestoweniger um „[zu zeigen], dass das Leben des Körpers in vielseitigerer Weise ausdrucksfähig ist, als es eine sexnegative Gesellschaft zugeben kann.“ (Schneemann, More than Meat Joy, S.194) Schneemann setzt damit aktive Lust und Experimentierfreude in bildnerische performative Gestaltung um und handelt insbesondere durch das „in Szene“ setzen von nackten interagierenden Körpern tabubrechend. Wie einvernehmlich sich die Personen innerhalb der Performances bewegten, bleibt dabei eine wichtige, leider ungeklärte Frage.

Anders als bei Schneemann, in denen die Performenden neben dem Publikum einen gemeinsamen rituellen Erfahrungsraum kreieren, sind Yoko Ono mit „Cut Piece“ (1964) und Marina Abramović mit „rhythm zero“ (1974) wesentlich mit dem „Publikum“ in Verhandlung und erfordern dessen Aktivität. Ono kniet schweigend auf der Bühne der Yamaichi Concert Hall in Kyoto, neben ihr eine Schere, und lädt das Publikum dazu ein Stück für Stück Teile aus ihrer Kleidung auszuschneiden und mitzunehmen. Abramović stellt in der Galerie in Neapel, 1974 sich selbst mit 72 Objekten aus, darunter eine Waffe mit Munition, Rosen, Karten, Lippenstift,... und erlaubt dem Publikum diese Objekte mit und an ihr zu verwenden.(vgl. Abramović, 2016) Dazu gibt Abramović ebenfalls einen schriftlichen Vertrag, welcher vereinbart, dass sie selbst keine rechtlichen Konsequenzen aus den Handlungen der jeweiligen agierende Person einleiten würde. Abramovic exploriert hier mit der eigenen Existenz Verantwortungsübernahme und -abgabe und stellt damit provozierende aber auch tiefgreifende Fragen zu Verantwortung, Moral und Einvernehmlichkeit: Inwiefern kann die vorher gegebene schriftliche Erlaubnis als Einvernehmlich gewertet werden? Wie wird Einvernehmlichkeit innerhalb einer solch extremen Performance überhaupt hergestellt? Oder werden den Rezipierenden ihre nicht-konsensuellen Handlungsmuster vorgeführt?

In einer vorsätzlichen Umkehrung sich als aktiv agierende Künstlerin in eine passive Rolle zu begeben setzt wesentliche Anstöße für weitere künstlerische Arbeiten, die

Auseinandersetzung mit dem Körper und dadurch wichtige Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Einvernehmlichkeit.

„Historisch betrachtet war der Körper, das Körperliche immer den Frauen zugeschrieben und der Blick auf den Selbigen möglichst den Männern vorbehalten. Nun bot die Performancekunst als eine explizite Form von Körper- und Aktionskunst Mitte des 20. Jahrhunderts (mit dem parallelen Aufbruch der neuen Frauen- und Queer-Bewegung) den idealen Boden für Künstlerinnen, sich die Deutungshoheit über den eigenen Körper zurück zu holen. Aus dem „passiven Objekt Frau in der bildenden Kunst“ wurde das „aktive Subjekt Frau in der neuen, noch nicht von Männern dominierten Kunstform der Performance“ (Zybok, 2018, S. 48)

In der ausdrücklichen Verhandlung von Sexualitäten im Performancekunstkontext holt sich Annie Sprinkle eben jene Deutungshoheit auf revolutionäre Weise zurück. In ihrem „A public cervix announcement“ (1992) (s. ABB.5) lädt sie das Publikum dazu ein mit Hilfe eines Spekulum und einer Taschenlampe ihren Gebärmutterhals anzuschauen. In vielen Diskursen wird dies als eine Entmystifizierung des weiblichen Körpers eingeordnet, wohingegen Annie Sprinkle in ihrer Selbstauskunft vor allem Angst vor Mythen abbauen möchte (vgl. Sprinkle, o.D., online). In jedem Fall setzt Annie Sprinkle mit diesem performativen Akt ein Zeichen gegen die Tabuisierung von Sexualitäten und demystifiziert damit, das ansonsten so häufig medizinischen Kontexten vorbehaltene Wissen.



ABB 4: YOKO ONO, Cut Piece, 1965



ABB 5: ANNIE SPRINKLE, A public cervix announcement, 1992

4.2. Sexualitäten, Sexuelle Bildung und Einvernehmlichkeit in künstlerischer Bildung

Wenn die Themen Sexuelle Bildung und künstlerische Bildung von Interessierten zusammen gedacht werden, sind die ersten Assoziationen und häufigen Verweise sexualpädagogische Projekte, welche pädagogisches Material vielfältiger, bunter bzw. sinnlich ansprechender gestalten. Vielma.art®, Vulvinchen® und Glitterclit® sind bekanntere Beispiele für queer-feministisches zeitgenössisches sexualpädagogisches Material. Glitzernde Stoffe von rosa bis dunkelblau-türkisem Velours formen weiche, glänzende, liebevolle Modelle von diversen Geschlechtsorganen und gestalten Sexualpädagogik damit bunt und vielfältig. Auch zahlreiche Comics, bspw. Erika Moen (Oh Joy Sextoy, 2015) oder Liv Strömquist (Der Ursprung der Welt, 2014) verhandeln Themen rund um Sexualitäten mit Humor, Aufklärung und politischer Gesellschaftsanalyse. In diesen Beispielen liegt die künstlerische Auseinandersetzung im Medium und die Sexuelle Bildung im Thema. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob im Wesen von Performancekunst, Sexualitäten und Sexuelle Bildung bereits Überschneidungsfelder vorkommen.

Uwe Sielert wagt in dem Band „Grundlagen zur Sexualpädagogik“ einen Definitionsversuch zu Sexualität: Darin beschreibt Sielert Sexualität als „allgemeine auf Lust bezogene Lebensenergie, die sich des Körpers bedient, aus vielfältigen Quellen gespeist wird, ganz unterschiedliche Ausdrucksformen kennt und in verschiedenster Hinsicht sinnvoll ist“ (Sielert, 2015, S. 40). Auch wenn dieser Definitionsversuch recht allgemein gefasst und damit vielfach interpretiert werden kann, wodurch auch Missverständnisse entstehen können, ist es gleichzeitig hilfreich und als Chance zu begreifen, Sexualität als offenes, formbares, in Abhängigkeit zu Sozialisation und Gesellschaft zu begreifen. Letzteres stützt Sielert mit der Aussage Arnolds Gehlens, in der der Mensch und dessen Sexualität als „>von Natur aus< gesellschaftlich“(ebd.) beschrieben werden. Neben der wichtigen These, „Sexualität als gesellschaftliche Kategorie“ (ebd.) zu begreifen, geht es mir im Folgendem um den Bezug zur Performancekunst. Spannenderweise lassen sich die Aspekte des Definitionsversuchs von Sexualitäten gleichermaßen auf Performancekunst übertragen und finden auch in diesem Bezug ihre Bedeutung. Diese Verknüpfung unterstreicht die Nähe der Themenfelder, dabei überrascht jedoch wie wenig diese, (zumindest explizit) miteinander gedacht oder angeschaut werden. Geht es hier im Großen und Ganzen um die Thematisierung von Lust? Und wie behandeln Vermittlungskonzepte Lust?

Wenn Sexuelle Bildung und künstlerische Bildung zusammenfinden dann oft in der Reflexion von der Bild- und Medienwelt. Diese wichtige Arbeit eröffnet ebenso mannigfaltige Optionen der künstlerischen Gestaltung. In Collagen zu Körperbildern wird beispielsweise Body-Positivity mit dem Gestaltungselement der Collage behandelt, in Fotografien werden (Geschlechts-)Identitäten hinterfragt, zB Cindy Sherman. Kurz: Die Kunst ist Medium, Sexuelle Bildung ist Thema. Lässt sich das in Performance Art Education ebenso trennen?

In Performancekunst lässt sich das Thema schwerer vom künstlerischen Subjekt abgrenzen, das künstlerische Subjekt schwerer vom Medium, und das Medium ist der Aktion und Körper selbst. Der Körper als zentrales Subjekt und Objekt beider Disziplinen wird daher zum Werkzeug, Schauplatz, Reflexionszentrum, kreierender Leib und Kreation ausgesetzter „Materialität“ in einem.

Diese vielfältigen Verschränkungen erfordern eine besondere Aufmerksamkeit für die Sortierung von bildenden und künstlerischen Prozessen und gleichzeitig, gerade in der Vermischung und Überschneidung, ein unermessliches Potenzial an Denkerweiterung, methodisches Modellieren und künstlerischer Gestaltung. Das heißt, wenn pädagogische Kontexte geschaffen werden, in denen die Dinge weniger trennscharf sind, konstituieren diese auch eine Wirklichkeit, welche eine nebeneinander stehende Vielfältigkeit und vermeintlich widersprechende Überschneidungen erlauben und befördern.

Um einen Einblick in diese vielfältige Gestaltungswelt zu bekommen möchte ich auf das wissenschaftlich-künstlerische Forschungsprojekt „imagining desires“ von der Kunstakademie Wien verweisen. Das partizipative Projekt beschäftigt sich mit Fragen zu Sexualitäten, visueller Kultur und Pädagogik und entwickelt Methoden und Materialien, welche einen Umgang mit Sexueller Bildung, kritische Bildkompetenzen, künstlerische und verbale Ausdrucksfähigkeit befördern soll (vgl. imaginingdesires.at, 2017, online). Unter anderem in Form von Publikationen und Workshops (zum Beispiel zu „Animationsvideos zum Thema Konsens“ (vgl.ebd.) (s. ABB. 6)), stellt das Forschungsprojekt Fragen zu den Schnittstellen Sexualitäten, Kunst und Bildung. In dem bereits zuvor erwähnten Sammelband SEXUELLE EINVERNEHMLICHKEIT GESTALTEN (Hrsg. Önsür-Oluğ/Dalhoff et. al, 2021) wird unter der Fragestellung „Kann Kunst Konsens?“, in Form einer Gesprächsrunde, Einvernehmlichkeit im performativ-künstlerischen Rahmen verhandelt. Darin wird ein deutliches Potenzial für die Erkundung von (sexueller) Einvernehmlichkeit in künstlerischen und performativen Kontexten ausgemacht (vgl. Önsür-Oluğ/Dalhoff, 2021, S. 174).



ABB 6: IMAGINING DESIRES | REFLECTING DESIRES, WIPPE -
Eine Animation zu Einvernehmlichkeit und Zustimmungunfällen, 2021

4.3. Beispiele aus zeitgenössischer Performance-Kunst

_ Rosana Cade | WALKING : HOLDING | 2011

„When do we learn how to touch each other? When do we learn what is acceptable?“ (Cade, 2014)

Walking:Holding ist ein Stadtspaziergang. Hand-in-Hand laufen Menschen miteinander durch die Stadt, dabei ist nur diesen beiden Personen bekannt, dass sie einander unbekannt sind. Rosana Cade entwarf 2011 eine 30-minütige Performance, in welcher Teilnehmende jeweils fünf Minuten mit sechs verschiedenen Performenden Hand-in-Hand durch die Stadt gingen. Dabei waren die wechselnden Partner:innen eingeweihte Performende. Zwischen 2011 und 2014 wurde die Performance in 20 verschiedenen Städten weltweit ausgearbeitet und durchgeführt. Die Performenden, welche das „Publikum“- also die jeweilige Person an der Hand - durch die Stadt führten, sind Menschen, welche einen lokalen Bezug hatten und vorher mit Rosana Cade zu der Performance arbeiteten. Sie unterschieden sich in ihrer geschlechtlichen Identität, Alter, Körpergröße, Kleidungsstil, etc.. Nachdem das kurzweilige Paar fünf Minuten miteinander lief, löste die nächste Person nahtlos die vorherige performende Person ab. In einem Audio-Walk [Soundcloud, #Walking Holding 2014] beschreiben Cade und verschiedene Teilnehmende ihre Erfahrungen in Walking:Holding. Dabei geht es in erster Linie um Identitäten: Wie werden Menschen durch eine Fusion mit einer anderen Person im öffentlichen Raum gelesen? Beziehungsweise, wie verändert sich deren Identität? Mit einem Kind an der Hand? Mit einer gleichgeschlechtlichen? Mit einer andersgeschlechtlichen Person? Neben Identitäten geht es auch um Einvernehmlichkeit. Wie in dem Anfangs aufgeführten Zitat stellt Rosana Cade die Fragen: „Wann lernen wir einander zu berühren? Und wann lernen wir was als akzeptiert gilt?“ [freie Übersetzung] Dabei nimmt Cade die ineinander verschränkten Hände genauer in den Blick und stellt während der künstlerischen Recherche fest, dass eine der beiden Personen die Hand meist vorne hält und die Andere hinten. Ist es „nur“ eine anatomische Anpassung an gegebene Umstände, nämlich die Körpergröße, oder stellen sich damit auch Fragen zu: Wer führt wen? Letzteres bewusst zu verhandeln ist für die Einvernehmlichkeit unumgänglich. Ebenso wird in der Performance in die Intimsphäre eingegriffen. Die Teilnehmenden begeben sich durch die Teilnahme an der Performance in eine konsensuelle Grenzübertretung. Grenzübertretung in dem Sinne, dass soziale Codes Unbekannte eher nicht dazu einladen, Hand in Hand miteinander durch die Stadt zu spazieren. Rosana Cade nutzt in der Performance eine alltägliche Handlung als Ausgangspunkt für

gesellschaftliche Fragen. Durch die Verfremdung, diese intime Alltagshandlung nicht im gewohnten Umfeld, nämlich mit einer in Beziehung stehenden Person zu vollziehen, sondern mit Unbekannten, setzt einen besonderen Fokus auf eben diese Handlung: Was geht damit einher? Welcher Raum wird für diesen Moment geschaffen? Und welche Beziehung führen die beiden Menschen innerhalb dieses Raumes? Sind sich die Personen für diese fünf Minuten nahe? Und wie fühlt sich die neue Hand in der Eigenen an? Mit diesen Fragen setzt Rosana Cade in der Performance Walking: Holding auf minimalistische Weise ein Statement zu Berührung und Kontakt, ohne dabei in einer nahestehenden Beziehung zu stehen. Cade stellt in dem Audio-Walk außerdem die Fragen: Ab wann körperliche Nähe von einer kindlichen Leichtigkeit zur Scham übergeht und welche Räume es im Erwachsenenalter dann noch für das Lernen von Körperlichkeit und Kontakt gibt? (vgl. Cade, Min: 31:35) Mit der Performance wird ein interaktiver Reflexionsraum zu „dem Anderen“, Identität, Intimität, Öffentlichkeit, Kontakt und Berührung erschaffen. Eine der teilnehmenden Personen beschreibt, wie sehr der physische Kontakt sie zu einer Verbindung und einem Vertrauen zu einer gerade noch „fremden“ Person erleben lässt (vgl. ebd. Min: 31:52 - 32:32). Das dies innerhalb eines abgesteckten Rahmens in einer künstlerischen Performance verhandelt wird, erlaubt auch mehr Raum zum Wahrnehmen der eigenen Wünsche und Bedürfnisse. Diese emotional aufgeladene Geste mit einer emotional unverbundenen Person zu teilen, kann dazu verhelfen, mehr auf die eigene Gefühlswelt zu achten ohne dabei in lange aufgebauten Verstrickungen zu sein. Andererseits können sich die Spazierenden, im Sinne der Performancekunst, dazu verpflichtet fühlen der künstlerischen Auseinandersetzung gerechtzuwerden und dadurch ausgelöst Grenzen ausloten. In jedem Fall eröffnet Rosana Cade einen Lernraum für Berührung und In-Verbindung-Sein und damit einen Lernraum für Einvernehmlichkeit.

Da die künstlerische Auseinandersetzung in der Aktion liegt und für Außenstehende in dem Moment der Performance nicht eindeutig sichtbar wird, ist die Dokumentation in dem Fall von großer Bedeutung. Die bloße Idee, sowie Audio-, Bild- und Videomaterial lösen bei mir auch ohne Beteiligung Impulse und Fragen an und machen somit eine Rezeptionserfahrung möglich. Für die Auseinandersetzung innerhalb eines Performanceworkshops, bietet diese Arbeit eine Inspirationsquelle um selbst Konzepte für Erlebnis- und Experimentierräume für Andere zu entwickeln. Dies kann nach Möglichkeit als Ergebnis erarbeitet werden, und bietet darin eine übertragene Auseinandersetzung mit Körperlichkeit, da der eigene Körper nicht direkt involviert sein muss.



ABB 7: ROSANA CADE,
Walking : Holding, 2011 [Photo: ROSIE HEALEY - GLASGOW]



ABB 8: ROSANA CADE, Walking : Holding, 2011[Photo: ROSIE HEALEY - GLASGOW]

Selina Faessler verhandelt in der Videoperformance THIS IS CONSENT auf direkte Weise Einvernehmlichkeit. Die sich selbst bezeichnende Künstlerin und Designerin beschreibt das eineinhalb minütige Video mit dem Untertitel: Wie sexuelle Zustimmung auch nonverbal erfolgen kann (vgl, Faessler, 2019, online).

In Turtleneckshirts gekleidete Menschen bewegen sich langsam und taktvoll zueinander und berühren sich - mal mit dem Kopf an den Schultern, mal Arm in Arm, mal sind die Arme um die Taille geschlungen. Die Personen befinden sich vor hellgrauem Sichtbeton und abwechselnd werden diese in Totale, Halbtotalen oder Nahaufnahmen gezeigt. Langsame, ruhige Klaviertöne begleiten die achtsamen Bewegungen. Am Ende des Videos erscheint in großen gelben Buchstaben die Folge der Worte THIS IS CONSENT.

Die Sequenzen erinnern an Kontakttanz oder Szenen einer zeitgenössischen Tanzinszenierung. Alle Personen machen den Eindruck als seien sie ungefähr gleich alt. In den Bewegungen und Berührungen erscheinen die Personen fluide, sie bewegen sich zueinander und verweilen in manchen Posen miteinander. Die Gesichtsausdrücke sind relativ neutral und lassen die Gemütszustände eher uneindeutig ablesen. Die Langsamkeit, der offene Raum und die Zärtlichkeit der Bewegungen vermitteln den Eindruck als seien die Personen im gegenseitigen einvernehmen. Obwohl ich als Außenstehende nicht sagen kann, inwiefern die Personen wirklich einvernehmlich handeln. Selina Faessler statuiert am Ende Einvernehmlichkeit, was missverständlich wirken kann. Denn wenn Faessler damit bekunden will, dass die Handlungen konsensual ausgeführt werden, wirkt die Beteuerung am Ende des Videos, so als können die davor ausgeführten Handlungen eben doch nicht nonverbal erfolgen und wenn es als Modell für Einvernehmlichkeit stehen soll, dann riskiert es unzählige konsensuelle Praktiken, welche von außen betrachtet rauher, „härter“ oder sogar nicht-einvernehmlich anmuten, unsichtbar zu machen. In der kritischen Rezeption muss deutlich gemacht werden, dass Faessler genau eine Version von Einvernehmlichkeit darstellt und diese nicht universell als Vorbild dienen kann.

Für die Auseinandersetzung im Vermittlungskonzept ist besonders das Videoformat interessant und nichtsdestoweniger die klare individuelle Haltung zu Einvernehmlichkeit.



ABB 9: Selina Faessler, Joelle Spira, Anina Weidmann, THIS IS CONSENT, 2019



ABB 10: Selina Faessler, Joelle Spira, Anina Weidmann, THIS IS CONSENT, 2019

Das CHICKS* Performance Kollektiv verhandelt in der Performance LECKEN, das „Lecken“ selbst als sinnliche Erfahrung und Handlung aus queerer und weiblicher Perspektive (vgl. chicksperformance, 2021, online). Im Loft Theater in Leipzig fand im September 2021 die Uraufführung der interaktiven Performance statt. Die Themen sexuelle Bildung und Sexualitäten werden explizit benannt und sind Schwerpunkt der performativen Auseinandersetzung. In der Beschreibung wird die Performance unter anderem mit dem „Aufklärungsunterricht meiner Träume“ (vgl. ebd.) beschrieben. In diesem Zusammenhang werden die Fragen gestellt, was der gegenwärtige Aufklärungsunterricht unter den Tisch fallen lasse und wie Sex überhaupt verstanden werde.

Es folgen persönliche Eindrücke aus der besuchenden Perspektive der Performance, welche sich insbesondere auf Einvernehmlichkeit beziehen.

Ein Theatersaal, viel rot, orange, PVC-Folien und Weiches, Nebel aus der Maschine und rosarote, mit Stoff geschmückten Stühlen, welche zum Kreis angeordnet sind. In der Mitte, überlebensgroße organisch geformte Plüschgebilde – diverse Geschlechtsteile. Zwischen den Stühlen befinden sich Serviertische mit Sextoys, Verhütungsmitteln, Notizbüchern, ... welche später in der Performance einen interaktiven Teil bestimmen. Wie im Ankündigungstext beschrieben geht es ums Fühlen und Erfahren und dadurch werden die Zuschauenden unter Anderem zum Sinnescheck, zu einer Umfrage zu schulischer sexueller Aufklärung und zum schriftlichen Austausch über „Leck-Erfahrungen“ eingeladen. Eine von drei performenden Personen, in orangenen Plateauschuhen, leckt entschieden an einem Vulva-Lutscher und startet, nachdem sich alle auf ihren Plätzen eingefunden haben, mit der Vorstellung des Raumes, den Mitwirkenden, sich selbst und einer Verabredung, dass jede Person jederzeit den Raum verlassen könne. In einer interaktiven Umfrage wird der Raum abgedunkelt und die Rezipierenden beantworten die Fragen mit grünem (für Ja) oder roten (für Nein) Fingerlichtern. Bei den Fragen, ob in der Schule etwas zu queeren Sexualitäten gelehrt worden ist leuchtet der Kreis einheitlich rot. Bei der gleichen Frage, bezogen auf Einvernehmlichkeit, ebenso. Einvernehmlichkeit wird wiederholt thematisiert. Insbesondere wird es oft verbal als das Wichtige und Richtige propagiert und wirkt dabei wie ein Manifest.

Die Performance bewegt sich zwischen Theaterstück, Workshop, Lecture-Performance und wechselt spielerisch zwischen pädagogischen Methoden und inszenierten Choreographien.

Die Positionierung zwischen Performenden (im Sinne von Wissenden) und Rezipierenden (im Sinne von weniger Wissenden) wird innerhalb des Diskurses zu Einvernehmlichkeit nicht aufgegriffen. Dies hat zur Folge, dass beispielsweise die anfängliche Ansage, jede Person könne jederzeit rausgehen, wenig Wirkkraft hat. Durch Lichter, Kostüme, Choreographien, Stimme, ausformulierte Texte und das Bestimmen des Ablaufs im Raum, fühle ich mich als zuschauende Person in den Codes einer klassischen Theaterinszenierung wieder und frage mich, wie dies hätte aufgebrochen werden können ohne dabei die künstlerische Inszenierung aufzugeben und einen ausschließlich pädagogisch angelegten Workshop zu gestalten.

Für das anschließende Vermittlungskonzept ist die Erkenntnis wichtig, dass in der Performance wenig körperorientierte Sexuelle Bildung stattfindet, sondern die inszenierten Körper und Handlungen eher eine Veranschaulichung einer möglichen Auslebung queer-feminsitischer Sexualitäten darstellen.

Desweiteren führt mich die Performance zu der Frage, welche Machtgefälle zwischen Performenden und Beteiligten entstehen können und welche Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb dieser möglich sind. Gerade weil mich dieser Raum zu weiterführenden, kritischen Fragen führt, wird mir bewusst, wie innovativ die Auseinandersetzung mit intendierter Sexueller Bildung in sinnlich-erlebbaren und künstlerischen Räumen ist. Umso mehr Räume es geben wird, desto mehr Perspektiven, Haltungen, Einstellungen und Gefühle können darin auch vorkommen.

Für die Arbeit in Performance Art Education bieten CHICKS* mit der methodisch-spielerischen Herangehensweise eine Möglichkeit, Themen nicht ausschließlich mit dem eigenen Involviert-Sein der Körperlichkeit zu verhandeln, sondern über die didaktische Aufarbeitung eine Kombination zwischen interaktiven, kognitiven und körperlichen Auseinandersetzungen zu finden. Die Performenden können sich sozusagen selbst in die Rolle einer Leitung eines Workshops begeben.



ABB 11: CHICKS* FREIES PERFORMANCEKOLLEKTIV,
Performance LECKEN, 2021 [Photo Kathinka Schroeder]



ABB 12: CHICKS* FREIES PERFORMANCEKOLLEKTIV,
Performance LECKEN, 2021 [Photo Kathinka Schroeder]

4.4. Zwischenfazit

Wenn ich mit Menschen, Fachpersonal aus sozialpädagogischer, sexueller und/oder künstlerischer Bildung über die Fragestellung meiner Arbeit spreche, sind die ersten Reaktionen meist sehr verschieden. Entweder folgt eine Irritation, welche beinahe an eine Besorgnis grenzt oder eine begeisterte Freude und ein großes Interesse daran, diese Arbeit zu lesen. Beide Reaktionen bestätigen die Relevanz dieser Fragestellung. Insbesondere Erstere weist auf eine immer noch bestehende Tabuisierung oder Verunsicherung im Bezug auf sexuelle Themen hin und letztere auf einen Mangel an Material und Auseinandersetzungen an der Schnittstelle von künstlerischer Bildung und Sexualpädagogik.

Nachdem nun eine umfangreiche Einordnung der behandelten Themen und deren Bezugfelder gemacht worden ist und Zusammenhänge zum Vermittlungskonzept hergestellt worden sind, möchte ich an dieser Stelle folgende Fragen behandeln: (1.) Warum wurden diese Themenfelder so umfangreich erläutert? (2.) Welche weiterführenden Fragen sind daraus abzuleiten? Und (3.) Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für das Vermittlungskonzept?

(1.) Zu der ersten Frage möchte ich sagen, dass die Herleitungen manchmal sehr lange erscheinen, da sie unter Anderem vorangegangene Entwicklungen miteinbeziehen. In diesem Zusammenhang möchte ich stark machen, dass all diese Bezüge wesentlich sind um als Fachkraft an der Schnittstelle von künstlerischer und sexueller Bildung nicht nur eine Methode zu vermitteln, sondern um eine Haltung und ein Verständnis für sensible Sexuelle Bildung zu leben. Wie aus den Ausführungen herauszulesen ist, kann das Feld der Sexuellen Bildung - und insbesondere eine queer-feministische Perspektive - nicht auf Dominanzstrukturen einer patriarchalen Gesellschaft aufbauen, sondern muss diese über Jahrtausende gefestigten Wirkmechanismen, allein durch ihr Dasein, ständig dekonstruieren und intervenieren. Unter dieser Berücksichtigung müssen Kontexte häufig umfangreicher erläutert werden.

(2.) Da die Auseinandersetzung mit Performance Art Education und Sexueller Bildung, kombiniert mit dem Thema der Einvernehmlichkeit, jeweils drei eigenständige Bezugfelder und gleichzeitig doch viele Schnittpunkte eröffnet, ergeben sich an den jeweiligen Überschneidungen immer wieder neue Fragen, welche hier einmal zum Weiterdenken erwähnt werden sollen. Aufgrund des Umfangs und der Priorität der leitenden Fragestellung können diese allerdings nicht beantwortet werden. Prinzipiell stellte sich mir die Frage, ob eine Arbeit mit einer Rückbesinnung auf das „Körperliche“ im Widerspruch zu der queer-feministischen

Theorie des geformten und konstruierten Körpers stünde. Darüberhinaus ließe sich eine komplette Arbeit über das Thema der Grenze schreiben. Im Bezug auf individuelle Körper- und Wahrnehmungsgrenzen, sowie im Bezug auf Grenzen von Kunst und künstlerischer Bildung in pädagogischer Arbeit. Zum einen kann hier die Frage gestellt werden: Was darf oder kann Kunst, was Künstlerische Bildung nicht darf oder kann?

Wie bereits weiter oben erwähnt, bringen die Themenfelder und deren Überschneidungen verschiedenste Unterthemen mit sich, was zur Folge hat, dass diese Zusammenführung einen Versuch bildet die verschiedenen Stränge zu Einem zusammenzuflechten. Dass dieses Ergebnis womöglich ungewöhnliche Herangehensweisen aufbringt und nicht gänzlich „glatt“ sein wird, ergibt sich aus der, durch wenige Vorbilder geleiteten Kombination der Themenfelder. In dieser Innovation liegt aber genauso dessen Stärke, da Kategorien und lange, eingeschriebene Denkmuster unweigerlich aufgelockert werden.

(3.) Aus den ausgeführten Betrachtungen haben sich schnittstellenspezifische Fragen in Form von Herausforderungen ergeben, für welche sich im darauf folgenden Kapitel eine Positionierung finden. Ich notiere diese unter Hashtags, damit die Positionierungen im Vermittlungskonzept zuzuordnen sind:

1 Scham

Prinzipiell lässt sich innerhalb Sexueller Bildung, unter Anderem durch die betrachtete Geschichte, eine einhergehende Auseinandersetzung mit Scham nicht umgehen. Wie wirkt sich Scham in einem konkreten Vermittlungskonzept aus? Wirkt Scham hemmend für die Kreativität? Oder wirkt eine Schamgrenze schützend? Kann ein solch sensibles Thema (persönlicher Grenzen und Scham) in einem kunstpädagogischen Rahmen überhaupt adäquat verhandelt werden?

2 Vielfältig denken - vielfältig handeln

Wie bereits erwähnt, ist davon auszugehen, dass die geteilten Räume zu Sexueller Bildung vielfältig sind. Vielfalt äußert sich darin in Erfahrungen, Perspektiven, Einstellungen, Haltungen, Gefühlen und sollten im Sinne einer vielfältigen Handlungsweise zuallererst Berechtigung erfahren dürfen. Was passiert wenn dabei widersprüchliche Konsequenzen/Bedingungen für einen künstlerischen Workshop entstehen? Wie kann hier einvernehmliche Aushandlung gestaltet werden?

3 Produktivität

Performancekunst und Kunst erlebt die Gänze ihrer Kraft in der Performance selbst. Am Ende von künstlerischen Rechercheprozessen steht meist eine Performance, im Sinne einer Präsentation, einer Intervention, eine Aufführung oder Ähnliches. Dies kann dem Rechercheprozess eine Wertschätzung entgegenbringen und zu einer Fokussierung im Bezug auf künstlerische Strategien führen. Wenn sich die Auseinandersetzungen nun allerdings an der sensiblen Schnittstelle zu Reflexionen im Bezug auf Grenzwahrung bewegen, erscheint der Gedanke an Produktivität herausfordernd. Wie kann die künstlerische Auseinandersetzung sich nicht als druckvolle Leistungsvollbringung äußern? Und wie kann der künstlerischen Form die nötige Aufmerksamkeit zuteil werden, damit die Beteiligten sich in einem künstlerischen Performanceworkshop und nicht in einem „Selbsterfahrungsseminar“ befinden? In diesem Zusammenhang steht auch die Frage des Lernzieles: Welches übergeordnete Lernziel hat das Vermittlungskonzept? Geht es darum künstlerische Strategien kennenzulernen und sich mit der Kunstform Performance dem Thema Einvernehmlichkeit anzunähern oder geht es darum möglichst einvernehmlich gestaltete Performance Art Education ins Leben zu rufen?

4 Grenzwahrung und Grenzerweiterung

Die unmittelbar vorausgehende Herausforderung führt mich zu der nächsten Frage: Grenzen wurden bis hierher als schützend, Halt gebend, Orientierung weisend und Kreativität fördernd ausgemacht. In ihrer Überschreitung allerdings auch als künstlerisches Gestaltungsmittel per se. Was bedeutet diese Grenzüberschreitung in Abhängigkeit zu der nötigen Grenzwahrung für das Vermittlungskonzept?

5 Klärung vs. Mehrdeutigkeit

In dem Zusammenhang der Grenzen steht auch dieser Punkt. Fischer Lichte beschreibt Performance als „etwas, das sie zumindest für die Zeit der Erfahrung verwandelte, sie den stabilisierenden Dichotomien unserer Kultur entriß.“ (Fischer-Lichte, S.109). Dem Gegenüber steht ein übergeordneter Bildungsauftrag Sexueller Bildung, in dem Sexuelle Bildung auf konkrete und brauchbare Weise „die Sachen klären und die Menschen stärken“ (Sielert,2015,S.21) muss. Das heißt, wie können Performancekunst, in ihrer uneindeutigen, Fragen aufwerfenden Qualität und Sexuelle Bildung, als (auf-)klärende Verhandlung ein konstruktives Miteinander gestalten? Welche Grenzen hat die Eine, sowie die andere Disziplin und wie können vermeintliche Widersprüche fruchtbar gemacht werden?

Sich zu diesen Frage zu positionieren, erachte ich als wesentlich um die jeweiligen Themenfelder ineinander fließen zu lassen und um mit einer persönlichen Haltung das übergeordnete Lernziel verhandeln zu können. Im folgenden Kapitel positioniere ich mich zu eben diesen Herausforderungen und formuliere aufbauend, unter Berücksichtigung von sexualpädagogischer Forschung, Konsequenzen für das Vermittlungskonzept.

V PERFORMING.CON.SENSUS

Performance-Vermittlungskonzept zu (sexueller) Einvernehmlichkeit

5.1. Positionierung zu schnittstellenspezifischen Herausforderungen

1 Scham

Scham kann verunsichernd auf die Leitung, die beteiligte Gruppe oder einzelne Person wirken. Allerdings fungiert Scham nicht als Hemmer, welcher Kreativität blockieren würde, sondern als Schutzraum. Eine Schamgrenze kann ein wichtiges Limit anzeigen und eigenverantwortlich die Integrität der jeweiligen Person bewahren. Scham wirkt eher dann verunsichernd, wenn der Umgang damit unklar ist. Außerdem kann das Ausdrücken und Setzen einer (Scham-)Grenze seitens der Leitung auch Jugendliche dazu ermutigen gegenüber der Leitung oder Anderen Grenzen zu setzen (vgl. Debus in Dalhoff et al., S.17).

2 Vielfältig denken - vielfältig handeln

Wenn innerhalb von vielfältigen Räumen widersprüchliche Bedürfnisse aufeinandertreffen, befinden sich alle Beteiligten bereits im Aushandlungsfeld zu Einvernehmlichkeit. Diese Spannung kann durch eine sensible und aufmerksame Leitung transparent gemacht werden und in Form von Metafragen Lernprozesse für alle Beteiligten zur Verfügung stellen. Trotzdem sollte immer der Raum bestehen, bestimmte Positionen und Einstellungen auch kritisch zu reflektieren. Hier einige methodische Werkzeuge zur Entscheidungsfindung von Gruppen parat zu haben, verhilft in konkreten Situationen zu Lösungsvorschlägen. Mit performativen, kreativen Einstiegen können diese verschiedenen Bedürfnisse auch beabsichtigt sichtbar gemacht und das Aushandlungsfeld dadurch provoziert werden. In diesem Punkt ist eine transparente Haltung förderlich.

3 Produktivität

Damit der kreativ-künstlerische Leistungsdruck nicht einschränkend wirkt und wertvolle Erfahrungen im Bezug auf Grenzerfahrungen verschütten lässt, ist eine vorangestellte, ausführliche künstlerische Recherche wichtig. Darin sind Aufgaben zu Körperwahrnehmung, Körper- und Raumgrenzen und Kontakt wertvolle Ankerpunkte um davon ausgehend, in eine offenere, kreative Phase überzugehen. Hier liegt es in der Feinfühligkeit der Leitung und dem Bedürfnis der Teilnehmenden, ab wann offenere, also freiere, Gestaltungsimpulse ihren Platz finden. Außerdem kann die abschließende Aufgabe, eine Performance zu kreieren, fokussierend sein und bringt der künstlerischen Recherche demzufolge eine Wertschätzung und individuelle Weiterführung entgegen. Besonders in der gestalterischen Selbstwirksamkeit

liegt ein tiefes Potenzial um sich selbst als wirksames, gestaltendes, handlungsfähiges Subjekt wahrzunehmen. Um Druck entgegenzuwirken, verhilft die Vermittlung von konkreten künstlerischen, in diesem Fall, performativen Strategien. Dabei kann in den Rechercheprozessen die Erfahrung gemacht werden, dass Kunst bereits beim bewussten Wahrnehmen beginnt, weitergeführt Reflexion und in Beziehung setzen bedeutet und nicht zuletzt in Transformation mündet.

Eine eingängige Reflexion im Bezug auf das Lernziel ist sehr wichtig um gemeinsam einen Experimentierraum zu gestalten bzw. Teilhabe zu ermöglichen. Für das vorliegende Vermittlungskonzept gelten als Lernziele: Die Bestärkung für die Körperwahrnehmung und dessen Reaktionen in Beziehung mit anderen Körpern und Wahrnehmungen; die Stärkung der Wahrnehmung von Bedürfnissen und Grenzen; die Förderung der Selbstwirksamkeit kreativer Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten; sowie künstlerisch performative Ausdrucks- und Austauschformen zu generieren.

4 Grenzwahrung und Grenzerweiterung

Eine der leitenden Fragen, welche diese Arbeit begleitet, war und ist die Grenzwahrung im Gegensatz zur Grenzerweiterung. Grenzwahrung und Grenzerweiterung sollten darin nicht als statische Dichotomien behandelt werden, sondern situations- und themenspezifisch unterschiedlich behandelt werden. Wie aus der Auseinandersetzung mit Konzepten zu Einvernehmlichkeit zu entnehmen ist, sind die bestehenden Umstände erhebliche Determinanten für die gemeinsame Entscheidungsfindung. Diese Bewusstwerdung ist bereits eine wichtige Voraussetzung um eben jene Umstände in Lehr- und Lernkontexte benennen oder sogar beeinflussen zu können. Wenn der Rahmen des Workshops, möglichst grenzwahrende Umstände kreiert, dann können innerhalb dessen, Grenzen einvernehmlich erweitert werden. Da Lernprozesse sowie künstlerische und gestalterische Auseinandersetzungen in ihrem Kern Grenzerweiterungen sind, ist es ebenso wichtig an dieser Stelle zu differenzieren, für wen diese Grenzerweiterung profitabel ist und ob die jeweilige Person das eigenverantwortlich möchte.

Im Vermittlungskonzept hilft darin die Macht der Sprache: Grenzerweiterung unterscheidet sich von Grenzüberschreitung oder gar Grenzverletzung und Grenzwahrung von Grenzachtung. Im performativen Kontext können Grenzen in ihrer semantischen Bedeutung oder als materialisierte Gegenständlichkeit exploriert werden. Dabei können sie mit künstlerischen Strategien reflektiert und modifiziert werden, beispielsweise durchlässig,

biegsam, porös, steif, verschiebbar, dick, ... übertrieben, konterkariert, abstrahiert und vieles mehr werden.

5 Klärung vs. Mehrdeutigkeit

Wenn die Qualitäten von Performancekunst, Mehrdeutigkeit und Destabilisierung und die von Sexueller Bildung, Klarheit und Bestärkung ausmachen, so scheinen diese im Widerspruch zueinander zu stehen. In diesem Punkt ähnelt sich die Reflexion zu Punkt 4: Es gilt die Frage, wie und wodurch wirkt Performance mehrdeutig und destabilisierend und was klärt und bestärkt Sexuelle Bildung? Wenn beispielsweise die gleiche Darstellung rezipiert wird, folgen erfahrungsgemäß zahlreiche, sich widersprechende Eindrücke. Diese Wahrnehmungen als vollwertig und erkenntnisbringend anzuerkennen kann einen inspirierenden Denkraum eröffnen, in dem das Nebeneinanderstehen von Widersprüchen (auf)klärend wirken kann.

5.2. Konsequenzen für das Vermittlungskonzept zu Einvernehmlichkeit

In den folgenden Punkten werden recht konkrete Konsequenzen für das Vermittlungskonzept vorgeschlagen, welche übergeordnet für alle weiteren hier aufgeführten Methoden und Gestaltungsimpulse gelten. Die Konsequenzen ergeben sich aus den vorangegangenen Betrachtungen.

_ **Vielfältigkeit gedeihen lassen:** In der Konsequenz zu einer diversen Gesellschaft steht der Raum zum vielfältigen Miteinander. Hier wäre es hilfreich sich vor moralischen und fertig gedachten Handlungsweisen abzuwenden um Kreativität und Widersprüchlichkeit als nebeneinander existierend anzuerkennen und diesen Raum zur Entfaltung zu bieten.

_ **Freiwilligkeit:** Das Angebot sollte unbedingt freiwillig zur Verfügung gestellt werden. Außerdem sollte auch innerhalb des Workshops die Möglichkeit bestehen, den Raum jederzeit verlassen, oder sich auch innerhalb des Raumes „herausnehmen“ zu können. Das kann soweit gehen, dass den Beteiligten Schlafen als akzeptierte Praxis angeboten werden kann. Freiwilligkeit kann auch darüber generiert werden, dass vor jeder neuen Methode, gemeinsam und einzeln neu entschieden wird, ob eine Teilnahme sich gerade stimmig anfühlt oder nicht.

_ **Rollenklarheit:** Das vorgeschlagene Vermittlungskonzept ist nicht für Lehrende konzipiert, welche die Teilnehmenden im konventionellen Schulunterricht unterrichten. Allein das Machtgefälle durch die eigentliche Notengebung ist ausreichend um nicht-konsensuelle Situationen zu riskieren. Auch an Schulen ohne konventionelle Notengebung ist das Verhältnis stark geprägt und dadurch eher zu vermeiden. Das Angebot sollte von außerschulischen Fachkräften angeboten werden.

_ **Haltung:** In der Vermittlung von Performance Art Education hat die eigene Haltung einen maßgeblichen Einfluss. Alleine die künstlerische Haltung, welche die Aufmerksamkeit auf jeweils unterschiedliche Dinge richtet, bestimmt den Arbeitsprozess zu großen Teilen mit. An dieser Stelle sei auch unbedingt gesagt, dass nur die Methoden und Themen angegangen werden sollten, wohinter die leitende Person selbst stehen kann. Ebenso geht die eigene Haltung in Sexueller Bildung den vermittelnden Inhalten voraus. Hier kann eine Selbstreflexion zu Identität, Beziehungsführung, Einvernehmlichkeit und weiteren Punkten zu einem tieferen Verständnis des Selbst führen und damit zu einem authentischerem Umgang in der pädagogischen Arbeit.

_ **Fehlerfreundlichkeit:** Ambivalenzen, Unterbrechungen und Störungen sollten ernst genommen und angenommen werden und für eine beispielhafte, wertschätzende fehlerfreundliche konsensuellen Umgang in dem Vermittlungskonzept integriert werden.

_ **Lernziel:** Das Lernziel sollte unbedingt vorher klar eingestellt werden. Dabei kann sich der Fokus von Durchführung zu Durchführung verschieben, sollte aber innerhalb einer Durchführung konstant bleiben. Das Lernziel sollte alle Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden. In diesem Vermittlungskonzept gelten übergeordnet die Lernziele (1) ‚Be-Mündigung‘ zu Körperbewusstheit, Körpergrenzen und Körperkontakt. (2) Künstlerische Forschung bzw. künstlerisches Spiel zu Körper:Grenzen:Kontakt und mögliche Gestaltungsräume aufzeigen (3) Performative und künstlerische Handlungen als aktives Gestaltungselement für das Be- und Verhandeln bzw. Umgestalten gegebener Verhältnisse (Rollenbilder, Erwartungen,...) (4) Stärkung des Selbstbildes und der Identität.

_ **Ästhetisch ansprechende Rahmenbedingungen:** Raum und methodisches Material sollten so gestaltet sein, dass sich die vermittelnde Person darin und damit wohl fühlen kann. Die untenstehende Konzeption des methodischen Materials und des Raumes sind Vorschläge, welches je nach Bedarf und weiterer Ausführung modifiziert und angepasst werden können.

_ **Vertraulichkeit:** Im Sinne des Schutzes von vertraulichen und persönlichen Informationen von allen Beteiligten kann sich darauf geeinigt werden, dass alle geteilten Informationen in dem Raum und unter den beteiligten Personen bleibt.

_ **Eigenverantwortung:** Im Punkt Eigenverantwortung gilt, dass die Teilnehmenden dazu eingeladen sind, möglichst eigenverantwortlich zu handeln. Dies bedeutet, dass aufkommende Gefühle zwar willkommen sind und Lösungsvorschläge für Probleme gesucht werden können, die Beteiligten aber immer eigenverantwortlich mitentscheiden, ob sie an den Methoden, dem Vermittlungskonzept und den Erfahrungen teilhaben wollen.

Dies richtet sich auch an die Leitung, welche nur das vermitteln sollte, welche sie selbstverantwortlich tragen kann.

_ **Vereinbarungen treffen:** Im Sinne der Einvernehmlichkeit, ist es nötig, zu Beginn des Vermittlungskontextes miteinander Vereinbarungen zu treffen. Dabei können die gerade aufgeführten Konsequenzen als Anhaltspunkte dienen. Jene Vereinbarungen dienen als Vorschläge, welche zugestimmt, ergänzt oder gänzlich abgelehnt werden können. Vereinbarungen können auch von jeder Beteiligten Person vorgeschlagen bzw. gewünscht werden.

5.3. Künstlerische Umsetzung

Das Konzept PERFORMING.CON.SENSUS findet nach den Positionierungen und Konsequenzen, hier einen konkreten methodischen Ablauf und verschiedene Erforschungs- und Gestaltungsimpulse.

5.3.1. Rahmenbedingungen

_ Zielgruppe:

Das Konzept PERFORMING.CON.SENSUS richtet sich an Jugendliche ab 16 Jahren und kennt keine Altersbegrenzung nach oben. Das Vermittlungskonzept findet gemischt-geschlechtlich statt. Das Vermittlungskonzept richtet sich eher an Personen, welche bereits erste Erfahrungen mit Performance sammeln konnten. Es eignet sich besonders gut als themenspezifischer Aufbau-Workshop.

_ Raumkonzept:

Das Vermittlungsformat soll am ehesten in einem Raum ohne Tische stattfinden und nur so viele Stühle, wie Teilnehmende beinhalten. In einem ausgewählten Bereich kann mit einem kleinen Teppich, Kissen, Literatur und Ähnlichem ein Raum um „Sich herauszunehmen“ gestaltet sein. Die Möglichkeit den Außenraum zu nutzen, ist für einige Impulse sinnvoll.

_ Zeitrahmen

Der zeitliche Rahmen sollte mindestens 5 Stunden umfassen, kann in bestimmten Fällen aber auch bis zu einigen Tagen ausgeschmückt werden. Dies hängt von dem Umfang der angegangenen Methoden ab und von der Zeit der Rahmung und der Reflexion.

5.3.2. Impulse und Methoden

Die grundlegende Idee besteht aus einem Methodenpool in Form von Karten. Diese sollen innerhalb des Vermittlungskonzeptes recht variabel zum Einsatz kommen können. Das Konzept ist in drei Phasen aufgebaut, von denen Phase 1 schwerpunktmäßig Körper- und Wahrnehmungsimpulse, Phase 2 Kontakt und Kommunikation mit den Anderen und Phase 3 Konzeption künstlerischer Performances beinhalten. Die Hintergrundfarbe der jeweiligen Karte verdeutlicht darin die jeweilige Phase (Phase 1: rosa, Phase 2 : Flieder, Phase 3: Gold). Jede angeleitete Methode soll jedesmal auf Neue von allen Teilnehmenden mit einer Einwilligung angegangen werden. Dies kann in Form einer Fragestellung passieren. Außerdem soll jede Methode bzw. Arbeitsphase mit einer Reflexion geschlossen werden. Dabei können die Fragen auf den Karten und darüberhinaus Fragen wie: „Was habt ihr gesehen?“, „Was habt ihr wahrgenommen?“, „Wie habt ihr Euch damit gefühlt?“, „Was hat Euch irritiert?“ , ...hilfreich sein. Der reflexive Part ist wesentlicher Bestandteil für die vielseitige Auseinandersetzung und das erweiternde Verständnis zu Einvernehmlichkeit.

Dieser variable Hauptteil, das „Spielen“, orientiert sich an einem immer größer werdenden Spielraum für die Beteiligten. Dieser Spielraum kann irgendwann komplett mit der Konzeption zur eigenen Performance ausgestaltet werden. Spielen ist hierbei nicht als beruhigende Beschäftigung gemeint sondern als hochkomplexe kreative Auseinandersetzung mit den bestehenden Umständen, dem Sich und dem Wir.

Der Hauptteil wird von einem Beginn und einem Schluss gerahmt. Der Beginn, wird über die Vereinbarungen und eine Präsentation der Beteiligten ausgestaltet. Dabei können die Vorderseiten der Karten als visueller Einstieg dienen und mit der Frage begonnen werden: Wie seid ihr hier? Was heißt Einvernehmlichkeit für Euch? Oder auch einfach: Welche Karte seid ihr heute?

Der Schluss wird von Präsentationen und Konzeptionen kreativer Performances aller Teilnehmenden, welche möchten gebildet. Dabei sind alle auch mal in der rezipierenden Rolle. Hier kann sich, nach Wunsch, ein wertschätzendes aber auch kritisches Feedback anschließen.

5.3.3. Material zum Vermittlungskonzept

Das Material zum Vermittlungskonzept ist in 15 Spielkarten ausgeführt. Zum Einen soll darin der spielerische Charakter der jeweiligen Methode/des Gestaltungsimpulses zum Ausdruck kommen, zum Anderen lässt dies den variablen Einsatz von diesen, sowie die Länge und Intensität des Workshops vielseitig gestalten. Die ausgeführten Gestaltungsimpulse und Methoden auf der Rückseite der Karten sind Verbindungen, Modifikationen und Erweiterungen aus eigenen Erfahrungen, teilweise von Konzepten oder künstlerischen Werken inspiriert (welches gekennzeichnet ist) und aus der der Verbindung der Themenfelder geknüpft. Insbesondere die Anpassung und Zusammenführung auf das Themenfeld der Einvernehmlichkeit ist neuartig.

Die Vorderseiten der Karten zeigen verschiedene Collagen auf drei verschiedenen Hintergrundfarben (Rosa, Flieder, Gold). Die Hintergrundfarben markieren dabei die jeweilige Phase und sind in zarten und weichen Tönen gehalten.

Die Collagen setzen sich aus Abbildungen von verschiedenen Körperteilen, Objekten und Ereignissen zusammen. Warum habe ich Collagen zur Gestaltung der Karten erstellt? Collagen zeigen in ihrem Wesen keine normierten (Körper-)Bilder, sondern demontieren und intervenieren Sehgewohnheiten. Dadurch kreieren sie neue Bilder und lassen Raum für vielseitige Interpretations- und Assoziationsmöglichkeiten.

Die Karten finden sich im Anhang mit der jeweiligen Vorder- und Rückseite nebeneinander stehend wieder.

VI FAZIT

Zu Beginn dieser wissenschaftlichen Arbeit wurde die Frage gestellt, wie Performance Art Education und körperorientierte Ansätze aus der sexuellen Bildung gemeinsam an einem Vermittlungskonzept zu Einvernehmlichkeit wirken können. Dies brachte unweigerlich die Frage mit sich, wie einvernehmlich das Vermittlungskonzept selbst sein könne.

Dafür wurden die jeweiligen Themenfelder in ihre umliegenden Kontexte eingeordnet und deren gegenseitige Bezüge ausgemacht. Aus der Betrachtung ging hervor, dass körperorientierte Sexuelle Bildung, Performance Art Education und Einvernehmlichkeit vielseitige Verbindungspunkte ausmachen. Die pädagogischen Disziplinen arbeiten mit intendiert bildenden Prozessen zum Körper, zur Körperwahrnehmung und Körperkontakt. In der Auseinandersetzung konnten die Wirkweisen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen auf die jeweiligen Bezugfelder und damit auch auf Körper und Körperwahrnehmung ausgemacht werden. Als wesentliche Ziele der jeweiligen Forschungsgebiete konnten Selbstbestimmung und kreative Handlungsfähigkeit ausgemacht werden. Dadurch wurde Einvernehmlichkeit als ständiger und damit wesentlicher, impliziter Bestandteil von Performance Art Education bestimmt. Außerdem ließ sich ableiten, dass körperorientierte Sexuelle Bildung bereits Methoden aus der Kunstpädagogik verwendet. Des Weiteren löste die Fragestellung, die intensive Beschäftigung mit dem Begriff Grenze in allen betreffenden Disziplinen, aus. Insbesondere die Frage nach der widersprüchlich anmutenden Grenzerweiterung im Gegensatz zur Grenzachtung, stellte heraus, dass auch hier Einvernehmlichkeit und Eigenverantwortung relevant sind um differenziert und mutig mit diesen Begriffen und den damit einhergehenden Erfahrungen zu arbeiten. Die Konsequenzen für das Vermittlungskonzept verdeutlichen, dass Grenzen innerhalb einer grenzwahrenden Umgebung durchaus modifiziert und dadurch auch erweitert werden können. Außerdem wurde an dieser Stelle deutlich, dass die Mehrdeutigkeit von künstlerischen Ausdrucksweisen exemplarisch für die Vielfalt von Wahrnehmungen, Ausdrücken und Denkweisen sein kann und dadurch in sich auch eine vielfältige Gesellschaft abbildet und thematisiert. Gleichzeitig wurde aufgrund der Komplexität der Überlappung der Themenfelder, die Konzentration auf Kunst und künstlerische Bildung als nötig herausgearbeitet, da ein therapeutischer „Selbsterfahrungsraum“ nicht das Lernziel sein soll.

Um im künstlerischen Kontext einen grenzüberschreitenden Leistungsdruck zu vermeiden, wurden Kommunikation und vorhergehende Vereinbarungen als Hilfestellung erachtet.

Ziel der Arbeit war es, Überschneidungspunkte der jeweiligen Themenfelder auszumachen und an diesen Punkten mit handlungsorientierten Methoden aus der künstlerischen Praxis anzuknüpfen. Dieses Ziel wurde durch eine umfangreiche Einbettung der Kontexte und wiederholter konkreter Handlungsweisen teilweise erreicht. Teilweise, da die Überschneidungspunkte ausgemacht worden sind, ein Vermittlungskonzept mit Vorbemerkungen aufgestellt und handlungsorientierte Methoden kreiert worden ist. In einer kritischen Reflexion allerdings auch teilweise, da das Vermittlungskonzept noch keine praktische Umsetzung erfahren hat, also noch nicht in Kontakt getreten ist, obwohl genau jener Kontakt verhandelt wird. Dieses unbeschrittene Lernfeld, vermisst in der theoretischen Ausformung die Wechselwirkungen der beteiligten, in Kontakt tretenden Personen.

Die Fragestellung, wie Performance Art Education und körperorientierte Ansätze aus der sexuellen Bildung gemeinsam an einem Vermittlungskonzept zu Einvernehmlichkeit wirken können, wurde allerdings umfangreich beantwortet. Die Ausführungen verdeutlichen an vielen Stellen die Nähe der Themenfelder und zeigen in den praktischen Ausführungen, auf welche Weise einvernehmlich in einen zu gestaltenden Möglichkeits- und Experimentierraum zu Grenzen, Lust, Scham und Körperkontakten eingetaucht werden kann. Außerdem wurde Kunstvermittlung, im Sinne eines Kulturwerkzeuges, nicht als Nebefeld von Kunst, sondern viel mehr als gleichwertige soziale und zeitgenössische künstlerische Auseinandersetzung ausgemacht, welche gesellschaftspolitische Themen, so auch Sexuelle Bildung verhandelt.

Die Fragestellung wurde sowohl anhand von theoretischen Bezügen als auch unter der Berücksichtigung praxisnaher Herausforderungen untersucht. Ziel war es dabei, die künstlerische und pädagogische Haltung anzureichern und konkrete Konsequenzen und Gestaltungsimpulse für die Umsetzung eines Vermittlungskonzeptes zu realisieren. Gerade weil innerhalb der theoretischen Anschauungen ausgemacht wurde, dass praktische Methoden fehlen würden, liegt es mir am Herzen, Materialien in konkreter Form zur Verfügung zu stellen. Dies geschah mit der kunstdidaktischen Umsetzung des Kartenmaterials für das Vermittlungskonzept. Gleichzeitig wurde verdeutlicht, dass die tatsächliche künstlerische und didaktische Ausgestaltung dann besonders von Wert ist, wenn die jeweilige Person ihren individuellen und künstlerischen Geist, im Sinne der Haltung, mit einfließen lässt.

Durch die Verbindung der übergeordneten Themen Einvernehmlichkeit, Sexuelle Bildung und Performative Art Education wurden Themenfelder zusammengeführt, welche selten auf so direkte und nahe Weise zusammenkommen. Die Ergebnisse für das Vermittlungskonzept

orientieren sich an wissenschaftlichen Publikationen, interdisziplinären Projekten und Kunstformaten, welche ebenfalls an diesen Schnittstellen forschen und kreieren. Dabei wurde herausgestellt, dass sich die Bildungsprozesse zu Sexualitäten und Einvernehmlichkeit aus moralischer Tabuisierung und repressiven Machtverhältnissen herauschälen, diese immer wieder in die Auseinandersetzungen miteinbeziehen müssen und somit insgesamt auf eine sehr junge Entwicklungsgeschichte aufbauen. Gleichzeitig wurde dabei eine Vielzahl gegenwärtiger Auseinandersetzungen innerhalb popkultureller Formate herausgestellt, welche einen erheblichen Teil außerinstitutioneller pädagogischer Arbeit leisten. Sexuelle Bildung und Einvernehmlichkeit wurde in Verbindung mit Performative Art Education eine Ausdrucksmöglichkeit in Form eines Vermittlungskonzeptes gegeben. Darin wurden körperorientierte und künstlerische Methoden aus verschiedenen körperorientierten und künstlerischen Praktiken eingewoben, um sinnlich-erlebbar Erfahrungsräume zu ermöglichen. Außerdem wurden Gestaltungsimpulse für kreative Ausdrucksformen hinzugefügt, um die eigene Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit erforschen und erleben zu können. Hier wurden besonders Irritation, Mehrdeutigkeit und Widersprüche als wertvolle Triebkräfte für künstlerisches Schaffen und die Behandlung einer widersprüchlichen Welt ausgemacht. Einvernehmlichkeit ließe sich in den Anschauungen nicht nur als übergeordnetes Lernziel sondern auch als ganzheitliche Lebenshaltung verstehen, wodurch Widersprüche behandelbar gemacht, Grenzen erlebbar, Kommunikation lernbar und einvernehmlicher Kontakt ermöglicht werden.

Körperkontakt wurde als wesentliches Zentrum für sexuelles Erleben und Lernen ermittelt und wurde insbesondere in dessen Würdigung als wachsendes und bestimmendes Instrument für Wünsche, Grenzen und Bedürfnisse, aber auch für performatives künstlerisches Handeln und Gestalten ausgemacht.

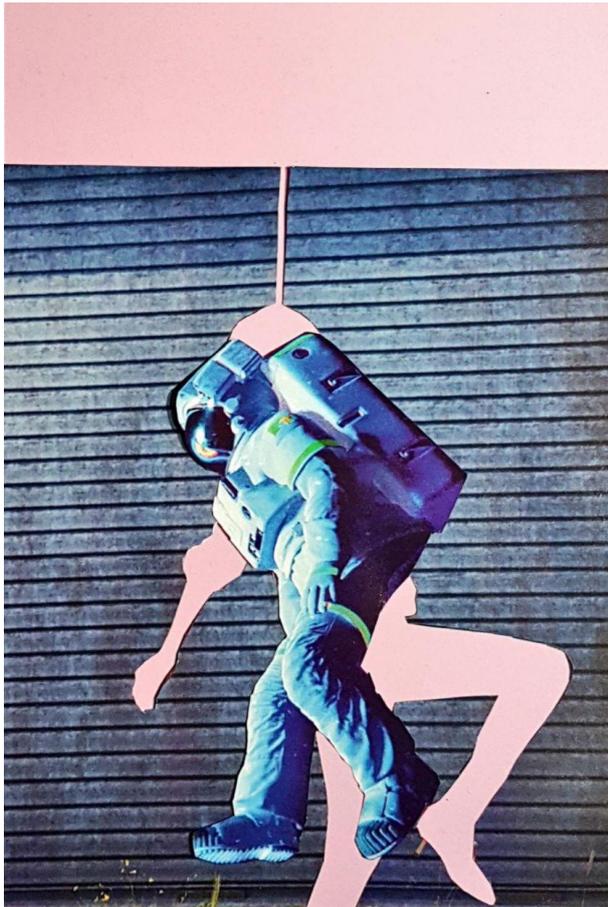
Die Diskussion um die Frage, nach dem Fokus auf Kunst, künstlerische oder Sexuelle Bildung ist besonders für zukünftige Projekte an eben jener Schnittstelle relevant. Es gehe nicht darum, Kunst in pädagogische Formate zu transformieren und damit deren Geist zu ertränken und umgekehrt, in pädagogischen Formaten, Kunst „nur“ als Mittel zum Zweck zu verwenden. Sondern es gehe eben darum, die beiden Disziplinen ineinander weben zu lassen und die irritierende, mehrdeutige, widersprüchliche Kraft von Kunst, und darin auch Performancekunst, in innovative zeitgenössische bildende Konzepte einfließen zu lassen. Dafür ist auch die konkrete Ausformulierung des Vermittlungskonzeptes richtungsweisend, indem Denkanstöße

und Methoden für eine künstlerische und sexuell bildende Praxis nutzbar gemacht werden. Insbesondere knüpfen die Methoden mit dem Thema der Einvernehmlichkeit an einen aktuellen Zeitgeist und die Lebenswelt der Zielgruppe an.

In diesem Sinne gehören zu PERFORMING.CON.SENSUS Mut und Vertrauen in die Grenzachtung und Grenzerweiterung des Selbst, des Selbst der Anderen, der performativen Gestaltungskraft und dem Erfahrungszuwachs im einvernehmlichen Miteinander.

VII ANHANG

7.1. Material zum Vermittlungskonzept : Karten



PERFORMING. CONSENSUS.

FEEL THE SPACE. FEEL YOU.

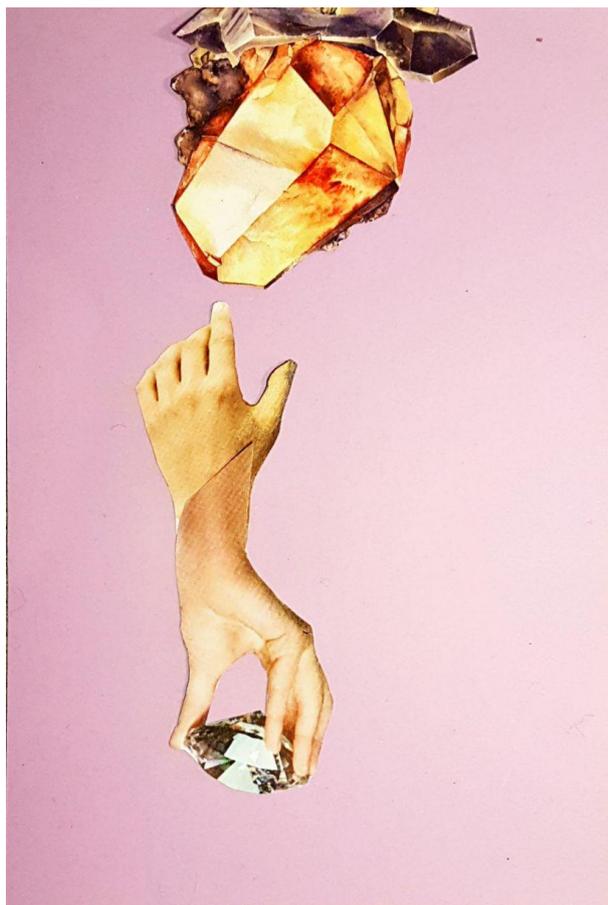
NIMM KONTAKT ZU DEINER UMGEBUNG AUF.
BERÜHRE MIT DEINEM GANZEN KÖRPER DEN
BODEN, DIE WÄNDE, ECKEN UND WINKEL.
EXPLORIERE, WIE DEIN KÖRPER MIT DER
UMGEBUNG IN VERBINDUNG TRETEN KANN.

?

WAS NIMMST DU WAHR?
WIE FÜHLT SICH DAS AN?
WANN FÜHLST DU DICH VERBUNDEN?
WAS HAT DICH ÜBERRASCHT?

TIME
~ 20 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING. CONSENSUS.

AWAKENING

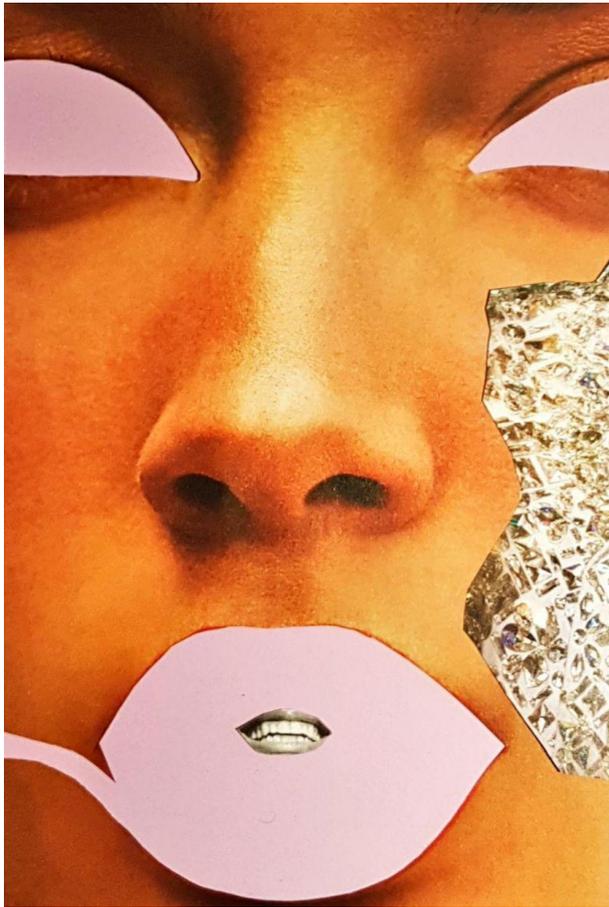
WÄHLE EIN OBJEKT AUS.
TRETE MIT DEM OBJEKT IN KONTAKT. ERFORSCH
DIE EIGENSCHAFTEN DES OBJEKTS. WIE KÖNNT IHR
MITEINANDER INTERAGIEREN?
PRIORISIERE MAL EINE ANGENEHME POSITION FÜR
DICH UND MAL DIE MÖGLICHKEITEN DER
INTERAKTION.

?

WAS NIMMST DU WAHR?
BESCHREIBE GENAU WAS DU FÜHLST?
WELCHE EMOTIONEN LÖST DAS AUS?
OPTIONAL ZU ZWEIT :
WAS SIEHST DU BEI DER ANDEREN PERSON?
WAS BESCHREIBT DIESE?

TIME
~ 30 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING. CONSENSUS.

OUT OF A SUDDEN

GEHE MIT DIR ALLEINE AUF EINE
ERKUNDUNGSTOUR. FÜHLE DEINEN KÖRPER,
DEINEN GANG, DEINEN ATEM, DICH,... WELCHE
IMPULSE KOMMEN AUF? STIMME, BEWEGUNGEN,
POSITIONEN, ...? WENN DU MÖCHTEST, LASSE
SIE ZU.

?

WELCHE IMPULSE KOMMEN AUF?
WIE FÜHLT ES SICH AN?
WAS ÜBERRASCHT DICH?
OPTIONAL ZU ZWEIT :
WAS NIMMST DU BEI DER ANDEREN PERSON
WAHR?
WIE GEHT ES DIR DAMIT?
WAS BESCHREIBT DIE ANDERE PERSON?

TIME

~ 30 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING. CONSENSUS.

RESEARCH CONSENSUS

GEHE AUF EINE ERKUNDUNGSTOUR. SUCHE
ABBILDUNGEN, GEGENSTÄNDE, EREIGNISSE,
NATUR, SITUATIONEN,... WELCHE DU ALS
EINVERNEHMLICH WAHRNIMMST.
DOKUMENTIERE IN FORM VON FOTOS, SKIZZEN
ODER AUFGESCHRIEBEN.

?

WARUM HAST DU DICH DAFÜR ENTSCHIEDEN?
WAS MACHT DIE EINVERNEHMLICHKEIT AUS?
AUF WELCHE HERAUSFORDERUNGEN BIST DU
GESTOSSEN?

TIME

~ 45 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING.CON.SENSUS.

YOU ARE HERE

WÄHLE EINEN ORT, EIN OBJEKT, BEWEGUNGEN, ...
UND STELLE DICH IN FORM EINER
MIKRO-PERFORMANCE VOR.

VARIANTE:

LASSE ERST DIE ANDEREN SPRECHEN, WAS SIE
DADURCH VON DIR KENNENGELERNT HABEN.
WENN DU MÖCHTEST, REAGIERE DARAUF.

NUN IST EINE ANDERE PERSON AN DER REIHE.

?

WIE HABT IHR EUCH BEI DER VORSTELLUNG
GEFÜHLT?

TIME

~60 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS

PERFORMING.CON.SENSUS.

EYE OR VOICE CONTACT

SEI MIT EINER ANDEREN PERSON GEGENÜBER.
SCHAUT EUCH GEGENSEITIG IN DIE AUGEN.

OPTIONAL:

SEI MIT EINER ANDEREN PERSON GEGENÜBER.
SUMMT MITEINANDER.

VARIANTE:

BEWEGT EUCH ÜBER DEN AUGEN ODER
STIMMLICHEN KONTAKT DURCH DEN RAUM.

?

WAS HABT IHR WAHRGENOMMEN?

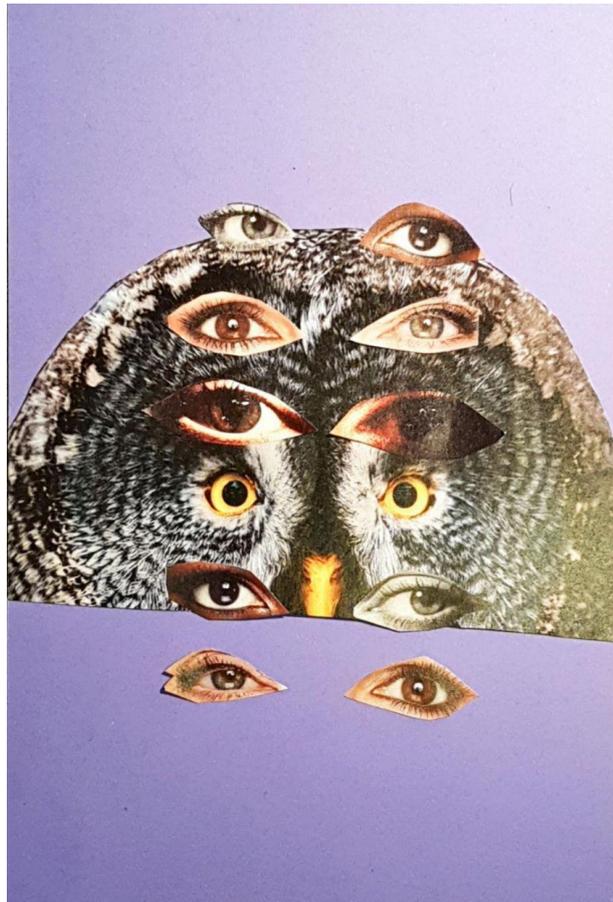
WIE HABT IHR EUCH DABEI GEFÜHLT?

WELCHE ROLLE HAT EINVERNEHMlichkeit IN
EUREM KONTAKT GESPIELT?

TIME

10 - 60 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING.CON.SENSUS.

STOP & GO

SEI MIT EINER ANDEREN PERSON GEGENÜBER.
EINE PERSON FÜHRT DIE ANDERE WIRD GEFÜHRT.
EXPLORIERT DEN RAUM ZWISCHEN EUCH.
SIGNALISIERE DEINEM GEGENÜBER AUF DICH
ZUZUKOMMEN, ANZUHALTEN ODER WIEDER WEG ZU
GEHEN.

?

WIE HABT IHR EUCH IN DER JEWEILIGEN
ROLLE GEFÜHLT?
WELCHE ROLLE HAT EINVERNEHMLICHKEIT IN
EUREM KONTAKT GESPIELT?

TIME

~ 30 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING.CON.SENSUS.

HAND IN HAND
[HOMMAGE TO ROSANA CADE]

FINDET EUCH ZU ZWEIT ZUSAMMEN.
GEHT HAND IN HAND DURCH DEN RAUM, (DAS
GEBÄUDE, DURCH ÖFFENTLICHE RÄUME,...)
IHR KÖNNT MITEINANDER SPRECHEN.

VARIANTE:

FINDET EUCH MIT EINER NEUEN PERSON
ZUSAMMEN.

?

WIE HABT IHR EUCH DABEI GEFÜHLT?
WIE HABT IHR EUCH IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN
RÄUMEN GEFÜHLT?

TIME

30 - 60 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING. CON. SENSUS.

MIRROW

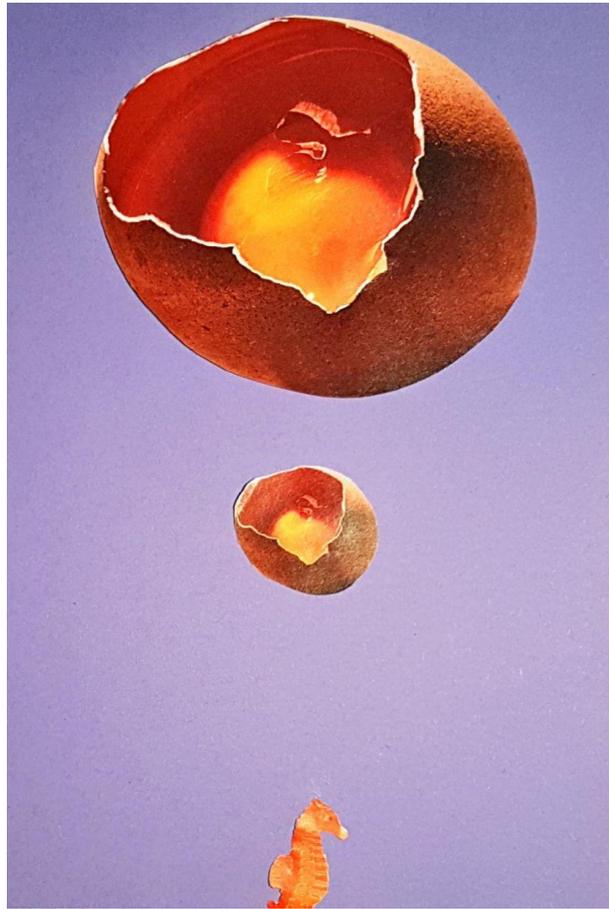
SEI MIT EINER ANDEREN PERSON GEGENÜBER.
EINE PERSON FÜHRT DIE ANDERE WIRD GEFÜHRT.
SPIEGELT EUER GEGENÜBER IN MIMIK,
KÖRPERHALTUNG, BEWEGUNG. SPIELT MIT DER
ENTFERNUNG, EBENEN, TEMPI,...
WECHSELT DIE FÜHRUNG NACH EINIGER ZEIT,
LÖST DIE FÜHRUNG IM DRITTEN SCHRITT AUF.

?

WIE HABT IHR EUCH IN DER JEWEILIGEN
ROLLE GEFÜHLT?
WELCHE ROLLE HAT EINVERNEHMLICHKEIT IN
EUREM KONTAKT GESPIELT?

TIME
~ 30 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING. CON. SENSUS.

IN TOUCH

[INSPIRED BY WHEEL OF CONSENT]

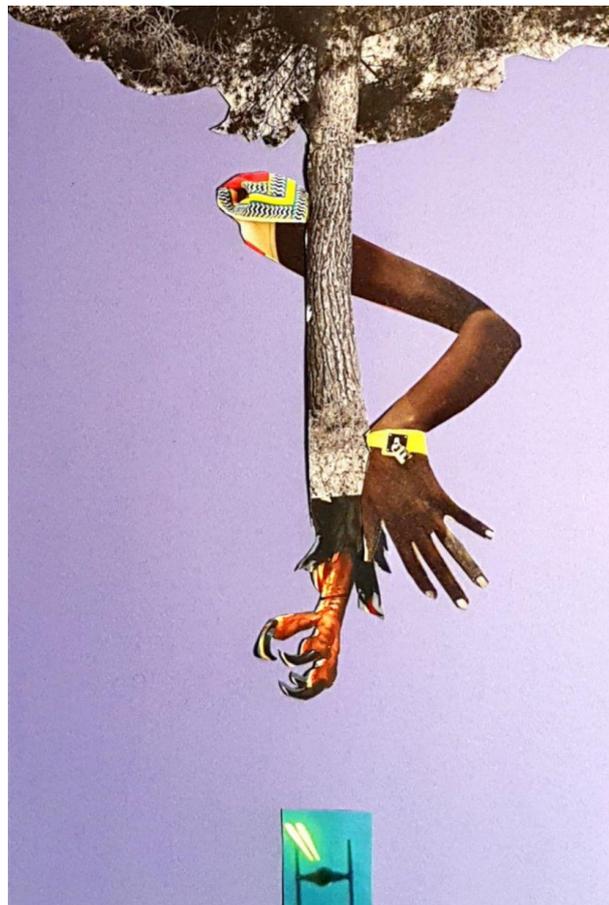
FINDE DICH MIT EINER ANDEREN PERSON
ZUSAMMEN.
EINE PERSON DARF SICH WÜNSCHEN, IN WELCHER
WEISE SIE FÜR DIE NÄCHSTEN 3 MINUTEN
BERÜHRT WERDEN MÖCHTE. DIE ANDERE PERSON
KANN DEN WUNSCH ABLEHNEN, ANNEHMEN, MEHR
INFOS EINHOLEN UND AUCH JEDERZEIT
AUSSTEIGEN.
TAUSCHT EUCH 3 MINUTEN DARÜBER AUS.
TAUSCHT DIE ROLLEN.

?

WIE GING ES EUCH IN DEN JEWEILIGEN
ROLLEN DABEI?

TIME
~ 30 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS





PERFORMING. CONSENSUS.

MOVE AS ONE

FINDET EUCH ZU ZWEIT (ODER ALS GRUPPE)
ZUSAMMEN.
FINDET EINEN WEG EUCH GEMEINSAM ZU
BEWEGEN.

VARIANTE:

FINDET OHNE ZU SPRECHEN EINEN WEG EUCH
GEMEINSAM ZU BEWEGEN.

?

HABT IHR EUCH GEMEINSAM BEWEGT?
WIE HABT IHR EUCH DABEI GEFÜHLT?
WELCHE ROLLE HAT EINVERNEHMLICHKEIT IN
EUREM KONTAKT GESPIELT?
WELCHE GRENZEN HABT IHR WAHRGENOMMEN?

TIME

~30 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING. CONSENSUS.

MOVING US

FINDET EUCH ALS GRUPPE ZUSAMMEN.
BILDET EINEN SCHWARM UND BEWEGT EUCH
GEMEINSAM. NUTZT VERSCHIEDENE TEMPI,
EBENEN, ... FINDET MOMENTE, IN DENEN IHR ALS
EINZELNE PERSON DEN SCHWARM VERLASST.
ACHTET DARAUF, DASS DER SCHWARM BESTEHEN
BLEIBT.

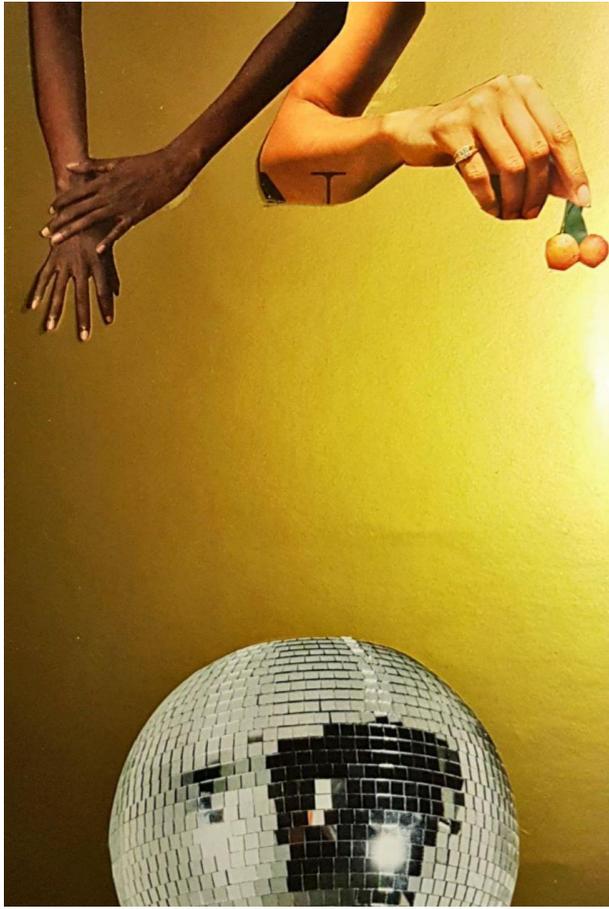
?

WAS HABT IHR WAHRGENOMMEN?
WIE HABT IHR EUCH IM SCHWARM GEFÜHLT, WIE
ALLEINE?
WELCHE ROLLE HAT EINVERNEHMLICHKEIT IN
EUREM KONTAKT GESPIELT?
WELCHE GRENZEN HABT IHR WAHRGENOMMEN?

TIME

- 30 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING.CON.SENSUS.

PUPPETEER

FINDET EUCH ALS GRUPPE À 5 BIS 6
PERSONEN ZUSAMMEN.

WÄHLT EINE PERSON AUS, WELCHE IHR
GEMEINSAM „ANIMIERT“. DIESE PERSON WIRD VON
EUCH GEFÜHRT, HÄLT ALLERDINGS EINE
KÖRPERSPANNUNG. FINDET VERSCHIEDENE MODI,
TEMPI, EBENEN, GESCHICHTEN...
ZEIGT DEN ANDEREN EURE ANIMATION.

?

WAS HABT IHR WAHRGENOMMEN?
WIE HABT IHR EUCH ALS ANIMIERENDE, WIE ALS
ANIMIERTE, WIE ALS ZUSCHAUENDE PERSON
GEFÜHLT?
WELCHE ROLLE HAT EINVERNEHMLICHKEIT IN
EUREM KONTAKT GESPIELT?

TIME

- 30 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING.CON.SENSUS.

LIMITED EDITION

FINDE EINHUNDERT WEGE EINE GRENZE ZU
GESTALTEN.
NUTZE DEINEN KÖRPER, DEN RAUM, DIE ZEIT,
MATERIAL, STRATEGIEN, ... IN VERSCHIEDENEN
KOMBINATIONEN.
EINE WORTSAMMLUNG KANN HILFREICH SEIN.
(Z.B. WEICH, VERSCHIEBBAR, DURCHLÄSSIG...)

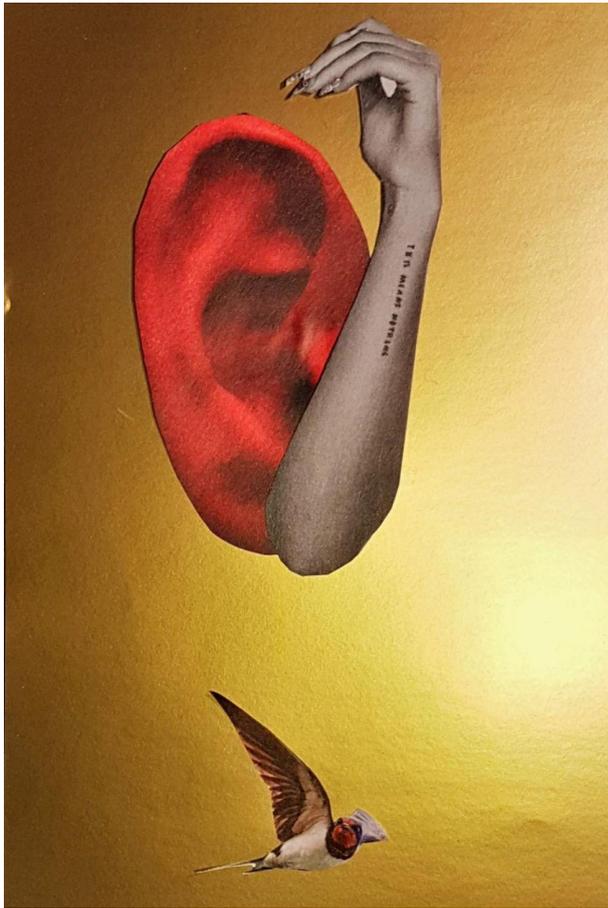
?

WELCHE FORMEN HABEN SICH GEFUNDEN?
WELCHE FORM HAT SICH BESONDERS ANGEFÜHLT?
WIE UND WARUM?

TIME

60 MIN

TAKE CARE OF YOUR LIMITS



PERFORMING. CON. SENSUS.

PERFORMING CON SENSUS

ENTWICKELE ODER ENTWICKELT EINE PERFORMANCE ZU EINVERNEHMLICHKEIT.

NUTZT DABEI BEWUSST

PARAMETER: KÖRPER, RAUM, ZEIT, MATERIAL, ...

STRATEGIE: ÜBERTREIBUNG, INTERVENTION, IRONIE, LONG-/ SHORTDURATION...

FORM: INTERAKTIVE P., VIDEO-P., FOTO-P., AUFFÜHRUNGS-P.,...

FINDET EINEN TITEL.

?

WAS IST PASSIERT?

WIE WIRD EINVERNEHMLICHKEIT IN DER PERFORMANCE VERHANDELT?

TIME

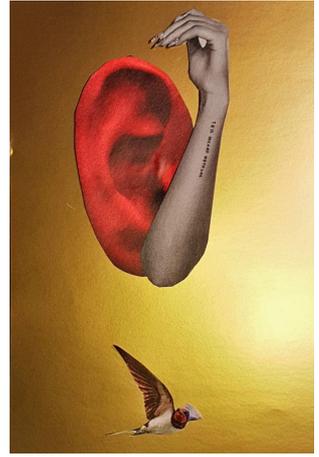
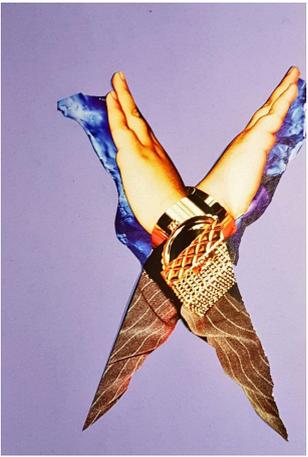
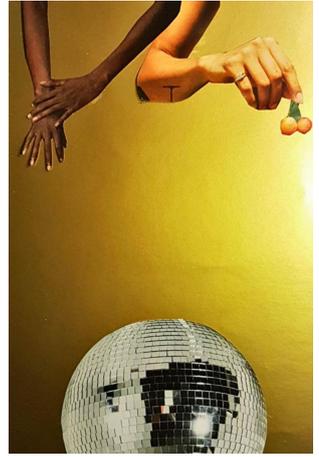
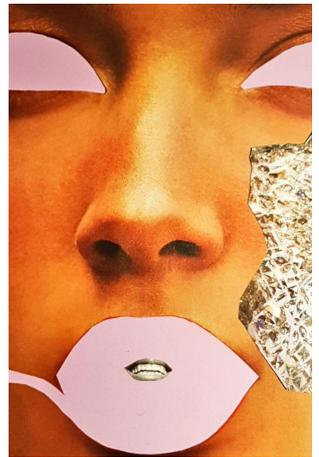
UNLIMITED

TAKE CARE OF YOUR LIMITS

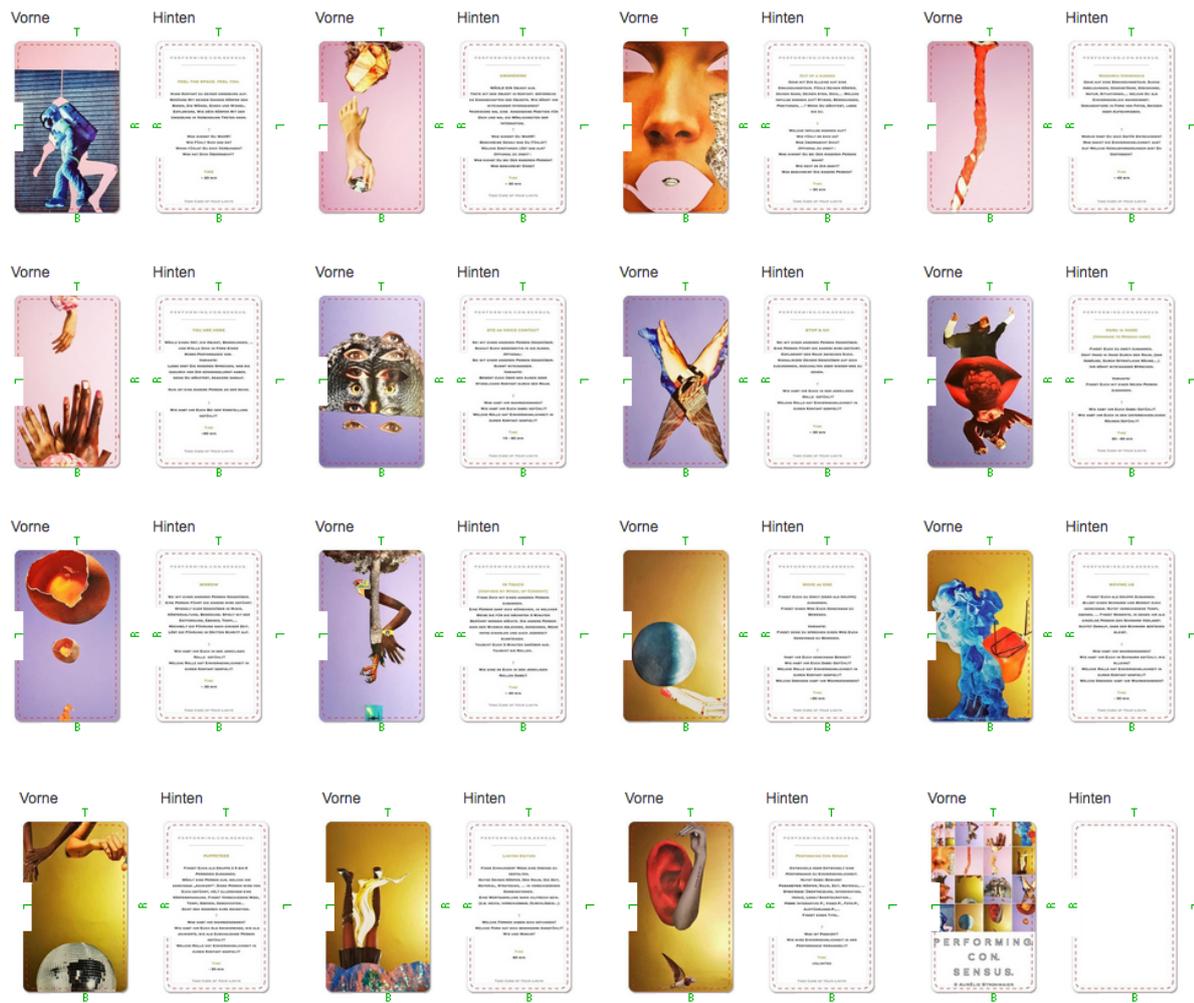


PERFORMING.
CON.
SENSUS.

© AURÉLIE STROHMAIER



PERFORMING.
CON.
SENSUS.
© AURÉLIE STROHMAIER



Drucklayout für die Karten für das Vermittlungskonzept

7.2. Quellenverzeichnis

Literaturverzeichnis:

- Arsem, Marilyn/Benz, Lena /Bielig-Labsch, Birgit / Bräutigam, Wilma /Darroman, Maité /Deimling, BBB Johannes/Dick, Julia /Dudek, Antje /Kramer, Kristina /Lange, Marie-Luise /Lübke, Christin /Maksimovic, Maja/Meyer, Helge/Rändel, Elisabeth/Scheerer, Berit/Schönfelder, Hanna/Schwermer-Funke, Lisa/Seitz, Hanne/Seumel, Ines (2017): Performance Art Education, in: *Kunstpädagogische Knotenpunkte*, Hrsg. : Burkhardt, Sara/ Dudek, Antje, Bd. 03, Hochschulverlag Burg Griebichenstein Kunsthochschule Halle
- Beck, Angelika (2004): Lust auf mehr – neue Bilder von da unten. Kunstvolle Sexualpädagogik im Museum für Moderne Kunst. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim/ München. S. 219 -237
- Beck, Angelika (2013): Kunstpädagogik in der sexuellen Bildung. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung S.726 -735
- BZgA - Bundesszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2016): Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern.
- BZgA - Bundesszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2018): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung
- BZgA - Bundeszentrale Für Gesundheitliche Aufklärung (2020): BZgA: Sexualaufklärung, <https://www.bzga.de>, [online] <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/who-regionalbuero-fuer-europa-und-bzga-standards-fuer-die-sexualaufklaerung-in-europa/> [abgerufen am 13.07.2021].
- Carrellas, Barbara/Annie Sprinkle (2017): *Urban Tantra, Second Edition: Sacred Sex for the Twenty-First Century*, Revised, New York, United States of America: Ten Speed Press.
- Dudek, Antje (2017): Vom Handeln und Gestalten, in: Dudek, Antje / Newid, Marie (2017) (Hg.): Performance Art Education (Kunstpädagogische Knotenpunkte Bd. 3), Halle: Verlag der Burg Giebichenstein Kunsthochschule, S.18-26.
- Fässler, Selina (2019): Generation Consent – Selina Fässler Portfolio, selinafaessler, [online] <https://www.selinafaessler.ch/portfolio/generation-consent/#down-section> [abgerufen am 17.10.2021].
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Fletscher, Harrell/ July, Miranda (2007): *Learning to Love You More by Miranda July*, London, United Kingdom: Prestel Publishing Ltd.
- Gieß, Maria /Koppermann, Carola (2004): Es leben Bauch und Hände – Körperarbeit im Kontext der Sexualpädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hg.): *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim/ München S. 199 -217
- Hofstätter, Christine (2020): Sexuelle Selbstbestimmung durch Körperbewusstsein in der sexuellen Bildung von Kindern und Jugendlichen, in: *Zeitschrift für Individualpsychologie*, Bd. 45, Nr. 1, S. 77-92
- Jappe, Elisabeth (1993): *Performance, Ritual, Prozess: Handbuch der Aktionskunst in Europa*, München, Deutschland: Prestel.
- KMK (1968) Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Erg. Lieferung 12, Neuwied und Darmstadt, 1969.
- Köpp, Philipp (2021): Generation Consent: Nein heißt nein – warum Sex einfach immer einvernehmlich sein muss, in: *Esquire*, 21.08.2021, [online]
<https://www.esquire.de/news/gesellschaft/generation-consent-einvernehmlicher-sex>
[abgerufen am 14.10.2021].
- Kikiol, Larisse (2018): Loslassen - „Kulturwerkzeuge“ statt Kunstwerke, in: *Kunstforum International „Politik, Ethik, Kunst - IV. Engagement“* (Bd. 254), S. 160-173.
- Küster, Sabine (2020): *Körpereinsatz. Weibliche/Queere Performancekunst: Subversion & Heilung*, Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Lange Marie.Luise (2002): *Grenzüberschreitungen – Wege zur Performance*, Ulrike Helmer Verlag, Königsstein/Ts.
- Lange, Marie-Luise (2017): Spielerisches In-Der-Welt-Sein, in: Dudek, Antje / Newid, Marie (2017) (Hg.): *Performance Art Education (Kunstpädagogische Knotenpunkte Bd. 3)*, Halle: Verlag der Burg Giebichenstein Kunsthochschule, S.88 -89.
- Lorde, Audre (1994): *Our Dead Behind Us: Poems*, New York City, United States of America: Norton.

- Lübke, Christin (2021): *Körper, Haut und Hülle: Ausdrucksformen von Körper und Leib in der Performancekunst - eine phänomenologische Einzelfallstudie im Kunstunterricht der Sekundarstufe II*, Dissertation, Philosophie, Dresden, Deutschland: Technische Universität Dresden.
- Magdlener, Elisabeth (2015): Vom Körper-Haben zum Leib-Sein. Am Beispiel des Kontakt tanzes. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 24, 2015. Wien, 09-2 - 09-9
- Martin Betty/Robyn Dalzen (2021): *The Art of Receiving and Giving: The Wheel of Consent*, Eugene, OR, USA: Luminare Press.
- Martin, Betty (o. D.): The Wheel of Consent, bettymartin.org, [online] <https://bettymartin.org/videos/> [abgerufen am 05.09.2021].
- Méritt, Laura (2019): Hä? Was heißt Sexpositiv?, Missy Magazine, [online] <https://missy-magazine.de/blog/2019/08/08/hae-was-heisst-sexpositiv/> [abgerufen am 10.07.2021].
- REVOsax Landesrecht Sachsen - Sächsisches Schulgesetz - SächsSchulG (o. D.): Recht- und Vorschriftenverwaltung Sachsen, [online] <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#p36> [abgerufen am 14.05.2021].
- Schiel, Lea-Sophie (2020): *Sex als Performance: Theaterwissenschaftliche Perspektiven auf die Inszenierung des Obszönen (Gender Studies)*, 1. Aufl., Bielefeld, DE: transcript Verlag.
- Schmidt, Renate-Berenike/Michael Schetsche/Traute Becker/Ulrike Böhnke/Martin Grunwald/Sabine Huschka/Gudrun Lemke-Werner/Elke Mahnke/Tilmann Moser/Annette Probst/Matthias Riedel/Uwe Sielert/Gerd Stecklina/Alexandra Stupperich/Christa Wanzeck-Sielert/Jeffrey Wimmer/Rainer Wollny (2012): *Körperkontakt: Interdisziplinäre Erkundungen (psychosozial)*, Gießen, Deutschland: Psychosozial-Verlag.
- Sexuelle Bildung für das Lehramt (2021): Projektbeschreibung, Sebile, [online] <https://sebile.de/> [abgerufen am 10.10.2021].
- Sielert, Uwe (2015): *Einführung in die Sexualpädagogik*, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage, Weinheim/Basel, Deutschland/Schweiz: Beltz.
- Sparmann, Julia (2015): *Körperorientierte Ansätze für die Sexuelle Bildung junger Frauen : Eine interdisziplinäre Einführung*. Gießen : Psychosozial-Verlag.

- Sparmann, Julia/Illustrakt/Ulrike Busch/Harald Stumpe/Heinz-Jürgen Voß/Konrad Weller (2018): *Lustvoll körperwärts: Körperorientierte Methoden für die Sexuelle Bildung von Frauen (Angewandte Sexualwissenschaft)*, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Scharfenberg, Ulla (o. D.): Zweite Welle Feminismus, Der Hase im Pfeffer, [online] <https://feminismuss.de/glossar/zweite-welle-feminismus/> [abgerufen am 10.10.2021].
- Voß, Heinz Jürgen (2019): Sexuelle Bildung in Einrichtungen. Interkulturelles und intersektionales Rahmenkonzept, in: *Rahmenkonzept*, S. 1-19.
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (2016): Teaching Desires – sexuelle Bildung herausfordern. In: uswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hg.): *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch- gestalterischen Unterricht*, Wien, S.7 – 31.
- Thuswald, Marion (2020): *Möglichkeitsräume sexueller Bildung ausloten: Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung*, Dissertation, Doktorats-Studium der Philosophie (Pädagogik), Wien, Österreich: Akademie der bildenden Künste Wien.
- Thuswald, Marion/Maria Dalhoff/Stefanie Hempel/Zeynep Önsür-Oluğ/Bianca Jasmina Rauch (2021): *SEXUELLE EINVERNEHMLICHKEIT GESTALTEN: Theoretische, pädagogische und künstlerische Perspektiven auf eine Leerstelle sexueller Bildung*, 1. Aufl., Wien, Österreich: fabrico Verlag.
- Thuswald, Marion/Elisabeth Sattler (2016): *Teaching desires: Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht*, Wien, Österreich: Löcker Verlag.
- Timmermanns, Stefan/Elisabeth Tuidler/Uwe Sielert (2004): *Sexualpädagogik weiter denken: Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche (Juventa Paperback)*, 1. Aufl., Weinheim und München, Deutschland: Beltz Juventa.
- Voß, Heinz-Jürgen/Michaela Katzer/Angela Pi Altendorfer/Johann Bischoff/Bettina Brandi/Melissa Büttner/Marion Denis/Nicola Döring/Thomas Fuest/Marco Geßner/Maya Götz/Sophie Kirchner/Anna-Leena Lutz/Yvonne Most/Astrid Nelke/Anja Stopp/Elisabeth Tuidler/Von Joachim Gottberg/Ulrike Busch/Harald Stumpe/Konrad Weller (2019): *Geschlechtliche und sexuelle Selbstbestimmung durch Kunst und Medien: Neue Zugänge zur Sexuellen Bildung (Angewandte Sexualwissenschaft)*, Gießen, Deutschland: Psychosozial-Verlag.

- Wolff, Reinhard (2020): Sexualstrafrecht in Dänemark: Künftig heißt nur Ja wirklich Ja, in: *TAZ Verlags- und Vertriebs GmbH*, 03.09.2020, [online] <https://taz.de/Sexualstrafrecht-in-Daenemark/!5712066/> [abgerufen am 14.10.2021].
- Zybok, Oliver (2018): Von biblischen Nackten zu Selfies -Eine Entwicklungsgeschichte des Feminismus im Kontext der Kunst, in: *Kunstforum International „Die vierte Welle!“* (Bd. 257), S. 44-79.

Audio und Videoquellenverzeichnis:

- Brave New Voices (Finals) (2014) „Rape Joke“ by Los Angeles Team Get Lit (2014): YouTube, [online] <https://www.youtube.com/watch?v=j4m3AJamQYM> [abgerufen am 14.10.2021].
- Sexuelle Bildung für das Lehramt (2020): YouTube, [online] <https://www.youtube.com/watch?v=XxJssknmtR4> [abgerufen am 10.10.2021].
- Vortrag von Prof. Heinz-Jürgen Voß (Hochschule Merseburg) zum Thema „Sexuelle Bildung zwischen Gewaltprävention und der Förderung sexueller Selbstbestimmung: Welche Rolle spielen Medien?“ (o. D.): Justus-Liebig-Universität Gießen, [online] https://www.uni-giessen.de/fbz/zmi/zmi-news/voss_sexuelle_bildung [abgerufen am 10.10.2021].
- Walking Holding (o. D.): SoundCloud, [online] <https://soundcloud.com/rosana-cade/walking-holding> [abgerufen am 15.09.2021].

Bildquellenverzeichnis:

- ABB 1: Materialien zum Buch „Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten“ (o. D.): [imaginingdesires](https://imaginingdesires.at/wp-content/uploads/2021/08/Handout_Spha%CC%88re-der-Einvernehmlichkeit_S.-46), [online] https://imaginingdesires.at/wp-content/uploads/2021/08/Handout_Spha%CC%88re-der-Einvernehmlichkeit_S.-46 [abgerufen am 05.09.2021].
- ABB 2: The Wheel of Consent - Betty Martin (o. D.): bettymartin.org, [online] <https://bettymartin.org/videos/> [abgerufen am 05.09.2021].
- ABB 3: Yokoyama, Lena (2017): 3 examples of Austrian art, Lena's project process blog, [online] <https://lenayokoyamaart.wordpress.com/2017/10/07/3-examples-of-austrian-art/> [abgerufen am 05.09.2021].
- ABB 4: Cut Piece (o. D.): Haus Der Kunst, [online] <https://postwar.hausderkunst.de/artworks-artists/artworks/cut-piece> [abgerufen am 05.09.2021].
- ABB 5: A Public Cervix Announcement | ANNIESPRINKLE.ORG(ASM) (o. D.): anniesprinkle.org, [online] <http://anniesprinkle.org/a-public-cervix-announcement/> [abgerufen am 22.10.2021].
- ABB 6: Desires, Reflecting (2021): WIPPE - Eine Animation zu Einvernehmlichkeit und Zustimmungsunfällen, Vimeo, [online] <https://vimeo.com/477047359> [abgerufen am 05.09.2021].
- ABB 7,8: Samuel, Kim (2020): Walking, Holding: A Performance that Makes Everyone a Potential Companion, Samuel Centre For Social Connectedness, [online] <https://www.socialconnectedness.org/walking-holding-a-performance-that-makes-everyone-a-potential-companion/> [abgerufen am 05.09.2021]. | Walking: Holding (o. D.): Performance, [online] <https://www.rosanacade.co.uk/walking-holding> [abgerufen am 05.09.2021].
- ABB 9,10: Valahuba/Valahuba/Valahuba/Valahuba/Valahuba (2019b): Generation Consent - Selina Fässler Portfolio, [selinafaessler](http://selinafaessler.ch), [online] <https://www.selinafaessler.ch/portfolio/generation-consent/#down-section> [abgerufen am 17.10.2021].
- ABB 11,12: Lecken (Chicks* - Freies Performance Kollektiv) Aktuelles Programm - LOFFT.de (o. D.): lofft.de, [online] <http://www.lofft.de/web/aktuell.php?nr=1075> [abgerufen am 05.09.2021].

7.2. Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Aurélie Strohmaier, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Anwendung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Ort und Datum: Dresden, den 02.11.2021

Unterschrift:  _____

Danke an meine Freund:innen, Mia, Jo und Jana! Danke für den pinken, queeren Roten Faden!