

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

In der Kunst, wie in der Kunstpädagogik, ereignen sich permanent Verschiebungen an Methoden und Material. Indem das alltägliche (Medien-)Handeln der Schüler*innen die Fachkonventionen *per* Selfie und *mit* Instagram-Stories wie selbstverständlich aufwirbelt und das Fach auf besondere Weise herausgefordert ist, scheint nun zusätzlich Bewegung ins Spiel gekommen zu sein.

Nicht nur beeinflusst unser Medienhandeln, was wir wissen, auch unser¹ *Bildhandeln* lässt Rückschlüsse auf unser Medienhandeln zu. Es bestimmt unseren Zugriff auf die *Welt*² ganz wesentlich.

Zum Beispiel: *Was sehen Sie auf dem untenstehenden Bild (Abb. 1)? Welchen Namen trägt die Figur mit der Perlenkette? Und wie heißen ihre Schwestern? Wie heißt die blauviolette Pflanze im Hintergrund? Was hat diese Zeichentrickfigur mit der blauen Blüte zu tun?* Je nachdem, welcher Generation Sie angehören, welche Medien Sie nutzen, werden Sie verschiedene Antworten geben können – zum Beispiel wüssten Sie, dass der Zusammenhang zwischen Pflanze und Zeichentrickfigur jene blauen Haare sind, die durch die Pflanze farblich passend ersetzt wurden. Ähnlich einem *draw a man test*, der zeigen soll, wie Sie Umwelt beobachten und wiedergeben können, erfahren Sie mit diesem Bild hier indirekt, welche Sehgewohnheiten Sie pflegen und welchen Bildern sie routiniert begegnen³. Entscheidend ist an dieser Stelle, dass sich *der* Bildkanon der öffentlichen Bilder⁴ so diversifiziert hat, dass es *den* Kanon nicht mehr gibt oder geben kann, sondern wir von Bildwelten im Plural ausgehen müssen. Was bedeutet das für die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht?



Abb. 1

#Gegenwart in der Hosentasche

Nicht nur der Kanon der Bilder ist im Plural zu denken, sondern auch deren Produktionsbedingungen. Fast jedes Smartphone verfügt über eine Kamera und besitzt damit eine Dunkelkammer in Hosentaschengröße. Auch die Werkzeuge zur Bearbeitung dieser Bilder sind im selben Gerät verfügbar. Veröffentlichen, Bearbeiten und nochmals Veröffentlichen geht aus der Handbewegung heraus und synchron auf unterschiedlichsten Plattformen. Die unter anderem dabei im Überfluss entstehenden „poor images“ (Steyerl 2009), Bilder von geringer Auflösung und Qualität, kursieren durch die globalen digitalen Bildwelten, behaupten sich und verschwinden auch wieder.⁵

Ein weiterer Anlass zur Überlegung ist das Beispiel der Kinderzeichnung im Foto daneben (Abb. 2). Hier wird die Zeichnung im direktesten Sinne ernst genommen und in eine fotorealistische Inszenierung übersetzt – vergleichbar mit der Logik eines *faceswap* via Instagram⁶. Auf diese Weise in Realität umgesetzt, schließt sich Zeichnung auf seltsame, aber anschauliche Weise mit der physischen Gegenwart kurz.



Abb. 2

Die zwei illustrierenden Beispiele⁷ stehen exemplarisch für eine Bandbreite gegenwärtiger Alltagspraktiken mit/über/zwischen Bildern. Für die Konzeption von Kunstunterricht sind sie dann relevant, wenn dieser nicht nur Wissen tradierend, sondern als Bildung *generierend*⁸, also im Sinne einer Transformation, wirken soll. Es gilt als nahezu unbestritten, dass das Gegenwärtige Ausgangspunkt und Potential für Lernerfahrungen ist⁹. Die wirklichen Anforderungen dieser Gegenwart lassen sich nun allerdings schwer umfassend beschreiben¹⁰. Die Gegenwart bildet per Definition zugleich – also *en même temps* – grundlegende Bedingung von Kunstpädagogik und *den* Gegenstand der Kunst selbst ab. Da wird es immer komplex, oder gar kompliziert. Das hat die Ge-

genwart so an sich; sie bleibt unsortiert. Dabei lässt sich eine gewisse Überforderung nicht vermeiden, wenn man die dann tatsächlich ernst nimmt (Meyer 2013: 12).

Im Folgenden möchten wir genau das tun: *Die Gegenwart* noch einmal ganz und gar *ernst nehmen* und von den stark gewandelten Bedingungen für die Kunstpädagogik (und die kulturelle Medienbildung) ausgehen. Sowie, dem folgend, Konsequenzen für Praxis und Theorie der Bildung in den Künsten der Gegenwart skizzieren. Dabei gehen wir von einem *Internet State of Mind* aus – und legen einen *radikal bewussten* Umgang mit dieser grundlegenden Verschiebung der Logik (gerade für Kunstpädagog*innen) nahe. Denn ein *Internet State of Mind* (Carson Chan nach Müller 2011), als einen grundsätzlich veränderten Blick auf die Welt verstanden¹¹, führt automatisch zu einer anderen Wahrnehmung von Welt. Dieser gilt es nun eben auch fachlich nachzugehen – *flipped* oder per „*shift*“ (Kolb 2015).

Das ‚Internet‘ geht selbstredend mit Praktiken einher: Praktiken, die nicht nur die Gegenwart der Praktizierenden, sondern auch der Rezipient*innen und Teilnehmenden, die wiederum selbst zu Handelnden (oder Prosumer*innen, vgl. Toffler 1980) werden können. Diese *swipe'n-scroll*-Mentalität ist alltäglich überpräsent und dennoch in Bildungskontexten noch nicht sonderlich wertgeschätzt – schon, weil sie eine andere Aufmerksamkeit erfordert und befördert. Ihre Logik für den Kunstunterricht – abseits von schnell verfügbarem Werkzeug (BYOD) und Medieneinsatz (Whiteboard) – ist gegenwärtig offenbar noch schwer zu greifen. Dabei bietet es sich gerade aus fachlicher Sicht an, auch systematische Untersuchungen am Potential dieser Praktiken anzugehen.

Dies ginge aber auch mit einer Veränderung der Verhältnisse einher¹².

Zum Beispiel in der Wahrnehmung und der chronologischen Ordnung: Ein Suchergebnis im Internet mit der Suchmaschine Google strukturiert zwar Ergebnisse, ordnet diese aber nicht auf einer Zeitleiste an. Es gibt andere Kriterien, wie etwa Relevanz, Klickzahlen, Aufmerksamkeiten – letztlich Komponenten eines Algorithmus, die das Firmengeheimnis der Suchmaschinenbetreiber und deshalb für uns nicht nachvollziehbar sind. Mit anderen Worten: Zwischen Ereignissen von vor 400 Jahren und vor vier Sekunden liegt manchmal nur ein Listenplatz (vgl. Seemann 2012). Den bisherigen Ordnungssystemen wird so eine weitere Kategorie hinzugefügt: die des Suchmaschinen-Listenplatzes. Eine gänzlich neue Perspektive auf Archive. Fragen bilden den Zugang zum Wissen und letztlich: zur Bildung (vgl. Espinet 2009). Fragt man Google, was Kunstunterricht ist, gibt es die folgende Antwort, die zugleich auch eine Frage ist (Abb. 3).



Abb.3

#postdigital und postinternet

Spricht man nun in Bezug auf Kunst und Kunstpädagogik von *postdigital* (oder *postinternet*) (vgl. Höller 2016; Vierkant 2010; Olson 2011), so wie wir es u.a. mit diesem Beitrag tun, scheint sich geradezu unweigerlich eine Fortschrittsbehauptung mit zu kommunizieren. Diese scheint etwas Vorgängiges (hier: das Digitale) durch etwas Neues (hier: das Postdigitale) ablösen zu wollen. Das ist aber nur die Hälfte der *message* die hier zur Diskussion steht, und darüber hinaus ein recht unproduktives Missverständnis. Denn die Vorsilbe *post* kann weit mehr als eine bloße Markierung des Überwindens sein. Folgt man dem französischen Soziologen Jean-François Lyotard in seiner Beschreibung der *condition postmoderne* (vgl. Schütze 2020: 12; Lyotard 1993: 33-48), zeigt sich ein wesentlich komplexeres Bild: Mit dem *post* soll etwas markiert werden, das als wechselseitige strukturelle Durchdringung der Gegenwart verstanden werden kann. Diese Durchdringung lässt uns nun nicht, wie man annehmen könnte, zeitlich *nach* dem Internet landen oder dieses gar überwinden. Das *post* täuscht uns per Gewohnheit darüber hinweg, dass wir mit größter Selbstverständlichkeit bereits durchgreifend eingebettet (*embedded*) sind in einen gegenwärtigen, historischen und ahistorischen Zustand, ohne diesen noch als solchen zu reflektieren. Das *post* markiert etwas, das wir nicht mehr bemerken. Konkret für diese Gegenwart bedeutet das: wenn sich Informationen permanent in Zahlenkolonnen *auflösen*¹³ können wir diesem Zustand nur noch entgehen, indem wir diese wieder anderweitig erfahrbar machen, und u.U. Suchergebnisse wieder in ihre chronologische Reihenfolge zurück sortieren oder eigene Kategorien finden. Carsten Höller formuliert in einem Beitrag zum Begriff *postdigital* treffend: „[E]s lässt sich schlichtweg nicht mehr hinter den ‚status digitalis‘ zurückgehen“ (Höller 2016: 68). Und genau das ist ja das Problem. Mit Verweis auf Florian Cramer spricht Höller gar von einem „post-digitalen Zustand“, in den sich die gegenwärtigen Alltagspraxen eingebettet sehen müssten (vgl. Cramer 2013; 2014). In diesem Erleben ist ein „unverstellter prädigitaler Zustand“ nicht mehr greifbar oder je wiederzuerlangen (ebd.). Höller schlägt also vor, diese Verquickungen besser an Beispielen zu untersuchen. Ein Ansatz, den auch wir teilen und dessen phänomenologischen und praxistheoretischen Kern wir gerade für die Kunstpädagogik untersuchen möchten (vgl. Schütze 2020). Versuchen wir es also auch hier mit einem weiteren Beispiel. Seit dem allerersten iPhone (2007) zeigt der Terminus *Internet* nicht nur an, dass wir metaphorisch gesprochen *drin* sind, wir *tragen es* nun eben auch (bereits weit mehr als zehn Jahre) in Form von Smartphones in der Hosentasche herum (Meyer 2008; 2013). Das Internet ist seither folglich *überall* und *drin* zugleich. Im etymologischen Sinne beweist *dieses* Internet nun seinen Netzwerkcharakter zunehmend auch analog: Es erfüllt die Funktionen eines Briefkastens, des Postamts, eines Fotolabors, des Newsrooms, eines Notizhefts etc. Die Kommunikation erfolgt, je nach Ausgabegerät, mit unterschiedlicher taktile Aktivität zumeist über den *Daumen*¹⁴ oder die Stimme oder im gesamten Raum.¹⁵ Per *scroll*, *swipe* und *type* navigieren Menschen verschiedenen Social Media Apps, mehr oder weniger nebenbei und filtern ad hoc das, was überzeugt, aus dem geradezu endlosen Strom heraus; *geliked* wird was *buzzed*, berührt, *Widerstände* aufruft und so zu Reaktionen zwingt. Resultat ist eine unübersichtliche Gemengelage von Anreizen, Kapitalversprechen, Zugangsfragen und Machtverhältnissen zwischen Körpern und Dienstleistungen.

#Was soll das nun ausgerechnet in der Kunstpädagogik?

Die ‚Post-Internet Art Education‘, also die ‚*Kunstpädagogik nach dem das Internet neu war*‘, wird angesichts der aktuellen, überbordenden medienkulturellen Bedingungen nur handlungsfähig sein, wenn sie darüber hinaus auch handelnd eine solche *Art Education* – auf Augenhöhe mit den Verhältnissen – mitschreibt. Das heißt, dass sie nicht nur von der Kunst und den Wissenschaften Inhalte übersetzt und anschlussfähig macht, sondern selbst Inhalte entwickelt und Diskurse schreibt (vgl. Kolb 2011: 194). Dazu braucht es zunächst aber eine Revision der fachlichen und überfachlichen Grundlagen und neue Vereinbarungen. Die zeitgleich stattfindenden Praxen des Internets im Wechselverhältnis mit dem Bedingungsgefüge Gegenwart lassen sich mit *einem* Kanon (geschweige denn mit *einem* Kanon der Schulfächer) eben leider nicht mehr fassen. Daher bleibt uns aus kunstpädagogischer Perspektive nur, der Sehnsucht nach einer Beschreibung und Definition mit aufmerksamer Beobachtung und offenen Enden zu begegnen, die der momenthaften Verortung dienen und sich *im doing* begreifen. Nach einem Bundeskongress zum Thema Partizipation (2010-2012), *Methode Mandy* (2012), unterschiedlichen Seminaren¹⁶ am *Institut für Kunst & Kunsttheorie*, den Tagungen *Where the magic happens* (2015) und *Because Internet* (2018) sowie unzähligen erhitzten Debatten um Performance Art *nach dem Inter-*

net und um Kritik *ohne* Abstand, haben wir mit Kristin Klein und Torsten Meyer 2016 in vielfältigen Suchbewegung den Begriff ‚Post-Internet Art Education‘ aufgeworfen, um den Beobachtungen an der Gegenwart eine *Kontur* zu verleihen. Seither wird der Begriff in diesem Arbeitskontext am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* als Markierung, Projekttitel, Marke oder auch Sammelbegriff für ein Cluster an Auseinandersetzungen mit den Anforderungen der Gegenwart verwendet.¹⁷ Post-Internet scheint dabei allerdings vor allem auch ein *post-everything* (also eine Inventur von allem) einzuschließen, das eine ganz ausgiebige Lust an der Untersuchung der bestehenden und kommenden Verhältnisse fordert. Nicht zuletzt würde dies nun auch verlangen, ein *moving beyond*¹⁸ für die Fachgrenzen anzuvisieren. Eine Bewegung, die noch aussteht und sich auch in den Anwendungsfällen kultureller und künstlerischer Bildung sowie der Kunstdidaktik aufgehoben fühlen muss.

Aber zu Recht fragen sich aufmerksame Kolleg*innen: Wieviel versteht man überhaupt noch vom Material der Kunst *nach dem Internet*? Welche Kunst kann unvermittelt überhaupt noch wahrgenommen, verstanden und folglich aus kunstpädagogischer Sicht bearbeitet werden, wenn man selbst weder Vierzehnjährigen bei der Nutzung von *Snapchat* zusah noch in *Tinder* *swiped*? – *Ehrlich gesagt: Nicht allzu viel*. Da entsteht nun zunehmend sehr viel Raum zwischen Vermutungen, Erwartungen und Zuschreibungen – der leicht zum Vakuum werden kann. Es ergeben sich unangenehme Diskussionen, die es im Kleinen wie im Großen zu gestalten und auch auszuhalten gilt. Jedoch ist sicher: Wenn Kunstvermittlung und kulturelle Bildung darin verhaftet bleiben, etwa Kinder und Jugendliche immer wieder aufzufordern, eine Zeichnung, ein Bild oder Ähnliches (oft in weniger als zehn Minuten) zu produzieren, ohne über das *warum* und *was* nachzudenken (abgesehen davon, ‚*Kühlschränkkunst*‘ als Geschenk für Verwandte zu produzieren, vgl. Acaso 2016), festigt sich Tradiertes ohne notwendigen Bezug zur Gegenwart und Kunst wird reine Kür. Mit Carmen Mörsch zusammengefasst würde Kunstvermittlung auf diese Weise ein *affirmierend-reproduktiver* Annex einer Institution (vgl. Mörsch 2009: 13) sein und eben nicht jenen Zugang zur Welt ermöglichen, den eine kritische Bildung eigentlich unterstützen will. Sei es in der Schule oder im Museum: Es gilt der Gegenwart und ihren Bedingungen (aber ganz sicher auch der Zukunft) fragend zu begegnen und die Verhältnisse so auszuloten, dass sie gestaltbar werden. Eine ‚Post-Internet Art Education‘ sammelt daher nun mehr eine Haltung zur Gegenwart und skizziert damit auch eine Notwendigkeit, die die Beschäftigung mit dem Gegenwärtigen aus rein pragmatischer Sicht für das Fach Kunst mit jenen spezifischen Mitteln und Methoden am Bild untersuchen will – einfach gesagt: eine Art des „Mal sehen lernens“, die von einer Gegenwart ausgeht, die gleichermaßen (mit)bewegt wie (be)forscht werden kann (vgl. Porombka/Kolb/Meyer 2015). Dies ernstgenommen, stehen vor allem auch Definitions- und Methodenfragen an. Für den Terminus ‚Post-Internet Art Education‘ z.B. lässt sich festhalten: Er dient als Schirm, unter dem sich bildungsrelevante Fragen an die Anforderungen der Gegenwart fassen lassen – eine Art Sicherheitszone für lautes Denken, Wundern, Experimentieren und Ausprobieren. Unter diesem Schirm werden jeweils ganz unterschiedliche Schwerpunkte gelegt. Was uns dabei eint? – Ein Denken und Handeln in der Gewissheit, dass der *Internet State of Mind* einen Einfluss auf den Umgang im Fachdiskurs gehabt haben wird.¹⁹ Und das heißt: Mediale Bedingungen – die das Medium der technosozialen Umwelt betreffen – wie selbstverständlich für pädagogische Settings mitzudenken und gemeinsam daran/damit zu (ver)lernen.²⁰ Zu Verlernen gilt es deshalb, weil sich die Gegenwart nicht mehr von ‚den Medien‘ trennen lässt, sondern konsequent als etwas von ihnen Durchdrungenes gedacht werden muss, folglich auch deren Expertisen sich nicht mehr trennen lassen.

#because & beyond

Was aber müsste nun passieren, damit der aktuelle Kunstunterricht ein relevanter gewesen sein wird? Wie zielen wir mit Methoden, Erklärungsmodellen und Ansätzen – gerade in einer kritischen Kunstvermittlung – nicht meilenweit am Kern, der Logik und den Anforderungen vorbei? *Welche Anforderungen denn überhaupt und wessen? Können wir Überfluss umarmen (embrace)? Wie wäre dann ein Text strukturiert, der genau das tut? Warum schreiben wir dann eigentlich noch linear und vor allem: für ein Buch? Wie verlernen wir die Plattitüden des Protests und der kritischen Haltung, die wir uns so fein säuberlich ansozialisiert haben?*²¹

*Gegen was können wir uns denn noch aufstellen, wenn die Bilder uns vor allem über die Daumen an unseren Smartphones affizieren?*²² *Wie werden wir wieder produktiv unter den Bedingungen der absoluten und unausweichlichen Gegenwart, ohne Handlungsspielräume mit der Zukunft zu verschenken?*

Für die Kunstvermittlung/-pädagogik schlagen wir in diesem Sinne vorerst einen *para*²³-Modus vor, für die Ermutigung der Einzelnen zu kleinen Schritten sowie für das gemeinsame Ausloten der Verhältnisse im Größeren. Im Sinne eines *becomings* (Werdens) können so die Verschlingungen des *beings* (Status quo) gelöst und kontinuierlich, Schritt für Schritt, die Situationen geschaffen werden, die jeweils *gegenwärtig* gebraucht werden, um trotz widriger Bedingungen auch brauchbare Effekte zu erzielen. Es geht um einen unaufgeregten Modus des *while-doings* (immanenten Handelns) als Konsequenz eines *Internet State of Minds* und eine *Kunstpädagogik, die sich als eine forschende Profession mit Versuchsanordnungen versteht*. Ein gutes Beispiel des Handelns im Währenddessen der Gegenwart ist der Instagram-Lehrer-Account von Jan Grünwald, der nicht nur „The life and death of a teacher“ alltäglich dokumentiert und kommentiert, sondern über die Kunst und das Leben lehrt, Fragen beantwortet, Kunst- und Kulturvermittlung betreibt und mit diesem Account einen Kanal schafft, wie wir ihn noch nicht vorstellen konnten, dass es ihn geben kann (Abb.).

Das ist nun aber nicht nur ein Plädoyer an die Lehrpersonen und Lernenden, sondern auch an die Kulturpolitik und Kultusministerkonferenz, die notwendigen Grundlagen einer solchen selbstreflexiven institutionellen Landschaft – begriffen in der Arbeit an den *Zukünften* aller – strukturell und auch praktisch auf der Höhe der Anforderungen zu ermöglichen (vgl. Kolb/ Schütze 2017: 153-154). Denn, um unter den gewandelten Bedingungen der Gegenwart auch tatsächlich von *emanzipativer, kritischer* und *radikal* gegenwärtiger Bildung sprechen zu könne, die auf ein Leben *nachdem das Internet neu war* vorbereiten kann, braucht es ein wenig mehr als eine Geräteausstattung der Lernorte und schnelle Glasfaserversorgung. Es bedarf einer interdisziplinären Infrastruktur der Gegenwartsbewältigung mit Know-How zwischen Institutionen, Denkzeit sowie sehr vielen *Freund*innen des Neuen*²⁴ auf wirklich allen Ebenen. – *Let's become Post-Internet Art(s) Educators, by shifting the drift!*



Abb.4

Anmerkungen

[1]Mit ‚unsere‘ können nie ‚alle‘ gemeint sein. Hier meint ‚unsere‘ die global zirkulierende Bildwelten im westlich zentrierten Kulturkreisen.

[2]Gemeint ist: Welten, also verschiedene Zugriffe und Wahrnehmungen von Umgebung. Welt im Singular verbietet sich in der metaphorischen Verwendung eigentlich.

[3]Die Bildwelten aktueller Schüler*innen unterscheiden sich jedoch nochmals sehr deutlich von dem hier gezeigten.

[4]Diesen Kanon übernahm zum Beispiel für einige Zeit das Fernsehen, die Zeitungen, das Museum, welche als ‚Leitmedien‘ bezeichnet wurden.

[5]Jene „poor images“ sind inzwischen gar nicht mehr so ‚poor‘ sondern ziemlich hoch auflösend, wie u.a. Helena Schmidt feststellt (Schmidt 2018).

[6]Telmo Pieper beschreibt seine Arbeiten so: „Digital painted Creatures and stuff based on my own childhood drawings. I designed these creatures at the age of 4 and now reincarnated them with digital painting“. Online:
<http://www.telmopieper.com/kiddie-arts> [28.07.2018]

[7]Diese Beispiele (Dourlen und Pieper) sind aus der aktuellen Forschungsarbeit von Gila Kolb entlehnt (Kolb 2019).

[8]Etwa im Sinne Kollers als transformatorisch verstanden und im Gegensatz zum statischen Lernen eines tradierten Kanons im strukturierten Wissensaufbau, der jedoch nicht adaptiert werden kann (vgl. Koller 2012: 13).

[9]Dies bedeutet keinen Ausschluss ‚alter‘ Kunst, sondern den Ausschluss der Überzeugung, dass nurmehr bereits durch den Kanon gesichertes Wissen in den Kunstunterricht gehört.

[10]Vgl. hierzu Krieger 2008 und Busch 2008, zitiert nach Kolb 2011.

[11]Douglas Copland sprach 2011 davon, dass er sein „pre-internet brain“ nicht mehr erinnere. Nachzulesen:
<http://edition.cnn.com/style/article/douglas-coupland-internet-brain/index.html> [06.03.2019]

[12]Denn die Akteur*innen treffen sich dabei in einem neuen, einem dritten Raum wieder, in dem alle auf andere Weise viel oder wenig über das Verhandelte wissen.

[13]Texte, Bildererien und Gespräche darüber zirkulieren seit der vom Kollektiv DIS kuratierten 9. *Berlin Biennale* (BB9) in verdichteter Form (vgl. Schütze 2018; 2019).

[14]Michel Serres etwa spricht liebevoll von „kleinen Däumlingen“, wenn er das Medienhandeln der Generation Y beschreibt (Serres 2013: 7).

[15]Zum Beispiel Apps wie *Runtastic*, *Google Maps* oder *Pokémon Go*.

[16]Wie z.B. *Riding Modern Art*, *Transhuman*, *Performance Garden*, *Pizza&Bier*, *Luftgitarrenkunstpädagogik*, *Art Education Hack Lab*, *The Future Is Unwritten*, *Sublima*.

[17]Siehe Einleitung zu diesem Kapitel Meyer/Zahn/Klein/Kolb/Schütze (S. 243).

[18]Gemeint ist: *Nachdem* es neu war, vgl. Schütze 2018.

[19]Vgl. Meyer/Zahn/Klein/Kolb/Schütze in diesem Buch.

[20]Insbesondere, wenn etwas eigentlich gewusst wird und dann auf einmal doch ganz anders erscheint, kann etwas bereits Gelerntes aufgenommen und verlernt werden. Dies geht mit Widerständen einher (vgl. Sternfeld 2014).

[21]Vergleiche hierzu die Workshopreihe von Manuel Zahn und Konstanze Schütze *Ästhetische Praxis als Medienkritik* an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät in Zusammenarbeit mit Grimme Forschungskolleg. Nachzulesen hier: <http://www.grimme-forschungskolleg.de/portfolio/aesthetische-praxis-als-medienkritik-2017/>[11.10.2018]

[22]Vergleiche hierzu die Forschungswerkstatt Konstanze Schütze *Edutainment – Lernen mit dem Daumen. Medienbildung und aktuelle Kunst in der Schule* zur Tagung Because Internet (2018) an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät in Zusammenarbeit mit Grimme Forschungskolleg. Nachzulesen hier: <http://kunst.uni-koeln.de/becauseinternet/referent-innen/> [11.10.2018]

[23],Para' hat im altgriechischen die Funktion, Relationen zu etwas zu klären – während, wie Nora Sternfeld anmerkt, es in seiner lateinischen Verwendung ein Gegenüber bezeichnet. „The Greek word παρά can be translated in many respects, for instance, locally as from...to, nearby, next...to; temporally as during, along; and figuratively as in comparison, in contrast, contra-, and against. Although para refers to deviation rather than opposition in Greek, in Latin it becomes contra“ (Sternfeld 2017).

[24]Vgl. Meyer/Kolb 2015 sowie Anton Ego in *Ratatouille* (2007).

Literatur

Acaso, Maria (2016): From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik. Zeitschrift Kunst Medien Bildung (ZKMB). Online: <http://zkmb.de/578> [20.09.2018]

Archey, Karen (2013): Post-Internet Curating, Denver Style: An Interview with Carson Chan. In: Rhizome. Online: <https://rhizome.org/editorial/2013/jul/09/archey-chan-interview/> [11.10.2018]

Burkhardt, Sara (2007): Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunst- pädagogisches Handeln. München: kopaed, S.75ff.

Busch, Kathrin (2008): Künstlerische Forschung – Potentialität des Unbedingten. In: Kittlausz, Viktor/Mackert, Gabriele/-Pauleit, Winfried (Hrsg.): Blind Date. Zeitgenossenschaft als Herausforderung. Nürnberg: Verlag der Kunst, S. 88-97.

Cramer, Florian (2013): Post-digital Aesthetic. In: Jeu de Paume – le magazine. Online: <http://lemagazine.jeudepaume.org/2013/05/florian-cramer-post-digital-aesthetics/> [26.04.19] Cramer, Florian (2014): What is Post-digital? In: A Peer-Reviewed Journal About Post-Digital Research. Online: www.aprja.net/?p=1318 [26.04.19]

Espinet, David (2009): Über die Frage – und darüber hinaus zum Hören auf das Fragwürdige– Grenzen und Möglichkeiten der Kunstvermittlung im Ausgang von Platon, Aristoteles und Heidegger. In: Baumann, Joel/Pörschmann, Dirk/Wetzel, Tanja (Hrsg.): Fragen-zur-kunst.de. München: kopaed, S. 51–59.

Höller, Christian (2016): Scan, Scroll, Surf. Videoproduktion im Postdigitalen Kontext. In: Kunstforum International. S. 68.

Klein, Kristin/Schütze, Konstanze (2014): Rethinking Risiko. Bildung als fortschreitende Selbstüberwindung. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 163-165.

Kolb, Gila (2011): „Macht aktuelle Kunst Schule?“ In: Christine Heil, Gila Kolb, Torsten Meyer (Hg.): Buch01: Shift. #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst, Reihe Kunst Pädagogik Partizipation, München: kopaed, S. 193-198.

Kolb, Gila (2015): Let's do the shift. Kunstunterricht im Wandel. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 166-168.

Kolb, Gila (2019): Because shift happens (Vortragsmanuskript). Vorr. Veröffentlichung 2019. Kolb, Gila/Schütze, Konstanze (2017): Becoming Art(s) Educators – Shifts in Art and Education. In: Heber, Michael/Jas, Mona (Hrsg.): Fokus: Kunst- und Kulturschaffende in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bil-

dungsprojekte! Reihe Kulturelle Bildung, Volume 5, München: kopaed, S. 149- 159.

Koller, Hans Christoph (2012): *Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Krieger, Verena (2008): *Kunstgeschichte und Gegenwartskunst. Vom Nutzen und Nachteil der Zeitgenossenschaft* (Hg. mit eigenen Beiträgen), Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Lyotard, Jean-Francois (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lyotard, Jean-Francois (1993): Was ist postmodern? In: *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam, S.33-48.

Meyer, Torsten (2008): *Internet in der Hosentasche*. Online: <http://medialogy.de/2008/10/22/internet-in-der-hosentasche-%E2%80%93-prufungsstrategien/> [8.3.2018]

Meyer, Torsten (2013): *Next Art Education. Erste Befunde*. In: Meyer, Torsten/Hedinger, Johannes M. (Hrsg.): *Whats next? Kunst nach der Krise*. Berlin: Kadmos, S. 377–384.

Meyer, Torsten/Kolb, Gila (2015): *Vorwort Band II*. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): *What's Next? Art Education*. Online: <http://whatsnext.net/000-2> [26.04.19]

Mörsch, Carmen (Hrsg.): *Kunstvermittlung*. Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 7–33.

Mörsch, Carmen (2009): *Am Kreuzungspunkt von 4 Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion Dominikus (2011): Für eine Handvoll JPGs. Tumblerismus und der Internet State of Mind unter die Lupe genommen*. In: *De:Bug*. Online: <http://de-bug.de/mag/fur-eine-hand-voll-jpgs/> [06.03.2019]

Porombka, Stefan (2015): *Mal sehen lernen. Interview mit Gila Kolb und Torsten Meyer*. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): *What's Next? Art Education*. München: kopaed, S.249-254.

Schmidt, Helena (2019): *Poor Image Art Education*. Manuskript, erscheint vorr. 2019

Schütze, Konstanze (2018): *Moving Beyond. Bodies of Images in spekulativer Zeitlichkeit*. In: Schumacher-Chilla, Doris/Ismail, Nadia (Hrsg.): *Be Aware. Mehr als Gegenwart in der zeitgenössischen Kunst*. Oberhausen: Athena, S. 75-89.

Schütze, Konstanze (2020): *Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild*. München: kopaed.

Seemann, Michael (2012): *Kontrolle und Kontrollverlust*. Online: <http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2012/04/Seemann-Michael-2012-4.pdf> [20.09.2018]

Serres, Michel (2013): *Erfindet Euch neu! – Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*. Frankfurt: Suhrkamp.

Sternfeld, Nora (2014): *Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen 30*. Hamburg.

Sternfeld, Nora (2017): *Para-Museum of 100 Days: documenta between Event and Institution. On curating 33* Online: <http://www.on-curating.org/issue-33-reader/para-museum-of-100-days-documenta-between-event-and-institution.html> [20.09.2018]

Steyerl, Hito (2009). In *Defense of the Poor Image*, in: Aranda, Julieta/Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton/Steyerl, Hito/Berardi, Fanco „Bifo“: *The Wretched of the Screen*. Berlin: Sternberg Press, S. 31–45.

Toffler, Alvin. (1980). *The third wave: The classic study of tomorrow*. New York: Bantam. Vierkant, Artie (2010): *The Image-Object Post-Internet*. Online: http://jstchillin.org/artie/pdf/The_Image_Object_Post-Internet_a4.pdf [26.04.2019]

Zahn, Manuel (2016): Wir stammen von Animationen ab. Wirklichkeitserfahrungen mit Ryan Trecartins Videos. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter/Ziegenbein, Julia (Hrsg.): *Where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste*. München: kopaed, S. 39–48.

Abbildungen

Abb. 1: Francois Dourlen, 4. September 2018, Screenshot (Gila Kolb) [28.07.2018]

Abb. 2: Telmo Pieper: *Euromast* (2013). Online:

<http://www.telmopieper.com/wp-content/uploads/2013/04/EuromastKIDDIEart-af2.jpg> [28.07.2018]

Abb. 3: Google Ergebnis vom 28.07.2018, deutschsprachige Suche, Standort: Kassel, Screenshot (Gila Kolb).

Abb. 4: green fact Friday, 1. Februar 2019. Screenshot (Gila Kolb). Online: https://www.instagram.com/p/BtVnFDaIMg_/ [28.07.2018]

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Ein Samstagvormittag im Dezember. Wir sitzen in einem der Räume der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Es ist still. Die Tische im Raum sind zu unterschiedlich großen Gruppen zusammengestellt. An ihnen sitzen momentan etwa 15 Studierende, lesen, schreiben oder denken scheinbar nach. Manche haben Kopfhörer auf. Ich weiß nicht, was sie hören, nur manchmal glaube ich eine leise Grundmelodie zu erahnen. Ab und an steht jemand auf, um sich Tee nachzuschenken. Überall stehen Kekse – der Jahreszeit geschuldet gerade auch Lebkuchen und Spekulatius. Eigentlich müssten wir noch Kerzen anzünden, denke ich, aber aus Brandschutzgründen ist das sicherlich verboten. Ich bin mir auch nicht ganz sicher, wie gemütlich das Forschungskolleg, das eine Kollegin und ich gemeinsam leiten, überhaupt sein darf. Es wurde seit seiner ‚Gründung‘ 2016 sowie immer gemütlicher. Geht durch Gemütlichkeit die Ernsthaftigkeit verloren?

Als das Kooperationsprojekt AEiT 2015 begann, war ich Wissenschaftliche Mitarbeiterin am *Institut für Medienkultur & Theater* und sollte von da an für die Dauer des auf zwei Jahre angelegten Projektes dieses Institut darin vertreten. Ein Teil meines Aufgabenfeldes war die Konzeption eines gemeinsamen Forschungskollegs – einem kooperativen Lern- und Arbeitsort für Studierende des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie* und der Medienkulturwissenschaft. Die Studierenden konnten sich hierfür mit einem eigenen Projekt, welches auf vielfältige Weise wissenschaftlich, künstlerisch oder pädagogisch verortet sein konnte, bewerben. Die Dauer der Teilnahme war nicht beschränkt – aber natürlich konnten bei einer Verlängerung über ein Semester hinaus nicht für jedes Semester Credit Points vergeben werden. Doch erstaunlicherweise nutzten viele das Seminarangebot auch ohne die begehrten Punkte, auch über mehrere Semester hinweg. So kam jedes Semester eine interdisziplinäre Gruppe aus durchschnittlich 20 Studierenden zusammen. Hierbei waren nicht nur die Studiengänge der Kollegiat*innen gemischt – auch kamen wir zwei Dozentinnen aus den beiden unterschiedlichen, in dem Projekt vertretenen Instituten.

Am Anfang der Kolleggründung dachten wir, dass es gut wäre, würde jede*r Student*in das eigene Projekt, gleich einem Referat, vorstellen. Doch so spannend die einzelnen Projekte auch waren: für die zuhörenden Teilnehmer*innen war der Erkenntnis-

gewinn jeweils nur mäßig und für die Durchführung ihrer eigenen Vorhaben fehlte in dem Seminar letztlich die Zeit. Gerade für diejenigen, die erst in der letzten Sitzung vortrugen, kamen manche Hinweise und Kommentare (zu) spät. In der Konsequenz wurde das Präsentieren der eigenen Projekte immer weiter abgespeckt – bis schließlich 2017 die Teilnehmer*innen nur noch in der ersten Sitzung innerhalb von fünf Minuten ihr Projekt skizzenhaft vorstellten. Danach wurde im Kolleg ausschließlich selbstständig gearbeitet, eng betreut durch meine Kollegin und mich. Auch hier, so wurde klar, mussten wir nochmal nachjustieren, mittlerweile mit einem Keks im Mund: Auf freiwilliger Basis können die Studierenden nun nach Bedarf in der letzten halben Stunde ihre Arbeit vorstellen, konkrete Fragen an ihre Kommiliton*innen richten und ein kollektives Feedback einfordern. Einige brauchen Unterstützung bei der Bilderauswahl für ein Fotoprojekt, andere benötigen Literaturempfehlungen und wieder andere wollen wissen, wie ihre Performance bei Zuschauer*innen ankommt. Weiterhin gibt es durchgehend das Angebot für Einzelgespräche, so dass meine Kollegin und ich immer auf dem Laufenden über die jeweiligen Projekte sind.

Ich blicke auf die Uhr. Es ist 12 Uhr. Meine Kollegin macht Musik an. Manche schauen genervt, andere erleichtert, einige ergeben sich schlicht ihrem Schicksal – doch egal wie: alle stehen auf und versammeln sich im Kreis. Wir machen etwa 15 Minuten ‚Sport‘.

Ist das ernst zu nehmender Unterricht? Nein, wahrscheinlich nicht, überlege ich, während ich versuche mit den Fingerspitzen auf den Boden zu kommen. Nach links schielend sehe ich, wie eine Studentin nicht nur die Hände flach auf dem Boden, sondern auch die Nase am Knie hat. Wenn uns so jemand sieht ...

Doch ich mag das so. Und ich finde es gut. Ich finde gut, dass ich mich scheinbar nicht mehr darum kümmern muss, wie ‚guter‘ Unterricht auszusehen hat, Unterricht, der den Lehrinhalt konkret vorgibt und ein gemeinsames Tempo bestimmt. Denn guten Unterricht machen die Studierenden hier selbstständig. Zu Beginn des Kollegs war das natürlich anders. Zu Beginn war ich nicht so entspannt und dachte, es müsse einen richtigen Semesterplan geben, eine Struktur, so wie ich sie aus meinem eigenen Studium kannte und wie ich es als Dozentin jahrelang praktiziert hatte. Ich hatte den Anspruch, den Studierenden Wissen zu vermitteln – und vor allem, mehr als sie zu wissen. Als nun aber die Studierenden plötzlich mit pädagogischen Projekten, oder gar mit praktischen Arbeiten aus dem Bereich der Bildenden Kunst kamen, war mein Wissensvorsprung mehr als begrenzt. Trotzdem versuchte ich lange, bei jedem Projekt Oberwasser zu erlangen (von behalten konnte nicht die Rede sein). Doch irgendwann gab ich mich geschlagen. In ihren eigenen Projektvorhaben hatten die Studierenden oft die größere Expertise. Trotz dieses scheinbaren Defizits kamen die Studierenden, mehr als ich das aus anderen Seminaren gewöhnt war, am Semesterende und bedankten sich für das Seminar, für die Unterstützung und – zu meinem großen Erstaunen – auch für die hilfreichen Hinweise. Und immer wieder dafür, dass sie endlich mal die Zeit und den Raum für ihre eigenen Gedanken und Projekte hatten.

Ich entspannte mich und fing an, vor den Seminarblöcken morgens gemeinsam mit meiner Kollegin Brötchen zu schmieren, fing an, Tee zu kochen, um 12 Uhr alle zum Sport zu verdonnern, hörte auf, ständig einen Wissensvorsprung haben zu wollen und begann, mit ernsthaftem Interesse und nicht mit dem Gefühl, eine ‚Lösung‘ bereit halten zu müssen, zuzuhören. So nahm ich auf, nahm Anteil und lernte. Das reflexartige Gefühl, dass dabei etwas schief lief, weil es schließlich nicht darum ginge, dass ich etwas lerne, ließ glücklicherweise nach – denn selbstverständlich ist es wichtig, dass auch Dozent*innen weiter lernen. Wo, wie und vor allem von wem, ist dabei nebensächlich. Es wäre vielmehr schade, wenn man in eigenen Seminaren nichts von Studierenden lernen würde. Dies stellt in keiner Weise das Potential des Frontalunterrichts, der direkten Wissensvermittlung in Frage. Aber schließlich ist man weder allwissend, noch muss man das sein – ebenso wie die eigenen Themen wahrscheinlich nicht die wichtigsten sind. In Zeiten, in denen die ökologische, politische und gesellschaftliche Entwicklung so unsicher ist, muss es an Universitäten den Raum für Studierende geben, sich mit der Sinnhaftigkeit ihrer beruflichen Zukunft auseinander zu setzen. Sie müssen, angeregt durch Dozierende, die Möglichkeit haben, sich zu bilden.

Hinzu kommt, dass ich persönlich in keinem Seminar einen so großen Output erlebt habe, wie im Forschungskolleg. Das liegt zu einem großen Teil natürlich daran, dass die Studierenden sich mit selbstgewählten Projekten beschäftigen, die für sie persönlich bedeutungsvoll sind und daher das eigene Engagement dementsprechend größer ist. Aber warum denn auch nicht? Warum haben sie während des Studiums nicht viel mehr Raum für Kreativität und selbstständiges Arbeiten? Hier ist der Begriff der Kreativität natürlich nicht auf künstlerisches Arbeiten begrenzt. Bei einer solchen Arbeitsweise kann es vermutlich gar nicht gemächlich genug sein. Für meinen Teil hoffe ich, dass ich mich nicht schämen werde, wenn jetzt um 12:16 Uhr jemand in den Raum tritt und sieht, wie ich gerade mit rotem Kopf einen Hampelmann mache. Denn ein Hampelmann ist eine gute Sache für den Kreislauf, sodass einem die Außenwirkung egal sein sollte.

Um 12:20 Uhr setzte ich mich mit dem Versuch, mein schweres Atmen zu unterdrücken, wieder hin. Ich schaue mich um und denke mir, dass ich genau so hätte lernen wollen: Mit Keksen und räumlicher und zeitlicher Struktur und jemandem, der*die meine Ideen ernst nimmt und mit dem*der man diese gemeinsam (weiter-)entwickelt und ausarbeitet. Ideen, die die eigenen sind und mit denen man sich, wenn es besonders gut läuft, sogar schon beginnt, beruflich zu positionieren.

Während sich meine Atmung normalisiert kommt eine Studentin und bittet um ein kurzes Gespräch. Sie kommt aus dem Ausland, einem sogenannten Drittland. Dort hat sie viel Theater gemacht. Sie möchte über die Position von Frauen in der Kulturszene ihres Landes schreiben. Wir hatten ihr im Kolleg vorgeschlagen, zunächst ihre eigenen Erfahrungen niederzuschreiben. Nun zeigt und erklärt sie mir, was sie bisher geschrieben hat, wie sie vorgegangen ist und weiter vorgehen wird. Es macht Freude, zu sehen, wie ihr durch das Aufschreiben und Reflektieren ihrer Erfahrungen die eigene Leistung immer bewusster wird. Man merkt schließlich oft selbst nicht, was man über die Jahre hinweg geschaffen hat. Vielleicht wird daraus später eine Arbeit, die einen ganz kleinen, weiteren Beitrag für das Verständnis anderer Kulturen, anderer Situationen leistet, vielleicht sogar minimale Veränderungen einleitet. Bevor man anfängt, das große Ganze wissenschaftlich oder künstlerisch zu beschreiben, scheint es wichtig, zu sortieren, wo man selbst steht – besonders in diesem Fall. Denn sicherlich hilft es ihr, in all dem Durcheinander, in dem sie sich in ihrem Land befindet, dass sie sich vergewissert, was sie macht, was sie leistet und warum sie all die Anstrengung auf sich nimmt. Das ist wichtig, um weiter zu machen und gilt nicht nur für sie, sondern für eine Vielzahl der Teilnehmer*innen. Vielleicht gilt das auch für die Dozentinnen.

Nach dem Gespräch schaue ich schnell in meinen Mailaccount. Ich sehe, dass T. geschrieben hat. Sie schrieb, dass sie heute nicht ins Kolleg komme. Sie war bis gestern im Ausland gewesen, um Flüchtlingen zu helfen. Das Ganze hat sie filmisch dokumentiert. Im Kolleg beschäftigte sie sich bereits mit Politik und künstlerischen Interventionen. Ich denke darüber nach, warum ich das nicht auch mache: wirklich bedürftige Menschen unterstützen, statt in der Uni zu sitzen. Klar kann ich nicht so einfach wie Studierende der Uni fernbleiben, um ehrenamtlich ein paar Tage irgendwo mitzuhelfen. Und vielleicht ist das auch gar nicht meine Art. Ich überlege, dass ich aber möchte, dass die Universität ein Raum ist, an welchem Studierende die Freiheit haben, sinnvollen Projekten beizuwohnen, ohne dass ihnen Schaden daraus entsteht. Selbstredend kann die Universität nicht der Ort sein, an welchem jeder nach eigenem Gutdünken tun und lassen kann, was ihm oder ihr beliebt. Da ich aber das Privileg habe, es im Forschungskolleg mit einer relativ kleinen Gruppe zu tun zu haben, kann ich mir von jeder*m Teilnehmer*in ein Bild machen und somit zu einem gewissen Grad einschätzen, wann es, unter anderem auch für die Biographie der Studierenden, wichtiger ist, kurzfristig etwas außerhalb der Universität zu unternehmen. Die Nähe zu den Studierenden gibt mir in der sonst notwendigen Bürokratie des Unibetriebes eine enorme Freiheit. Diese zu nutzen, sehe ich als meine Verantwortung. Denke ich und hoffe, dass ich mir damit das Ganze nicht einfach nur schönrede. Wobei ich durchaus der Überzeugung bin, dass dieser scheinbar laxer Umgang mit der Anwesenheitsregelung nichts mit dem längst überholten Laissez-faire zu tun hat. Vielmehr melden sich die Studierenden immer persönlich ab, wenn sie verhindert sind. Ich habe es kaum erlebt (wie ich es durchaus von anderen Seminaren kenne), dass Studierende aus Bequemlichkeit oder Desinteresse nicht zum Seminar kamen. Immer hatten sie gute Gründe, nicht anwesend zu sein – meist arbeiteten sie außerhalb der Universität an ihren Projekten weiter oder verfolgten andere, in diesem Moment für sie relevantere Vorhaben. Mir scheint es, als ob sich die Studierenden durch die Freiheit im Kolleg verantwortlicher im Umgang mit dem Seminar zeigten. Ich schaue mich im Raum um, schaue mir jede*n einzeln an und frage mich, ob sie das auch so sehen. Ich müsste sie das eigentlich mal fragen ... Aber heute ist keine Zeit dazu, denn nun, zwanzig Minuten vor Ende des Seminars, stellt ein Student seine Arbeit vor: Er folgte heimlich fremden Menschen durch Köln und hat so die Stadt anders, neu kennengelernt. Daraus sind Karten entstanden, die verbunden mit Ton und Videoaufzeichnungen die Zuschauer*innen an seinen Spaziergängen teilhaben lassen und auch ihnen einen neuen Blick auf die Stadt ermöglichen. Ich mag die Arbeit unglaublich gerne, wir haben diese Arbeit im Vorfeld aber oft kritisch besprochen – denn fremde Menschen zu verfolgen ist nicht unproblematisch; für beide Seiten. Daher hatten wir Regeln aufgestellt, um das Ganze möglichst komplikationsfrei zu gestalten. Die Arbeit ist sehr gelungen. Ganz komplikationsfrei war sie jedoch nicht. Bei einem ähnlichen Projekt würde ich daher die Regeln noch enger setzen. Das Ergebnis betrachtend bin ich allerdings in diesem Fall froh, das nicht getan zu haben.

Es ist 14 Uhr. Das Seminar ist vorbei. Während des Zusammenpackens fragt eine Studentin, ob das Forschungskolleg im kommenden Semester wieder stattfinden wird.

Nein, leider nicht. Nach sechs Semestern pausieren wir, um uns neu zu sortieren. Aber die Zeichen stehen gut, dass wir im Winter wieder weitermachen. Und sicherlich wird das Forschungskolleg dann wieder ein bisschen anders aussehen. Wie, das wissen wir noch nicht, aber hoffentlich wieder ein wenig besser. Auf jeden Fall soll im Kolleg auch weiterhin der Raum für Unwissenheit auf beiden Seiten da sein. Und es soll weiterhin darum gehen, Fragen zu stellen, gemeinsam zu überlegen und darum,

Brötchen zu schmieren. Manchmal sollte man als Dozent*in Dinge tun, für die man scheinbar überqualifiziert ist – damit die Studierenden besser werden. Daher: Hinfort mit der Profilneurose – her mit dem Buttermesser. Ich hoffe Jacques Rancière und Joseph Jacotot hätten es gemocht.

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Die gegenwärtige Art des Angebots und des Gebrauchs von Pornographie – es gibt natürlich nicht *die* Pornographie – ist Effekt der erfolgreichen Individualisierung in neoregulierenden Gesellschaften (unbewusste freiwillige Selbstkontrolle). – Übrigens: Der Begriff der Sexualität ist eng verbunden mit der Herausbildung eines autonom gedachten Individuums (vgl. Ritter et al. 1971-2007). Das muss hier eine Behauptung bleiben.

Und eben jenes autonom gedachte Individuum ist Ziel und Voraussetzung fast aller Didaktik ausweislich des expliziten Ziels der Individualisierung. Es lässt sich aufweisen, dass die Mainstreampornographie nicht nur ein einzelner medialer Bereich ist, sondern teilhat an einer Struktur, die weit darüber hinausgeht (vgl. Pazzini 2017a, b). Pornographie, wie sie heute über die digital organisierten Medien produziert und konsumiert wird, ist zu verstehen als Folge und in gewisser Weise auch als Erfolg einer Didaktik und einer Kulturgeschichte der Individualisierung. Sie stützt diese, und ist auch Nacherziehung. Die filmischen Perspektiven auf Menschen, die Schnitttechnik, die Kadrierung, die Dramaturgie der meist sehr übersichtlichen Narrative sind auf Leistungsfähigkeit, Effektivität, Zielführung, Zeitnähe des Erfolgs und Evaluation getrimmt. Sie zeigen Menschen, die *fit for fun* sind.

Bilder, Bildfolgen, Filme werden hier so formatiert, dass sie für eine möglichst große Zahl und auf alle erdenkliche Weisen Sehen, Fühlen und Denken so koppeln, dass der Anspruch auf Befriedigung und Antwort imaginär in einem ganzheitlichen Erlebnis mündet. Alles ist zielführend und zeitnah formatiert und klar verbunden, Assoziationen sind am Gängelband gehalten, eine Persiflage auf Comenius' Didaktik, die auch sichergehen wollte, dass die richtigen Verknüpfungen zwischen Bildern, Sprachen, Zahlen nachvollzogen werden konnten.

„Die Wörter sollen also nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt und gelernt werden, ebenso wie der Wein mit der Flasche, das Schwert mit der Scheide, das Holz mit der Rinde, die Frucht mit ihrem Kern verkauft, gekauft und herumgeschickt werden. Denn was sind die Wörter anderes als Hülsen und Scheiden der Dinge? Wenn man nun eine Sprache lernt, die Muttersprache nicht ausgenommen, so müssen die Dinge, die mit Wörtern bezeichnet werden sollen, gezeigt werden“ (Comenius 1657: 131).

Pornographie als Struktur

Das wäre eine Betrachtungsweise. Eine andere: Diese quantitativ und ökonomisch ungeheuer erfolgreiche Bildproduktion und -konsumtion testet die Leistungsgrenzen der Medien auf alle erdenkliche Art aus und treibt deren Entwicklung vor sich her. Das wäre auch zu sehen als Zwischenschritt zur Entwicklung neuer Formen von dem, was heute Sexualität heißt. Die Lebensweisen der Sexualität treten in Konkurrenz zu den Narrationen der Romantik, der Sexuologie ab dem 19. Jahrhundert und nicht zuletzt einigen moralisierenden Formen der Psychoanalyse. – Sprache (Medien) und Sexualität bedingen sich gegenseitig bei Menschen. Wenn das, was Sexualität genannt wird, bei Tieren ähnlich offen wäre, dann würden diese anfangen zu reden.

Wenn auch die Mainstreampornographie als affirmativ zunächst auffällt, steht sie doch vielleicht in der langen Reihe vergeblicher

Versuche der Kontrolle der Triebe, hier derer, die sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts unter der Aufschrift *Sexualität* gebündelt haben.

Diese Form der Befreiung aus alten kontrollierbaren Fesseln geht immer mit einer kulturellen Umwandlung einher, weil sich die Medien eben nicht als rein äußerliche Transportmittel denken lassen. Sie schaffen neue soziale Situationen, sie verändern das Verhältnis der Generationen, sie verschieben die Grenzen dessen, was man wissen kann und haben Einfluss nicht nur auf die Ökonomie im klassischen Sinne, sondern auch auf die Libidoökonomie, jener Ökonomie der Verbindung zwischen Menschen, dem Überschreiten von Grenzen zwecks Erfindung und Findung von Neuem, die zugleich die Aggressivität kultivieren, je nachdem, welche Möglichkeiten eine Gesellschaft erfindet, wofür sie Energien, d.h. Menschen und Geld bereitzustellen gewillt und in der Lage ist.

Das heißt, es könnte sich lohnen, direkt oder indirekt sich mit der Pornographie als einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekt zu befassen. Das kann man direkt angehen, indem Pornographie zum Gegenstand wird. Das würde sich deshalb lohnen, weil sie die eine Erscheinungsweise der Struktur der gegenwärtigen Gesellschaft ist, die auch ganz andere Manifestationen hat. Deshalb kann man das gleiche Problem auch von anderen Gegenstandsbereichen her untersuchen. Die Pornographie hat lediglich den Vorteil, dass sie die oft geforderte Koppelung von Theorie (Theorie leitet sich wortgeschichtlich von einer gründlichen Betrachtung her) und Praxis, Hand- und Kopfarbeit bietet. Pornographie zielt auf ein zentrales Moment menschlichen Lebens, die Sexualität. – Wie viel sie selber mit Sexualität zu tun hat, steht dahin. Sexualität lässt sich nicht abbilden. – Sie dient der Abstraktion von Sexualität, bedient sie und bildet sie heraus. Individualisierung und Autonomie lassen Wunsch und Forderung nach Selbstkontrolle aufkommen, befreit von den Unwägbarkeiten, Ungewissheiten, Ansteckungen, Abhängigkeiten und Kriterienlosigkeiten der Liebe.

Erforschung würde dann heißen, tatsächlich wieder eine Liebe zur Weisheit zu entwickeln (Philosophie), etwa eine Philosophie des Lehrens und Lernens, die nichts mit den lächerlichen Philosophien von Unternehmen und z.T. auch von Bildungsinstitutionen zu tun hat. Diese zu entwickelnde Philosophie verhielte sich zu den erwähnten wie die Liebe zum *Cumshot*. Wenn man bei der Pornographie als einem auch schon sehr früh von Schülern und immer mehr Schülerinnen genutzten Bildmedium einsetzt, könnte man zunächst zur Postpornographie übergehen, die ganz oft schon dadurch analytische Fähigkeiten in ihrer Bildlichkeit hat, da sie nicht auf die Dynamik unmittelbar überprüfbarer Befriedigung, Spannungsreduktion und Antwort auf Ansprüche festgelegt ist, sondern diese auch parodistisch in einzelne Momente zerlegt und neu kombiniert, auf die Spitze treibt, und mit ästhetischen Erfindungen versucht, an die Grenze der Darstellbarkeit dessen zu kommen, was so leicht hin als Sexualität zusammengefasst wird.¹

Hier nun einige Vorüberlegungen, die eine solche Forschung begleiten könnten, vornehmlich aus der Perspektive der Psychoanalyse heraus geschrieben:

Pornographie unterlag seit der Aufklärung einem Funktionswandel (vgl. Pazzini 2017a,b). Sie ist nicht mehr primär subversiv noch ist sie schlichtweg Entlarvung der Doppelmoral der oberen Klasse.

Neoregulierende Gesellschaftsstrukturen, die ihre Steuerung liberal nennen, fordern zum Genießen auf, um sich existent zu fühlen: Genuss ohne Reue, auch das wird durch Pornos und Journale wie *Fit For Fun* propagiert, schuldfrei vor allem. Die Fülle des Konsumangebots produziert jedoch scheinbar einen Mangel am Mangel: Alles ist da oder man könnte es prinzipiell haben.

Man könnte auch andersherum sagen: Verborgen und abgeschöpft wird das, was zu viel an Kräften und Fähigkeiten da ist. Dieses Potential wird kaum als Luxus innovativ genutzt, eher in spannungsabführendem Kurzschluss vernichtet. – Marx hat als erster die politische Dimension von Überproduktionskrisen und deren Bewältigung analysiert (vgl. Marx 1964). – So wird das Individuum zumindest zeitweise davon abgehalten, sich im Status eines Subjekts des Begehrens zu konstituieren, es wird gedrosselt zum Individuum und Ich des Anspruchs.

Begehren

Begehren entwickelt sich ganz wesentlich vom Anderen her, wird durch individuelle Energien und deren Austausch gestützt. Energien entstehen aber auch dazwischen, gehören einem Subjekt an, das wesentlich individuelle Grenzen übersteigt. Die Stütze

fürs Begehren liegt in der realen Dimension, wie sie sich etwa triebhaft äußert, und wird imaginär vom Ich mit Bildern und Intentionen bespielt. Das Ich ist ein Effekt, eine Sammlung eingefallener Bilder und Ideale, seine Spitze und sein Aufsichtsorgan ist das Über-Ich, das eine Verbindung zur umgebenden Gesellschaft bildet. Ohne Verbildung der realen Dimension würde nichts laufen, kein Anschluss zum Anderen gesucht und gefunden werden können. Damit operiert Pornographie und ist so eingerichtet, dass sie den Anderen sehr oft erspart.

Gleitcreme, Lustprämie, Stilllegungsprämie

Durch die alltäglichen Varianten von Pornographie fangen Menschen Bilder ein, die arbeiten und Spannung erzeugen, vorspielen, wie die Spannung beseitigt werden könnte. Bilder werden Gleitcreme. Die Lustprämie der Masturbation angesichts von Pornographie ist eine Art Stilllegungsprämie für den Verzicht auf Übertragung im medizinischen und psychoanalytischen Sinne, gegen die Risiken und Abenteuer der Freiheit des Begehrens. Freud schrieb von einer Lustprämie dafür, Individuum und Ich hin auf die Gattung zu übersteigen.

Autonomisierungsprothese gegen Übertragung

Pornographie wurde in den quantitativ erfolgreichen Formen Autonomisierungsprothese und hat Teil am Widerstandsmoment der Übertragung und gesellschaftlich gesehen an der Angst vor der Unwägbarkeit der Übertragung. Übertragung wird illusionär, in Richtung einer Umwandlung in Projektion, vermieden. – Prothesen haben ihr Gutes. – Die Abwehr des fremden, bedrohlichen, lebendigen Anderen nimmt zu.

Formen kompetenzbasierter Professionalisierung, die Verlagerung auch anderer Tätigkeiten an den individuell zugeordneten Computer (Heimarbeit) – Bankgeschäfte, Einkaufen, Verwaltung der individuellen Existenz, Robotik (in der Pflege) z.B. – umgehen ebenso Übertragungsbeziehungen in Präsenz und ersetzen sie durch spekulative Projektion und imaginäre Einfühlung. Die Folgekosten tauchen in den Budgets derer, die das so einrichten, nicht auf, wohl aber als zusätzliche Kosten der Krankenkassen, als Einnahmen der Pornoindustrie, Beiträgen für Swingerclubs, Ausgaben für Haustiere, Kosten für Gefängnisse, Psychiatrien und Sozialämter.

Hochartifizielles Individuum mit Notwehnrarzissmus

Das hochartifizielle Individuum wird als solches weiter herauspräpariert und befestigt, biopolitisch kontrolliert (siehe Foucaults Ausarbeitungen zur Gouvernementalität, z.B. Foucault 2004). Die selbstreflexive Steuerung zwecks Autonomisierung wird dem Individuum überlassen, die daraus entstehende Isolierung wird durch diverse *social media* aufgehoben und verwandelt. Nur so kann es scheinen, dass Individualisierung ein Erfolgsmodell sei.

So bemerkte Donna Haraway bereits 1991: „Warum sollten unsere Körper an unserer Haut enden oder bestenfalls andere von Haut umschlossene Entitäten umfassen?“ (Haraway 1991: 177).

Existenz, Gebrauch und Genuss einiger Pornographie ist auch ein Erfolg einer Pädagogik der Autonomisierung, Individualisierung und Selbstreflexivität. Sie sind koextensiv.

Aufgrund von gehemmter Übertragungsbereitschaft – man könnte auch Liebesbereitschaft oder -mut sagen – kommt es zu einem Notwehnrarzissmus, einer Überbesetzung des Eigenen, der eigenen Erscheinungsweise, der durchaus in Richtung Psychose gleitenden paranoiden Überempfindlichkeit und Selbstüberschätzung angesichts der unbedingten Forderung nach Leistungsbereitschaft.

Akt

Eine kurze methodische Anmerkung: Meine Ausführungen und mein Arbeiten als Psychoanalytiker haben damit zu tun, Theorie so zu betreiben, dass sie in Berührung mit dem Akt kommen kann oder gekommen ist.

Es gibt eine Praxis von Theorie, auch in der Erziehungswissenschaft, gerade in der sogenannten empirischen, die am Ende mit Zahlen und Statistiken hantiert, also ein verkürztes Verständnis von Erfahrung/Empirie (zur Kritik der verkürzten Empirie vgl. Pazzini 2016) hat, eines, das Übertragung nur als Störung in der Objektivierung kennt, die sich weit von der Unwägbarkeit und den Folgen eines Akts entfernt. In der Berührungslosigkeit bzw. artifiziell distanzierten Berührung (immer öfter auch in der Bäckerei mit Handschuhen) des Messens ist sie nicht weit vom masturbatorischen Erfolg der Pornographie entfernt.

Schuld – Loslösung – Analyse

Ein Akt reißt immer ein Gewebe von scheinbar Intaktem an oder auf und ist Bedingung der Möglichkeit neuer Verbindungen. Er bringt in Gang und entdeckt eine bisher ganz unbewusste Verbindung mit dem Anderen. Ein Akt macht erneute Artikulation möglich, ein Sprechen in irgendeiner Sprache, um die Initiation von Bildung durch den entstandenen Riss im Gewohnten zu überbrücken. Oft drängt sich eine solche Zerstörung oder zumindest Störung als moralische Schuld auf. Schuld – auch im Sinne der causa/Ursache – ist damit verbunden. Eine Entscheidung, ob unbewusst oder bewusst, entbindet, Schuld verbindet. Moralische Schuld initiiert ein schlechtes Gewissen und Schuldgefühle. In dieser Form wird die gesellschaftsbildende Schuld zu einer schwer greifbaren, wesentlich imaginären Klebe. Schuldgefühle treten an die Stelle einer Artikulation, die durchaus riskant und wieder störend sein könnte. Pornographie produziert für die Konsumierenden erst einmal keine Schuld, indem sie etwa einem der im Video erkennbaren Akteure etwas schuldig blieben. Sie haben entweder indirekt durch Datenspuren, oder direkt durch Kauf oder Miete bezahlt. Es entsteht höchstens ein schlechtes Gewissen. Das gehört aber denen, die es haben. Die oft isolierenden Wirkungen in Bezug auf Nebenmenschen verstärken oft die Einsamkeit.

Damit bei der Bedürfnisbefriedigung nichts schief geht, halten die Plattformen die verschiedensten Kategorien von sexuellen Vorlieben bereit. Das ist wie mit dem Joghurt im Supermarkt.

Ein Akt ist eine Herausforderung im Sinne des Wortes. Ein Akt lässt oft Sehnsucht nach bedeckenden und verdeckenden Bildern, nach Harmonie, entstehen, die die Unterschiede, nicht zuletzt die der vielen Varianten der Geschlechter, am liebsten ganz verschwinden ließe.² Spannungsvolle Differenzen können nicht gelebt werden, sie müssen verschwinden in einer Gesellschaft, die keine Ressourcen zur Vergebung hat, keine Entschuldung kennt, auch nicht für Griechenland, und Aggressivität in hohem Maß exportiert.

Der Erfolg sollte in Kürze auf der Hand liegen. Zumindest bei Männern. Und im Unterricht. – Der Evaluationshype lebt strukturell von der gleichen Struktur wie die Pornographie: Sexualität ist sichtbar gemacht – angeblich, aber vergeblich. Der Erfolg kann in den sichtbar gemachten Zeichen einen Orgasmus Gewissheit erlangen, Erfolg des Lehrens wird mit dem Output der Schüler*innen sichtbar durch Auszählung – dagegen kann Bildung so wenig erzwungen werden wie Liebe.

Schuldmanagement

Pornographie und Selbstbefriedigung in hohem Ausmaß (und nur dann) gehen wahrscheinlich zurück auf die fehlenden Möglichkeiten der Bewältigung der Schuld. Das trifft natürlich nicht zu bei vertraglich abgesichertem Kuschelsex.

In einer nicht so stark individualistisch ausgeprägten Zivilisation könnte man sich vorstellen, und das gab es auch, dass Schuld artikuliert und sozial umgewandelt wird in Anerkenntnis. Anerkenntnis von etwas, das das einzelne Individuum übersteigt, sei es als ein zu bildendes Wir oder etwas unter der Chiffre ‚Gott‘, garantiert durch die Erzählung, dass es da jemanden gibt, immer wieder, der die dem individuellen Subjekt inhärente Angst des physischen Überlebens verwandeln könnte. – Stattdessen entsteht eine neue Art von Askese auch in der Pädagogik: Alle Handlungen vermeiden, die die Intaktheit des Anderen, die eigene, die der Natur, näherhin der Tiere, dann auch der Pflanzen, beeinträchtigt. Wurst gibt es dann nur noch imaginär – aus Soja. Vegetarismus, Veganismus und Pornographie sind an dieser Stelle durchaus verwandt. Sie speisen sich aus demselben Dilemma, möchten

Tragik, schuldlos schuldig zu werden, vermeiden. – Die Tragödie spricht übrigens vom schwierigen Zusammenhang in der entstehenden Athener Demokratie. – In Notwehr gegen eine fehlende Kultivierung der Aggressivität wird dabei dann eine so nie existente Natur zur Rettung – was ja kaum auf Wirbelstürme passt, etwa auf *Irma* oder *Xavier*, oder auf tatsächliche oder metaphorisch so bezeichnete Raubtiere.

Es gibt sogar Versuche der Entschuldung durch Natürlichkeit bis in den Porno hinein. Um die Illusion der Schuldfreiheit aufrecht zu erhalten, wird von Produzent*innen wie Petra Joy behauptet, der Sex sei authentisch, die Gefühle echt, viele seien auch im echten Leben Paare, alle Darsteller seien gesund. Das ähnelt einem Ökosiegel (vgl. Spataro 2017; Dörr 2017).

Theorie – Pornographie

Es gibt auch Formen von Theorie, die strukturelle Ähnlichkeit mit Pornographie haben. Sie kommen nicht zum Akt, der immer vom lebendigen und begehrenden Anderen und mit dem Anderen geschieht und so nicht ganz kalkulierbar ist. Diese Theorie verästelt sich in sich in konditionalen Hypotaxen, ergeht sich in lauter immanenten Bezugnahmen, ist reflexiv auf Theorieentwicklung, sodass es fast kein Außen mehr gibt, und hat ihren Höhepunkt entweder in der Feier des Unmöglichen – deprivierte Postmoderne – oder in der Messbarkeit, die keine aktförmige Berührung benötigt. Das theoretisierende individuelle Subjekt wiegt sich in der Illusion autonomer Erkenntnis.

Pornographie

Pornographie ist ein Zeitgewinn gegenüber dem Drängen vom Anderen her und zum Anderen hin – die angenehme Gestaltung von Isolation. Andere werden hinter den Screen verbannt. Sie ist ein probates Mittel, die Risiken der physiologischen und psychischen Übertragung zu meiden, Autonomie zu erhalten. Sie steigt aus einer Rivalität und einem Machtkampf zwischen ihre Geschlechtlichkeit unterschiedlich lebenden Individuen auf Zeit aus, entzieht sich der Wirkung des Anderen, dem Krieg der Sexualisierung, der freilich mit Pornographie angeheizt werden kann, in einer Art Aufrüstungsspirale und deren Bezähmung.

Als Wunsch hat Pornographie auch den Charakter eines Traums. Sie gibt dem Wünschen eine Zeit, dem Wunsch nach unkomplizierter, mit dauernder Bereitschaft und Potenz rechnender Lust zwischen Menschen. Phantasien von der Urszene, von einem Mythos der Passung, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Autonomie werden virulent. Aber ohne Artikulation, in welcher Sprache auch immer, bleibt sie ein Genuss in Art des Todestriebes: Stillstellung, Abfuhr.

Pornographie und deren Nutzung zur Selbstbefriedigung ist also eine kreative Erfindung für eine Gesellschaft von Einzelunternehmer*innen ihres Glücks, dem Realen des Triebes auszuweichen, sich Luft zu verschaffen, für manche die Voraussetzung überhaupt, jenseits einer Sexualisierung mit Ruhe einem anderen Menschen zu begegnen, der insofern hetero ist, als er fremd in seinem Begehren ist. Sie ist vielleicht auch Bildungsversagen, weil für das Übersteigen der biologisch-physiologisch beschreibbaren Grenzen des Individuums zu wenige kulturelle Formen, Rituale zur Verfügung stehen, wodurch es gleichzeitig zur Sexualisierung als Abwehr der Übertragung und des Kontaktes kommt und zusätzlich zu einer Unbeholfenheit in dem, was Sexualität genannt wird. Vielleicht ist sie aber auch der Struktur nach eine Konsequenz der Individualisierungsräume von Aufklärung und Pädagogik.

Pornographie ist ein schwaches Mittel gegen die im Konzept des autonomen Individuums, des individuellen Subjekts, eingebaute Fremdenfeindlichkeit, die das Fremde am ehesten als exotisch, als rein, als originär, als natürlich, als edel, wild, wirklich genießen kann.

Die andere Pornographie, von der ich heute nicht geredet habe, wie sie etwa im Umkreis von Laura Mérrit gefördert wird (vgl. Mérrit 2015; Taormina et al. 2014a,b; Preciado 2016), kann zum lustvollen Übersteigen der Definition von Sexualität, der eingekastelten Individualität und zum Anderen hin öffnen.

Übertragung

Während meines Nachdenkens habe ich eine Vorstellung von dem, was Freud, vielleicht auch Bion und Lacan, als Übertragung versucht haben zu begreifen, als Orientierung und Maßstab mitgeführt. Zunächst habe ich Pornographie vornehmlich als Abwehr oder Widerstand gegen die Risiken der Übertragung gesehen.

Man könnte fragen: Erleben wir einen weiteren Umwandlungsprozess dessen, was Freud in Realisierung soziokultureller Verhältnisse als Übertragung begriffen hat? Er hatte ja nicht die Übertragung erfunden, sondern ihre Existenz unter den Bedingungen des individualisierten, unter dem Ideal der Rationalität stehenden Subjekts erkannt und formuliert. Davor hatte Übertragung andere soziale Formen und wurde anders, auch in religiösen Konzepten, gefasst. Niemand kann behaupten, dass die Psychoanalyse Übertragung begriffen habe, genauso wenig wie das die vorangegangenen Versionen leisten konnten.

Vielleicht befinden wir uns in einem rapiden Veränderungsprozess, in dem sich die Bedingungen unseres Zusammenlebens, der Vermittlung, der Medialität in ihren zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten schnell wandeln und damit auch die Weisen, wie Bildungen des Unbewussten bemerkbar werden. Nicht, dass das schon eine adäquate Formulierung wäre, aber die aus der Quantentheorie umgewandelten Ansätze von Karen Barad unter dem Titel „Verschränkungen“ arbeiten sich offenbar an ähnlichen Problemstellungen ab (vgl. Barad 2015).

Daran kann auch erziehungswissenschaftlich weiter gearbeitet werden, theoretisch, praktisch und poetisch. Es besteht kein Grund zum Pessimismus, wenn wir Zeugen von radikalen Veränderungen werden. Wie kann einer tatsächlichen Verschränkung bei einer individualistischen Voraussetzung Rechnung getragen werden, was heißt das moralisch und ethisch – gerade dann, wenn viele der Verschränkungen unbewusst existieren? Wie kann das Individuum durch wechselseitige Verantwortung entlastet werden und wie können so Energien frei werden für immer wieder neue und nicht klischierte Formen von Sexualität. – Wenn Pornos, die zur Identifizierung einladen (dadurch knechtende Ideale aufbauen und schon bei ihrer Produktion oft verletzen), die möglichst quasi ‚hygienisch‘ den Überschuss menschlicher Produktionsmöglichkeiten abbauen – also mögliche praktische Kritik in Richtung eines Entzugs aus dem ungewissen Sozialen entsorgen – Indikatoren sind für das, was aus der Gesellschaft abstrahiert, abgezogen und entsorgt wird, dann kann auf ein unermessliches Potential geschlossen werden, das nicht ganz ungefährlich ist, weil es immer wieder kultiviert werden muss. Kunst hat Strukturen und Mittel bei Übersetzung zu assistieren.

Dann würde sich auch ängstlich bürokratische Didaktik erübrigen.

Anmerkungen

[1]Siehe z.B. <http://www.ulrikefeser.net/projects/arret-la-machine-postpone-postporn-happiness/> || <https://vimeo.com/user29791739/videos> || <https://www.instagram.com/explore/tags/postporno/> || <https://vimeo.com/12566813> [03.01.2019]

[2]Siehe hierzu Mose 1: Als die Differenz klar wurde, nach dem Essen vom Baum der Erkenntnis, erkannten Adam und Eva, dass sie nackt waren und bedeckten den Unterschied; sie schämten sich.

Literatur

Barad, Karen (2015): Verschränkungen. Berlin: Merve

Comenius, Johann Amos (1992): Große Didaktik (1657). Stuttgart: Klett-Cotta

Virginie/Martini, Tania (2017): „Ich glaube nicht so sehr an das Individuelle“. taz. 15.15

Dörr, Julian (2017): Authentizität, die Soft Power des Kapitalismus. Online: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/authentizitaet-authentizitaet-die-soft-power-des-kapitalismus-1.3614770> [4.1.2019]

- Elias, Norbert (1939/1969): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bern, München: Francke.
- Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität Bd.I und II. Vorlesungen am Collège de France (1978-1979). Hg. v. Michel Sennelart, übers. von Claudia Brede-Konersmann und Jürgen Schröder. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haraway, Donna Jeanne (1991): Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature. New York: Routledge.
- Lacan, Jacques (1980): Die logische Zeit und die Assertion der antizipierten Gewißheit.
- Ein neues Sophisma (1945). Übers. von Klaus Laermann. In: Haas, Norbert; Metzger, Hans-Joachim (Hrsg.): Jacques Lacan Schriften III. Olten: Walter, S. 101-122.
- Lacan, Jacques (2010): Das Seminar, Buch X: Die Angst 1962–1963. Übers. von Hans-Dieter Gondek. Wien: Turin + Kant.
- Marx, Karl (1964): Das Kapital Bd. 3 (1894). In: SED, Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der (Hrsg.), Band 25. Berlin: Dietz Verlag.
- Mérrit, Laura (2015): PorYes! Feministische Pornos und die sex-positive Bewegung. Psychoanalyse im Widerspruch. Heft 54, S. 43-53.
- Nancy, Jean-Luc (2004): singular plural sein. Übers. von Ulrich Müller-Schöll, 1. Auflage. Berlin: diaphanes.
- Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (2016): Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha et al. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147-156.
- Pazzini, Karl Josef (2017a): Es gibt: keinen Geschlechtsverkehr, aber Pornographie. RISS 85. Zeitschrift für Psychoanalyse (Freud – Lacan). Heft 1, S. 98-123.
- Pazzini, Karl-Josef (2017b): Bildung vor Bildern. Pornographie als Bilddidaktik. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea/Wollberg, Ole/ Zahn, Manuel (Hrsg.): Übertrag. Kunst und Pädagogik im Anschluss an Karl-Josef Pazzini. München: kopaed, S. 303 – 322.
- Preciado, Paul B. (2016): Testo Junkie. Erweiterte Übersetzung von Beatriz Preciado »Testo Junkie« Paris 2001. Übers. Von Stephan Geene. Berlin: b_books.
- Ritter, Joachim/Eisler, Rudolf/Kranz, Margarita (1971-2007): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe.
- Spataro, Joanne (2017): Diese Art der Pornos ist nicht nur echt, sondern auch gesund. Online: <https://www.vice.com/de/article/jpmw9d/diese-neue-art-der-pornos-ist-nicht-nur-echt-sondern-auch-gesund> [4.1.2019]
- Strenger, Carlo (2017): Abenteuer Freiheit ein Wegweiser für unsichere Zeiten. 2. Auflage, Originalausgabe Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Taormina, Tristan/Shinizu, Celine Parrenas/Penley, Constance et al. (Hrsg.) (2014a): The Feminist Porn Book. Strategien der Lust-erzeugung. Bd. 1. München: Louisoder.
- Taormina, Tristan/Shinizu, Celine Parrenas/Penley, Constance et al.. (Hrsg.) (2014b): The Feminist Porn Book. Die Kunst Lust zu vermitteln. Bd. 2. München: Louisoder.
-

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Liebe D.,

verzeih, ich habe Dir lang nicht geschrieben.¹ Aber gerade musste ich wieder einmal an Dich denken. Wir machen gerade ein Buch über *Arts Education in Transition* – Kunstpädagogik (und Ästhetische Bildung) im Übergang. Übergang wohin? Und woher? Anlässlich dessen kamst Du mir in den Sinn. Und unsere Korrespondenz. Erinnerst Du noch meine Mail von der Hauptversammlung des BDK in Berlin 2002²? Eine halbe Ewigkeit ist das jetzt her. Wir hatten uns nach dem Studium in den 90ern dort erstmals wiedergesehen. Und Du hattest während meines Beitrags jedes Mal gezuckt, wenn ich ‚Neue Medien‘ gesagt hatte. Weißt Du noch? ‚Neue Medien‘ – so hatten wir damals genannt, was jetzt gerade noch einmal – aber nun als ‚Digitalisierung‘ – durchs (allerdings noch längst nicht globale) Dorf getrieben wird. Da ist aber ein ganz wesentlicher Unterschied: Es gibt inzwischen eine ganze Generation von Menschen, für die die Rede von ‚Neuen Medien‘ überhaupt keinen Sinn mehr macht, weil diese Medien nämlich schon längst da waren, als sie geboren wurden. Für sie sind das deshalb keine ‚Neuen‘ Medien mehr. Sie sind über das Neue und über das Besondere des Digitalen hinweg. Du Erinnerst sicher, ich hatte Dir öfter über sie geschrieben. Die Rede ist von den *Digital Natives*, den ‚Eingeborenen‘ der Digitalkulturen. Marc Prensky hatte um 2001 herum damit einiges Aufsehen erregt (vgl. Prensky 2001). Er hatte aufgeschnappt, was – Achtung jetzt geht es wirklich in die Prähistorie der ‚Neuen‘, digitalen Medien – John Perry Barlow 1996 in seiner *Declaration of the Independence of Cyberspace* geschrieben hatte: „You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants” (Barlow 1996).

Ich weiß, die Metapher ist umstritten. (Vor allem bei einigen GenXern und Baby Boomern, die eingeschnappt sind, weil sie ja auch ganz gut ‚mit Computer und Internet umgehen‘ können, aber eben nicht dieser Generation angehören. Und überhaupt seien doch diese *Digital Natives* eigentlich eher *Digital Naives*, weil sie gar nicht programmieren könnten und so andere Besserwisserereganzertechniken auch nicht beherrschten.) Also ich weiß, die Metapher ist umstritten. Und völlig out of date. Aber ich finde sie immer noch gut. Sie macht deutlich, worum es bei dieser ganzen Diskussion wirklich geht: Nicht um den Wandel der Bedienbarkeit technischer Gerätschaften, sondern um die aus den veränderten Technologien resultierenden medienkulturellen, also – Du hast es gehört – *kulturellen* Wandlungsprozesse. Es ist tatsächlich eine neue Kultur entstanden, eine andere symbolische und lebenspraktische Umwelt, in der Menschen nun anders miteinander, mit Technologie und mit der ganzen Welt agieren als in der Buchdruck- und später Fernsehkultur des 16. bis 20. Jahrhunderts.

Es war klar, dass das irgendwann so kommen würde. Auch damals schon, in den späten 1990ern, als wir uns gerade mit Boris Becker freuten, endlich ‚drin‘³ zu sein, und meinten (weil *wir* uns so schwer taten mit den neuen Gerätschaften), den Kindern eine als ‚Medienkompetenz‘ getarnte Gerätebedienkompetenz vermitteln zu müssen. Vor dem Internet also (das heißt, bevor uns ansatzweise dämmerte, was das ist, das da als ‚Internet‘ auf uns zukommt). Auch damals war klar, dass es irgendwann eine Generation geben würde, denen das Attribut ‚neu‘ im Zusammenhang mit den Dingen, die sie tagtäglich umgeben, nichts mehr sagen würde. Sie sind auf eine Weise ‚drin‘, die wir uns nicht wirklich hatten vorstellen können. Aber nun ist sie da, diese Generation mit dem „Internet state of mind“, wie Carson Chan sagt. Vielleicht sind sie erst in der zweiten Generation wirklich *native*, wirklich eingeboren. Prensky hatte von der Generation ab Jahrgang 1980 gesprochen. Aber die kamen frühestens mit 15 bis 20 Jahren in Berührung mit dem Internet. Vorher zwar mit ‚PCs‘ (weißt Du noch, diese großen grauen Kästen?) und Playstation und so weiter, aber eben nicht mit digitaler Vernetzung und mit der daraus entstehenden Situation (oder *Umwelt*, oder wie wollen wir das nennen?). Also sprechen wir lieber von der zweiten Generation *Digital Natives*, die in den 1990ern geboren ist.

So kenne ich das auch von meinen Studierenden. Auf die Frage, wer sich denn als *Digital Native* versteht, melden sich inzwischen fast alle. Vor kurzem war das noch etwas verhaltener... „Ich nicht, aber mein kleiner Bruder, der ...“. Vielleicht ist die bis vor kurzem noch zu beobachtende Zögerlichkeit aber auch ein Lehrer*innenbildungsphänomen? Die meisten Studierenden entscheiden sich ja relativ kurz nach dem Abitur, also wenn sie die Institution, in der sie später arbeiten möchten, gerade verlassen haben, für das Lehramtsstudium – mit den noch frischen Erinnerungen an den – meist wohl eher weniger von ‚Digitalisierung‘ geprägten

– Schulalltag. Lehramtsstudierende sind deshalb ganz allgemein vermutlich nicht gerade die Fackelträger*innen der Digitalkulturen. Jedenfalls hatte ich bis vor kurzem, und manchmal auch jetzt noch, die ersten drei Semester des Studiums allerlei damit zu tun, einigen Studierenden klar zu machen, dass sie, wenn sie in ca. vier Jahren die Uni verlassen und in die Schule gehen, dort bei guter Gesundheit bis mindestens 2060, also mitten im Science Fiction, arbeiten werden und deshalb also bitte nicht immer davon ausgehen sollen, dass in der Schule alles bleibt, wie es ist, und man also mit diesem ganzen Digitalzeugs nichts zu tun hätte, weil man es ja in der Schule gar nicht braucht. „Glauben Sie im Ernst, dass Sie 2050 noch sinnvoll Kunstunterricht machen können ohne irgendeine Ahnung von digitaler Bildbearbeitung zu haben?“ – Na also! (Inzwischen geht es. Inzwischen reicht es zu fragen, wie sie auf die Idee kommen, dass das, was sie vollkommen selbstverständlich den ganzen Tag in jeder denkbaren Lebenslage (außerhalb der Schule) mit dem Smartphone tun, in der Schule des fortgeschrittenen 21. Jahrhunderts keine Rolle spielen könne. Und wie sie damit leben können, dass ihr *Internet state of mind* in der Institution, die für die Entwicklung des Geistes und den Umgang mit Wissen zuständig ist, ausgeschaltet und stattdessen ein anderer state of mind eingeschaltet wird.)

Wie gehst Du damit um in der Schule? Ihr habt sicher auch Handyverbot, zumindest Unter- und Mittelstufe, oder? Ist es bei euch auch so, dass die Schüler*innen deshalb alle zwei Handys haben? Eins zum Abgeben und eins für die andere Hosentasche? Aber im Ernst (eigentlich ist das sehr, sehr ernst) – ich habe auch durch die Beobachtungen aus der Vaterperspektive bei meinen eigenen Kindern (im ungefähr selben Alter wie meine Studierenden) den Eindruck, dass sie mit der Institution Schule in so einer geradezu unheimlichen ultra-pragmatischen Weise umgegangen sind: Sie können nicht mehr ernsthaft nachvollziehen, was das alles soll, wissen aber auch, dass diese Institution in Beton gegossen ist und man einfach nicht drumherum kommt. Man *muss* da durch. (Muss man natürlich nicht, man könnte auch aufbegehren, protestieren, revoltieren, die Schule, die ganze Welt verändern! ... Aber damit haben sie es nicht so sehr (wie wir damals und vor allem unsere – allerdings deutlich älteren – Freund*innen). Das haben sie dann schnell als Posing durchschaut. Und fühlen sich beim Gedanken an Protest eher an die Sprüche an den öffentlichen Klowänden erinnert.) Man muss da nicht nur durch, sondern auch noch *gut* durchkommen, weil von der Abschlussnote dieser Institution die Möglichkeiten für das zukünftige Glück, z.B. für die Studienplätze abhängig sind. Und die ganze Zeit muss man gute Miene zum anachronistischen Spiel machen und so tun, als gäbe es kein Internet in der eigenen Hosentasche. Klar, manchmal taucht auch in der Schule etwas Interessantes auf. Das nehmen sie dann auch gern mit. Aber wenn man etwas wirklich wissen will, dann fragt man doch besser Google als die Schule. Oder besser noch YouTube. Kennst Du das? Wie gehst Du damit um? Mit Deinem Expertinnenstatus? (Wofür bist Du die Fachfrau? Fürs Wissen? Fürs Können? Fürs Motivieren? Fürs Interessieren?) Und wie gehst Du damit um, dass Du in dieser Beton-Institution arbeitest, die viele Schüler*innen nur noch so quasi-ernst nehmen. Und das auch nur, weil sie müssen und weil sie ja nun wirklich nicht blöd, sondern (dank Internet?) mit ziemlich vielen Wassern gewaschen sind? Wie gehst Du damit um, dass Du diese Institution gewissermaßen persönlich vertrittst oder vertreten musst? Sprecht Ihr darüber in der Schule? Miteinander? Also Du und die Kolleg*innen? Und auch Du und die Schüler*innen?

Aber nochmal zurück zur digitalen Bildbearbeitung. Darum geht es ja eigentlich nicht. Das denken wir manchmal noch, weil das damals in den 1990ern das Thema war: die komplizierten Geräte und die komplexe Software und so weiter. Und manchmal, fataler Weise, auch immer noch (so ein bisschen empört): Die Kunst ist doch das Gegenteil von Technik!!! *Hier* geht es ums Echte, Natürliche, Authentische, manchmal gar ums ‚Somatische‘ usw. – *dort* um das Technische, Kognitive, Rationale, Kalte, Virtuelle etc. Diese Opposition – Kunst vs. Technik – ist tiefstes 19. Jahrhundert: Industrialisierung, Dampfmaschine, Fabrikarbeit, Entfremdung und so weiter. – Mir geht es nicht darum, dass sie alle Photoshop beherrschen. Mir geht es um diesen *Internet state of mind*, um die damit zusammenhängende veränderte Kultur, die anderen Üblichkeiten.

Die anderen Üblichkeiten. Zum Beispiel auch in der Kunst. Ich hatte Dir im vorletzten Jahr so eine Einladung geschickt zu unserer Tagung *Because Internet*. Du bist nicht gekommen (wie erwartet), aber vielleicht erinnerst Du die Einladung. Da ging es um diese ‚Post-Internet Art‘. Die Kunst *nach* dem Internet. Oder besser: *nachdem* das Internet *etwas Besonderes* war. Wir fragen uns: Wie verändern diese anderen Üblichkeiten die Üblichkeiten in der Kunst? Was produzieren Künstler*innen der Generation *Digital Native* als Kunst? Was erwarten Rezipient*innen der Generation *Digital Native* als Kunst? Was kritisieren Kritiker*innen der Generation *Digital Native* als Kunst? Was kuratieren Kurator*innen, was sammeln Sammler*innen? – und natürlich vor allem auch: Was lehren Lehrer*innen der Generation *Digital Native* als/mit/durch Kunst? Das ist unser Forschungsschwerpunkt hier in Köln: *Post-Internet Arts Education* (sieh mal nach unter [piaer.net!](http://piaer.net/)), mit dem die Tagung zusammenhing: Kunstpädagogik und Ästhetische Bildung nachdem das Internet etwas Besonderes war. Post-Internet Art? Das wirst Du, wie immer gut informiert (und mit so einem ein bisschen triumphierenden, aber freundlich bedauerndem Blick, der mir zeigen soll, dass meine Aufregung um

die ‚Neuen‘ Medien damals doch arg hitzköpfig war), sagen: Das ist doch das, was kurz mal zwischen 2012 und 2015/16 in den Feuilletons als neuer Hype aufgetaucht, aber dann auch schnell wieder vergessen wurde. Ja. Für den Kunstmarkt ist das durch. Die Künstler*innen wollen vor allem deswegen auch nicht mehr in diese Schublade gesteckt werden. Die Kunstgeschichte kommt naturgemäß so schnell gar nicht hinterher und deshalb spielt es da auch keine Rolle. Aber für die Kunstpädagogik sieht es anders aus. Wir müssen ja die Alltagskultur, den ‚Lebensweltbezug‘, wie ihr in der Schule sagt, der Schüler*innen immer mit im Sinn haben. Und deshalb sollten wir diesen Begriff sehr ernsthaft bedenken. Du weißt ja, ich meine, wir haben es immer mit Science Fiction zu tun. Unsere pädagogischen Anstrengungen zielen auf Teilhabequalifikation für eine Gesellschaft, die es jetzt im Moment noch gar nicht gibt. Welche Qualifikationen, welches Wissen, welches Können brauchen unsere Schüler*innen in ihrem zukünftigen Leben? Das können wir gegenwärtig bestenfalls erahnen. Und genau da sehe ich die Post-Internet Art (wenn ich die Kunst grundsätzlich als ein Laboratorium verstehe, in dem die (medien-)kulturellen, sozialen und politischen Wandlungsprozesse in besonderer Verdichtung zur Darstellung kommen): Als ziemlich plausible Ahnung, worum es hier eigentlich und zukünftig (in der Zukunft der Kunst, in der Zukunft der Welt) gehen wird. Ich finde das wirklich spannend! Wir sind live dabei, wie sich die ganze Welt verwandelt. „Ich wäre gern achtzehn,“ schreibt der 1930 geborene Michel Serres, „so alt wie die Kleinen Däumlinge, jetzt, da alles zu erneuern, ja erst noch zu erfinden ist“ (Serres 2013: 23). Ich mag es wirklich, wie wertschätzend und liebevoll er von seinen Enkel*innen spricht (oder sprach – er ist leider im Juni dieses Jahres verstorben). Die „Däumlinge“ – weil sie so bewundernswert schnell mit dem Daumen auf dem Smartphone schreiben können. Er beschreibt sie – hochachtungsvoll – als „neue Menschen“, die „nicht mehr den gleichen Körper“ haben und „nicht mehr die gleiche Lebenserwartung“, sie kommunizieren nicht mehr auf die gleiche Weise, nehmen „nicht mehr dieselbe Welt“ wahr, leben „nicht mehr in derselben Natur, nicht mehr im selben Raum“ (vgl. ebd.: Klappentext). Er schreibt aus der Perspektive des Epistemologen. Das ist seine Profession. Er weiß, dass die kulturelle und damit auch die medienkulturelle Umwelt, in der Du aufgewachsen bist und lebst (aber vor allem – wie wir zurzeit, z.B. am Verhalten mancher Babyboomer im Netz, sehr deutlich sehen können – in der Du aufgewachsen bist), bedingt, was Du wissen, was Du denken kannst, und was nicht.

Und er schreibt aus der Perspektive des lieben und liebenden Großvaters. Ich weiß nicht, wie es Dir damit geht. Wir sind ja nahezu gleich alt. Ich komme allmählich auch in das Alter, wo man über Enkelkinder nachdenkt und sich selbst als Großvater vorzustellen versucht. Also – verstehst Du? – darum geht es hier ja immer auch: Das Leben geht ja weiter. Also das der Anderen. Auch dann, wenn wir gar nicht mehr dabei sind. Das ist zwar – vermutlich systembedingt – schwer vorstellbar, so eine Welt ohne mich. Aber realistisch betrachtet ist es doch ziemlich klar: Irgendwann läuft das hier alles ohne uns, ohne Dich und ohne mich. Und ohne Michel Serres. Aber mit den Däumlingen und Digital Natives und meinen Studierenden (die dann an unserer Stelle die Lehrer*innen und Professor*innen sind). Das ist ja der Sinn der ganzen Sache, der pädagogischen Sache, der *paideia*, dass es irgendwann mal ohne uns (weiter-)läuft.

Auch die *paideia* muss man natürlich epistemologisch sehen: „Ganz so“, schreibt Serres, „wie die Griechen die Pädagogik (*paideia*) im Augenblick der Erfindung und Verbreitung der Schrift erfunden hatten, ganz so, wie sie sich mit dem Aufkommen des Buchdrucks in der Renaissance verwandelte, ganz so verändert sich die Pädagogik völlig mit den neuen Technologien“ (Serres 2013: 22f). Mach Dir das klar! Es ist genauer besehen trivial, aber: Ohne die Erfindung der Schrift ist *paideia* als „Prozess, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthaltenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt“ (Flusser 2000: 309), gar nicht vorstellbar. Und ‚Kultur‘ in genau diesem Sinn auch nicht. Erst durch die *Medientechnologie* der Schrift (klingt vielleicht komisch, weil Schreiben Dir so un-technisch vorkommt, ist aber genau besehen doch eine Medientechnologie) wird es möglich, dass wir uns aufschreiben können, was wir über die Welt wissen und dieses Wissen durch die Zeit (und an weit entfernte Orte) transportieren können. Vorher konnten wir es uns nur live erzählen. Und je nach Gedächtnisleistung war es dann relativ schnell wieder weg. Genau das ist es, was *paideia* bedeutet, was – wie Régis Debray sagt – „Transmission, Übermittlung“ ist: „das, was Kultur ausmacht und was demnach den Menschen vom Tier unterscheidet“ (Debray 2002). Und dann der Buchdruck, im Verbund mit der Zentralperspektive. Mach Dir das klar: Erst wenn so ein Buch kostengünstig hergestellt (vor Gutenbergs Erfindung hat ein Mönch im Kloster ein Jahr lang daran gearbeitet, ein Buch abzuschreiben. Ein Buch kostete also ein Jahresgehalt!) und in Masse über die Welt verteilt werden kann, ergibt sich die Notwendigkeit für die ‚Medienkompetenz‘ des Lesens. Und erst dann kann jemand wie Martin Luther auf die Idee kommen, dass es gut wäre, wenn die Menschen in den Kirchen verstehen würden, was dort im Weihrauchdunst vorgelesen wird, und man also darüber nachdenken sollte, die heiligen Schriften aus dem Hebräischen, Griechischen, Lateinischen ins Deutsche zu übersetzen. (Du weißt, was dann aus dieser Idee geworden ist und wie die Trennung der christlichen Kirche Europa und die Welt fortan geformt hat.) Auch Comenius muss man (u.a. als ‚early adopter‘ der neuen Medientechnologie mit dem Schul-Buch *orbis pictus*) in diesen Zusammenhang stellen. Mitten im Elend des

30-jährigen Kriegs kommt er auf die Idee, dass man doch eigentlich *alle* Menschen, *alle* Kinder zur Schule schicken könnte, um diese neue Medienkompetenz des Lesens zu erwerben, nicht nur die Kinder der Adligen. Juristisch umgesetzt wurde das als Schulpflicht dann erst Mitte bis Ende (je nach katholischer oder protestantischer Regierung des Bundesstaats) des 19. Jahrhunderts. Auch die Theorie der Bildung des Menschen (Humboldt 1804), den Humanismus überhaupt, kannst Du als Folge der Buchdrucktechnologie ansehen. Die Aufklärung natürlich, das mündige Subjekt (angefangen mit Descartes' *cogito*, dem selbstdenkenden und selbstlesenden Individuum), den mündigen Bürger, die Demokratie usw.

Und in der Kunst schlägt es mit der Zentralperspektive in die gleiche Kerbe: Der ‚Augpunkt‘, des selbstsehenden Individuums wird zum Maß aller Dinge. Der subjektive Blick wird transportabel und verallgemeinerbar und das selbstdenkende und selbstsehende Ich zum universalen Projektionspunkt visueller Informationsverarbeitung und überhaupt jeglichen Denkens. Und daraus entstand auch das – wie Rancière sagt (lest ihr den auch? Hier in der Uni reden immer alle von Rancière) – „Ästhetische Regime“ der Kunst, das die Kunst so sehr geprägt hat, dass wir die Kunst im Ästhetischen Regime für DIE Kunst überhaupt halten. Und dieses sehr spezielle Verhältnis des Subjekts zum Kunst-Objekt als ‚Ästhetische Erfahrung‘ beschreiben und darauf die ganze Idee der Kunstpädagogik und Ästhetischen Bildung aufgebaut haben. In dieser Größenordnung müssen wir, glaube ich, denken, was da aktuell geschieht. Post-Internet Art, die Kunst nach der Buchdruckkultur, nach der Zentralperspektive, nach dem Durchblick, nach dem menschlichen Individuum als in jeder Lebenslage mündigem Subjekt – und nachdem das ‚Neue‘ geschäftsführende Medium etwas Neues, Besonderes war und sich nun ganz allmählich und bislang doch immer noch nur schemenhaft abzeichnet, was alles auf dem Spiel steht: Das menschliche Individuum als souveränes Subjekt, der*die mündige Bürger*in als gute Idee und idealistisches Ziel humanistisch gedachter Schulbildung. Überhaupt, das Subjekt und sein gegenüberstehendes (auch Kunst-)Objekt. Der Durchblick. Das Ästhetische Regime der Kunstpädagogik. Stattdessen: Kunstwerke als Netzwerke, Künstler*innen als Black-Boxes. (Rezipient*innen auch.) Subjekte als komplexe Funktions-Netzwerke, Post-Humanismus. Kooperation, Kollaboration, Partizipation (aber als Post-Partizipation: „as a condition present everywhere and enacted by humans and non-humans participating together and being already part of something regardless if it is a desired outcome“ (Tyžlik-Carver 2014)) Neuer, Spekulativer Realismus, Object Oriented Ontology als born-digital philosophy und, hinter und über allem, die – übrigens u.a. vom lieben Opa Michel Serres bzgl. Grundidee maßgeblich beeinflusste – Actor Network Theory. Verzeih, jetzt habe ich gerade wieder mit diesen akademischen Hypes um mich geworfen, die zurzeit noch außerhalb der Universität kaum Bedeutung haben. Das war mehr so ein Geplauder aus der Forschungswerkstatt. Das ist alles noch sehr roh. Aber damit beschäftigen wir uns hier gerade, ausgehend von der Post-Internet Art und der Idee einer entsprechenden Post-Internet Art(s) Education. Wir werden dazu in nächster Zeit einige Texte schreiben, Berichte aus der Forschungswerkstatt *Post-Internet Arts Education Research*, kurz PIAER (wie frz. *Pierre*). Vielleicht läuft Dir der eine oder andere über den Weg. Achte auf Meyer/Zahn, Klein, Herlitz, Schroer, wenn es Dich interessiert. Und wie gesagt piaer.net. Wie weit wir dabei bis in die Schule, wie man so sagt, *Montag, 2. Stunde*, kommen, müssen wir sehen. Wir haben zwar auch eine Plattform für ganz konkrete Unterrichtsprjekte eingerichtet (zusammen mit Konstanze Schütze und Gila Kolb unter MYOW.org). Aber diese großen Fragen – *Wie ist denn eine schulische Praxis denkbar, die nicht in erster Linie von menschlichen Individuen als Subjekte, sondern Bildungsprozessen als Akteur-Netzwerke aus menschlichen Individuen (im Plural!) und nicht-menschlichen Akteuren und Aktanden (inklusive dieser neuen digital-vernetzten Aktanden wie Google, deepL, YouTube usw.) ausgeht? Oder: Was setzen wir an die Stelle der für unsere Konzeptionen von Kunstpädagogik und Ästhetischer Bildung grundlegenden Ästhetischen Erfahrung, wenn diese an die Vorstellung eines Subjekts in Auseinandersetzung mit einem (ästhetischen) Objekt gekoppelt ist, dieser ‚Korrelationismus‘ aber nicht mehr kompatibel ist mit den neuen spekulativen Weltbildern und -erklärungen der born-digital philosophies?* – diese Fragen werden wir so schnell nicht in Lehrplänen und Rahmenrichtlinien unterbringen können. Es braucht noch Zeit, bis diese Gedanken und Ideen den Weg aus der Universität ins richtige Leben gefunden haben, in die Schule zum Beispiel. Aber das richtige Leben, der Alltag, der jugendkulturelle Alltag, der ist auch längst post-Internet. Und die nächste Generation Deiner Kolleg*innen, die, die wir jetzt gerade hier in der Universität haben und in der Verkoppelung von Lehre und Forschung mit diesen Fragen beschäftigen, sind ganz bald bei Dir. Auch *Montag, 2. Stunde*. Wie nennen wir sie? Post-Internet Lehrer*innen? Liebe D., ich muss zum Ende kommen. Dieses Buch muss dringend in den Druck. Und meine ‚E-mail‘ ist schon wieder viel zu lang geworden für eine ‚E-mail‘. Apropos, ein letztes Apropos noch: Du erinnerst Dich, die ‚E-mails‘ in den BDK-Mitteilungen waren damals ja auch eine Anspielung auf die *Briefe aus der Ästhetischen Provinz* (von Axel von Criegern). ‚E-mail‘ als das Neue gegenüber dem Brief (haha! Und man musste es extra ‚-mail‘ nennen und so Briefumschlags-Icons drankleben, damit wir *Digital Immigrants* überhaupt verstehen, was wir damit anfangen sollen) und als das Leichtere, Seichtere, Unverbindlichere gegenüber der ‚Schwere‘ des Briefs ... Und nun? Die Studierenden denken es sich nur höflich heimlich, meine Kinder (im gleichen Alter) sagen es mir in aller Deutlichkeit: *E-mail be-*

nutze ich nur, wenn ich mit alten Leuten kommunizieren muss. Rumms.

Herzlich, Dein T.

Anmerkungen

[1] Von Ausgabe 3/2000 bis 4/2005 habe ich (mit einigen Lücken) für die Fachzeitschrift des BDK – Fachverband für Kunstpädagogik e.V. – BDK-Mitteilungen, kleine Essays unter dem Titel *e-mails from <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de>* geschrieben. Die immer als Korrespondenzen mit einer gewissen „D.“ formulierten Texte kreisten zumeist um das damals so genannte Thema ‚Neue Medien‘ in der Kunstpädagogik. Die Adressatin habe ich mir von Jacques Derrida geborgt. In seinen *Postkarten von Sokrates bis an Freud und jenseits* schreibt er an eine ominöse D.: „Du würdest einen LiebesBrief lesen, ein bißchen retro, den letzten der Geschichte. Aber Du hast ihn noch nicht bekommen. Ja, mangels oder wegen übermäßiger Adresse eignet er sich, in alle Hände zu fallen: eine Postkarte, ein offener Brief, wo das Geheimnis erscheint, aber unentzifferbar. [...] sie macht aus Dir, was Du willst, sie nimmt D., sie lässt D., sie gibt D“ (Derrida 1989: Klappentext). Als Arbeitshypothese unterstelle ich ein ‚Du‘. D., das heißt Du, Dich, Dir usw. Ich stelle mir also D. vor als eine Kollegin aus der Kunstpädagogik, mit der ich seit Jahren ‚auf Du‘ bin. Vielleicht haben wir zusammen studiert oder kennen uns von irgendwelchen Fachtagungen o.ä. D. ist Fachfrau auf ihrem Gebiet, mit reichlich Unterrichtserfahrung und mit allen fachdidaktischen Wassern gewaschen. Aber D. ist eben auch eine „übermäßige Adresse“. Was ich ihr zu sagen habe, betrifft nicht nur die Kunstpädagogik. E-mails an D. eignen sich, „in alle Hände zu fallen“.

[2] Meyer 2000 ff.

[3] <https://www.youtube.com/watch?v=7ZL3dBE3fT0> [6.5.2019]

Literatur

Barlow, John Perry (1996): A Declaration of the Independence of Cyberspace. Online: http://w2.eff.org/Censorship/Internet_censorship_bills/barlow_0296.declaration [6.5.2019]

Debray, Régis (2002): Der Tod des Bildes erfordert eine neue Mediologie. In: Heidelberger e-Journal für Ritualwissenschaft <http://web.archive.org/web/20091116172943/http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~es3/e-journal/fundstuecke/debray.pdf> [6.5.2019]

Derrida, Jacques (1989): Die Postkarte von Sokrates bis an Freud und jenseits. 1. Lieferung: Envois/Sendungen. Berlin: Brinkmann & Bose.

Flusser, Vilém (2000): Kommunikologie, Frankfurt /M.: Fischer.

Meyer, Torsten (2000 ff.): e-mails from <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de> In: BDK-Mitteilungen 3/2000 – 4/2005. Online: <http://www.medialogy.de/emails/> [6.5.2019]

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001. Online: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Digital-Natives, Digital Immigrants – Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1.pdf) [6.5.2019]

Serres, Michel (2013): Erfindet euch neu! eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation. Berlin: Suhrkamp.

Tyżlik-Carver, Magda (2014): Towards an Aesthetics of Common/s: Beyond Participation and Its Post | New Criticals. Online: <http://www.newcriticals.com/towards-aesthetics-of-commons-beyond-participation-and-its-post/print> [6.5.2019]

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Schwerlich zu bezweifeln ist, dass die Schule neben der Familie wesentlich zur Prägung von Kindern sowie Jugendlichen und damit letztendlich zur Formung der zukünftigen Gesellschaft beiträgt (vgl. etwa Bourdieu 1974). Ebenso wenig dürfte strittig sein, dass Bilder jedweder Art in unserer Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen, dass wir nach einem „iconic turn“ in „iconic worlds“ leben (Maar/Burda 2005 und 2006).^[1] Schließlich wird man kaum darin fehlgehen, dass eine zentrale Aufgabe der Wissenschaft als Teilsystem der Gesellschaft darin besteht, wesentliche Elemente einer Gesellschaft zu erkennen und die dabei auftauchenden Probleme zu identifizieren, die dann möglichst intensiv erforscht und erklärt werden, sodass auf diese Weise Lösungen für dieselben vorgeschlagen werden, um hierdurch einen spezifischen Beitrag zum Wohl der Gesellschaft zu leisten (vgl. etwa Popper 1984a).^[2]

Bezieht man die drei soeben genannten Punkte aufeinander, so sollte man annehmen dürfen, dass ein großes Interesse der Wissenschaft darin besteht, den schulischen Umgang mit Bildern, wie er aktuell praktiziert wird, zu thematisieren. Was – im Unterschied zur Bildgestaltung – die schulische Praxis der theoretischen Auseinandersetzung mit Bildern, die Bilderschließung also, anbelangt, die im Folgenden allein interessieren soll, kommen als hierfür verantwortliche Disziplinen vor allem die Kunstgeschichte, die Bildwissenschaft und die Kunstpädagogik infrage.

Das Ziel des vorliegenden Texts besteht darin, skizzenhaft die aktuelle Umgangsweise mit Bildern im schulischen Kunstunterricht zu ergründen, das heißt, diese herauszustellen, im wissenschaftlichen Kontext zu verorten und dann erste Schritte einer genaueren Analyse vorzuführen.^[3] Da sich zeigen wird, dass es nur einzelne wissenschaftliche Vorarbeiten hierzu gibt, die zudem in andere Richtungen weisen, und eine große Menge an unbearbeiteten Quellen existieren, kann an dieser Stelle über eine Skizze nicht hinausgegangen werden. Es soll somit ein Problemfeld eröffnet werden, das dann in Zukunft detaillierter zu bearbeiten ist.

Folgende Punkte werden der Reihe nach abgearbeitet: Als Erstes wird dargestellt, wie heutzutage in der Schule Bilder erschlossen werden, nämlich nach dem Dreischritt Beschreibung, Analyse und Interpretation (I).^[4] Daraufhin folgt der umfangreichste Abschnitt, in dem der Forschungsstand zum Dreischritt aufgezeigt wird (II). Dann werden die Vorteile des Dreischritts herausgestellt, um zu erklären, warum er die Praxis prägt (III). Es folgt exemplarisch das Aufzeigen eines Problems des Dreischritts (IV), für das dann praxisnahe Lösungen präsentiert werden (V). Hierdurch soll gezeigt werden, wie eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Dreischritt aussehen und was sie der Unterrichtspraxis bieten könnte. Abschließend wird, aufbauend auf dem zuvor Herausgestellten, angegeben, wie eine gründlichere Erforschung des Dreischritts aussehen könnte (VI).

I Die Erschließung von Bildern in der schulischen Praxis

Der Schulunterricht prägt die Gesellschaft von morgen. Daher liegt es nahe, bei diesem, also beim Status quo der schulischen Praxis, anzusetzen, das heißt herauszustellen, wie der dortige Umgang mit Bildern im Kunstunterricht aussieht. Der Bereich der *Praxis* ist klar zu unterscheiden von jenem der *Theorie*, das heißt vor allem des *Diskurses über die Praxis*.^[5] Eine ausreichend differenzierte Angabe des Ist-Zustandes ist für weiterführende Fragen unabdingbar – ansonsten läuft man Gefahr, im luftleeren

Raum, fernab der Praxis zu forschen.^[6] Hierzu empfiehlt es sich, eine Vielzahl unterschiedlicher Quellen, die über die Schulpraxis Auskunft geben, heranzuziehen, um aus unterschiedlichen Perspektiven zur „Unterrichtswirklichkeit“ vorzudringen (Engels 2015: 24).^[7] Wenn nur eine Quellenart herangezogen wird, ist davon auszugehen, dass ein einseitiges Bild präsentiert wird, da kein Korrektiv für quellenspezifische Besonderheiten zur Verfügung steht.^[8] Dabei wird im Sinne einer Skizze für jede Art nur eine Quelle exemplarisch präsentiert, da eine genauere Analyse den Rahmen sprengen würde.^[9]

Eine hervorragende Quelle stellen Leitfäden zur Bilderschließung dar, die in den einzelnen Schulen unter verschiedenen Bezeichnungen, wie „Schema für eine Bildanalyse“ (Abb. 1) oder „Analyseleitfaden“ (Abb. 2), kursieren, da sie den Lernenden eine verbindliche und einprägsame Umgangsweise mit Bildern an die Hand geben.^[10] Sie werden meist von den dortigen Kunstlehrern*innen entwickelt und vereinheitlichen den Umgang mit Bildern an dieser Schule, wobei sie zugleich dem konkreten Unterrichtsgeschehen dieser Schule sehr nahestehen. In Form von Kopien, die den Schülern*innen als Arbeitsblätter ausgegeben werden, sind sie Teil des Unterrichts. Ihre Grundstruktur ist sehr übersichtlich und einfach: Auf „Allgemeine Angaben zu Bild und Künstler“, die sich „normalerweise bei der Abbildung“ befinden und somit nicht von den Schülern*innen erarbeitet werden müssen, folgen die „Beschreibung“, die „Formale Analyse“ und die „Interpretation“ (Abb. 1). Da der erste Punkt den Schülern*innen keine Tätigkeit abverlangt, wird er hier und im Folgenden ausgeklammert. Es wird sich auf den Kern konzentriert. Obwohl jeder Leitfaden individuelle Merkmale trägt, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, gleichen sie sich in der Grundstruktur, nämlich dem Dreischritt von Beschreibung, Analyse und Interpretation.

Dieselbe Grundstruktur findet sich auch bei diversen Angeboten zur Bilderschließung im Internet, die sich direkt an die Schülerschaft richten. So gibt die Seite „Abipedia“ zur Frage „Wie schreibe ich eine Bildanalyse?“ folgenden Ablauf vor: „1) Allgemeines zum Bild“, „2) Bildbeschreibung (rein deskriptiv)“, „3) Bildanalyse“ und „4) Bildinterpretation“ (Abipedia). Bei Rechercheaufträgen nutzen die meisten Schüler*innen mittlerweile geradezu intuitiv das Internet.^[11] Mit der zunehmenden Digitalisierung der Gesellschaft und der Schule kommt dieser Quellenart also ein großes Gewicht zu (vgl. etwa Schmid/Goertz/Behrens 2017 und Burow 2019).

Auch in den gängigen Schulbüchern trifft man auf den Dreischritt.^[12] Der zweite Band der *Werkstatt Kunst* für den Kunstunterricht der Klassen 7 bis 10 etwa macht den Schülern*innen im ausklappbaren Umschlag klare Vorgaben für „Die werkbezogene Bildbetrachtung“, nämlich „Eine Annäherung an Bilder in vier Schritten“ (Peez u. a. 2015: Umschlag; Abb. 3).^[13] Trotz dieser klaren Voranstellung zum Umgang mit Bildern fällt es schwer, diesen im Gesamtbuch wiederzufinden, das sich in erster Linie dem praktischen Gestalten widmet. Da im Buch jedoch keine Alternative zur vorangestellten Bildbetrachtung eröffnet wird, ist anzunehmen, dass sich die Schüler*innen im gegebenen Fall an diese halten werden.

Für eine erste Erklärung, warum die schulische Praxis der Bilderschließung nach dem Dreischritt funktioniert, ist eine Quellenart von besonderem Interesse, nämlich die Form der Aufgabenstellung im Abitur. Da das Abitur das formale Ziel des gymnasialen Schulbesuchs darstellt, ist anzunehmen, dass der Unterricht auf dieses hin ausgerichtet ist und der Dreischritt von dorthin motiviert ist. Und so verhält es sich auch. Als Beispiel für eine immer ähnliche Struktur mag die Abituraufgabe III für das Fach Kunst in Bayern aus dem Jahr 2014 dienen. Insgesamt sollen sechs Punkte behandelt werden:

1. Erster Eindruck und Beschreibung
2. Bildnerisch-praktische Kompositionsanalyse
3. Schriftliche Analyse
4. Schriftliche Interpretation
5. Bildnerische Auseinandersetzung: Wandbild für einen fiktiven Auftraggeber
6. Kunstgeschichtlicher Kontext (Abiturprüfung 2014: Aufg. III).

Wenn man den fünften Punkt, das heißt die Praxiskomponente, ausklammert, wird der Dreischritt von Beschreibung (1), Analyse (2, 3) und Interpretation (4, 6) deutlich erkennbar. Somit zeigt sich, dass der Dreischritt genau das ist, was im Abitur verlangt wird und worauf die Schüler*innen im Kunstunterricht vorbereitet werden. Hierdurch lässt sich die Unterrichtspraxis ein Stück weit erklären.^[14]

Eine letzte gewichtige Quelle zur Erschließung der schulischen Praxis, nämlich das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe, weitet das Feld über den Dreischritt hinaus aus. Denn dort heißt es einerseits: „Der **Kompetenzbereich Bilderschließung** kennzeichnet einen Komplex von Kompetenzen, die erforderlich sind, um Bilder sach- und fachgerecht erfassen, analysieren und interpretieren zu können“ (Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J.: 11). Damit ist der bekannte Dreischritt aufgerufen. Andererseits lassen sich die elf einzelnen Kompetenzen der Bilderschließung in ihrer detaillierteren Ausführung nur grob dem Dreischritt Beschreibung (BE 1 und 2), Analyse (BE 3) und Interpretation (BE 5, 6, 7, 8, 9, 10) zuordnen, wobei auffällt, dass ein Großteil auf die Interpretation abzielt, die im Abitur jedoch einen eher geringen Teil ausmacht (vgl. ebd.: 15 und Abiturprüfung 2014). Weiterhin fällt auf, dass einzelne Kompetenzen dabei eher eine Metafunktion einzunehmen scheinen, nämlich dass die Schüler*innen „methodische Prinzipien der Analyse und Interpretation unterscheiden, einschätzen und den Erkenntnisprozess darauf aufbauend mit sachgerechten Lösungsstrategien selbstständig strukturieren“ (BE 4) sowie die „Erschließung von Bildern dokumentieren und reflektieren“ (BE 11) können sollen (Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J.: 15). Diese Kompetenzen tauchen in den Abituren und den anderen zuvor besprochenen Quellen nicht auf, sodass zu fragen ist, warum dies so ist, welche Quellen welche Bedeutung besitzen, wie sich die weiterführenden Kompetenzen in das Bisherige integrieren ließen, wie der Dreischritt zu modifizieren wäre usw.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die schulische Praxis der Bilderschließung vom Dreischritt Beschreibung, Analyse und Interpretation bestimmt ist, wenngleich sich durchaus Ansätze finden, die darüber hinaus weisen. Als These könnte man formulieren: Je näher die Quelle der konkreten Unterrichtspraxis steht, desto klarer zeigt sich der Dreischritt (v. a. Leitfäden, Internet, Schulbücher, Abiture); und je abstrakter die Quelle ist, desto unklarer zeigt sich der Dreischritt (v. a. Curricula). Der Dreischritt wird den Schülern*innen vermittelt, prägt also deren theoretisches Verständnis vom Umgang mit Bildern und ist damit von der Wissenschaft näher zu untersuchen.

II Forschungsstand: der Dreischritt als Gegenstand der Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und Kunstpädagogik

Nachdem nun zumindest in groben Konturen klar geworden ist, worum es geht, wie also die theoretische Auseinandersetzung mit Bildern aktuell in der Schule aussieht, besteht der nächste Schritt darin, die Ergebnisse der Wissenschaft heranzuziehen, um den ersten Eindruck zu verorten, indem der diesbezügliche Stand der Forschung angegeben wird, an dem sich dann abzuarbeiten ist.

Die hierfür infrage kommenden Disziplinen sind die Kunstgeschichte, die Bildwissenschaft und die Kunstpädagogik.^[15] Auch bei diesem Abschnitt zum Forschungsstand kann nur eine Skizze geliefert werden, die jedoch zeigen wird, dass der Dreischritt meistens nur am Rande erwähnt wird und der Fokus der Forschung anders gelagert ist. Gleichwohl finden sich vor allem in den letzten Jahren einige Publikationen und Projekte zum Thema der theoretischen Bilderschließung in der Schule, die anzeigen, dass ein Interesse an der allgemeinen Thematik besteht (vgl. v. a. zur Kunstgeschichte Imorde/Loffredo/Zeising 2018; zur Kunstpädagogik Schmidt-Maiwald/Glas 2018; Wagner/Schönau 2016). Dabei fällt auf, dass bislang nicht die soeben identifizierte schulische Praxis des Dreischritts bearbeitet, sondern eher die Bilderschließung in der Schule als abstrakte und nicht näher bestimmte Größe betrachtet wird, was letztendlich die Gefahr mit sich bringt, an der Praxis vorbeizuführen und in idealtypischen Diskursen zu verharren. Im Folgenden interessieren in erster Linie die Arbeiten zum Dreischritt, die jedoch grob in den allgemeinen Umgang der Disziplinen mit Bildern im Schulunterricht eingebettet werden.

Kunstgeschichte

Wie sich das Verhältnis des Fachs Kunstgeschichte zum Kunstunterricht in der Schule allgemein gestaltet, lässt sich am Forum „Kunstgeschichte in der Schule und Lehrerbildung“ festmachen, das auf dem Kunsthistorikertag 2009 ins Leben gerufen und 2017 in „Kunstgeschichte und Bildung“ umbenannt wurde – an diesem Arbeitskreis sind viele Kunsthistoriker*innen beteiligt, die

sich Gedanken zu diesem Thema machen. Dort heißt es: „Die Schule ist kein Berufsfeld für Kunsthistoriker. Zugleich ist das Fach auch nicht an der Ausgestaltung von Curricula, der Formulierung von Prüfungsthemen (Stichwort: Zentralabitur), der Legitimation von Lerninhalten und Kompetenzen beteiligt. Bildungsstandards für das Fach Kunst werden gegenwärtig in aller Regel ohne Beteiligung von Kunsthistorikern formuliert“ (Kanon 2009: 184; vgl. auch Hattendorff/Tavernier/Welzel 2013 und Busse 2016: 15). Die hier mitschwingende Trennung von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik lässt sich historisch bis an die Anfänge der Fächer im 19. Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Hattendorff 2013: 37 f.). An dieser Situation hat sich auch 2015 nichts geändert: „Obwohl Kunsthistoriker*innen an der Lehrerbildung beteiligt sind, spielen Methoden, Inhalte und Kompetenzen im Unterricht und in den Bildungsplänen keine fachlich abgesicherte Rolle“ (Der Wert der Kunst 2015: 209).

Von diesem Zustand ausgehend, wundert es nicht, dass vonseiten der Kunstgeschichte bisher wenig zum schulischen Kunstunterricht und noch weniger zum Dreischritt gearbeitet wurde. Zugleich dürfte jedoch ersichtlich sein, welches Potenzial in Form von Methoden, Inhalten und Kompetenzen im Umgang mit Bildern die Kunstgeschichte aufgrund ihrer langen Erfahrung und Fokussierung auf dieses Thema für die schulische Praxis der Bilderschließung bereithält. Entsprechend fallen Bemühungen der Kunstgeschichte aus, die in Form von Projekten ihre „kunsthistorische[n] Themen, Inhalte und Methoden für schulische Vermittlungskontexte zur Verfügung stellen“ möchte (Kunst lokal – Kunst global 2017: 221).

Da die „schulische[n] Vermittlungskontexte“ nicht näher bestimmt beziehungsweise in Form des Dreischritts konkretisiert werden, droht die Gefahr, dass diese und entsprechende Angebote und Arbeiten ein wenig in der Luft hängen, also nicht bei der schulischen Praxis ansetzen. Dieses Problem der Forschung mag mitunter daran liegen, dass – anders als im vorigen Abschnitt praktiziert – wenn überhaupt, nur eine Quellenart herangezogen wird, um die schulische Praxis zu bestimmen. Meist handelt es sich um Lehrpläne oder Curricula – Leitfäden, Internetangebote, Schulbücher und Abiture werden nicht berücksichtigt, sodass die Annahmen über die schulische Praxis entsprechend diffus bleiben (vgl. z. B. Tavernier 2013: 53–57). Der Dreischritt wird zwar mitunter am Rande erwähnt (vgl. ebd.: 52), in den weiteren Überlegungen jedoch nicht berücksichtigt.

Im Zentrum der kunsthistorischen Bemühungen steht die Projektarbeit. Auch wenn der Anschluss an den Dreischritt fehlt, ist diese hervorragend dazu geeignet, einzelne Aspekte des Umgangs mit Bildern in der Schule, die von den Curricula gefordert werden, wie die *Wissenschaftspropädeutik* (vgl. Krüger/Kranhold 2013: 93 und Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J.: 8), zu stärken. Gleiches gilt für allgemeine pädagogische Prinzipien wie die *Motivation*. Hierzu heißt es rückblickend auf ein Projekt: „Als ein besonderer Erfolg der Kooperation [zwischen Universität, Museum und Schule] ist in diesem Zusammenhang zu werten, dass die Schülerin, nach eigenen Aussagen und initiiert durch das Projekt, Lust dazu bekommen hat, sich selbstständig weiter mit Kunst auseinanderzusetzen: Sie will gemeinsam mit ihren Freundinnen Museen besuchen“ (Metz 2013: 106). Anhand dieses Punkts lässt sich die These formulieren, dass die Motivation nicht zuletzt daher rührt, dass Projekte dieser Art etwas Besonderes, vom schulischen Alltag Verschiedenes darstellen.^[16] Und genau darin unterscheiden sich diese Bemühungen der projektorientierten Kunstgeschichte von der Kategorie des Dreischritts, mit der versucht wird, den Schulalltag, die dort stattfindende Praxis zu beschreiben.

Ein markantes kunsthistorisches Projekt ist in Form eines Schulbuchs, nämlich *Buchners Kompendium Kunst. Von der Antike bis zu Gegenwart*, greifbar und wird in einem Aufsatz näher erläutert (vgl. Heckes/Albrecht 2016, Albrecht/Albrecht 2018).^[17] Da der Dreischritt hierin eine größere Rolle spielt und das Medium dem konkreten Unterricht nahesteht, lohnt eine nähere Betrachtung. Das Schulbuch ist deutlich vom Dreischritt bestimmt (vgl. Heckes/Albrecht 2016: 8–19; Abb. 4). In den zugehörigen Reflexionen wird zunächst die Bedeutsamkeit des Bildes für die Gesellschaft und damit auch jene des Kunstunterrichts hervorgehoben (vgl. Albrecht/Albrecht 2018: 315–317). Es folgt eine zentrale These: „Und nun kommt die Kunstgeschichte ins Spiel: Denn überall dort, wo über das Bild gesprochen wird, wo es beschrieben und analysiert wird, wo es in einen historischen Kontext gestellt und bewertet wird, greift die Kunstpädagogik traditionell auf das methodische Instrumentarium der Kunstgeschichte zurück“ – in der zugehörigen Anmerkung heißt es dann präzisierend: „Vorwiegend auf das ikonografische und ikonologische Erklärungsmodell von Panofsky“ (ebd.: 317 mit Anm. 13). Damit ist nicht nur eine These zum Verhältnis von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik, sondern mit dem Verweis auf Panofsky auch eine zum Ursprung des Dreischritts formuliert. Beide Thesen gilt es in Zukunft zu prüfen, da sie sich immer wiederfinden: Kann die Kunstgeschichte als fester Bezugspunkt der Kunstpädagogik fungieren? Dies würde implizieren, dass das dortige Wissen fix ist. Ist Panofsky der Urheber des Dreischritts? Dies bedeutet, dass der Dreischritt mit dessen Überlegungen übereinstimmt beziehungsweise sich aus diesen ergibt.

Noch ein weiterer Punkt ist in Bezug auf den Dreischritt hervorzuheben. Und zwar heißt es: „Wenn es also um die Vermittlung der reflektiven Bildkompetenz im Schulunterricht geht, beruht diese auf zwei Säulen: erstens auf der ‚Betrachtung der Form‘ im Sinne einer sprachlich strukturierten Beschreibung mit anschließender ‚Analyse der künstlerischen Mittel‘ und zweitens auf der ‚Bildinterpretation‘, die mit unterschiedlichen Fragen unter Heranziehung von zum Beispiel auch schriftlichen Quellen den historischen Kontext des Kunstwerks zu ermitteln versucht“ (Albrecht/Albrecht 2018: 319). Hier wird der Dreischritt also differenziert in einen Teil, der allein über die Auseinandersetzung mit dem Bild funktioniert (Beschreibung, Analyse), und einen, bei dem Zusatzinformationen nötig sind (Interpretation). Jedoch bietet das Schulbuch dann eine Version der Interpretation an, die ohne über das Bild hinausreichende Kenntnisse auskommt (Abb. 5): „Sie arbeitet heraus, welche Effekte der Einsatz der beobachteten künstlerischen Mittel erzeugt (z. B. der Raumeindruck durch Fluchtlinien). Es handelt sich noch nicht um eine inhaltliche Deutung“ (ebd.: 322). Was hier als „Interpretation“ (Abb. 5) bezeichnet wird und von der „inhaltliche[n] Deutung“ unterschieden ist, fungiert in anderen Konzeptionen als Teil der Analyse, bei der gilt: „Wesen, Struktur und die jeweilige Wirkung der Gestaltungsmittel werden benannt und untersucht“ (Abb. 2). Somit findet sich nicht nur eine Unklarheit innerhalb des Texts, sondern es entsteht auch ein Widerspruch zu anderen Konzeptionen des Dreischritts – beides wird jedoch nicht thematisiert.

Für die inhaltliche Deutung wird nun betont, dass sie im Schulunterricht schwerlich umzusetzen ist (vgl. ebd.: 323 f.). Weiterhin gilt: „Zudem lassen sich viele der jüngeren kunsthistorischen Methoden kaum im Unterricht anwenden, weil die dafür erforderlichen Wissensvoraussetzungen nicht vorhanden sind. Kein Wunder also, dass die Methoden im Kunstunterricht zumeist immer noch auf der Stilgeschichte Wölfflins und der Ikonologie Warburgs und Panofskys basieren, wissenschaftliche Vorgehensweisen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden“ (ebd.: 324). Abgesehen davon, dass fraglich ist, ob die genannten Methoden weniger voraussetzungsreich sind als nicht näher benannte jüngere, wird ersichtlich, dass die Interpretation ein recht diffuser Teil des Dreischritts ist, der den Schulunterricht potenziell vor Schwierigkeiten stellt.

Der Verweis auf Methoden der Bilderschließung, die die Kunstgeschichte dem schulischen Kunstunterricht zu bieten hat, führt weit über die Forschungen zu diesem hinaus. Gleichwohl kann man bei der Auseinandersetzung mit dem Dreischritt auf gute Vorarbeiten der Kunstgeschichte zurückgreifen, die sich mit den Methoden des Fachs auseinandergesetzt und diese aufgearbeitet hat, sei es in Form von Überblicken (z. B. Brassat/Kohle 2009) oder Arbeiten zu einzelnen Methoden, wie der Ikonografie (z. B. Büttner/Gott dang 2019).

Schließlich sind historische Aufarbeitungen des Schulunterrichts durch die Kunstgeschichte, die sich auch in dieser Hinsicht als historische Wissenschaft zu erkennen gibt, zu nennen (vgl. z. B. Imorde/Zeising 2018). Es geht etwa darum, „Bildungskonzepte, Methoden und Ideologien, denen die Vermittlung von Kunstgeschichte in der Schule unterworfen ist, historiographisch in den Blick zu nehmen“ (Imorde/Loffredo/Zeising 2018: 4). Die Verbindung zu aktuellen Problemen wird dabei meist nur am Rande erwähnt. Das Potenzial historischer Forschung besteht jedoch darin, aktuelle Probleme konsequent zu historisieren, das heißt, ihre Ursprünge in der Vergangenheit aufzudecken oder historisch vergleichbare Probleme samt Lösungen aufzuzeigen.

Zusammenfassend lässt sich für das Fach der Kunstgeschichte festhalten, dass sie sich wenig mit der gegenwärtigen schulischen Praxis befasst, sondern höchstens eklektisch Einzelelemente thematisiert. Folgende Einzelpunkte gilt es festzuhalten:

- Die Kunstgeschichte thematisiert stark *historischen Schulunterricht*.
- Wenn der aktuelle Schulunterricht angegangen wird, so geschieht dies auf einer *allgemeinen Ebene* (Quellen: Lehrpläne, Curricula) und trifft damit die schulische Praxis (Quelle: Leitfäden, Internet, Schulbücher, Abiture, Lehrpläne, Curricula) nur bedingt.[18]
- Im Zentrum steht dabei die *Projektarbeit*, die sich ebenfalls stark von der alltäglichen Praxis unterscheidet.
- Das *Verhältnis von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik* ist unklar.
- Ebenso verhält es sich mit der *Rolle von Erwin Panofskys Analyseschema*, das oft als Grundlage des Dreischritts angegeben wird, ohne dies näher auszuführen.
- Es herrschen *Widersprüche* innerhalb der einzelnen Überlegungen zum Dreischritt (z. B. bei Albrecht/Albrecht) sowie zwischen verschiedenen Überlegungen (z. B. ebd. und Abb. 2). Diese potenziell fruchtbaren Unterschiede werden jedoch nicht thematisiert, sodass sie zu Unklarheiten werden.
- Durch ihre *Erfahrung im Umgang mit Bildern* bietet die Kunstgeschichte einen reichen Fundus an Möglichkeiten, die für die Auseinandersetzung mit dem Dreischritt unverzichtbar sind und die es zu nutzen gilt.

Bildwissenschaft

Aktuell wird in der Schule ein weiter Bildbegriff verwendet, der sich nicht auf Kunstwerke beschränkt: „Bilder [werden] hier verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung“ (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung 2005: 4 und z. B. Kerncurriculum Hessen Sek. 1: 11, Anm. 1). Sofern sich die Kunstgeschichte mit Kunstwerken und deren Geschichte, also nur mit speziellen Bildphänomenen, befasst, wie es häufig der Fall ist (so z. B. bei Baumstark 2013), muss die Bildwissenschaft auf ihren Umgang mit dem Schulunterricht hin befragt werden.^[19] Wo dies nicht der Fall ist und die Kunstgeschichte Bilder jedweder Art behandelt, erübrigt sich dies (so z. B. bei Albrecht/Albrecht 2018).

Eine Auseinandersetzung mit dem Schulunterricht findet sich in der Bildwissenschaft noch seltener als in der Kunstgeschichte. Und dabei wird noch stärker im Allgemeinen verblieben als dort (so z. B. bei Sachs-Hombach 2005), sodass keine Arbeiten zum Dreischritt gefunden werden konnten. Ähnlich wie bei der Kunstgeschichte bietet die Bildwissenschaft jedoch vielfältige Angebote, deren man sich bei einer genaueren Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis der Bilderschließung bedienen kann (für die Kombination von Bildwissenschaft und Kunstpädagogik allgemein vgl. Wendemuth 2018).

Kunstpädagogik

Aufgrund des geringen Interesses am Schulunterricht ist der Forschungsstand zum Dreischritt in Bezug auf die Kunstgeschichte und die Bildwissenschaft recht übersichtlich. Schwieriger wird es bei der Kunstdidaktik, die sich stark mit dem schulischen Kunstunterricht befasst, da sie primär für die Lehrerbildung zuständig ist. Das Skizzenhafte der folgenden Darstellung wird somit umso stärker ausfallen. Es werden dabei unterschiedliche Textsorten besprochen, um einen Überblick zu geben.

Zunächst interessiert ein Lexikoneintrag zur „Bildanalyse“ von Michael Grauer (2016), da dieser Eintrag dem Dreischritt am nächsten kommt und anzunehmen ist, dass darin eine Standardmeinung dargestellt wird. Dort wird vor allem ein Durchgang durch die kunsthistorischen Methoden geliefert, wobei jene weniger interessieren, die „historische Bezüge und thematische Verflechtungen“ berücksichtigen, da im schulischen Kontext eine „werkimmanente Vorgehensweise“ bevorzugt wird (ebd.: 40). Als gangbar werden Panofskys Überlegungen charakterisiert: „Seine Werkanalyse gliedert sich in drei Stufen. Man kann darin die basalen Fragestellungen jeder Begegnung mit Kunst erkennen: Was? – Wie? – Warum?“ (ebd.). Diese Gleichsetzung wird nicht begründet und bleibt ebenso fraglich wie die Zuordnung der „Komposition“ zur ersten Stufe (ebd.) – auch zu fragen wäre, ob es nicht weitere basale Fragestellungen gibt wie etwa danach, wann ein Werk von wem gefertigt worden ist. Gleichwohl ist der Dreischritt klar erkennbar (vgl. Abb. 1–4). Während wir diesem Punkt bereits mehrfach begegnet sind, ist ein anderer bislang nicht angesprochen worden. So gilt: „[G]ültige Ansätze und verbindliche Vorgehensweisen, die einfach zu erlernen und anzuwenden sind, fehlen dem Fach Kunstgeschichte heute“ (ebd.: 42). Wenn man dies nicht als Einladung verstehen möchte, sich ausschließlich mit älteren Vorgehensweisen der Kunstgeschichte zu befassen, ist das Problem angesprochen, dass die Kunstgeschichte der Kunstpädagogik nicht einfach als feste Größe im Sinne einer Orientierungswissenschaft dienen kann, sondern dass auch dort zu klären ist, wie Bilder zu erschließen sind.^[20] Es wird die Frage eröffnet, „auf welche Kunstgeschichte sich die Kunstdidaktik beziehen soll“ (Preuss 2014: 1).

Eine andere Art der Arbeit, nämlich eine Monografie zum Umgang mit Bildern im Kunstunterricht, legt Klaus-Peter Busse vor. Inhaltlich lässt sich an das soeben Ausgeführte anschließen, nämlich dass „bis heute der kunstpädagogische Umgang mit der Kunstgeschichte als sehr unbefriedigend“ anzusehen ist (2016: 9). Die Unzufriedenheit kommt durch eine unklare Position der Kunstpädagogik in Bezug auf die Kunstgeschichte zustande, der es nicht gelingt, die Kunstgeschichte mit ihren spezifischen Kompetenzen und Standards in den Unterricht zu integrieren (vgl. ebd.: 7–19) – im Gegensatz zu Grauer wird die Kunstgeschichte hier als fester Bezugspunkt verstanden. Beim Versuch, hierfür einen gangbaren Weg aufzuzeigen, kommen am Rande drei Aspekte des Dreischritts zur Sprache.

Erstens wird auf die Rezeption von Panofskys dreigliedrigem Modell durch die Kunstpädagogik hingewiesen und diese Sichtweise kritisiert, das heißt, es wird eine historische Aufarbeitung des Dreischritts angesprochen, jedoch nicht konsequent durchgeführt (vgl. ebd.: 65 f.).

Zweitens stellt Busse folgendes Problem heraus: „Das Problem vieler (vermeintlich kunsthistorisch gedachter) Unterrichtsvorschläge (auch im Zentralabitur) liegt darin, gelernte Begriffe zum Verständnis von Kunstwerken von Schülerinnen und Schülern anwenden zu lassen, statt Werke zuvor in ihrem Eigensinn zu erfassen: Vielleicht kann man die Gemälde C. D. Friedrichs mit den Fotografien Andreas Gurskys vergleichen, indem man räumliche Perspektiven, Betrachterstandpunkte und Darstellungsinhalte vergleicht. Dies würden Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht lernen, und sie wenden die vorgegebenen Analyseraster als vorgegebene Blickfelder an, statt sie in der Wahrnehmung zu entdecken. Berücksichtigt man in einer solchen Unterrichtssituation den Eigensinn der Werke von Friedrich und Gursky, müsste beispielsweise die unterschiedliche Größe dieser Werke anschaulich werden. Erfahrbar ist dies im Klassenzimmer kaum. Die Vermittlung von Kunstgeschichte gelingt erst dann erfolgreich, wenn man Kindern und Jugendlichen Empirie im Umgang mit Kunstwerken ermöglicht. Mit Begriffen, Rastern und Schematisierungen erfasst man den Eigensinn eines Werkes nicht“ (ebd.: 81). Mit dieser Sichtweise wird die gängige Schulpraxis des Fachs Kunst, die im Klassenraum stattfindet, dort Klausuren und Abiture schreibt und hierfür Leitfäden, Schulbücher und mehr entwickelt hat, hart kritisiert – denn hierfür sind Begriffe, Analyseraster und Schematisierungen wie eben der Dreischritt notwendig.^[21] Bei der vorgeschlagenen Alternative, nämlich dem Projektunterricht vor Ort, stellt sich dann jedoch wiederum die Frage, ob dies in der Schule realiter und allgemein umsetzbar ist. Dies zeigt auch hier, dass nicht an der konkreten Unterrichtspraxis angesetzt und gearbeitet wird, ein Eindruck, der auch dadurch verstärkt wird, dass als Quellen keine spezifischen Leitfäden, Schulbücher oder Curricula herangezogen werden, sondern sich einerseits auf Diskurse in der Forschungsliteratur und andererseits alleine auf Verordnungen zu einem gewünschten Kunstunterricht, wie die *Charta von Venedig* und die *Konvention von Faro*, gestützt wird (vgl. z. B. ebd.: 67, Anm. 54).

Drittens – und in einem gewissen Gegensatz zum zuvor Dargestellten – schlägt Busse vor: „Wahrnehmen, Erkunden und Beschreiben führen zu Erkenntnissen und Lernfortschritten; sie sind Inhalte des Skripts des Analysierens und Begründens, um Behauptungen und Hypothesen abzusichern“ (ebd.: 85). Hierin kann man eine gewisse Nähe zum Dreischritt erkennen. Irritierend wirkt dabei, dass zwar gesagt wird, die einzelnen Schritte „bauen aufeinander auf: Ohne Wahrnehmung funktioniert eine Analyse nicht“, danach jedoch die Denkfigur des „hermeneutischen Zirkels“ hervorgehoben wird, also ein „Pendeln zwischen Wahrnehmung, Beschreibung und Untersuchung“ (ebd.: 86). Im Detail besprochen wird dies jedoch nicht, und ich werde später bei der Kritik des Dreischritts hierauf zurückkommen (Abs. IV).

Insgesamt arbeitet sich Busse wenig an der konkreten schulischen Praxis ab, sondern schlägt vielmehr eine eigene Konzeption vor, die um andere Punkte herum strukturiert ist (Abb. 6). Da Busses Überlegungen vielfältige Anregungen und Möglichkeiten bieten, wäre nun die Frage, wie sich die aktuelle Schulpraxis mit diesen Punkten kombinieren lässt.

Als Nächstes interessiert ein Forschungsprojekt, das immer wieder und sehr intensiv mit dem Dreischritt zu tun hat, nämlich das 2010 erstmals zusammengekommene *European Network for Visual Literacy*, mit dem das Ziel verfolgt wird, „ein besser begründetes Kompetenzmodell“ für den Kunstunterricht zu entwickeln (Wagner 2018a; vgl. Wagner/Schönau 2016). Hierbei fand unter anderem eine „empirische Bestandsaufnahme der Lehrplankonzepte in den europäischen Ländern“ statt (Wagner 2018a; vgl. Kirchner 2016). Im Kompetenzstrukturmodell sind die Elemente des Dreischritts unter den Bezeichnungen „Beschreiben“, „Untersuchen“ und „Deuten“ vorhanden (Abb. 7; Wagner/Schönau 2016: 116, 123, 117 f.). Wengleich diese Punkte mit anderen vermischt werden, wird durchaus der Dreischritt erkannt: „Beschreiben, Untersuchen, Deuten und Beurteilen werden in der Schule als methodische Schritte in eben dieser Reihenfolge gelernt“ (ebd.: 114). Trotz dieses Zugeständnisses wird der Dreischritt nicht eigens behandelt. Es wird jedoch klar, dass es sich um ein Phänomen handelt, das über Deutschland hinausreicht, was für eine internationale Behandlung des Dreischritts von Interesse ist.

Im Zuge dieses Projektes hat Ernst Wagner nach Auswertung der deutschen Lehrpläne tabellarisch den „weitgehenden Konsens“ darüber angegeben, was zu lehren ist: „Schülerinnen und Schüler sollen demnach Folgendes gewinnen:

1. Bewusstsein für die Geschichtlichkeit von Bildern und Objekten;
2. Bewusstsein für die Notwendigkeit eines methodischen Zugangs zu Bildern und Objekten;
3. Exemplarische Einblicke in einzelne gestalterische Positionen und Werke“ (Wagner 2018b: 106).

Ob dies im Einzelnen stimmt, sei dahingestellt.^[22] Wichtiger ist hier die Angabe, wie „Kunstlehrer einen pragmatischen und intelligenten Weg gefunden“ haben, diese Punkte umzusetzen (ebd.: 107). Dabei werden nun, neben anderen, die Elemente des Dreischritts erkennbar, wenn die „Beschreibung des unmittelbaren Eindrucks“, die „Herausarbeitung der jeweils spezifischen Form-Inhalt-Relation“ sowie die „Interpretation“ genannt werden (ebd.). Für den dritten Schritt, die Interpretation also, entwickelt Wagner dann eine differenzierte Sichtweise in Form einer Theorie der *Narrative*, an die bei weiteren Überlegungen angeschlossen werden könnte (vgl. ebd.: 108–119). Somit ist der seltene Fall gegeben, dass explizit an einem Punkt des Dreischritts gearbeitet wird – leider wird der Dreischritt dabei nicht als ganzer behandelt, sodass zu fragen bleibt, was die Überlegungen Wagners zur Interpretation für diesen bedeuten.

Aufschlussreich ist eine weitere These Wagners: „Interessant ist hier eine Beobachtung am Rande: Über die Konzentration auf zu erzielende Lernergebnisse/ Schülerkompetenzen kann offensichtlich viel leichter ein Konsens auch zwischen verschiedenen ‚Lagern‘ erreicht werden, als über die Verständigung anhand fachdidaktischer Positionen. Vielleicht liegt darin auch ein Grund, warum viele deutsche Professoren sich nicht so recht auf diesen Ansatz einlassen können. Für deren Berufsbild ist Profilierung und vor allem Abgrenzung wichtiger als an Praxis orientierte Konsensbildung“ (Wagner 2018a). Hiermit könnte erklärt werden, weshalb sich so wenig mit der schulischen Praxis beschäftigt wird, die mittels des Dreischritts in ihrer Grobstruktur recht einfach zu fassen ist. Dies bedeutet nicht, dass sich in einem weiteren Forschungsschritt nicht auch innerhalb der Struktur des Dreischritts eine Vielzahl von Varianten feststellen ließe.

Eine große Rolle spielt der Dreischritt ebenfalls bei Magdalena Eckes (2018). Zunächst liefert sie mit dem Schaubild aus einem Lehrerheft aus dem Jahr 1986 einen Beleg, der zeigt, dass der Dreischritt bereits vor den aktuell gültigen Abiturernlassen und Curricula relevant war (Abb. 8). Weiterhin zeigt sie durch einen Vergleich mit einer jüngeren Anleitung zur Werkbetrachtung eine Entwicklung auf, da in diesem Fall etwa der erste, subjektive Eindruck hinzukommt (vgl. ebd.: 123–125).^[23] Für eine Historisierung des Dreischritts ist auf diese Weise ein Weg gewiesen.

Das Anliegen von Eckes besteht darin, zu fragen, wie mit den subjektiven Momenten bei der Auseinandersetzung mit Bildern umzugehen ist – eine klassische und stets aktuelle Frage.^[24] Dabei interessiert sie in erster Linie die Beschreibung: „Über diese subjektive Prägung bei allen beschreibenden und interpretierenden Subjekten zu sprechen, diese in Ansehung der betrachteten Objekte wahrnehmbar zu machen, sollte zentrales Anliegen von Bildbetrachtung sein. Dabei reicht es nicht, zu Beginn eine kurze emotionale Äußerung zuzulassen, die sodann von der ‚richtigen‘ objektiven Erkenntnis korrigiert wird. Wenn Beschreibung – und damit alles, was auf sie folgt – subjektiv geprägt ist, sollte diese Prägung soweit möglich bei jedem offengelegt und die entsprechenden Ergebnisse vor diesem Hintergrund und mit Bezug auf das Objekt selbst verhandelt werden“ (Eckes 2018: 128). Wie dies konkret aussehen soll, wird leider nicht gesagt. Gleichwohl begegnet hier nun der seltene Fall, dass sich explizit mit dem Dreischritt befasst wird, um ein Problem zu identifizieren und dafür eine Lösung anzubieten. Ein solches Vorgehen kann als Vorbild für eine vertiefende Auseinandersetzung angesehen werden – auf das thematisierte Problem wird später zurückgekommen (Abs. IV). Im Anschluss daran wäre etwa zu erarbeiten, wie sich der zitierte Anspruch Eckes unterrichtspraktisch umsetzen lässt, welche Vorbilder es für den Anspruch gibt, was das für die Wahrnehmung und Beschreibung Gesagte für den Dreischritt als ganzen bedeutet oder welche Alternativen sich hierzu anbieten.

Greift man einzelne Schritte des Dreischritts heraus, so finden sich in der Kunstpädagogik auch hierzu vielfältige Überlegungen, auf die bei einer genaueren Behandlung zurückgegriffen werden kann. Stellvertretend seien nur die „Topoi des Sehens und Betrachtens“, also die „ersten Schritte einer Werkbegegnung“, genannt, die Alexander Glas systematisch zu erfassen versucht (2018: 23). Hier stellt sich dann immer die Frage, was diese Arbeiten für den Dreischritt bedeuten beziehungsweise wie sie für dessen Bearbeitung fruchtbar gemacht werden können.

Wie bei der Kunstgeschichte so finden sich auch in der Kunstpädagogik Überblicke, auf die bei der Auseinandersetzung mit dem Dreischritt zurückgegriffen werden kann. Zwei Richtungen fallen hierbei besonders ins Auge. Einmal hat Christiane Schmidt–Maiwald unterschiedliche Analysemethoden zusammengetragen (2016 und 2018). Dies weist eine große Nähe zu entsprechenden Arbeiten aus der Kunstgeschichte auf und betrifft in erster Linie die Interpretation. Das andere Mal hat Sidonie Engels eine fachhistorische Studie vorgelegt, die Kunstbetrachtung in der Schule herausarbeitet (2015). Obgleich das *Handbuch der Kunst- und Werkerziehung* als Quelle und die Zeit von 1953 bis 1979 im Zentrum stehen, finden sich vielfältige Verweise, die weit darüber hinausgehen und die dabei helfen, den Dreischritt historisch wie systematisch besser zu verorten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich einige Punkte mit jenen aus der Kunstgeschichte decken und andere hinzukommen. Im Einzelnen handelt es sich um Folgendes:

- Es wird oft *Panofsky als Grundlage* des Dreischritts genannt, ohne dies im Detail darzulegen; vereinzelt wird dies kritisiert, jedoch ebenfalls ohne genauere Begründung.
- Das *Verhältnis von Kunstgeschichte und Kunstpädagogik* wird diskutiert und mitunter die fruchtbare Frage gestellt, wie die Kunstpädagogik mit welcher Art von Kunstgeschichte umgehen soll.
- Auch die Kunstpädagogik orientiert sich stark am – in vielerlei Hinsicht absolut wünschenswerten – Projektunterricht statt an der realen schulischen Praxis.
- Dies zeigt sich auch an den *herangezogenen Quellen*. Forschungsliteratur, Lehrpläne, Curricula oder auch die *Charta von Venedig* oder die *Konvention von Faro* werden beachtet, nicht jedoch unterrichtsnahe Quellen wie Leitfäden, Schulbücher, Internet und Abiture.
- In Andeutungen lassen sich Fragen an den Dreischritt erkennen, wie jene, ob dieser linear oder pendelartig zu durchlaufen ist (Busse). Eine intensive Diskussion fehlt jedoch (vgl. Abs. IV).
- Grundsätzliche Fragen, wie der Umgang mit der Subjektivität in der Auseinandersetzung mit Bildern, werden in Bezug auf den Dreischritt aufgeworfen (Eckes). Dies geschieht in kurzen Aufsätzen. Eine intensive Aufarbeitung fehlt.
- Für eine Historisierung des Dreischritts finden sich vereinzelt Hinweise, ohne dass diese konsequent zusammengetragen worden sind.
- Sowohl in historischer als auch in methodischer Hinsicht stehen viele Ansatzpunkte bereit, die zur Aufarbeitung des Dreischritts herangezogen werden können.

III Vorteile des Dreischritts Beschreibung – Analyse – Interpretation

Um die schulische Praxis der Bilderschließung weiter zu ergründen, wird nun die Frage gestellt, welche Vorteile der Dreischritt mit sich bringt, was also dazu geführt hat, dass er die Schulpraxis aktuell bestimmt. Damit wird gleichsam eine weitere Erklärung für den Dreischritt geliefert. Es werden in einer losen und offenen Reihenfolge acht Vorteile benannt.

- Zunächst bringt der Dreischritt in dem Sinn eine recht große *Transparenz* mit sich, dass die Schüler*innen wissen, was sie der Reihe nach tun sollen und worauf das Ganze hinausläuft.
- Dann bedeutet der Dreischritt im Hinblick auf das in einer Unterrichtseinheit und Prüfung Bewältigbare ein *geeignetes Pensum*. Es wird nicht zu viel von den Schülern*innen verlangt. Die Komplexität ist auf ein bewältigbares Maß reduziert.[25]
- Aufgrund der Übersichtlichkeit ist der Dreischritt – der selbst bildhafte Züge besitzt – einprägsam und kann *gut gelernt*
- Der Dreischritt ist *intuitiv nachvollziehbar*, er knüpft in weiten Teilen an die Lebenswelt der Schüler*innen an. Damit geht eine gewisse Motivation einher.
- Aufgrund der vorigen Punkte gibt der Dreischritt den Schülern*innen *Sicherheit* im Lernen und Vorbereiten auf eine Prüfung.
- Der Dreischritt ist *kompetenzorientiert*, das heißt, es werden mit dem Beschreiben, Analysieren und Interpretieren Kompetenzen angesprochen, die die Schüler*innen besitzen sollen, und keine reinen Wissensinhalte. Damit passt der Dreischritt zur aktuellen Ausrichtung der Schule – dabei ist zu beachten, dass er bereits vor der allgemeinen Kompetenzorientierung existierte (Abb. 8).
- Bei den einzelnen Elementen handelt es sich um *sinnvolle Kompetenzen*, sowohl zur erfolgreichen Bewältigung des Alltags als auch für das spätere Berufsleben. Wer etwa nach dem Weg gefragt wird, muss ebenso beschreiben können wie ein/e Journalist*in.

- Der Dreischritt deckt die für das Abitur vorgeschriebenen *Anforderungsbereiche* und *Operatoren* ab (vgl. OAVO, § 25 [4]/[5], und *Operatoren* im Fach Kunst, Landesabitur 2020).[26]

IV Ein Problem des Dreischritts Beschreibung – Analyse – Interpretation

Wenn der Dreischritt ausschließlich Vorteile mit sich brächte – was an sich ein Ding der Unmöglichkeit ist, da nichts perfekt ist –, wäre er für die Wissenschaft von geringem Interesse. Die Wissenschaft befasst sich primär mit Problemen, mit offenen Fragen, die sie zu lösen versucht. Im Sinne einer Skizze soll hier allein auf ein grundlegendes Problem des Dreischritts aufmerksam gemacht werden, nämlich das sukzessive Abarbeiten auf sicheren Grundlagen – weitere Probleme sind bereits in Form von Widersprüchen und Unklarheiten begegnet.

Dass der Dreischritt vom Gedanken eines schrittweisen Abarbeitens bestimmt ist beziehungsweise einen solchen den Schülern*innen vermittelt, wird schon daran ersichtlich, dass er eine numerische Gliederung besitzt (Abb. 1–4). Es liegt auf der Hand, dass die Schüler*innen zuerst das Bild beschreiben, es zweitens analysieren und drittens interpretieren werden. Diese Idee des sukzessiven Abarbeitens begegnet auch in der Forschung, wenn Klaus-Peter Busse, wie oben bereits zitiert, angibt, die einzelnen Schritte „bauen aufeinander auf“ und zur Konkretisierung hinzufügt: „Ohne Wahrnehmung funktioniert eine Analyse nicht“ (2016: 86). Vergleichbares findet sich auch bei Anna Elisabeth Albrecht und Stephan Albrecht, die der „Bildbeschreibung“ attestieren, dass sie „als Grundlage jeder formalen wie künstlerischen Bildanalyse vorausgehen muss“ (2018: 321). Mit diesen Aussagen wird auch ein anderer Aspekt deutlich. Wenn nämlich das Eine auf dem Anderen aufbaut, ist impliziert, dass das Eine dem Anderen einen festen Halt gibt, dass also auf eine sichere „Grundlage“ aufgebaut wird. Niemand möchte gerne auf Sand bauen – ein Zurückkommen auf schon Bewältigtes ist im Dreischritt nicht vorgesehen. Zu dieser sicheren Grundlage sind auch die Angaben zum Bild und zum/zur Künstler/-in zu rechnen, die sich „normalerweise bei der Abbildung“ (Abb. 1) finden und nur *erfasst* und *nicht erarbeitet* werden müssen (Abb. 3).^[27] Sie stehen fest, bilden einen festen Rahmen. Wenn man den Aufgabenstellern nicht unterstellt, dass sie die Schüler*innen in die Irre führen wollen, sind diese Angaben wohl als richtig anzusehen. Tendenziell wird beim bisher Angeführten die Vorstellung erkennbar, dass man sich beim Durchlaufen des Dreischritts immer weiter vom Sicherem zum Unsicheren bewegt, denn das Bild ist zu einem bestimmten Zeitpunkt von einer bestimmten Person erstellt worden, mit etwas Training wird man das Bild so beschreiben, wie es ist, und eventuell auch noch die vorhandenen bildnerischen Mittel auf ihre Wirkung hin analysieren können, wohingegen dann die Interpretation recht weitgefächert und unsicher ist, vor allem, wenn man darunter auch die „persönliche, subjektive Wertung des Bildes“ versteht (Abb. 2).

Dass die umrissene Sichtweise problematisch sein könnte, wird bei Busse bereits angedeutet, indem er ein „Pendeln zwischen Wahrnehmung, Beschreibung und Untersuchung“ fordert (2016: 86). Auch Magdalena Eckes Betonung der subjektiven Elemente der Wahrnehmung spricht dafür, dass das im Dreischritt vermittelte Vorgehen nicht tragfähig ist und revidiert werden muss (2018). Dabei ist zu betonen, dass das Ergebnis nicht (wörtlich) in *subjektiver Gleichgültigkeit* enden darf, da dies mit einer nachvollziehbaren Bewertung, die sowohl in der Wissenschaft als auch in der Schule gefordert ist, nicht vereinbar wäre.^[28]

Das Problem soll nun näher geklärt werden. Worin besteht das Problem genau? Die Kritik betrifft zunächst die Annahme, dass es sichere Grundlagen in Form von gesichertem Wissen gäbe. Dabei handelt es sich erkenntnistheoretisch um eine klassische Idee, die mit Karl Popper als „Erkenntnistheorie des Alltagsverständes“ oder „Kübeltheorie des Geistes“ bezeichnet werden kann (1984b: 61). Der zentrale Gedanke ist, dass wir wie ein Kübel, der zunächst leer ist, mit Wissen gefüllt werden (vgl. ebd.: 62 f.). Man weiß nicht, welche/r Künstler/-in für das Bild verantwortlich ist, und liest es nach, man weiß nicht, wie das Bild aussieht, öffnet die Augen und beschreibt es usw. Diese Auffassung entspricht dem alltäglichen Vorgehen und wirkt deshalb einleuchtend. Gleichwohl ist sie nicht haltbar, da damit „angeborene Dispositionen“ ausgeklammert werden, die dafür verantwortlich sind, wie man welche Dinge entschlüsselt (ebd.: 64). Erkenntnis ist demnach kein Füllen eines vorab leeren Kübels, sondern ein „Entschlüsseln durch *Versuch und Fehlerelimination*“ (ebd.): „Alles erworbene Wissen, alles Lernen besteht in der Veränderung (möglicherweise Verwerfung) irgendeines Wissens oder einer Disposition, die schon vorhanden waren; und letzten Endes in der Veränderung angeborener Dispositionen“ (ebd.: 72). Damit wird auch, und dies ist für die Schule relevant, deutlich, dass es um eine

spezielle Art des Lernens und Lehrens geht.

Im letzten Zitat wird zudem ersichtlich, dass mit den sicheren Grundlagen auch die Möglichkeit eines sukzessiven Abarbeitens verloren geht. Denn die „Veränderung (möglicherweise Verwerfung) irgendeines Wissens oder einer Disposition“ betrifft potenziell auch die vorherigen Schritte. Bei jedem Schritt steht alles auf dem Spiel. Für die Kunstgeschichte hat Panofsky dies prägnant formuliert: „Jede Entdeckung einer unbekannteren historischen Tatsache und jede neue Interpretation einer bekannten ‚passt‘ entweder in die herrschende allgemeine Konzeption und bestätigt und bereichert sie dadurch, oder sie zieht eine subtile oder sogar fundamentale Änderung der herrschenden allgemeinen Konzeption nach sich und wirft damit neues Licht auf alles, was bisher bekannt war“ (2002: 15).^[29]

Mit dem Ausgeführten wird deutlich, dass der Dreischritt mit Annahmen operiert, die falsch sind. Hierin besteht ein Problem.

V Lösungsvorschläge zu einem Problem des Dreischritts Beschreibung – Analyse – Interpretation

Ein Problem des Dreischritts steht nun vor Augen. Für dieses gilt es Lösungsvorschläge zu machen, die so geartet sind, dass sie in der schulischen Praxis realistisch umsetzbar sind, wenngleich es im Zuge einer Skizze nicht immer möglich ist, konkrete Unterrichtsszenarien vorzustellen. Es muss sich dabei auf fünf Ideen beschränkt werden. Zugleich wird hier exemplarisch gezeigt, wie eine Auseinandersetzung mit der bisherigen Forschung aussehen könnte.

Eine erste Lösungsmöglichkeit deuten die oben besprochenen Überlegungen von Eckes an, indem sie feststellt: „Wenn Beschreibung – und damit alles, was auf sie folgt – subjektiv geprägt ist, sollte diese Prägung soweit möglich bei jedem offengelegt und die entsprechenden Ergebnisse vor diesem Hintergrund und mit Bezug auf das Objekt selbst verhandelt werden“ (2018: 128; vgl. Abs. II). Das heißt also, dass bei der Bearbeitung eines jeden Schritts des Dreischritts die subjektiven Komponenten des Tuns – bei Popper wären dies die eigenen Prägungen und das eigene Vorwissen – herausgestellt werden müssen. Sie werden Teil des zu Bearbeitenden und werden damit objektiviert (vgl. Bourdieu 1988: 10).

Die zweite Variante greift jenen Punkt auf, der Eckes nicht genügt, wenn sie schreibt: „Dabei reicht es nicht, zu Beginn eine kurze emotionale Äußerung zuzulassen, die sodann von der ‚richtigen‘ objektiven Erkenntnis korrigiert wird“ (2018: 128). Was damit gemeint ist, zeigen die Leitfäden: Während bei Abb. 4 noch nicht einmal eine Korrektur des ersten Eindrucks stattfindet, soll dies in Abb. 2 und 3 geschehen – zumindest soll in der Analyse ebenfalls auf die Wirkung eingegangen werden. Eckes Schwierigkeit ergibt sich aus dem Gegensatz, den sie aufmacht zwischen *emotionaler Äußerung* und *richtiger objektiver Erkenntnis*. Wenn man aber annimmt, dass keine Erkenntnis endgültig richtig ist, dann ist es durchaus sinnvoll, letztendlich sogar erkenntnistheoretisch notwendig, im Laufe des Dreischritts bereits vollzogene Schritte zu korrigieren. Man schreitet durch „*Versuch und Fehlerelimination*“ voran, indem das Falsche ausgeschieden wird (Popper). Ein erster Wirkungseindruck eines Bildes kann somit mithilfe der Analyse durchaus korrigiert werden. Und es spricht alles dafür, dass dies im Zuge der Interpretation erneut geschieht.

Drittens lässt sich den Schülern*innen das Unabschließbare der Werkerschließung für den Dreischritt gut dadurch verdeutlichen, dass man unterschiedliche Varianten vergleicht. Vor allem bei der Analyse zeigt sich leicht, dass sich die Kategorien unterscheiden und einige Leitfäden mehr Kategorien vorgeben als andere (Abb. 1–4). Hierdurch wird erkennbar, dass bei der Analyse eine Auswahl an Kategorien getroffen wurde beziehungsweise dass anzunehmen ist, dass es sich um eine offene Reihe handelt. Dies kann noch dadurch unterstrichen werden, dass, etwa bei einer Klausur, bewusst einige Kategorien ausgeklammert werden. Diese Offenheit ist manchmal markiert, wenn es etwa heißt: „Untersuche die bildgestalterischen Mittel und ihre Wirkung. Frage z. B.“ (Abb. 3). Im Unterschied zu einer festen Liste (Abb. 1, 2 und 4) wird deutlich, dass es sich beim Folgenden um *Beispiele* handelt.

Viertens lässt sich dem Eindruck von sicheren Grundlagen entgegenwirken, indem man sich den allgemeinen Angaben zum Bild und zum Künstler beziehungsweise dem Einleitungssatz widmet, einem Bereich also, der den Schülern*innen für gewöhnlich als

Grundlage ihrer Bilderschließung oder als fester Bezugspunkt präsentiert wird. Hierzu erhalten sie das zu behandelnde Bild ohne Angabe zum/zur Künstler/-in sowie weitere Bilder, bei denen diese Angabe vorhanden ist. Nun sollen sie durch den Vergleich der Gestaltungsmittel eine These formulieren und begründen, von wem das Bild stammt. Damit ist auch ein Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik geleistet, da es sich bei der Frage der Zuschreibung um ein klassisches Arbeitsgebiet der Kunstgeschichte handelt (vgl. Sauerländer 2003 und Anm. 29).

Um den Schülern*innen das gerade Ausgeführte deutlich vor Augen zu stellen, könnte fünftens die numerische Anordnung des Dreischritts ersetzt werden. Ein erster Schritt wäre mit einer nichthierarchischen Darstellung vollzogen (Kreisform), ein zweiter würde betonen, dass es sich bei der Bilderschließung um einen unendlichen Prozess handelt, bei dem gleichwohl Fortschritte zu erzielen sind und vorher Erarbeitetes zu korrigieren ist (Spiralform; Abb. 10).^[30] Diese Darstellungsform bringt zugleich die bewusste Reflexion des eigenen Tuns mit sich.

VI Schluss: Skizze eines zukünftigen Forschungsprojekts

Die bisherigen Ausführungen dürften gezeigt haben, dass die schulische Praxis der Bilderschließung, die sich in Form des Dreischritts Beschreibung, Analyse und Interpretation fassen lässt, ein für die Gesellschaft bedeutsames und bislang wenig bearbeitetes Forschungsobjekt darstellt. Um diesem Desiderat zu begegnen, wird nun, auf das Dargestellte aufbauend, ein zukünftiges Forschungsprojekt skizziert, indem umrissen wird, welche Punkte idealtypisch zu bearbeiten sind. Eine klare Reihenfolge besteht dabei nicht, da zumindest die letzten drei Punkte durchaus austauschbar sind. Daher wurde auf eine Nummerierung verzichtet.

Quellenarbeit

Die Forschung hat bislang einige Quellenarten, die zur Erfassung der Schulpraxis in Bezug auf die Bilderschließung zentral sind, da sie dem Unterrichtsgeschehen recht nahestehen, nicht berücksichtigt. Es handelt sich in erster Linie um Leitfäden, Internetangebote, Schulbücher und Abiture – ergänzend wären Interviews mit den verschiedenen Akteuren zu führen. Diese Quellen sind systematisch zu sammeln und im Hinblick auf den Dreischritt auszuwerten. Hierzu gehört auch der Abgleich mit weiteren Quellen wie Curricula, Lehrplänen usw. Auf diese Weise lässt sich der Ist-Zustand der schulischen Praxis viel präziser als bisher ermitteln. Ziel ist es, sowohl gleichbleibende Elemente als auch Varianten des Dreischritts herauszuarbeiten und diese in Gruppen zu ordnen.

Problematisierungen und Lösungen

Wo sich Varianten finden, ist in einem nächsten Schritt zu fragen, welches Problem damit gelöst werden sollte und welche Variante zu bevorzugen ist. Ein Beispiel, das im Laufe des vorliegenden Texts begegnet ist, war die Frage danach, wie der Dreischritt im Verhältnis zu den Curricula, die unterschiedliche Dinge für die Bilderschließung fordern, zu bewerten ist. Weitere Fragen betrafen die subjektiven und objektiven Komponenten des Dreischritts, sein sukzessives Abarbeiten, seine Ursprünge usw. Sind einzelne Probleme auf diese Weise identifiziert, ist in Form von Fallstudien nach der bestmöglichen Lösung zu suchen. Dabei ist darauf zu achten, dass diese Lösung auch unterrichtspraktisch tragfähig ist, das heißt, dass jeweils konkrete Unterrichtsentwürfe zu liefern sind. Auf diese Weise kann theoretisch korrekt auf der Ebene der Praxis argumentiert werden. Zugleich bedeute dies, zu einem besseren Unterricht beizutragen, wobei es zunächst darum geht, Lösungen zu finden, die die bestehende Schulstruktur sowie jene des Dreischritts berücksichtigen. In einem nächsten Schritt können Lösungen für Punkte präsentiert werden, die einer größeren Modifikation bedürfen.

Systematische Erklärungen

Bei einer systematischen Erklärung des Dreischritts (beziehungsweise einzelner Varianten desselben) müssen diese auf übergreifende (pädagogische und wissenschaftstheoretische) Konzepte und (politische) Verordnungen zurückgeführt werden. Auf

diese Weise lassen sich Erklärungen im Sinne einer Verortung in größeren Systemen erarbeiten.

Historische Erklärungen

Eine historische Erklärung verfolgt den Ist-Zustand des Dreischritts (beziehungsweise einzelner Varianten desselben) in die Vergangenheit. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen *bewussten Entscheidungen* und *unbewussten Traditionen*. Bei bewussten Entscheidungen geht es etwa darum, wie ein Leitfaden oder Curriculum entstanden ist, wie der Auftrag hierzu erteilt wurde, wer an der Entwicklung beteiligt war, welche Schritte bis zum fertigen Produkt genommen wurden usw. Dabei handelt es um konkrete Akteure, die bewusste Entscheidungen getroffen haben. Unbewusste Traditionen zu verfolgen, meint hingegen etwa, dass man einen Teil einer speziellen Variante eines Dreischritts, wie etwa die Idee, dass die Bilderschließung in drei Schritten zu erfolgen hat, möglichst weit zurückverfolgt, unabhängig davon, ob sich für die einzelnen Schritte eine konkrete Vermittlung über Akteursentscheidungen angeben lässt.

Insgesamt sind noch fast alle Fragen offen. Eine Bearbeitung dürfte sich als lohnend erweisen. Erste Schritte sind mit dem Ausgeführten gemacht und sollen fortgesetzt werden.

Anmerkungen

[1] Natürlich finden sich bildbezogene Wendungen – in Bezug auf den Schulunterricht – auch schon früher, wenn man etwa an die Möglichkeiten der massenhaften Bildreproduktion um 1900 denkt (vgl. Imorde 2018). Auch Fritz Saxl hebt bereits 1948 hervor, dass „unser Zeitalter kein Zeitalter des Verstandes, sondern ein visuelles Zeitalter“ ist (1980: 484). Trotz dieser Umstände sticht die Jetztzeit durch einen enormen Bildbezug – nicht zuletzt im Zuge der Neuen Medien – deutlich hervor.

[2] Zum Wohl der Gesellschaft beizutragen, bedeutet nicht, dass die Wissenschaft in den Dienst der Gesellschaft genommen werden soll, sodass nicht anwendungsorientierte Wissenschaft beziehungsweise Grundlagenforschung abzulehnen wäre. Wissenschaft kann dadurch zum gesellschaftlichen Wohl beitragen, dass sie eine für die Wissenschaft spezifische, in erster Linie rational-kritische und am Maßstab der Wahrheit orientierte Umgangsweise mit gesellschaftlichen Problemen pflegt. Die Wissenschaft soll also auf ihre Weise auf konkrete gesellschaftliche Probleme reagieren und keine „Scholastik“ betreiben, das heißt keine praxisfernen Selbstgespräche führen (vgl. Bourdieu 2001: 55).

[3] Bei einer umfassenderen Auseinandersetzung mit der schulischen Bilderschließung müssten neben dem Kunstunterricht weitere Fächer, wie Geschichte und Religion, herangezogen werden. Da es sich hier jedoch um eine Skizze handelt und der Kunstunterricht in erster Linie für den schulischen Umgang mit Bildern verantwortlich ist, wird sich auf diesen beschränkt. Zum Umgang mit Bildern im Fach Geschichte vgl. etwa Baumgärtner 2014: 95 (Schulbuch), Sauer 2016 (Geschichtsdidaktik), Roeck 2004 (Geschichtswissenschaft). Zum Umgang mit Bildern im Religionsunterricht vgl. etwa Gärtner/Brenne (Hg.) 2015. Vgl. hierzu vorseiten der Kunstgeschichte auch Krüger/Kranhold 2018. Was hier ebenfalls nicht thematisiert wird, ist der internationale Vergleich. Material für den Einstieg einer solchen Bearbeitung findet sich z. B. bei Wagner/Schönau 2016.

[4] Von nun an wird die Bezeichnung „Dreischritt von Beschreibung, Analyse und Interpretation“ durch „Dreischritt“ abgekürzt.

[5] Unter Bezugnahme v. a. auf Pierre Bourdieu hat Egon Flaig diesen Unterschied in seinen Arbeiten deutlich herausgestellt, vgl. etwa Flaig 2004.

[6] Damit soll nicht behauptet werden, dass von sicheren Grundlagen auszugehen ist. Es wird allein eine Rückbindung der Theorie an die konkrete Praxis, wie sie tagtäglich stattfindet, gefordert. Vgl. hierzu auch Popper 1984c: 275: „Bei der Suche nach reinem Erkenntnis ist unser Ziel ganz einfach: zu verstehen und Wie- und Warum-Fragen zu beantworten. Das sind Fragen, die durch Angabe einer Erklärung beantwortet werden. Daher sind alle Probleme der reinen Erkenntnis Erklärungsprobleme. Diese

Probleme können durchaus ihren Ursprung in praktischen Problemen haben. So führt das praktische Problem, ‚Was kann gegen die Armut getan werden?‘, zu dem rein theoretischen Problem, ‚Warum sind Leute arm?‘, und von da zur Theorie der Löhne und Preise und so weiter; mit anderen Worten, zur reinen ökonomischen Theorie, die natürlich ständig ihre eigenen neuen Probleme erzeugt.“ Wenn behauptet wird, den realen Schulunterricht – nicht die Idee von Schulunterricht – zu behandeln, sollte dies auch zutreffen.

[7] Engels bezieht sich an dieser Stelle auf Kehr 1983, der eine solche Vorgehensweise zur Anwendung bringt.

[8] Wenn man nur eine Quellenart heranzieht, lassen sich ihre diskursiven Eigentümlichkeiten nicht korrigieren, um zur Praxis vorzustoßen, sondern sie werden für die Praxis gehalten. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Wer nur Werbetafeln für Wurstbrötchen heranzieht, um zu klären, ob es sich bei Wurstbrötchen um ein ansprechendes Produkt handelt, kann die Eigentümlichkeit der Werbung, eben für ein Produkt zu werben, nicht als solche erkennen und korrigieren. Hierfür müssten zumindest auch Kunden befragt werden – im Idealfall müssten weitere Quellen herangezogen werden.

[9] Dem Umstand, dass der Autor des vorliegenden Texts seit Längerem in Hessen tätig ist, ist es geschuldet, dass eine Vielzahl der Beispiele von dort stammt. Bei den Abituren war dies nicht möglich, da diese für Hessen bislang nicht publiziert sind – inhaltlich passen diese jedoch zu dem hier skizzierten Dreischritt. Bei einer umfassenderen Arbeit zum Dreischritt müssten die Ausformungen, die sich in den einzelnen Bundesländern feststellen lassen, erfasst und miteinander verglichen werden.

[10] Bei einer detaillierteren Untersuchung des Dreischritts müssten auch die jeweiligen Schulcurricula als Quelle herangezogen sowie Interviews mit den beteiligten Akteuren geführt werden.

[11] Dabei stehen Videos an erster Stelle des Interesses (vgl. Schmid/Goertz/Behrens 2017: 25–31). Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Dreischritt müsste also dieser Quellenart ein großes Gewicht beimessen. Konkret könnte man etwa beim YouTube-Kanal „Der Kunsterklärer“ ansetzen (www.youtube.com/channel/UCFt8Sh8cbg-K5hZs3hhKbmA; 18.03.2020).

[12] Die Ausbilderin für das Fach Kunst an Gymnasien des Studienseminars Wiesbaden, Frau Barthel, hat mir zu den von ihr erstellten und sowohl an Schüler*innen als auch an die Referendare*innen verteilten Leitfäden (vgl. Abb. 2 zur Malerei) mitgeteilt, dass sie „im Kern eine Zusammenfassung aus den gängigen Schulbüchern – hauptsächlich Schroedel und Oldenburg“ sind (E-Mail von N. Barthel vom 16.06.2019). Hierdurch wird gut ersichtlich, welcher Kern der Schulbücher für die Lehrerausbildung und den Unterricht an den Schulen von Bedeutung ist.

Bei einer ausführlicheren Untersuchung müsste man weiter differenzieren zwischen Büchern, die für den Schulunterricht gedacht sind, wie das hier vorgestellte Beispiel, und Büchern, die zur Abiturvorbereitung gedacht sind, wie Pfeuffer 2017. Die nächste Differenzierung unterscheidet bei Büchern zur Abiturvorbereitung jene, die allgemein gelten (wie Pfeuffer 2017), und jene, die für ein spezielles Bundesland erstellt wurden (wie Abitur 2020).

[13] Bei Abb. 3 findet eine Unterteilung in vier Punkte statt, die alle den Schülern*innen Arbeit abverlangen. Der erste Wirkungseindruck wird als separater Punkt genannt. Dies ist eine spezielle Variante des Dreischritts. In Abb. 1 wird der Wirkungseindruck nicht berücksichtigt, in Abb. 2 wird er zur Beschreibung gezählt, in Abb. 4 wird er den Überlegungen vorangestellt, bildet jedoch keinen eigenen Punkt.

[14] In einem nächsten Schritt müsste nun geklärt werden, wieso die Abiture auf diese Weise angelegt sind. Eine Erklärung müsste sowohl die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu den „Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ berücksichtigen als auch deren Umsetzung durch die einzelnen Bundesländer (vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung 2005). Für weitere Schulabschlüsse müssten weitere Quellen herangezogen werden (vgl. z. B. Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss 2008). Dass der Dreischritt bereits vorher gängig war, zeigt ein Schaubild aus dem Jahr 1986 (Abb. 8).

[15] Die Unterscheidung der Disziplinen geschieht für den vorliegenden Text über die Institute bzw. Professuren, an denen die Autoren*innen tätig sind. Eine Zuordnung nach Ausbildung oder Publikationsorgan würde teilweise zu einer anderen Einteilung führen. Dies spricht für ein gegenseitiges Interesse.

[16] Das Problem der Praxisferne wurde vonseiten der Schule schon früh gegenüber der Kunstwissenschaft erhoben (vgl. Imorde 2018: 6).

[17] Ein weiteres Projekt stellt Welzel (2010) vor, in dem der Dreischritt nur am Rande erwähnt und nicht weiter berücksichtigt wird (117). Weitere Projekte finden sich etwa unter www.fk16.tu-dortmund.de/kunst/cms/kuge-projekte.html und unter www.bildung-durch-bilder.de/

[18] Wie weit die Kunstgeschichte oft von der Praxis entfernt ist, wenngleich sie sich mit dieser befasst, zeigt etwa die Forderung von Albrecht/Albrecht 2018: 325, dass das Deputat des Kunstunterrichts zu erhöhen ist, um ausreichend kunsthistorische Kompetenzen zu vermitteln. Die Praxis soll also grundlegend geändert werden, was zwar eine wünschenswerte Forderung darstellt, die jedoch in der Praxis nicht umsetzbar sein dürfte. Stattdessen wäre zunächst einmal auszuloten, wie man innerhalb der Rahmenbedingungen der Praxis vorankommen könnte.

[19] Obgleich es immer wieder zu Ausnahmen in Form von Einzelarbeiten kommt, beruht die Kunstgeschichte auf einem engen Bild- und Kunstbegriff. Deutlich wird dies allgemein an den Profilen der Kunstgeschichtspraktikerinnen in Deutschland, die klar an Kunstwerken ausgerichtet sind, die dann nach Gattung und Epoche differenziert werden.

[20] Die Frage, wie Bilder zu erschließen sind, ist auch im Hinblick auf die Legitimation der Kunstgeschichte von Bedeutung. Vgl. hierzu z. B. Heinen 2018: v. a. 20.

[21] Der von Busse aufgemachte Gegensatz zwischen dem Eigensinn der Werke auf der einen und den Begriffen, Analyserastern und Schematisierungen auf der anderen Seite ist nur gegeben, wenn man letztere Gruppe als fest und unflexibel auffasst. Denn dann muss sich das Werk diesen fügen und der Eigensinn, das jeweils Individuelle verschwindet. Jedoch spricht nichts dagegen, offene Begriffe, ein offenes Analyseraster und offene Schematisierungen anzunehmen, die in der Auseinandersetzung mit dem Werk modifiziert werden können. Hierauf weist auch die bereits zitierte Forderung des Kerncurriculums hin, wonach die Schüler*innen „methodische Prinzipien der Analyse und Interpretation unterscheiden, einschätzen und den Erkenntnisprozess darauf aufbauend mit sachgerechten Lösungsstrategien selbstständig strukturieren“ können sollen (Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J.: 15). Der Dreischritt müsste also um diese reflexive Komponente erweitert werden. Eine zukünftige Aufgabe bestünde darin, diesen Punkt systematisch und nah an der Unterrichtspraxis in den Dreischritt zu integrieren.

[22] In der schulischen Praxis liegt der Akzent deutlich auf c (vgl. Abs. I).

[23] Vgl. im selben Sinn auch Abb. 1 mit Abb. 2. In Abb. 2 wird im Zuge der Beschreibung gefordert, „Wirkungseindrücke (→ großen Wortschatz anbieten)“ anzugeben, eine Forderung, die in Abb. 1 nicht auftaucht.

[24] Vgl. etwa Panofsky 1991a und b, der zur Etablierung der Objektivität das „Korrektiv der Interpretation“ (Abb. 9) einführt. Vgl. hierzu weiterhin Sowa 2014: 2 f.

[25] Hier spielt die didaktische Reduktion eine entscheidende Rolle, ein Aspekt, der bei einer ausführlicheren Bearbeitung des Dreischritts eigens zu thematisieren wäre.

[26] „Analysieren“ ist aktuell kein Operator mehr, stattdessen zeigt der Operator „erläutern“ das im Dreischritt damit Gemeinte an.

[27] Nach Abipedia soll die Bildbeschreibung „rein deskriptiv“ sein. Auch hier wird somit ein Erfassen zugrunde gelegt. Es ist durchaus bedenklich, wie hier (und anderswo) mit Fachbegriffen um sich geworfen wird, ohne deren Implikationen zu thematisieren. Es müsste etwa gesagt werden, dass „rein deskriptive“ Aussagen empirisch unmöglich sind (vgl. Austin 2007).

[28] Dieser Punkt kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Bei einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Dreischritt müsste dies jedoch geklärt werden. Vgl. hierzu Nille 2018, wo zwei Hauptlinien der Auseinandersetzung mit Bildern dargestellt werden und eine gangbare Lösung für das hier Aufgezeigte allgemein gegeben wird.

[29] Vgl. ebd.: 13 f. mit einem anschaulichen Beispiel: „Angenommen, ich finde in den Archiven einer kleinen rheinischen Stadt einen 1471 datierten Vertrag und dazu Dokumente über Zahlungen, wonach der ortsansässige Maler ‚Johannes qui et Frost‘ den

Auftrag erhielt, für die Kirche St. Jakob eine Altartafel mit der Geburt Christi in der Mitte und den Heiligen Peter und Paul auf den Flügeln anzufertigen; und weiter angenommen, ich finde in der Kirche St. Jakob eine Altartafel, die mit diesem Vertrag übereinstimmt: Dann wäre das der Fall einer so guten und einfachen Dokumentation, wie wir sie nur anzutreffen hoffen können und die viel besser und einfacher ist, als wenn wir es mit einer ‚indirekten‘ Quelle wie einem Brief oder einer Beschreibung in einer Chronik, einer Biographie, einem Tagebuch oder einer Dichtung zu tun hätten. Dennoch würden sich mehrere Fragen stellen. Das Dokument kann ein Original, eine Kopie oder eine Fälschung sein. Falls es eine Kopie ist, kann sie fehlerhaft sein, und selbst wenn es sich um ein Original handelt, könnten einige Angaben darin falsch sein. Die Altartafel wiederum mag die in dem Vertrag angesprochene sein, doch ebenso ist es möglich, daß das ursprüngliche Kunstdenkmal bei den bilderstürmerischen Unruhen von 1535 vernichtet und durch eine Altartafel ersetzt wurde, die die gleichen Sujets zeigt, aber um 1550 von einem Antwerpener Maler ausgeführt wurde.“

<[30] Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass in der Darbietungsform ein medialer Wechsel von der sukzessiv-linearen Sprache hin zum simultanen Bild stattfindet.

Literatur

Abipedia: Wie schreibe ich eine Bildanalyse? In: www.abipedia.de/bildanalyse.php (01.07.2019).

Abitur (2020): Abitur. Original-Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Gymnasium Baden-Württemberg. Kunst, Freising.

Abiturprüfung (2014), Kunst besondere Fachprüfung, Bayern. In: https://www.isb.bayern.de/download/15395/kunst_2014_a.pdf (07.09.2019).

Albrecht, Anna Elisabeth/Albrecht, Stephan (2018): Bildkompetenz im Klassenzimmer. Welchen Beitrag kann die Kunstgeschichte leisten? In: Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule, hg. von Adrianna Hlukhovich u. a., Bamberg, S. 313–329.

Austin, John Langshaw (2007): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words), Stuttgart.

Barthel, Nicole (z. T. zusammen mit dem LK Kunst der Tilemannschule, Limburg) o. J.: Analyseleitfaden Malerei, Plastik, Fotografie, Architektur.

Baumgärtner, Ulrich (Hg.) (2014): Horizonte 4. Geschichte • Gymnasium Hessen, Braunschweig.

Baumstark, Reinhold (2013): Kunstgeschichte und Bildung. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/ Ludwig Tavernier/ Barbara Welzel, Norderstedt, S. 15–23.

Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss 2008: verabschiedet von der Hauptversammlung des BDK Fachverband für Kunstpädagogik im April 2008 in Erfurt. In: BDK Mitteilungen. Fachzeitschrift des BDK. Fachverband für Kunstpädagogik, S. 2–4. In: www.bdk-online.info/blog/2008/11/03/bildungsstandards-kunst/bildungsstandardsbdk (20.03.2020).

Bourdieu, Pierre (1974): Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In: Pierre Bourdieu: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt am Main, S. 125–158.

Bourdieu, Pierre (1988): Homo academicus, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt am Main.

Brassat, Wolfgang/Kohle, Hubertus (2009): Methoden-Reader Kunstgeschichte. Texte zur Methodik und Geschichte der Kunstwissenschaft, Köln.

Büttner, Frank/Gott dang, Andrea (2019): Einführung in die Ikonographie. Wege zur Deutung von Bildinhalten, München.

- Burow, Olaf-Axel (Hg.) 2019: Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert, Weinheim.
- Busse, Klaus-Peter (2016): Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten, Oberhausen.
- Der Wert Der Kunst (2015). XXXIII. Deutscher Kunsthistorikertag. Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Tagungsband), Bonn. In: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/3303/1/Tagungsband_XXIII_Kunsthistorikertag_Mainz_Der_Wert_der_Kunst_2015.pdf (20.03.2020).
- Eckes, Magdalena (2018): Perceptbildung vs. Kunstgeschichte? Konzepte der Bildbetrachtung in Unterrichtswerken vor und nach 1987. In: kritische berichte, S. 121–129.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Bildende Kunst, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005. In: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Kunst.pdf (17.03.2020).
- Engels, Sidonie (2015): Kunstbetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (1953–1979), Bielefeld.
- Flaig, Egon (2004): Habitus, Mentalitäten und die Frage des Subjekts: Kulturelle Orientierungen sozialen Handelns. In: Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen, Bd. 3, hg. von Friedrich Jäger und Jörn Rüsen, Stuttgart, S. 356–371.
- Gärtner, Claudia/Brenne, Andreas (Hg.) (2015): Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart.
- Glas, Alexander (2018): Topoi des Sehens und Betrachtens – Die ersten Schritte der Werkbegegnung. In: Bildverstehen, Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik S. 22–34.
- Grauer, Michael (2016): Bildanalyse. In: Kunstpädagogische Stichworte, hg. von Manfred Blohm, Hannover, S. 39–42.
- Hattendorff, Claudia (2013): Konvergenzen und Divergenzen zwischen Kunstgeschichte und Kunstpädagogik heute. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 37–47.
- Hattendorff, Claudia/Tavernier, Ludwig/Welzel, Barbara (2013): Vorwort. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 11–13.
- Heckes, Katja/Albrecht, Stephan (Hg.) (2016): Buchners Kompendium Kunst. Von der Antike bis zur Gegenwart, Bamberg.
- Heinen, Ulrich (2018): Werkanalyse als Erklären von Wirkungen. In: Bildverstehen, Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, S. 17–21.
- Imorde, Joseph (2018): „Höhere Bildung“. Kunstgeschichte in der Schule. In: kritische berichte, S. 5–16.
- Imorde, Joseph/Loffredo, Anna Maria/Zeising, Andreas (2018): Editorial. In: kritische berichte, S. 3–4.
- Imorde, Joseph/Loffredo, Anna Maria/Zeising, Andreas (Hg.) (2018): „Höhere Bildung“. Kunstgeschichte in der Schule, kritische berichte.
- Imorde, Joseph/Zeising, Andreas (Hg.) (2018): Kunstgeschichte in Schulbüchern und Unterrichtsmedien um 1900, Siegen.
- Kanon (2009). 30. Deutscher Kunsthistorikertag. Universität Marburg (Tagungsband), Bonn. In: https://kunsthistorikertag.de/wp-content/uploads/2018/04/30_Dt_Kunsthistorikertag_Tagungsband.pdf (20.03.2020).
- Kehr, Wolfgang (1983): Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an Höheren Schulen, München.

Kerncurriculum Hessen. Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Sekundarstufe I – Gymnasium. Kunst o. J., hg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden. In: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_kunst_gymnasium.pdf (20.03.2020).

Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Kunst o. J., hg. vom Hessischen Kultusministerium, Wiesbaden. In: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-ku.pdf> (12.07.2019).

Kirchner, Constanze (2016): Zur Genese des Kompetenzmodells – Entwicklung, Diskussion, Revision, Dekonstruktion und Neustrukturierung. In: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp, hg. von Wagner, Ernst/ Schönau, Diederik, Münster, S. 161–166.

Krüger, Klaus/Kranhold, Karin (2013): Bildung durch Bilder. Ein Erfahrungsbericht zur interdisziplinären Vermittlung kunstwissenschaftlicher Kompetenzen im Schulunterricht. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 87–100.

Krüger, Klaus/Kranhold, Karin (Hg.) (2018): Bildung durch Bilder. Kunstwissenschaftliche Perspektiven für den Deutsch-, Geschichts- und Kunstunterricht, Bielefeld.

Kunst lokal – Kunst global (2017). XXXIV. Deutscher Kunsthistorikertag, Technische Universität Dresden (Tagungsband), Bonn. In: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/5245/1/Tagungsband_34_Deutscher_Kunsthistorikertag_Dresden_2017.pdf (20.03.2020).

Maar, Christa/Burda, Hubert (Hg.) (2005): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder, Köln.

Maar, Christa/Burda, Hubert (Hg.) (2006): Iconic Worlds. Neue Bilderwelten und Wissensräume, Köln.

Metz, Sylvia (2013): Kunstgeschichte als Impulsgeber. Neue Wege der kunsthistorischen und kunstpädagogischen universitären Ausbildung am Beispiel der Bildungspartnerschaft zwischen der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Schirn Kunsthalle Frankfurt. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 103–109.

Nille, Christian (2018): ‚Künstlerische‘ und ‚wissenschaftliche‘ Kunstgeschichte. Ansätze zur Unterscheidung zweier Grundorientierungen der kunsthistorischen Praxis unter Berücksichtigung von Hans-Georg Gadamer und Karl Popper. In: www.kunstgeschichte-ejournal.net/497/ (15.04.2020).

OAVO, Oberstufen- und Abiturverordnung. Landesrecht Hessen, gültig ab 15.08.2009. In: www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-OST_AbiVHEV6IVZ (11.04.2020).

Operatoren im Fach Kunst, Landesabitur 2020, hg. vom Hessischen Kultusministerium. In: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/la20-operatoren-kunst.pdf> (05.04.2020).

Panofsky, Erwin (1991a): Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. In: Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme, hg. von Ekkehard Kaemmerling, Köln, S. 185–206.

Panofsky, Erwin (1991b): Ikonografie und Ikonologie. In: Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme, hg. von Ekkehard Kaemmerling, Köln, S. 207–225.

Panofsky, Erwin (2002): Einführung. Kunstgeschichte als geisteswissenschaftliche Disziplin. In: Ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst, Köln, S. 7–35.

Peez, Georg u. a. (Hg.) (2015): Werkstatt Kunst, Bd. 2, Module für den Kunstunterricht, Klasse 7–10, Braunschweig.

Pfeuffer, Barbara (2017): Abitur-Wissen Kunst. Werkerschließung, Freising.

Popper, Karl R. (1984a): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg.

Popper, Karl R. (1984b): Zwei Seiten des Alltagsverstandes: ein Plädoyer für den Realismus des Alltagsverstandes und gegen die Erkenntnistheorie des Alltagsverstandes. In: Ders.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg, S. 32–108.

Popper, Karl R. (1984c): Die Evolution und der Baum der Erkenntnis. In: Ders.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg, S. 268–297.

Preuss, Rudolf (2014): Sinnes- und Sinnwahrnehmung. Über die Einbindung von Kunst- und Kulturgeschichte in den Kunstunterricht. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. In:

<http://zkmb.de/sinnes-und-sinnwahrnehmung-ueber-die-einbindung-von-kunst-und-kulturgeschichte-in-den-kunstunterricht/?print=pdf> (07.04.2020).

Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge. Kunstwerke als Zeugen ihrer Zeit, Göttingen.

Sachs-Hombach, Klaus (2005): Plädoyer für ein Schulfach „Visuelle Medien“. In: IMAGE, S. 125–134. In:

www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/pdf/buch_image2.pdf#page=58 (24.03.2020).

Sauer, Michael (2016): Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren, Seelze.

Sauerländer, Willibald (2003): Alterssicherung, Ortssicherung und Individualsicherung. In: Kunstgeschichte. Eine Einführung, hg. von Hans Belting u. a., Berlin, S. 125–152.

Saxl, Fritz (1980): Warum Kunstgeschichte? In: Aby M. Warburg. Ausgewählte Schriften und Würdigungen, hg. von Dieter Wutke, Baden-Baden, S. 483–493.

Schema für eine Bildanalyse o. J., Kopiervorlage an der Gutenbergschule Wiesbaden.

Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter, Gütersloh.

Schmidt-Maiwald, Christiane (2016): Analysemethoden im Kunstunterricht. Sammelband, Kunst + Unterricht. Seelze.

Schmidt-Maiwald, Christiane (2018): Bildverstehen und die Methodik der Kunstbetrachtung. In: Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik, S. 6–16.

Schmidt-Maiwald, Christiane/Glas, Alexander (Hg.) (2018): Bildverstehen, Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik.

Sowa, Hubert (2014): Kunstgeschichte lehren und lernen – Vorbemerkungen zu einer kulturgeschichtlichen Didaktik des Kunstunterrichts. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung, 2014. In:

<http://zkmb.de/kunstgeschichte-lehren-und-lernen-vorbemerkungen-zu-einer-kulturgeschichtlichen-didaktik-des-kunstunterrichts/?print=pdf> (07.04.2020).

Tavernier, Ludwig (2013): Hilfswissenschaft oder Bildungsfach? Überlegungen zur Rolle der Kunstgeschichte im Schulunterricht. In: Kunstgeschichte und Bildung, hg. von Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel, Norderstedt, S. 49–61.

Visual Literacy – Strukturmodell (2016). In: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp, hg. von Wagner, Ernst/Schönau, Diederik, Münster, S. 111–125.

Wagner, Ernst/Schönau, Diederik (Hg.) (2016): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp, Münster.

Wagner, Ernst (2018a): Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklung im deutschen und europäischen Diskurs. In: Kulturelle Bildung online. In: www.kubi-online.de/print/pdf/node/7366 (28.03.2020).

Wagner, Ernst (2018b): Narrative: Kunstgeschichte im Kunstunterricht. In: kritische berichte, S. 106–120.

Wendemuth, Julia (2018): Bildwissenschaftliche Kunstdidaktik. Perspektiven einer Orientierung der Kunstvermittlung an Bildfragen und Bildgebrauch. In: http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2018/14472/pdf/Dissertation_Julia_Wendemuth.pdf (24.03.2020).

Welzel, Barbara (2010): Bildende Kunst. In: Baukultur. Gebaute Umwelt. Curriculare Bausteine für den Unterricht, hg. von Wüstenrot Stiftung, Ludwigsburg, S. 116–137.

Abbildungen

Abb. 1 Wiesbadener Gymnasium: Schema für eine Bildanalyse (aktuell verwendet)

Abb. 2 N. Barthel: Analyseleitfaden Malerei (aktuell verwendet)

Abb. 3 Werkstatt Kunst: *Die werkbezogene Bildbetrachtung* (2015)

Abb. 4 Kompendium *Kunst: Betrachten und verstehen* (2016)

Abb. 5 Kompendium *Kunst: Materie Werkinterpretation Warum?* (2016)

Abb. 6 Hans-Joachim Busse: Kompetenzprofile in der Vermittlung von Kunstgeschichte (2016)

Abb. 7 Kompetenzstrukturmodell (2016)

Abb. 8 Wolfgang Uhlig: Schaubild Kunstbetrachtung (1986)

Abb. 9 Erwin Panofsky: synoptische Tabelle (1939)

Abb. 10 Christian Nille: alternative Darstellungsformen des Dreischritts

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Während die Netzkunst zu Beginn der 1990er Jahre mit dem Internet noch eine Hoffnung auf umfassende Demokratisierungsprozesse verband, sieht sich die Kunst gegenwärtig mit einem in fast allen Bereichen kommerziell gewordenen Netz konfrontiert. Zwar haben sich neue kollaborative Formen der Wissensproduktion, Räume des Austauschs in vielzähligen Online-Communitys und Möglichkeiten pluraler Identitätsentwürfe eröffnet, jedoch sind diese in weiten Teilen durch wirtschaftliche Interessen, Aufmerksamkeitsökonomien, Überwachung und affektgeladene Diskussionen überformt. Insofern sind Post-Internet-Künstler*innen durch ein anderes Internet sozialisiert als noch die Netzkünstler*innen. Der Präfix „Post“ verweist nicht nur auf die nachrevolutionäre Allgegenwart des Internets, sondern auch auf dessen strukturelle Bedeutung für die Kunst heute: In Zeiten von Aufmerksamkeitsknappheit angesichts der steigenden Informationsdichte sind beispielsweise massenmediale Verwertungs- und Verbreitungslogiken mehr denn je nicht zu vernachlässigende Elemente künstlerischer Produktion und Rezeption. Seit Andy Warhol und Jeff Koons ist dies zwar kein unbekanntes Phänomen; in der Post-Internet Art werden derzeit jedoch neue Formen etabliert – Markenökologien in ganz neuer Qualität ausgedehnt, Start-Ups gegründet, Künstler*innen als Unternehmer*innen professionalisiert und alternative Plattformen institutionalisiert. Vor dem Hintergrund struktureller Bedingungen der aktuellen Kunstproduktion scheint dies nur konsequent: In Street-Art-Kampagnen von Sportartikelherstellern, gesponserten Essays in Kunstmagazinen oder Stadtmarketing im Namen florierender Kunstszene haben sich Formen von Guerilla-Taktik, Product Placement und Criticality als wertsteigende Performance verflüssigt. Der Glaube an die Wirkmacht tradierter For-

men künstlerischer Kritik ist längst in Managementdiskursen und der Werbeindustrie aufgegangen. Stattdessen bilden die eigenen techno-ökonomischen Verwicklungen für Post-Internet-Künstler*innen das Milieu für ihre Arbeit.

Branding ist eine Strategie, in der sich zentrale Aspekte dieser komplexen Prozesse bündeln: „Für die Kunst ist Branding interessant, weil es veranschaulicht, wie in einer Aufmerksamkeitsökonomie kollektive Identitäten und Öffentlichkeit durch Images erzeugt werden, durch Bilder, die Produkte oder Erfahrungen repräsentieren“ (Joselit 2016). An Branding zeigt sich, wie Aufmerksamkeit aktiviert, konzentriert und verstetigt wird. Und in Marken verdichten sich – wie in Kunstwerken – Erfahrungen, Fiktionen, Wünsche und unterschiedliche künstlerische Auseinandersetzungen.

Brand/ing aus markenökologischer Perspektive

Eine Marke zeichnet sich durch einen unverwechselbaren Namen, visuelle Marker wie Logos, ein prägnantes Design und durch ihre symbolische Aufladung aus. Die Identifikation mit bestimmten Marken soll es Kund*innen erleichtern, ein Produkt oder eine Dienstleistung von anderen zu unterscheiden (vgl. Ghodeswar 2008: 4). Marketing bzw. Branding ist darauf ausgerichtet, sich in die Köpfe der Kund*innen zu manövrieren (wörtlich und etwas unangenehmer: zu brennen) und möglichst langanhaltende Bindungen zu erzeugen (ebd.). Dabei werden viele „Dimensionen des Brandings im Endprodukt nicht mehr erkennbar [...] von der Marktforschung bis zur Untersuchung von Mustern in Verbraucherdaten“ (Joselit 2016). David Joselit fordert daher, Branding im Kontext aktueller Kunst auf tieferliegende Strukturen fernab mimetischer Reproduktionen von Werbeästhetik zu untersuchen, sich also nicht nur den rhetorischen Oberflächen zu widmen, sondern komplexen Erzeugungs- und Verbreitungsstrukturen von Marken. Anders formuliert: ihren medialen Ökologien und Strukturierungen. Kaum ein Wissenschaftsgebiet scheint gegenwärtig ohne ökologische Reformulierung auszukommen (vgl. Hörl 2016). Dabei lässt sich gegenüber der ursprünglichen Bedeutung von Ökologie als Gesamthaushalt der Natur eine Sinnverschiebung konstatieren: „Der Begriff wird darin zunehmend denaturalisiert und es ist zu beobachten, dass er seine politisch-semantische Aufladung mit Natur verliert, er drängt förmlich zur Losung einer ‚Ökologie ohne Natur‘“ (ebd.: 33). Damit verblassen gleichzeitig mit ihm assoziierte, nicht unproblematische „Dogmatismen der Nähe, des Unmittelbaren, des Vertrauten, des Verwandten, des Gesunden, des Heilen, des Unversehrten, des Eigenen, des Hauses, kurzum seine Verbundenheit mit den Dogmatismen der Eigentlichkeit“ (ebd.). In solchen semantischen Verschiebungen bildet sich, so Hörl, „die jeweils tragende technisch-mediale Kondition“ (vgl. ebd.: 47) ab. In der Medienökologie kommt etwa die konzeptionelle Auflösung der Dichotomie von Natur und Technik zum Ausdruck. Dabei meint Ökologie vermehrt „das Zusammenwirken einer Vielfalt humaner und nicht humaner Akteure und Kräfte“ (ebd.: 35).¹ Medien – und probetalber hier auch Marken – werden im ökologischen Sinne dann als „Netzwerke technologischer Verbindungen“ und als „Infrastrukturierungen von Handlungen menschlicher, aber auch nicht menschlicher Akteure“ (Rothe 2016: 46) beschrieben. – Diese theoretischen Bezüge lassen sich als interpretative Rahmen auch in aktuellen künstlerischen Strategien finden.

Katja Novitskova, Verfasserin des *Post-Internet Survival Guide*, beschreibt Marken etwa als agentielle Entitäten: „Brands are real, singular entities with their own histories and capacities. Although extensions of ourselves, they have material bodies, they impact our imaginations and emotions. Commerce has become a huge ecological and geological force, and today the Internet is where it is culturally liquefied in images, in social and financial transactions“ (Novitskova 2013). Marken sind für die Künstlerin zu einem gewissen Grad unkontrollierbare Kräfte, mit denen wir es zu tun haben.² Sie prägen maßgeblich unseren Alltag, wir bekommen sie jedoch nicht vollends zu fassen. Unter dieser Prämisse geht es Novitskova nicht um die Dekonstruktion semiotischer Zusammenhänge von Marken. Stattdessen werden Brandingstrategien in deren affirmativen Verstärkung thematisch: „we render and participate in the life cycles of brands; instead of diagnosing a perversion in our relationship with brands, we expand brand ecologies, their aesthetic and actual impact“ (ebd.). Entscheidend wird es für Künstler wie Alex Israel dort, wo uns die Dinge trotz aller Aufgeklärtheit einnehmen: „Wir wissen, dass Reality-TV Fake ist, dass Kim Kardashian in fast jedem Bild gephotoshoppt ist [...]. Es ist nicht meine Aufgabe, auf diese Industrien mit dem Finger zu zeigen, aufzudecken, wie sie uns manipulieren, sie zu kritisieren oder gegen sie anzukämpfen. Ich finde es interessant, wie wir uns gegen alle bessere Einsicht immer weiter unterhalten lassen, unsere Skepsis ausschalten, folgen, taggen, posten, pingen, kommentieren usw. Was fesselt unsere Aufmerksamkeit so sehr?“ (Israel 2016). Handlungsmacht wird angesichts unkontrollierbarer Umwelten im Umgang mit aktueller Mainstreamkultur

verortet.

In Transition: Über Aggregatzustandsänderungen

Der Umgang mit den Zeichensystemen markt- und markenförmiger Alltagskultur zeigt sich am Beispiel des Künstler*innenkollektivs *DIS* auf struktureller Ebene: Das ursprüngliche Konzept einer *DISruptive innovation*³ beständig erweiternd, versammelt das Kollektiv unter seinem Label zahlreiche Ausstellungen, Publikationen, Mode, Slogans, Performances, Diskussionen und kreative Netzwerke. *DIS* bildet einen Markenorganismus, der seine Formen und Formate ständig ändert: Mit *DISown* kuratierte das Kollektiv beispielsweise eine Ausstellung im New Yorker *Red Bull Arts Space*. Diese wurde später zu einem Online-Shop für von Künstler*innen gestaltete Gebrauchsgegenstände und Kleidung. Die Objekte fungieren gleichzeitig aber als Statement Pieces und tragbare Gegenwartskommentare: So wird ein Sportanzug von einem Kunststudenten – mit einer Nike-Mütze auf dem Kopf – mit Adidas-Streifen versehen und als „the latest in brand worship on a budget: hand-painted streetwear“ beworben. Als vermeintlicher Echtheitsbeweis dient ein Foto, auf dem die Streifen gerade aufgetragen und Produktionsbedingungen scheinbar offen gelegt werden (Abb. 1).

Das Model im Trainingsanzug sieht dabei abwesend in die Leere, seinem Job gegenüber offenbar indifferent. – Stereotype Selbstbeschreibungen einer wachsenden prekär-kreativen Klasse, die in diesem Beispiel aufscheinen, werden bei *DIS* genauso als massenproduzierte Ready Mades gehandelt wie das Substrat der Marke Adidas, das hier appliziert wird. Während die kulturellen Codes und ironischen Gesten der Künstler*innen mitunter voraussetzungsreich sind, sollen die geschaffenen Bilder und Produkte wiederum zirkulieren, im Netz genauso wie im physischen Raum, sich explizit in kunstferne Kontexte transportieren und dort aktuelle Themen sicht- und (an)greifbar machen. Bedeutungsproduktion nach der Alltäglichwerdung des Internets heißt in diesem Fall, die Kommunikationsmittel und Wertschöpfungsmechanismen des Internets zu nutzen, sich der Presets einer kommerziell durchformten Welt zu bedienen, diese neu zu kombinieren und in unterschiedlicher Form zu übersetzen – vom Objekt in der gesponserten Ausstellung zu Bild und Ware auf der eigenen Website zum Gebrauchs- und Diskussionsgegenstand auf der nächsten Party.

Diese Transformationen stehen beispielhaft für Aggregatzustandsänderungen, die Post-Internet Art kennzeichnen. Der White Cube bildet nur eine Haltestelle innerhalb eines größeren Rahmenwerks. Es lassen sich darüber hinaus, wie hier in markenökologischer Perspektive nur angedeutet werden konnte, je nach Kontext und Zielgruppe Verflüssigungen von Kunst in strukturelle Momente und mediale Infrastrukturen beobachten (vgl. auch Vierkant 2010). In ihren zahlreichen Format(ion)en befördert Post-Internet Art Prozesse, die Christopher Kulendran Thomas als „instituting reality“ beschreibt: „The crucial point here is that art has always produced its reality *structurally* and not just through its viewers interpretation“ (Thomas 2013). Dabei unterscheidet sich Post-Internet Art, wie am Beispiel des Brandings skizziert, in ihrer Haltung von Vorgänger*innen wie der Pop Art: Sie kümmert sich kaum noch darum, welche imaginierten oder zugeschriebenen Grenzen zu sprengen wären, zwischen Kunst und Kommerz, High and Low Culture, On- oder Offline. Es geht auch nicht um die Heraushebung alltäglicher Gesten als besondere, sondern um das Schwimmen im Mainstream, der durch eigene Aktivitäten und Schaffung eigener Infrastrukturen navigiert wird. Etwa, wenn *DIS* sich unter *dis.art* unlängst als *streaming platform* neudefiniert und gemeinsam mit Künstler*innen und Wissenschaftler*innen verschiedenster Disziplinen über eine zeitgemäße Form der Bildung nachdenkt. Spätestens hier kann die Kunstpädagogik dann hellhörig werden.

Anmerkungen

[1]Daraus folgt, was hier nicht weiter ausgeführt werden kann: Die Erschütterung anthropozentrischer Einbildungen.

[2]Bei Novitskova finden sich durchaus reduktionistisch-evolutionsbiologisch geführte Argumentationen in Bezug auf -

Markenökologien, denen mit Skepsis zu begegnen ist (vgl. Franke/Pinto 2016).

[3]Vgl. https://en.wikipedia.org/wiki/Disruptive_innovation [1.2.2018]

Literatur

Cornell, Lauren im Interview mit Katja Novitksova (2013): Techno-animism. In: Mousse Magazine. Band 36, Ausgabe 2. Online: <http://moussomagazine.it/lauren-cornell-techno-ani-mism-2013/> [23.2.2018]

Franke, Anselm; Teixeira Pinto, Ana (2016): Post-Political, Post-Critical, Post-Internet Why Can't Leftists Be More Like Fascists? In: open! Platform for Art, Culture & the Public Domain. Online: <http://www.onlineopen.org/post-political-post-critical-post-internet> [1.2.2018]

Ghodeswar, Bhimrao M. (2008): Building brand identity in competitive markets: a conceptual model. In: Journal of Product & Brand Management. Band 17, Ausgabe 1, S. 4-12.

Hörl, Erich (2016): Die Ökologisierung des Denkens. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft. Band 14, Heft 1, S. 33-46.

Israel, Alex im Gespräch mit Texte zur Kunst (2016): Ich bin kein Punk. In: Texte zur Kunst. Heft 104. Online: <https://www.textezurkunst.de/104/ich-bin-kein-punk/> [23.2.2018]

Joselit, David (2016): Four Theses on Branding. David Joselit on Berlin Biennale 9. In: Texte zur Kunst. Heft 103. Online: <http://www.textezurkunst.de/103/four-theses-branding/> [2.2.2018]

Rothe, Katja (2016): Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft. Band 14, Heft 1, S. 46-57.

Thomas, Christopher Kulendran (2013): Art and Commerce. Ecology Beyond Spectatorship. In: Dis Magazine. Online: <http://dismagazine.com/discussion/59883/art-commerce-ecology-beyond-spectatorship/> [1.2.2018]

Vierkant, Artie (2010): The Image Object Post-Internet. In: JstChillin. Online: http://jstchillin.org/artie/pdf/The_Image_Object_Post-Internet_a4.pdf [5.3.2018]

Zahn, Manuel (2017): Resonanz. Medienökologische Perspektiven der Kunstpädagogik. In: Pierangelo Maset, Kerstin Hallmann (Hg.): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz. Bielefeld, S. 93-105.

Abbildung

Abb. 1: DIS: Art School Track Suit. Online: <https://disown.dismagazine.com/collections/ap>

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Die Zukunft von Bildung könnte aufregender nicht sein. Die Möglichkeiten und Transformationsdynamiken, die die Digitalisierungsprozesse mit sich bringen, sind so vielfältig wie komplex. Das Internet ist heute überall: Als materielle Infrastruktur in Form von Glasfaserkabeln, Datenpaketen oder blinkenden Routern verbindet es scheinbar alles miteinander, von Personal Computern, Toastern, Flugzeugen, PKWs über Supermärkte, Krankenhäuser bis zum Buchladen um die Ecke. Das Internet hat darüber hinaus auch dort, wo wir es nicht sehen können, längst Einzug gehalten und unseren Alltag verändert. Durch die Navigation per GPS-Dienst, die schnelle Verfügbarkeit von Informationen oder nahezu in Echtzeit zu versendenden Bildern und Videos bewegen wir uns, kommunizieren oder erledigen Hausaufgaben heute anders als vor der mobilen Verfügbarkeit des internetfähigen Smartphones. Nun hat das Internet aber auch noch den Bildschirm verlassen: Jedes Bild, das wir hochladen, kann als Like oder Ärgernis mit Auswirkungen auf das Leben offline zurückkommen. Das scheinbar Widersinnige daran: Man muss selbst nicht online sein, um die Auswirkungen eines Shitstorms am eigenen Leib zu erfahren. Aber auch eine online gefundene Liebe kann sich sehr wohl ins Physische übertragen (vgl. Steyerl 2015). Die Gepflogenheiten im Netz destabilisieren gewohnte Wahrnehmungs-, Reflektions- und Kommunikationsmuster. Vor dem Hintergrund von Fake News, Überwachung und affektgeladenen Diskussionskulturen ist es deshalb umso wichtiger, sich den zugrundeliegenden Strukturen einer vernetzten Welt zu widmen, ein Verständnis für ihre Prozesse zu entwickeln und einen versierten Umgang mit ihnen zu finden.

Die weltweit vernetzten Computer sind zum geschäftsführenden Kommunikationsmedium (vgl. Baecker 2007) unserer Gesellschaften geworden und haben unbestreitbaren Einfluss auf die Sozialisation von Heranwachsenden. Mit anderen Worten: Der Computer als abgeschlossener, einzelner Apparat ist ein Relikt einer vergangenen Logik. Aufgrund der unbegrenzten Anschlussfähigkeit des Digitalen existiert eine wesentlich komplexere Architektur vernetzter digitaler Medien, die die Endgeräte nur noch einschließt. Diese Architektur ist nicht länger als von der sozialen Realität abgetrennt zu denken, sondern vielmehr als eine allgegenwärtige Infrastruktur unserer Realität zu verstehen, die in ihren bildungskonstitutiven Wirkungen auf die symbolischen Formen und Artikulationsweisen unserer Gesellschaft vor allem aus bildungstheoretischer Perspektive noch intensiver erforscht werden muss (vgl. Jörissen/Meyer 2015; Zahn 2017). Raum- und Zeitverhältnisse, Körper und Sinne, Modi der Wahrnehmung, (ästhetische) Erfahrung und Artikulation, kollektive und individuelle Identität, Imagination, Gedächtnis und Wissen sind für so weitreichende Veränderungen sicher nur einige Eckpunkte, die genauere Behandlung erfahren sollten.

Nun, da das Internet tiefgreifend mit unseren kulturellen Praxen verbunden ist und wir auf beinahe drei Jahrzehnte umfassende, auch kommerzielle, Verbreitung und Nutzung zurückblicken können, sind wir über theoretische Beschreibungen des disruptiven Charakters einer „neuen“ Medientechnologie hinweg (vgl. Cramer 2015). In den letzten Jahrzehnten haben sich vor dem Hintergrund fortschreitender Digitalisierung v.a. um die Bezeichnung ‚Post-Internet‘ und ‚Post-Digital‘ einige Versuche zentriert, strukturelle Veränderungen im Zusammenhang mit neuen Technologien auch auf materieller, sozialer und kultureller Ebene zu beschreiben. Das Präfix ‚post‘ verweist dabei einerseits auf die Annahme, dass wir über den Neuigkeitswert des Internets längst hinaus sind – uns also in einer Zeit, nachdem das Internet neu oder besonders war, befinden. Andererseits verweist ‚post‘ aber auch auf neue Qualitäten von Digitalität, die sich auf – oftmals wenig sichtbare – Transformationen des Digitalen in neue (Macht-)Strukturen beziehen (Cramer 2015). Die Vorsilbe ‚post‘ ist somit als ein produktiver Platzhalter zu verstehen, als eine noch unbestimmte Variable, für Formen und Formate, die sich den Offenheiten der Digitalisierung widmen und diese nutzen. Sie steht für eine „Zone der Aktivität“ (Bourriaud 2002), in der noch vieles auszuhandeln ist. ‚Post‘ birgt also einiges Potenzial für Neuerfindungen und -definitionen.

Post-Internet Art im Kontext postdigitaler Kultur

In der Bildenden Kunst artikulieren sich die zuvor angesprochenen netzkulturellen Aspekte insbesondere in der (Diskussion um) Post-Internet Art. Diese zeigt sich als durch Digitalisierungsprozesse durchdrungene Kunst, in der physische und virtuelle Räume sowie die Logiken des Netzes eng miteinander verbunden sind. Die Künstler*innen der Post-Internet Art nutzen scheinbar selbstverständlich das Internet und dessen Verbreitungslogiken. Ihre Arbeiten besetzen Webspaces genauso wie physische Räume, für sie gehören Copy-Paste, Remix und Mash-Up zum eigenen Repertoire ebenso wie Ölmalerei, Bildhauerei oder analoge Fotografie. Doch die Logiken und die Arbeitsmodi der künstlerischen Praktiken haben sich verändert:

„Post-internet refers not to a time ‚after‘ the internet, but rather to an internet state of mind – to think in the fashion of the network. In the context of artistic practice, the category of the post-internet describes an art object created with a consciousness of the networks within which it exists, from conception and production to dissemination and reception“ (Olson 2012).

Obwohl Künstler*innen wie Marisa Olson oder Journalist*innen wie Gene McHugh um eine diskursiv-theoretische Etablierung des Post-Internet-Begriffs bemüht waren, wurde dieser sukzessive auch zum Label und zur gut verkäuflichen Marke auf dem Kunstmarkt. Als solche wurde die Post-Internet Art in den Feuilletons seziert, bei Künstler*innen rief der Begriff Skepsis und mitunter emotional aufgeladene Ablehnung hervor (vgl. etwa Droitcour 2011). Gerade in dieser erhitzten Debatte lassen sich allerdings Brennpunkte der derzeitigen Kunstproduktion ablesen. Und hier wird es für die kunstpädagogische und bildungstheoretische Forschung interessant: Denn der Begriff ‚Post-Internet‘, vom Kunstmarkt nun schon wieder als verpuffter Trend liegen gelassen, dient weiterhin als Markierung und Knotenpunkt, an dem sich relevante aktuelle Diskussionen bündeln lassen (vgl. etwa networkcultures 2018). Im Forschungsschwerpunkt zur *Post-Internet Arts Education* geht es dementsprechend nicht ausschließlich um die (kunsthistorische) Aufarbeitung einer vergleichsweise kurzen Phase der Kunstproduktion oder um die Kanonisierung eines hippen Begriffs, sondern vielmehr um die langfristige und systematische Analyse aktueller Bedingungen, Phänomene und struktureller Zusammenhänge einer vernetzten, globalisierenden, postkolonialen Welt, die von hier ausgehend thematisierbar werden.

Anders als im Fall des ursprünglich aus der elektronischen Musik stammenden Begriffs ‚Post-Digital‘ (Cascone 2000), kommen mit ‚Post-Internet‘ netzwerklogische und -strukturelle Momente schon im Begriff zum Ausdruck: Etymologisch bezeichnet ‚digital‘ (von lat.: *digi-tus*, Finger) unterscheidbare, zählbare Einheiten, jedoch nicht zwangsläufig computerbasierte, vernetzte Technologie, die mit Nullen und Einsen rechnet (vgl. Cramer 2015). Beide Begriffe, Post-Digital und Post-Internet, können als Symptome eines Versuchs verstanden werden, gegenwärtige Wandlungsprozesse im Kontext von Digitalisierung zu erfassen und näher zu beschreiben, wenngleich sie zum Teil divergierende Diskurse ansprechen (vgl. etwa Cramer 2016). Als Arbeitsdefinition lässt sich für dieses Kapitel festhalten: Post-Internet steht als zentraler Begriff für Praktiken und Milieus, die die Logiken des Netzes intelligent bedienen und produktiv überschreiten (Memes, Copy-Paste-Kultur, Social Media, Feld performativer Identitäten, Zirkulation), während Post-Digital sich wiederum stärker direkt auf die zugrundeliegenden digitalen Computertechnologien bezieht und deren Auswirkungen kritisiert (Gronlund 2017). Beide Aspekte sind für unsere Forschung unbedingt in Verbindung zu sehen, um ein umfassendes Verständnis aktueller Bedingungen zu erarbeiten. Daher verstehen wir Post-Internet Art im Kontext postdigitaler Kultur u.a. aus Perspektive der Kunstpädagogik und der Bildungstheorie als unseren Forschungsgegenstand: *Post-Internet Arts Education*.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen wurde am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* der Universität zu Köln 2015 ein Forschungsschwerpunkt zur *Post-Internet Arts Education* eingerichtet, der gleichermaßen theoretische wie praktische Annäherungen umfasst. Neben der langfristigen und systematisch angelegten Forschungsarbeit in einem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt, *Post-Internet Arts Education Research*, wird das Forschungsfeld u.a. über Vernetzung mit anderen Projekten und durch Veranstaltungen wie Workshops, Symposien und Tagungen vielperspektivisch beleuchtet. Durch Zusammenarbeit mit Wissenschaftler*innen aus der Kunst-, Medien- und Bildungswissenschaft und mit der Post-Internet Art nahestehenden Diskursfiguren, Künstler*innen und Kurator*innen im Rahmen von Vorträgen und Interviews, steht das Projekt in engem Kontakt mit aktueller künstlerischer und kuratorischer Praxis. *Post-Internet Arts Education* steht für Diskursanalyse und -pflege gleichermaßen ebenso wie für eine aktive Untersuchung der Forschungsgegenstände in Lehrveranstaltungen. Das *Workbook Arts Education* (myow.org) ist darüber hinaus wesentlicher Bestandteil einer (kunst- und kultur-)pädagogisch-praktischen Auseinandersetzung mit der postdigitalen Gegenwart und der Weiterentwicklung von Bildungsformaten. Dabei werden innovative Unterrichtsentwürfe gemeinsam mit Kunst-Lehrer*innen und Praktiker*innen aus der Ästhetischen und Kul-

turellen Bildung konzipiert und langfristig eine öffentlich zugängliche Plattform für anschauliche Unterrichtsbeispiele aufgebaut.

In diesem Buch werden exemplarische Ausschnitte und inhaltliche Fokussierungen einer *Post-Internet Arts Education* in einem Kapitel versammelt.

Weitere Informationen

Post-Internet Arts Education Research: piaer.net

Workbook Arts Education: myow.org

Literatur

Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourriaud, Nicolas (2002): Postproduction. Culture as Screenplay. How Art Reprograms the World. Lukas & Sternberg: New York.

Cascone, Kim (2000): The Aesthetics of Failure: "Post-Digital" Tendencies in Contemporary

Computer Music. In: Computer Music Journal, Band 24, Ausgabe 4, S.12–18.

Cramer, Florian (2015): What Is Post-Digital? In: A peer-reviewed journal about (Aprja): Online: <http://www.aprja.net/what-is-post-digital/> [17.3.2018]

Cramer, Florian (2016): Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „Post-Internet“ und „Post-Media“. In: Kunstforum International. Bd. 242, Sept.-Okt.2016. S. 54-67.

Droitcour, Brian (2014): The Perils of Post-Internet Art. In: Art In America. Online: <https://www.artinamericamagazine.com/news-features/magazines/the-perils-of-post-internet-art/> [29.4.2018]

Gronlund, Melissa (2017): Contemporary Art and Digital Culture. New York: Routledge. Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.) (2015): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

McHugh, Gene (2011): Post Internet. Brescia: LINK Editions.

Networkcultures.org:

<http://networkcultures.org/artofcriticism/2018/03/13/join-our-expanding-network-on-the-art-of-criticism-and-participate-in-research-and-experiments/> [6.8.2019]

Olson, Marisa (2011): Postinternet. Art after the Internet. In: Foam Magazine, Nr. 29, Winter 2011/2012, S. 59–63.

Steyerl, Hito (2013): Too Much World: Is The Internet Dead? In: e-flux. Online: <http://www.e-flux.com/journal/49/60004/too-much-world-is-the-internet-dead/> [6.8.2019]

Zahn, Manuel (2017): Resonanz. Medienökologische Perspektiven der Kunstpädagogik. In: Maset, P./Hallmann, K. (Hrsg.): Formate der Kunstvermittlung – Kompetenz Performanz Resonanz, Bielefeld: transcript, S. 91–104.

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Ich bin alt genug, um mich an eine Welt ohne Internet zu erinnern. Die Welt war langweiliger damals. (Kenneth Goldsmith)

Ich poste, also bin ich

Seit rund einem Jahr hat meine Mutter (71) ein eigenes Profil auf *Facebook*¹. Ich bin einer ihrer acht Freunde. Davor hat sie sich über zehn Jahre standhaft geweigert, auch nur mal eine SMS auf ihrem Mobiltelefon zu schreiben. Dies gepaart mit einer noch längeren, konsequenten Weigerung allen technologischen Neuerungen gegenüber, insbesondere wenn es sich um computerbasierte und digitale Kommunikationswerkzeuge handelte. Ihre Standardantwort: Man könne ja telefonieren.

Als es nun gebräuchlich wurde, per Mobiltelefon und Social Media auch Bilder zu versenden, schienen mit einem Male fast alle Technikbarrieren und Computerphobien weggewischt oder zumindest überwindbar zu werden. Der Wunsch nach neuen Bildern aus der erweiterten (Familien-)Welt war offenbar stärker. Auch die Emoticons haben es ihr regelrecht angetan. Es waren nicht so sehr die Worte, sondern die Bilder, die sie den nötigen Effort aufbringen und etwas Neues lernen ließen.

Vor ein paar Wochen rief sie mich dann ganz besorgt an: Was denn los sei ... – sie hätte schon so lange nichts mehr von mir gehört. Dies obschon das letzte Telefonat noch gar nicht allzu lange her war. Der wahre Grund für ihre Sorge: Seit fünf Tagen sei kein Foto mehr auf *Facebook* erschienen.²

„Ich poste, also bin ich“ könnte daher die verkürzte, etwas saloppe Fortschreibung des berühmten Dictums von *René Descartes*, „cogito ergo sum“ (ich denke, also bin ich), lauten. Die Tatsache, dass ich denke, beweist, dass ich existiere. Wenn ich nicht existieren würde, könnte ich nicht denken. Wir adaptieren dies nun für das Social-Media-Zeitalter: Die Tatsache, dass ich poste, beweist, dass ich existiere. Wenn ich nicht existierte, könnte ich nicht posten. Fiktive Personenkonstruktionen einmal außer Acht gelassen: Ich kann meine Existenz nicht fälschlicherweise abbilden. Und wenn ich die nicht abbilde, wird zumindest meine Mutter unruhig. Fragen Sie mich nun nur nicht, wie sie denn die letzten 40 Jahre einigermaßen ruhig schlafen konnte, als noch nicht täglich Social-Media-Updates verfügbar waren.

Vor 30 Jahren hieß es noch „I shoot, therefore I am“ (ich fotografiere, also bin ich). Und obschon der Medienkritiker und Philosoph *Villém Flusser* in seinem 1983 erschienen Buch „Für eine Philosophie der Fotografie“ noch über die analoge Fotografie räsonierte, lassen sich seine zentralen Punkte fast allesamt auf die heutige digitale Kommunikationskultur übertragen: Es ist nicht wichtig, was wir fotografieren (oder posten), sondern dass wir fotografieren (posten). Der Apparat kommt dabei vor dem Inhalt. Der Inhalt eines Mediums sei immer eine Serie von Geräten, welche diesen Inhalt produziert haben. Wenden wir das z. B. auf *Instagram* an: Wenn wir einen Event oder eine Reise dokumentieren, produzieren wir nur teilweise Erinnerungen – mindestens so sehr arbeiten wir dabei für den Apparat. Das Bild selbst ist für Instagram irrelevant im Vergleich zum Apparat und den produzierten digitalen Metadaten: Geotags, likes, shares, user connectivity usw.

Ein Ausweg: (*Cultural*) *Hacking*. Versuchen Sie zunächst, das System zu verstehen, um es dann zu brechen. Indem man zum Beispiel mit der Kamera etwa tut, was von der Industrie nicht angedacht wurde: zum Beispiel unscharfe oder extra langweilige Bilder machen. Ein gelungenes Beispiel ist *Craigslismirrors*, der *instagram* account³ und die *tumblr* page⁴ von *Eic Oglander*: Zunächst eine bloße Sammlung von Fotos von Spiegeln, die auf *Craigslist* verkauft werden. Banale, oft langweilige Verkaufsfotos von hunderten von Spiegeln, die auf den zweiten Blick aber in den Spiegelungen einen kaum intendierten Blick ins Private des Fotografierenden eröffnen.

Wasting Time on the Internet

Ein Fürsprecher für solche Projekte ist der amerikanische Dichter, Künstler und Gründer des Online-Archivs *UbuWeb*⁵ *Kenneth Goldsmith*. 2016 hat er ein Buch mit dem provokanten Titel: „Wasting Time on the Internet“ (Zeit verträdeln im Internet) herausgebracht, das lose auf dem gleichnamigen Seminar basiert, das er 2015 an der renommierten Ivy-League-Universität Pennsylvania in Philadelphia anbot und das sich für viele Studierende angehört haben musste wie die Belohnung ihres schlechten Gewissens: Creditpoints fürs Chatten, Rumklicken und stundenlang das Internet Durchforsten.

In seinem Buch zeigt Goldsmith anhand zahlreicher Beispiele auf, dass selbst obsessives Kommunizieren und planloses Surfen keine Zeitverschwendung darstellen müssen. Sein Fazit lautet im Gegenteil: Das Internet verbindet Menschen und macht sie kreativ. „Unsere Geräte mögen uns verändern, doch die Auffassung, dass sie uns entmenschlichen, ist einfach falsch.“ Seiner Wertschätzung gegenüber dem weltweiten Netz hat Goldsmith schon in der Vergangenheit Ausdruck verliehen, im wahrsten Sinne des Wortes: Im Jahr 2013 versuchte er zusammen mit Gleichgesinnten im Rahmen des Kunstprojekts „Printing Out The Internet“ das gesamte Internet auszudrucken. Gewidmet war das Projekt dem Netzaktivisten *Aaron Swartz*, der angeklagt war, 4,8 Millionen wissenschaftliche Artikel aus der digitalen Bibliothek *JSTOR* illegal heruntergeladen zu haben und noch vor Prozessbeginn Suizid beging.

Natürlich gibt es auch die Schattenseiten des Internets: *Spam*, *Shitstorms*, *Trolle*, *Flame wars* (Beleidigungen), Leerlauf, Dummheit und jede Menge *Fake News*. Die Stanford-Professorin *Sianne Ngai* nennt das Netz denn auch „stuplime“ (ein Mix aus „stupid“ und „sublime“). Das Katzenvideo auf *BuzzFeed* ist dumm, aber der Kanal, der es uns liefert (z. B. *Facebook*), ist großartig. Selbiges lässt sich auch umgekehrt sagen: Ein Video von einem Meteoritenschauer, aufgenommen von einer russischen Dashboard-Kamera ist atemberaubend, während das Liefermedium (z. B. *Facebook*) oft nur dumm sein kann. Es ist wohl genau diese wechselseitige Spannung, die uns ans Netz fesselt. Persönlich kenne ich jedenfalls niemanden, der das Internet wieder weg haben will. Nur muss jeder auf seine Art lernen, mit diesem nicht mehr ganz so neuen Medium umzugehen und es für sein tägliches Leben und Arbeiten produktiv zu machen. Dabei kann man viel von Künstlerinnen und Künstlern lernen, die wie schon bei früheren Medienrevolutionen (Fotografie, Film etc.) stets zu den „early adopters“ gezählt haben.

Jeder Mensch ist ein Künstler – Die Idee vom kreativen Menschen

Andererseits hat die jüngste Medienrevolution gerade für die Künstler und deren Selbstverständnis signifikante Folgen, auch die Artefakte erfahren einen Funktions- und Formwandel: Nicht nur kann heute beinahe jede/r gute Bilder, Texte, Musik oder Filme produzieren und im Netz publizieren (Demokratisierung der Kunst) – die Digitalisierung und Entwicklung zur Laienkunst bedroht neben der herkömmlichen Rolle des Künstlers auch das klassische Geschäftsmodell des Kunstmarktes und Teile der Museumsindustrie.

Die Bedingungen einer Wohlstandsgesellschaft, in der zahlreiche Menschen sowohl über viel freie Zeit als auch über Geld verfügen, begünstigen diese Entwicklung. Im digitalen Zeitalter scheint sich damit vielleicht *Joseph Beuys*' berühmtes Dictum „Jeder Mensch ist ein Künstler“ tatsächlich einzulösen.

Um diesen Rollenwandel des Künstlers zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle ein kurzer Exkurs zum kreativen Menschen eingeschoben: Ursprünglich wurde die Kreativität als Monopol Gottes gesehen. Nur ein Gott kann etwas schaffen und neu in die Welt bringen. Ab der Renaissance bis ins 19. Jahrhundert herrschte dann die Vorstellung, dass es einzelne gottbegnadete Menschen (Künstler) gibt, die auch über göttliche Fähigkeiten verfügen und so damit den Status von Auserwählten besitzen.

Ab dem 18. Jahrhundert wurde dann zunehmend thematisiert, wie ein Künstler auf andere Künstler initiativ wirkt und schöpferische Kräfte in ihnen freisetzt oder auf sie überträgt. Als zentrale Quelle der Inspiration und schöpferischen Stimulation gilt neu die Einbildungskraft. Der Künstler artikuliert sich im Kunstwerk, das wiederum auf die Einbildungskraft des Rezipienten wirkt.

Für *Kant* und andere Theoretiker des 18. Jahrhunderts war es noch fraglos, dass lediglich eine kleine Minderheit über

schöpferische Kraft (was wir heute allgemein Kreativität nennen) verfügt. Auch für *Wilhelm Schlegel* war es noch üblich, zwischen einer in neuen Schöpfungen mündenden Rezeption von Kunst und deren generell anregender Wirkung zu unterscheiden. Rund hundert Jahre später forderte *Leo Tolstoi* in seinen Essays „Was ist Kunst?“ und „Gegen die moderne Kunst“ (beide 1898), dass Kunst mehr als „gesellige Wechselwirkung“ hervorrufen soll: der „Grad der Ansteckung“ sei das „einzige Maß der Vortrefflichkeit der Kunst“ (Tolstoi 2016: 110). Weiter sinniert er, was wohl passieren würde, wenn Kunst nicht mehr elitär, sondern in Form und Inhalt „universell“ und von der „Gesamtheit der Menschen“ rezipiert werden könnte und „ein jeder Künstler werden kann“ (ebd.: 159f.) – geschrieben bereits 70 Jahre vor dem berühmt gewordenen Dictum von *Joseph Beuys*. Und damit hatte der Künstler seine traditionelle Sonderrolle erst einmal los.

Das Ende des Künstlers

Der Soziologe *Andreas Reckwitz* hat in seiner 2012 publizierten Studie über „Die Erfindung der Kreativität“ die heutige Zeit als Epoche bezeichnet, die sich unter der Herrschaft eines „Kreativdispositivs“ befinde (Reckwitz 2012: 49), das im „Zeitraum von um 1900 bis in die 1960er Jahre“ eine „Inkubationszeit“ gehabt habe (ebd.: 52) – also genau jene Zeit zwischen *Tolstoi* und *Beuys*.

Darauf aufbauend meint *Wolfgang Ullrich* in seinem 2016 publizierten Buch „Der kreative Mensch“, Kreativität sei inzwischen vollends zu „einer Norm“ (Ullrich 2016: 30f.) geworden und hätte innerhalb von ein bis zwei Generationen den Charakter einer „sozialen Verpflichtung“ (*Marion von Osten*) angenommen. Manche beklagen bereits das Vorherrschen einer „Logik des totalen kreativen Imperativs“ (*Gerald Rainig/Ulf Wuggenig*) oder sehen in dem „in ursprünglich befreiender Absicht gesprochenen Slogan ‚Jeder ist kreativ‘ ein Moment subtilen Terrors“ (*Simone Mahrenholz*). Was im Namen von Demokratisierung begonnen hat, führt zunehmend zu neuen Ängsten und Unsicherheiten.

Noch nie zuvor waren die Menschen so bedürftig nach Inspiration wie heute, nicht zuletzt, weil sie kreativ sein müssen. Und interessanterweise erwarten sie die Inspiration dazu erneut vom Künstler. Und diesmal wollen sie nicht nur ergriffen sein, sondern in einer Art und Weise inspiriert werden, um selber kreativ zu werden.

„Unsere Konsumkultur ist darauf ausgerichtet, dem Menschen das Gefühl zu geben, durch den ‚richtigen‘ Konsum könnte er inspiriert und damit kreativer werden“ (Ullrich 2017: 44f.). Heute wird Kreativität als Ressource gehandelt und zum Konsumartikel erhoben. Die Wirtschaft fordert, dass der Mensch ein „starkes“, „innovatives“ Individuum sein soll. Das spiegelt sich auch in einem wachsenden Markt an Ratgeberliteratur (zur Kreativität). Und so ist auch verständlich, weshalb *Reckwitz* sein Buch mit diesem kritischen Satz eröffnet: „Wenn es einen Wunsch gibt, der innerhalb der Gegenwartskultur die Grenzen des Verstehbaren sprengt, dann wäre es der, nicht kreativ sein zu wollen.“ (Reckwitz 2012: 9) Da schwingt auch eine Hoffnung mit, dass irgendwann der Tag kommt, an dem man sich hinstellen und, ohne dafür ausgelacht zu werden, sagen kann: „Ich bin nicht kreativ und das ist auch gut so“.

Heute wird Kreativität nicht nur allen Menschen zugetraut, sondern auch von ihnen erwartet. Der klassische Künstler kann dank seiner Ausbildung vielleicht noch etwas professioneller mit den Erwartungen umgehen. Doch alle anderen können genauso von sich sagen, dass sie etwas Kreatives tun und eigenständig arbeiten – z. B. als Blogger, Koch oder Tennisspieler. Wer hätte etwa vor 100 Jahren gedacht, dass man als Koch Karriere machen oder als Tennisspieler weltberühmt und „role model“ für ganze Generationen werden kann? Dass man mit YouTube-Schminktipp-Videos oder als Social-Media-Influencer dank zahlreicher Follower ein Auskommen haben kann?

Zunehmend werden heute Menschen aufgrund anderer Gaben als künstlerische Einzigartigkeit heroisiert oder idealisiert. „Jede Gesellschaft braucht herausgehobene Typen, an deren Schaffen man sich aufrichten oder orientieren kann. Für einige Jahrhunderte war das der Künstler – nun treten zunehmend andere an seine Stelle.“ (Ullrich 2017: 44f.)

Das Ende der Kunst

Dieser Rollenwandel der Künstler und das partielle Auflösen des klassischen Kunstwerkes werden auch durch die sozialen Netzwerke wie *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* oder *Snapchat* vorangetrieben.

Kreative Erzeugnisse werden hier allgemein zu Spielarten der Kommunikation und übergehen oder ersetzen die herkömmlichen Abläufe (Produktion, Präsentation und Distribution) im traditionellen Kunstbetrieb. Spontaneität und Flexibilität stehen Originalität und Überzeitlichkeit gegenüber.

Medienphilosoph *Boris Groys* beobachtet heute zunehmend die Option, dass „der Künstler kein finales Produkt, kein Kunstwerk mehr produzieren muss“ (Groys 2015: 72), um seine peers und Fans zu erreichen und glücklich zu machen. *Wolfgang Ullrich* umschreibt das Phänomen, dass an die Stelle des „künstlerischen Werkstolzes“ etwas tritt, das man als „Netzwerkstolz“ titulieren könnte (Ullrich 2016: 66), und nennt als Beispiel den britischen Maler *David Hockney*, der in den letzten Jahren begann, auf seinem Smartphone digitale Blumenbilder zu malen und sie an Freunde und die Netzwerkgemeinde verteilte.

Theoretisch kann heute fast jeder, jederzeit, überall Kunst haben, produzieren, konsumieren: Kunst ist überall. Pessimistisch ausgelegt: Kunst verliert ihren exklusiven Sonderstatus und verschwindet irgendwann gänzlich.

Wir leben heute in einer Welt, in der Kunst sich immer mehr an andere kreative Berufe annähert, den Designer, den Architekten, den Regisseur, den Modemacher. Sie sind alle strukturell ähnlich organisiert. Heutige Künstler entwerfen längst auch Lampen, Teppiche, Kleider, stattdessen ganze Räume oder Filme aus. „Wenn man etwa das Haus eines Sammlers betritt, kann man nicht sofort erkennen, was von ihm als Design, was als Kunst gekauft wurde. Erst wenn man die Marktverhältnisse kennt, weiß man: das eine hat 10 000, das andere aber 500 000 Euro gekostet. So versucht man heute nicht selten, eine Besonderheit der Kunst gegenüber Design oder Mode allein über extrem hohe Preise zu wahren. (...) Irgendwann wird die Grenze von Design und Kunst keine Rolle mehr spielen. Die man jetzt noch krampfhaft aufrechterhalten werden. Irgendwann gibt es einfach Luxusdesign“ (Ullrich 2017: 44f.). Weil Kunst und Kreativität immer öfter gleichgesetzt werden und Kreativität zur egalitären Substanz wird, werden schon bald auch Wellness und Kochen als eine Art „Kunst“ durchgehen.

Auch *Carolyn Christov-Bakargiev* hinterfragte an der *dOCUMENTA (13)* (2012) die Konzeption von Kunst und bezweifelte, dass „die Kategorie Kunst eine gegebene Größe ist. Nichts ist einfach gegeben“. Auch sprach sie nicht mehr von „Künstlern“, sondern von Teilnehmern: „Wir brauchen nur einen Haufen Teilnehmer, die tun, was sie wollen, und diese Sorte Kultur produzieren.“ (Christov-Bakargiev 2011: 27).

Jeder Mensch ist ein Kurator – Archivieren als Volkskunst

In Fortschreibung von und Adaption an *Beuys'* Dictum könnte man heute zudem sagen: Jeder Mensch ist ein Kurator. Denn gerade durch die sozialen Medien wurde Kuratieren für viele Menschen zur alltäglichen Erfahrung. Man braucht heute kein DJs oder Ausstellungskuratoren zu sein, um auszuwählen und mitzuentcheiden, was die Welt hören, sehen oder denken soll. Jeder kann heute Formen des Assoziierens nicht nur selbst ausprobieren, sondern auch öffentlich und professionell sichtbar machen.

Das reicht von der Playlist auf *spotify* über die *Facebook*-Wall, den *Twitter*- oder *Instagram*-Feed oder den eigenen Food- oder Fashion-Blog. Das sind längst nicht mehr nur bloße digitale Tagebücher, sondern haben das „Ziel, seinerseits anregend zu wirken und die Rezeption erneut zu eigenen Assoziationen zu stimulieren“ (Ullrich 2016: 90).

Viele von uns legen täglich – versteckt oder offen, bewusst oder unbewusst – digitale Sammlungen an. Laden kulturelle Artefakte (Musik, Bilder, Filme, Bücher, Spiele u. a.) aus dem Netz herunter, teils auch noch ohne zu wissen, was sie dereinst damit tun werden. Und nicht wenige von uns haben weit mehr mp3-Files oder Bücher auf ihren Festplatten, als sie je fähig sind zu hören oder lesen. Und dennoch kommen fast täglich weitere dazu.

Kenneth Goldsmith umschreibt dieses digitale Sammeln und Archivieren als „the new folk art“ (Goldsmith 2016: 89ff.) – eine Kombination aus privaten Hobbies, Interessen und der Avantgarde in der Tradition des *Object Trouvé* und *Ready Made*; ein persönlicher Versuch aus kleinen Teilen eine grössere Vision zu basteln und die chaotische Welt zu ordnen.

Nur sammeln wir heute keine Briefmarken mehr oder nähen auch nur noch selten Quilts – dafür pinnen wir uns Bilder auf die digitale Pinnwand *Pinterest*, kleben sie in unser digitales Fotoalbum *Instagram* oder füllen die mp3-Jukebox namens *Spotify*.

Pinterest verweist auf seiner Oberfläche auch optisch auf die früheren Korkwände, die wir einst im Kinderzimmer hatten und wo wir ein erstes Mal kuratorisch tätig wurden und erste eigene kleine Volkskunst-Archive anlegten. Der kürzlich verstorbene britische Kunstkritiker und Autor *John Berger* beschrieb dieses Phänomen 1972 in seinem Klassiker „Ways of Seeing“: „(...) All images (...) have been chosen in a highly personal way to match and express the experience of the room's inhabitant. Logically, these boards should replace museums.“ (Berger 1972) *Berger* schliesst Hochkultur (Museum) und Kinderzimmer (Pinnwand) kurz. Etwas, das sich heute ebenso gut von *JPEG* als den neuen Gemälden sagen ließe: Unsere digitalen Bildersammlungen auf *Pinterest*, *Instagram*, *Flickr* oder auch *Google Image* konkurrieren zunehmend mit den klassischen Museen und haben definitiv mehr mit unserem eigenem Leben zu tun.

Eine frühere Form des self-publishing und individuellen Kuratierens jährt sich demnächst zum fünfzigsten Mal: *Stewart Brands* „Whole Earth Catalog“, die Stimme der kalifornischen Gegenkultur der späten 1960er-Jahre. Das Magazin erschien zwischen 1968 und 1972 halbjährlich, versprach „Access to tools“ und zeigte auf, wie romantische und technophile Ideen aus dem Umfeld von Hippiekultur und Kybernetik zu den Konzepten des System- und Selbst-Managements im Netzwerkkapitalismus führten, die heute global wirksam sind.

Der Apple-Gründer *Steve Jobs* bezeichnete 2005 den Whole Earth-Katalog in seiner Commencement-Rede an der Universität Stanford (vgl. Jobs 2005) als eine der Bibeln seiner Generation und als analogen Vorläufer von Suchmaschinen wie Google. Auf der Rückseite der letzten (offiziellen) Ausgabe des Whole-Earth-Kataloges von 1972 ist eine Landstraße im frühen Morgenlicht abgebildet. Darüber steht die kurze Aufforderung: „Stay hungry, stay foolish“ (Bleib hungrig, bleib närrisch).

Let's get lost!

Und genau das wünsche ich allen Lesern. Seien Sie neugierig. Lassen Sie sich drauf ein: die Welt, die Kunst, das neue Kuratieren und das Experimentieren im Internet.

Denn ein Entrinnen gibt es nicht. So schnell werden wir uns nicht wieder entkabeln. Auch die unter Managern beliebten *Digital-Detox*-Kuren helfen Ihnen nicht weiter. Deren Effekt hält gerade einmal solange wie eine der vielen Saft- und Grapefruit-Diäten. Das Problem (wenn es denn eines für Sie sein sollte) müssen Sie anders lösen lernen. Etwa indem Sie es besser kennen und verstehen lernen.

Auch ich weiß nicht, wohin die Reise mit dem Internet geht. Ausser so viel: Es geht nicht weg. Es wird nur noch intensiver werden. Dennoch erwarte ich nicht, dass sich das Lernen, die Interaktion, die Konversation und das Engagement durch das Internet komplett ändern werden, aber es stellt neue Formate, Kanäle, Zeit- und Geschwindigkeitseinheiten zur Disposition.

Der Mensch wird sich anpassen, das hat er schon bei früheren Medienrevolutionen wie durch Buchdruck, Telefon, Fernsehen, Computer geschafft.

Und vor allem sollten Sie ihre Schuldgefühle loswerden und beginnen, mit den neuen Möglichkeiten unbelastet und unvoreingenommen, spielerisch und experimentell umzugehen. Wagen Sie sich auf unbekanntes Terrain. Springen Sie vom digitalen 10m-Turm. Womöglich hält der nächste Tauchgang überraschende Entdeckungen, Erfahrungen und Erkenntnisse für Sie bereit. Let's get lost.

Als kleine Einstiegshilfe hat Kenneth Goldsmith im Anhang seines Buches „Wasting Time on the Internet“ schon einmal 101 Vorschläge aus seinem Seminar versammelt, wie man seine Zeit im Internet verträdeln kann (Goldsmith 2016: 223). Hier eine kleine Auswahl:

1. Erstelle eine Hintergrundrecherche zur Person links von dir. Finde all seine/ihre Details raus: Adressen, Schulen, Emailadressen, Hobbies, Gruppen, Veröffentlichungen, Arbeit, Strafregister, Familienmitglieder etc. Sichere alles in einem Dokument und sende es ihm/ ihr zu.
2. Erzähle die Lebensgeschichte von der Person gegenüber, indem du nur GIFs verwendest.

3. Finde den ersten deiner Freunde auf Facebook und unterhalte dich mit ihm.
4. Erstelle deinem Partner ein Profil auf einer Dating-Website und gewinne ihm/ihr möglichst viele Dates.
5. Öffnet in einer Gruppe alle dasselbe Musikvideo auf YouTube und drückt gleichzeitig den Play-Knopf. Geniesst die Poesie der Echos und Überlagerung des sich wegen unterschiedlicher Prozessoren langsam verschiebenden Songs.

Anmerkungen

[1]<https://www.facebook.com/profile.php?id=100009476861274&fref=ts>

[2]<https://www.facebook.com/johannes.hedinger>, <https://www.instagram.com/johanneshedinger/>

[3]https://www.instagram.com/craigslist_mirrors/

[4]<http://craigslistmirrors.com/>

Literatur

Berger, John (1972): *Ways of Seeing*. London: Penguin.

Beuys, Joseph/Bodenmann-Ritter, Clara (1988): *Jeder Mensch ist ein Künstler. Gespräche auf der Documenta 5 / 1972*. Berlin: Ullstein.

Brand, Stewart (1968-1972): *Whole Earth Catalog*. Menlo Park: Portola Institute. Online:<http://www.wholeearth.com> [08.04.2017].

Christov-Bakargiev, Carolyn (2011): *Brief an einen Freund/Letter to a friend*. In: (dOCUMENTA(13): 100 Notizen/100 Gedanken). Ostfildern Ruit: Hatje Cantz

Flusser, Vilém (1983 /1985): *Für eine Philosophie der Fotografie*. Göttingen: European Photography.

Goldsmith, Kenneth (2016): *Wasting time on the internet*. New York: HarperCollins. Groys, Boris (2015): *Kunstarbeiter zwischen Utopie und Archiv*. In: *Schweizer Monat*, Februar 2015.

Jobs, Steve (2015): *Commencement address, Stanford, 12.06.2005*. Online: <http://news.stanford.edu/2005/06/14/jobs-061505/> [08.04.2017].

Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.

Tolstoi, Leo (2016 [1898]): *Gegen die moderne Kunst*. Norderstedt: Hansebook.

Ullrich, Wolfgang (2016): *Der kreative Mensch, Streit um eine Idee*. Salzburg, Wien: Residenz.

Ullrich, Wolfgang (2017): *Das dreifache Ende der Kunst*. In: *Schweizer Monat*, März 2017.

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Während meines Vortrags, auf dem dieser Text aufbaut, lief zwischenzeitig im Hintergrund für die Zuhörer*innen sichtbar (aber ohne Ton) eine Zusammenstellungen kurzer Sequenzen aus dem Dokumentarfilm *Gerhard Richter Painting*¹. Die Kompilation reihte diverse Szenen aneinander, in denen Gerhard Richter im Film großformatige Ölgemälde mit Spachteln sowie großen Rakeln bearbeitet. Im Anschluss an den Vortrag ließ Karl-Josef Pazzini mich wissen, die Filmausschnitte hätten ihn an die Stichworte „Anmut und Grazie“ erinnert, an den Dornauszieher² in der Adaption in Heinrich von Kleists *Über das Marionettentheater* (Kleist 1964). Diese Assoziation möchte ich aufgreifen und zum Anlass nehmen, Zusammenhänge zwischen künstlerischer Bildung und verkörpertem Wissen aufzuzeigen. Daran anknüpfend werde ich den Versuch unternehmen, den scheinbaren Widerspruch von singulärer Anmut und systematischer Wiederholung in ästhetischen Praktiken aufzulösen oder zumindest in eine weniger widersprüchliche Relation zu setzen. Anmut, so möchte ich zeigen, lässt sich als Indiz für das Wirken impliziten Wissens in ästhetischen Praktiken verstehen. Dabei bediene ich mich der Figur der *Bildungen des Ungewussten* (anspielend auf Freuds *Bildungen des Unbewussten*³) nicht nur, um das hier relevante Wissensregister anders zu konturieren, sondern auch, weil der Begriff der Bildungen in meinem Fokus in einem übertragenen Sinne gebraucht wird, der vom Freud'schen Terminus abzugrenzen ist.

Bildend wirksam

„Die Bildungen des Unbewussten“, so schreibt Pazzini in *Bildung vor Bildern*, „sind dasjenige an Bildern, was bildend wirksam werden kann. Bildungen des Unbewussten sind Abkömmlinge jenes Unbeschreiblichen, das sich über den Rand des Unvorstellbaren so gerade eben ins Imaginäre und Symbolisierbare hat vorarbeiten können: in Form von Fehlleistungen, Träumen, Symptomen“ (Pazzini 2015: 33). In der Kunst-Rezeption konfiguriert die Neigung, das scheinbar Offensichtliche in imaginäre Wissensformationen einzuordnen, mit dem, was darin an symbolischen Inhalten erfahrbar wird. Ist das aus diesem Konflikt entstehende Befremden weder zu groß noch zu klein, besteht eine Chance auf Bildung. So ungefähr hat es Karl-Josef Pazzini u. a. am Beispiel Shirin Neshats aufgezeigt (ebd.: 209ff.). In dem Abschnitt über *Symbolisches Wissen* formuliert er ferner: „Kunst hat eher die Darstellung des Auftauchens und der Existenz dieses Wissens zum Gegenstand sowie die Möglichkeiten von dessen Darstellung (medialer Aspekt) als gleichzeitiger Produktion von Wissensbeständen und Regeln des Umgangs (Gesetze) mit dem Wissen“ (ebd.: 214). An jenem Auftauchen sind sowohl Künstler als auch Betrachter beteiligt, indem jeder künstlerischen Arbeit ein Spektrum möglicher Erfahrungen immanent ist, welche in ihrer Singularität weder vorhergesehen noch intendiert werden können. „Symbolisches Wissen“, so Pazzini, „ist ein dem Subjekt unbekanntes und unbewusstes Wissen, es verdankt sich dem Eingetauchtsein des Subjektes in ein symbolisches Universum. Und das ist es, was sich wie eine Bildung des Unbewussten an den Rändern der künstlerischen Arbeit zu artikulieren versucht [...]“ (ebd.: 212). Das betrifft Produzenten und Rezipienten insofern als beide jenen Artikulationen ausgesetzt sein können und insofern als Rezeption immer auch produktive Momente impliziert.

In meinem Beitrag möchte ich den Prozess der Herstellung künstlerischer Arbeiten fokussieren, der sich von der Rezeption insbesondere darin unterscheidet, dass ihm ästhetische Praktiken im engeren Sinne künstlerischer Produktionsprozesse zugrunde liegen. Solche Praktiken sind als materiale und körperliche Darstellungsverfahren in ihren Ausprägungen und Funktionsweisen unmittelbar von symbolischem Wissen berührt, wenn nicht wesentlich beeinflusst. Dennoch ist hier, so meine These, auch ein anderes Wissensregister *bildend wirksam*, zumindest im engeren Sinne von *gestalterisch, bildgebend*. Gemeint ist ein verkörpertes Wissen über das performative Zusammenspiel von Handeln und Wahrnehmen innerhalb der spezifischen Medialität jeweiliger ästhetischer Praktiken. Begrifflich möchte ich an Michael Polanyis Konzeptualisierung eines *stillen* oder *schweigenden* Wissens (*tacit knowing*⁴) anknüpfen (vgl. Polanyi 2009). Der Vorteil, den der Begriff des *tacit knowing* in produktions-ästhetischer Perspektive bietet, liegt in seiner Fokussierung auf das jeweils handlungs- (und wahrnehmungs-)spezifische *knowing-how* (Ryle 1949:

16-20) oder, wie es bei Schön (1983: 49ff.) heißt, *knowing-in-action*, das wiederum die Spezifik konkreter ästhetischer Praktiken auszeichnet. *Tacit knowing* ist Wissen über und zugleich konstitutiv für die Medialitäten solcher Praktiken und deshalb wesentlich an der Bildung im Sinne der Entstehung, der Sichtbarwerdung künstlerischer Arbeiten beteiligt.

Schweigendes und Symbolisches

Hinsichtlich der Referenzen auf die Psychoanalyse liegt es nahe, das *schweigende Wissen* mit dem Register des Symbolischen zu vergleichen. Wenn auch eine präzise Unterscheidung schwierig scheint, hilft die begriffliche Alternative das hier thematisierte Bedeutungsspektrum wenigstens etwas einzugrenzen. So ließe sich skizzieren, dass sich (an Bildern bildend wirksames) symbolisches Wissen eher auf inhaltliche Bereiche bezieht, auf solche des Thematischen, des *Sujets*, vielleicht auch auf konzeptuelle, während *tacit knowing* als praxisbezogenes Erfahrungswissen eher auf handwerklich-technischer, medialer Ebene und in den entsprechenden Handlungs- und Wahrnehmungsprozessen eine Rolle spielt. Ich nehme an, dass beide Wissensregister einander beeinflussen, teilweise untrennbar sind, dass es jedenfalls fließende Übergänge gibt. Denn praktisches künstlerisches Arbeiten ist nie rein materiell, sondern immer auch verflochten mit Inhalten gedanklicher oder mentaler Ebenen, die bis ins Symbolische reichen. Ein Beispiel dafür liefert Daniel Richter, der in einem Interview im *Süddeutsche Zeitung Magazin* erzählt, beim Malen denke er an Menschen, an denen er hänge. Und an Sachen, die er gelesen habe. „Als Student“, so schildert Richter weiter, „habe ich beim Malen an Über-Ich-Instanzen gedacht. Das waren natürlich die Lehrerfiguren und meine Vorbilder in der Malerei.“ (Richter 2015) Nun wäre an Daniel Richters frühen Arbeiten zu zeigen, inwiefern stilles Wissen um „rein“ produktionsästhetische Prozesse nicht völlig frei und unabhängig von Symbolisierungen gedacht werden kann – sofern sich das zeigen ließe.

Implizites Wissen als Nicht-Wissen

Als ich einmal mit Karl-Josef Pazzini darüber sprach, zu implizitem Wissen arbeiten zu wollen, wies er mich darauf hin, dass zu differenzieren sei zwischen implizit, unbewusst und „ungewusst“. Erst kürzlich schickte er mir einen Link zu einer Episode der Online-Serie *From Sketch*⁵, in der die Dramaturgin Hannah Hurtzig das Konzept des *Schwarzmarktes für nützliches Wissen und Nicht-Wissen*⁶ erläutert. Dabei spricht sie über Nicht-Wissen „als etwas, was man noch nicht weiß oder wieder vergessen hat. Man könnte sagen, auch etwas, was man weiß auf eine nicht sagbare Weise. Man kann auch sagen: Wir leben von nicht bewusst gewordenen Erinnerungen.“⁷ In dieser skizzenhaften Darstellung klingen mehrere Kategorien und Charakteristika impliziten Wissens an, die Georg Hans Neuweg unterscheidet. Wissen „auf eine nicht sagbare Weise“ lässt sich mit *tacit knowing* fassen, das Neuweg unter der Überschrift „Unbewusste Verhaltenssteuerung und Intuition“ (Neuweg 1999: 12) als nur eine unter mehreren Bedeutungen herausstellt, die unter dem Label *Implizites Wissen* kursieren. Eine weitere Bedeutungsebene ist die des *impliziten Gedächtnisses*, von dem gesprochen wird, „wenn Lernerfahrungen aus der Vergangenheit funktional wirksam werden, [...] ohne jedoch bewußt erinnert zu werden oder überhaupt erinnert werden zu können“ (ebd.: 14). Hier werden noch einmal die fließenden Übergänge zu den Registern der Psychoanalyse deutlich. Sowohl unbewusste Verhaltenssteuerung als auch das implizite Gedächtnis schneiden das Symbolische. Auch Hurtzigs Formulierung der „nicht bewusst gewordenen Erinnerungen“ betrifft symbolisches und schweigendes Wissen gleichermaßen. So wie wir von diesen unbewussten Erinnerungen „leben“, so leben ästhetische Praktiken (auch) vom impliziten Gedächtnis. Auf der medialen und damit auch körperlichen Ebene wirkt *tacit knowing* als Triebfeder für die Initiation und Fortführung gestalterischer Prozesse. Die mediale Erfahrungsebene ist eine wesentliche Bedingung für die Möglichkeit künstlerischer Symbolisierungen und mit ihnen eng verflochten. Die Kategorien „implizit“ und „unbewusst“ sind damit zumindest grob in ein Verhältnis gesetzt (und dabei eher aufgeweicht als präzise nuanciert worden).

Was aber kann „ungewusstes“ Wissen sein? Nimmt man es buchstäblich, wäre darunter, wie Hurtzig beschreibt, das zu verstehen, was man *noch nicht* oder *nicht mehr* weiß. Ich plädiere dafür, darunter auch das zu fassen, was als nicht-formalisierbares⁸ Wissen aktiv wird, ohne dass es ein Wissen von diesem Wissen gäbe. Es würde auch nicht gebraucht, um handlungsfähig zu sein. Das en-

glische *tacit knowing* liefert im Unterschied zum deutschen *stillen Wissen* die Bedeutung von *können* gleich mit. Könnerschaft und Expertise basieren auf solchem „Nicht-Wissen“⁹. Im Unterschied zum Lernen von Fakten oder intentional anwendbarer Daten bedeutet die Ausprägung einer Könnerschaft im künstlerischen Arbeiten nicht eine Anreicherung von Wissensbeständen bis zu einem bestimmten messbaren Mindestlevel. Wie in den Bereichen des vermeintlich gefestigten imaginären und des unbewussten symbolischen Wissens sehe ich auch *tacit knowing* wesentlich durch permanente Um- und Überschreibungen gekennzeichnet. Erfahrungen und Reize, die ein aktuell wirksames Wissen einem permanenten Wandel aussetzen, werden ihrerseits verzögert in fortlaufenden oder späteren Darstellungsprozessen wirksam, unberechenbar, irgendwo zwischen einer fast unmittelbaren Zukunft und einer ferneren. In Anlehnung an Hertzog könnte man von einem *Noch-nicht-Wissen* sprechen, das die zeitliche Struktur eines Wissens beschreibt, das sich als solches erst im Prozess seiner Darstellung formiert. „Ungewusst“ lässt sich so auch auslegen als das in einem früheren Status (vor der Präsentation) nicht Wissbare (nicht einmal unbewusst). Ein in unbewussten Erfahrungen angelegtes potenzielles Wissen kann sich als solches erst nachträglich herausstellen und zwar dann, wenn diese Erfahrungen praktisch relevant geworden sein werden. Das zunächst *Ungewusste* wird dann als solches bereits bildend¹⁰ wirksam gewesen sein.

Zum Beispiel Malerei – Gerhard Richter Painting

Der Anschauung halber und weil ich darüber am ehesten auch aus eigener Erfahrung schreiben kann, möchte ich meine Ausführungen über *tacit knowing* kurz am Beispiel der Malerei verdeutlichen.¹¹ Ich nehme folgendes an: Ein Maler macht im Malprozess Beobachtungen und Erfahrungen mit der Performativität des Materials im Zusammenspiel mit motorischen Abläufen. In einer Verschachtelung aus haptischen, visuellen, mentalen Reizen reihen und überlagern sich auf Mikroebene ästhetische Erfahrungen zu einer Art *Erfahrungs-Stream* als Teil einer wechselseitigen Fortschreibung zwischen Handeln und Wahrnehmung der Effekte des Handelns. Auf dieses permanente *Feedback* antwortet¹² der Maler, trifft Entscheidungen, lässt sich verleiten, verändert, verfeinert oder verwirft ein konkretes Vorgehen z. B. im Farbauftrag, in der Wahl, der Mischung der Farben, ihrer Komposition, in der Handhabung des Pinsels oder anderen Werkzeugs und so weiter. Solcherlei Antworten füttern den weiteren Malprozess, liefern den Stoff, die nötigen Varianten für wiederum neue Erfahrungen. In dieser *Feed-forward-Feed-back-Schleife* (vgl. Iser 2002: 254) wird Wissen wachgerufen, angewandt, erweitert oder modifiziert, angeeignet, abgelegt oder ersetzt. Das umfasst sicherlich auch bewusste Wissensinhalte. Meine These ist aber, dass es sich hier größtenteils um implizites Wissen handelt, über das der Maler nicht (voll umfänglich) intentional verfügt.

Das lässt sich am Beispiel Gerhard Richters im Dokumentarfilm *Gerhard Richter Painting* von Corinna Beltz (2009) ausführen. In den Ausschnitten, die ich während meines Vortrages gezeigt habe, ist Richter bei der Arbeit an einigen seiner vielzähligen *Abstrakten Bilder*¹³ zu sehen. In den kurzen Sequenzen¹⁴ sehen wir Richter jeweils beim Auftrag einer neuen Farbschicht bzw. bei der Verwischung der zuletzt aufgetragenen Farbschichten auf den großformatigen Leinwänden mithilfe entsprechend großformatiger Rakeln (vgl. Abb. 1). In einigen Abschnitten trägt Richter außerdem Farbe mit einem großen Spachtel ab. Dieses Vorgehen folgt auf immer gleiche Arbeitsschritte: Mit großen Pinseln werden recht flächige Grundierungen angelegt, die zunächst u. a. mit kleineren Rakeln immer wieder verwischt und übermalt werden. Für großflächige Farbaufträge mit den Rakeln wird zunächst Ölfarbe in Mengen, die einen pastosen Stil versprechen, direkt auf das Werkzeug aufgetragen. Der Druck, der auf das Werkzeug ausgeübt, und der Winkel, in dem es zur Leinwand gehalten wird, sind die wichtigsten Parameter, die Richter beim Farbauftrag unmittelbar beeinflussen kann. Dabei verlangen die großen Formate der Gemälde vollen Körpereinsatz¹⁵. Die Bewegungen reichen von der Streckung bis in die Beuge. Bis zu fünf kleine Schritte macht Richter entlang eines Gemäldes, während er einen Spachtel darüber zieht. Mal mit Leichtigkeit, mal unter sichtbar größerem Kraftaufwand treibt der Maler seine Werkzeuge über die Leinwand.

Diese Arbeitsschritte mit ihren Bewegungsabläufen, darin enthaltenen Entscheidungen und Toleranzen sind (sowohl einzeln als auch im Arrangement) aus Erfahrungen etlicher Wiederholungen mit beabsichtigten und unbeabsichtigten Variationen zu Routinen erwachsen.¹⁶ Diese Routinen sind allerdings nicht fest eingefahren und unveränderlich, sondern konstitutiv offen.

In Anlehnung an Sybille Krämer (2002) gesprochen, verdanken sie ihre Offenheit immer neuen Erfahrungen mit der spezifischen Performativität des Mediums, die sich im jeweiligen Zusammenspiel von Farbe, Leinwand, Pinsel, Rakel oder Spachtel artikuliert. Aus der Wiederholung und Anreicherung solcher Erfahrungen speist sich ein implizites Wissen über mediale und prozedurale Eigenschaften einzelner Malhandlungen und -urteile, die Richter im Interview nicht in Worte zu fassen vermag¹⁷, denen er aber gerade deshalb nachgeht: In einem früheren Interview, das im Film gezeigt wird, erklärt Richter: „Im Übrigen interessiert mich – und das betrifft das Malen, das Was und Wie – überhaupt nur das, was ich nicht kapiere. Und so geht mir’s auch mit jedem Bild. Ich finde die Bilder schlecht, die ich begreifen kann.“¹⁸ Jenes, was Richter interessiert, könnte, bezogen auf die handwerklich-technische Ebene der Bildproduktion, all das einschließen, was sich einer bewusst intendierbaren Reproduktion entzieht. Richter setzt in den *Abstrakten Bildern* auf z. T. nur sehr eingeschränkt kontrollierbare Zufallstechniken. Grazie und Anmut stecken hier in der Unnachahmlichkeit einzelner Momente des Malprozesses, in den rhythmischen, immer ähnlichen, aber nie gleichen Bewegungen, zumindest in manchen. (Gibt es dafür Kriterien?) Vielleicht sehen wir auch das sehnsüchtige Bestreben nach der (Wieder-)Herstellung jenes einzigartigen genialen Moments, das einmal gewesen war.

Anmut und Grazie – Der Dornauszieher

In der Erzählung Heinrich von Kleists *Über das Marionettentheater* (Kleist 1964) gelingt diese Reproduktion nicht. In der Haupterzählung schwärmt ein Tänzer von den Vorzügen der Marionetten gegenüber den menschlichen Tänzern. Die Puppen seien „antigrav“, unwissend über die Trägheit der Materie (ebd.: 8). Als größten Gegner von Anmut und Grazie¹⁹ nennt er die menschliche „Ziererei“, die erscheine, „wenn sich die Seele (vis motrix) in irgend einem andern Punkte befindet, als in dem Schwerpunkt der Bewegung“ (ebd.). Zu einem späteren Zeitpunkt des Dialogs erwidert Kleists Ich-Erzähler, dass er „gar wohl wüßte, welche Unordnungen, in der natürlichen Grazie des Menschen, das Bewußtsein anrichtet“ (ebd.: 9) und berichtet von der Begegnung mit einem jungen Mann: Nach einem Bad habe sich dieser, so die Erzählung in der Erzählung, als er seinen Fuß auf einen Schemel setzte, um ihn abzutrocknen, beim Blick in den Spiegel an die Statue eines Jünglings erinnert, „der sich einen Splitter aus dem Fuße zieht“ (ebd.). Der *Dornauszieher*²⁰ (vgl. Abb. 2) scheint als eine Art Standardreferenz für das gelungene Festhalten einer natürlich anmutigen Haltung oder Bewegung zu gelten. Auch der Erzähler gibt an, die Ähnlichkeit mit der Statue entdeckt zu haben, die der junge Mann und er erst kürzlich gemeinsam gesehen hätten. Von dieser Ähnlichkeit narzisstisch verückt und um sie dem Älteren nochmals vorzuführen, versucht der Junge vergeblich, seine Bewegung zu wiederholen, „hob verwirrt den Fuß zum dritten und vierten, er hob ihn wohl noch zehnmal: umsonst! er war außerstand, dieselbe Bewegung wieder hervorzubringen [...]“ (ebd.: 10). Infolge dieser Erfahrung wird dem „jungen Menschen“ sogar eine „unbegreifliche Veränderung“ attestiert: „Er fing an, tagelang vor dem Spiegel zu stehen; und immer ein Reiz nach dem anderen verließ ihn. Eine unsichtbare und unbegreifliche Gewalt schien sich, wie ein eisernes Netz, um das freie Spiel seiner Gebärden zu legen [...]“ (ebd.). Jene Freiheit scheint eine wesentliche dieser kaum zu bestimmenden Qualitäten von Anmut und Grazie zu sein. Auch Schiller schreibt, Grazie sei „immer nur die Schönheit der *durch Freiheit bewegten Gestalt* [...]“ (Schiller 1949: 19) – frei von Zwang, Willkür, Reflexion. Grazie lässt sich mit Schiller verstehen als verkörperte Empfindung: „Der Anteil nun, den der Empfindungszustand der Person an einer willkürlichen Bewegung hat, ist das Unwillkürliche an derselben, und er ist auch das, worin man die Grazie zu suchen hat.“ (ebd.: 22)

Wiederholung, Reflexion, Irritation

Kleists Erzählung postuliert eine prinzipielle Nicht-Wiederholbarkeit der anmutigen Bewegung, die – gewollt und mit der Absicht einer bestimmten Wirkung – zur missratenen Pose verkommt. Dabei scheint vor allem die Reflexion im Dienste einer bewussten Bestrebung alles Anmutige auszuschließen. Was bedeutet das beispielsweise für die Rolle der Anmut in der abstrakten Malerei Gerhard Richters? Technisch gesehen folgt mit seinen Gemälden im Film eine Wiederholung auf die andere. Obendrein behaupte ich, dass die Vielzahl an Wiederholungen reflexive Prozesse evoziert, wenn sie, wie im Beispiel der Malerei, immer wieder

er in Darstellungen gerinnt. Es gibt nicht die ideale Wiederholung. Die zeitliche Verschiebung und die zunehmende Routine (verändertes implizites Wissen) führen zu einer reflektierbaren Differenz zwischen einer Wiederholung und ihren Vorgängern. Richters malerische Praxis unterscheidet sich von den Wiederholungen und Reflexionen des jungen Mannes vor dem Spiegel allerdings darin, dass Wiederholungen mit teils willkürlichen, teils unwillkürlichen Varianten Voraussetzung für das Fortschreiten der Praktik sind. Die Ausführung und -prägung einer ästhetischen Praktik verfolgt ästhetische Ansprüche, die nur performativ formiert werden können (vgl. Sabisch 2007: 233). *Tacit knowing* als Essenz der spezifischen Bewegungen in ästhetischen Praktiken kann nur über Wiederholungen angeeignet werden, die damit im Dienste von Übung und Experiment eine Grundlage bilden für die Möglichkeit von Anmut und Grazie im künstlerischen Arbeiten.

Die Bewegungen des Jünglings vor dem Spiegel verfolgen hingegen nicht die ästhetischen Ansprüche einer künstlerischen Praxis, sondern eine Aufführung nach dem Vorbild einer Erinnerung. Es muss also unterschieden werden zwischen der Wiederholung als unmöglichem Versuch der idealen Reproduktion einer vergangenen Bewegung mit zumindest unbewussten Anteilen (s. Schiller) und der Wiederholung um der Wiederholung willen als Prinzip künstlerischen Arbeitens. Davon ausgehend, dass sich ästhetische Praktiken grundsätzlich als responsive Prozesse charakterisieren lassen, liegt der Unterschied auch im Anlass und der damit verbundenen Struktur einer Wiederholungsfolge. Während die wiederholten Bewegungen des Jünglings durch den äußeren Blick gesteuert sind und jedes Mal am gleichen Punkt ansetzen, um sich immer an demselben imaginierten, festen Ziel zu messen, ist die Wiederholung der malereispezifischen Bewegungsabläufe durch ein Begehren angetrieben.²¹ Es speist sich (und kann nie gesättigt werden) aus den im Malprozess immer wieder sich (minimal) neu konfigurierenden medialen Bedingungen und Erfahrungsmöglichkeiten, die zu einem kontinuierlichen Antworten verleiten. Diese Antworten können nie abschließen, sind nie richtig oder falsch.

Wenn wir Grazie und Anmut im Sinne Schillers als körperlichen Ausdruck innerlicher Regungen verstehen, ist Anmut nicht lediglich eine für schön befundene körperliche Äußerung, sondern, so ließe sich übertragen, Anzeichen motorischer Übersetzungen impliziten Wissens. Diese Übersetzungen können gestört werden und zwar, so legt Kleists Erzählung nahe, durch bewusstes Hinterfragen von *tacit knowing*. In diesem Sinne stört, wenn auch indirekt, das filmische Setting des Richter-Dokumentarfilms das künstlerische Arbeiten andauernd. Der Film will zeigen, wie Richter arbeitet. Der Maler weiß das und wirft in Begleitung des Kamerateams plötzlich selbst einen anderen, anders fragenden Blick auf seine Malerei – den der Kamera. In einer Szene des Films bricht Richter den Malprozess ab und gibt preis: „Im Moment seh’ ich das so aussichtslos an, dass ich das hier kann, mit dem Malen unter Beobachtung. Das ist – so mit das Schlimmste, was es gibt.“²² In recht drastischen Worten bildet sich hier eine starke Irritation des gewohnten Malprozesses durch die Filmsituation ab. Zu viel Reflexion stört den Work-Flow, der nichts Anderes ist, als das von Unwillkürlichkeit durchsetzte Wechselspiel von Medium, Handeln und Wahrnehmen.

Rausch

Kleinste Irritationen verträgt der Fortgang einer ästhetischen Praktik. Sie sind ihm sogar zuträglich, wie ich anhand der produktiven minimalen Differenz der Wiederholungen gezeigt habe. Gegen zu große Irritationen, die es im schlimmsten Falle lähmen könnten, gilt es das Arbeiten zu schützen (wenngleich auch eine ausgemachte Krise produktive Wirkungen nach sich ziehen kann, vgl. z. B. Koller 2012; Pazzini 2010). An dieser Stelle möchte ich abschließend noch einmal auf Hannah Hurtzig zurückkommen, die in besagter Sendung nach dem „Rausch“ fragt, „in dem Aneignung [von Wissen, OW] möglich ist“. Er könne auf dem *Schwarzmarkt für nützliches Wissen und Nicht-Wissen* nur dann erreicht werden, wenn man sich darauf verlassen könne, dass alle Teilnehmer „die Mittel, die Techniken und die Weisen des Nicht-Wissens anwenden – und zwar unverblümt. Und die Weisen des Nicht-Wissens sind Wiederholung, Glauben [...]“.²³ Die Begriffe stehen bei Hurtzig zwar in einem anderen Kontext als dem des künstlerischen Arbeitens, nichtsdestoweniger erscheint es reizvoll, ihr Verhältnis zu übertragen: Dann diene im Beispiel der Malerei die permanente Wiederholung als unwillkürliche Strategie des *impliziten Wissens* zur Herstellung eines Rauschzustandes, der gegen Irritationen der gefährlichen Art schützt, die mitunter schädliche Reflexion im Arbeitsprozess hemmt und im besten Falle schwerelos macht, wie die anmutigen Marionetten.

Anmerkungen

- [1] Belz, Corinna: Gerhard Richter Painting, Deutschland 2011, 101 min. Auf DVD erschienen in Berlin: Piffil, 09.03.2012.
- [2] Vielfach ausgeführtes antikes Motiv insbesondere der Bildhauerei. Ein nackter Jüngling legt seinen linken Fuß über das rechte Knie und zieht darüber gebeugt einen (unsichtbaren) Dorn aus der Fußsohle.
- [3] Vgl. z. B. Freud, Sigmund (1940): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. In: Freud, Anna et al. (Hrsg.): GW VI. London: Imago Publishing; oder: Lacan, Jacques (2006 [1957-1958]): Das Seminar, Buch V: Die Bildungen des Unbewussten. Berlin: Turia+Kant .
- [4] Der englische Begriff sowie seine deutschen Übersetzungen tragen der charakteristischen Eigenschaft der Nichtverbalisierbarkeit oder zumindest der Unmöglichkeit einer vollständigen oder angemessenen Artikulation impliziten Wissens Rechnung (vgl. Neuweg 1999: 16, 22).
- [5] „Für die Webserie ‚From Sketch‘ begleitet die Berliner Zentrale Intelligenz Agentur zusammen mit dem Partner ‚Interview--Magazine‘ spannende Protagonisten aus der Kreativszene bei ihrer Arbeit und bittet sie, ihr Projekt, ihr Werk oder ihr Geschäftsmodell in einer simplen Grafik zu skizzieren und im Interview zu erläutern. Bisher nahmen teil: Ingo Niermann, Tonia Welter, Rafael Horzon, Régine Debatty, Hannah Hurtzig, Ronen Kadushin und Erik Spiekermann“, <http://creative.arte.tv/de/node/86441> [13.09.2016], ausgestrahlt auf Arte Creative 2011.
- [6] „Der SCHWARZMARKT versteht sich als interdisziplinäre Recherche über das Lernen und Verlernen, das Wissen und Nicht-Wissen. Mit dem SCHWARZMARKT installiert die Mobile Akademie einen temporären Schau- und Produktionsraum, in dem erzählerische Formate der Wissensvermittlung ausprobiert und präsentiert werden.“, <http://www.mobileacademy-berlin.com/deutsch/2005/schwarz.html> [13.09.2016].
- [7] Hurtzig (2011) in: From Sketch. Arte Creative, TC 00:01:08:00.
- [8] Unter dem Merkmal der Nicht-Formalisierbarkeit führt Neuweg intelligentes Können auf, das „nicht nur aus psychologischen Gründen, sondern ‚seinem Wesen nach‘ in berichtaren Regeln nicht angemessen abgebildet werden kann“ (ebd.: 17).
- [9] Vgl. z. B. ebd.: 13; Schön 1983: 49, 276; Dreyfus/Dreyfus 1986: 55.
- [10] Zumindest im o. g. Sinne.
- [11] Einige Sätze aus diesem Absatz erscheinen teilweise in abweichenden Formulierungen auch in: Wollberg, Ole (2017): Knoten in der Timeline. Zur Zeitlichkeit bildnerischer Praktiken. In: Bracker, Jacobus/Jegodzinski, Tim (Hrsg.): Bilder. Zeitzeichen und Zeitphänomene. Onlinepublikation in: Visual Past. A Journal for the Study of Past Visual Cultures, Vol. 4.1, (in Vorbereitung).
- [12] Im Sinne Waldenfels' Konzeptualisierung der Erfahrung aus Pathos und Response.
- [13] Viele von Richters Gemälden dieser Art tragen den Titel „Abstraktes Bild“.
- [14] Es handelt sich um einen Zusammchnitt aus Teilen von Sequenzen, deren zeitliche Reihenfolge im Vergleich zum Film teilweise verändert wurde.
- [15] Die Seitenmaße der im Film bearbeiteten Gemälde bewegen sich überwiegend zwischen ungefähr zwei und drei Metern.
- [16] In Abb. 1 wird andeutungsweise anschaulich, inwieweit von Wiederholungen die Rede sein kann.
- [17] In einem Interview im Dokumentarfilm (Belz 2011) findet Richter beispielsweise keine Worte, um Kriterien zu beschreiben für das Urteil „Jetzt ist es 'n Bild“ (TC 00:54:12:00 bis 00:56:33:00). Vgl. dazu auch TC 00:09:19:00. Man könnte Richter als einem der prominentesten und erfolgreichsten (u. a.) gestischen Maler eine habitualisierte Mystifizierung des Malprozesses im Dienste einer ebenso habitualisierten Selbstinszenierung als Malergenie unterstellen. Aber vielleicht wäre ja gerade dieser Habitus

ein Indiz dafür, dass (insbesondere gestische) Malerei auf implizites Wissen angewiesen ist, über das zu sprechen per se an seine Grenzen stößt.

[18] G. Richter in: Belz 2011, TC 00:09:46:12.

[19] Beide scheint Kleist weitgehend synonym zu verwenden.

[20] Siehe Anmerkung 2.

[21] Vielen Dank an Andrea Sabisch für den Hinweis.

[22] Richter in: Belz 2011, TC 00:46:19:10.

[23] Hurtzig (2011) in: Arte Creative. From Sketch, TC 00:07:16:00.

Literatur

Belz, Corinna (2011): Gerhard Richter Painting. Deutschland 2011, 101 min. Auf DVD erschienen in Berlin: Piffel, 09.03.2012.

Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1986): Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press.

Hurtzig, Hannah (2011) in: Arte Creative 2011: From Sketch, zitiert nach dem durch die Mobile Academy hochgeladenen Clip von 2013, 9 min. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=x5Q65QF22M> [13.09.2016].

Iser, Wolfgang (2002): Mimesis und Performanz. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 243-261.

Kleist, Heinrich von (1964): Über das Marionettentheater. In: Grassi, Ernesto (Hrsg.): Über das Marionettentheater Zur Poetik. Ersch. i. d. Reihe: Rowohlt's Klassiker der Literatur und Wissenschaft. Deutsche Literatur, Bd. 14. Reinbek: Rowohlt, S. 5-12, zuerst in: Berliner Abendblätter 12.-15. 12.1810.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Krämer, Sybille (2002): Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 323-346.

Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.

Pazzini, Karl-Josef (2010): Überschreitung des Individuums durch Lehre. Notizen zur Übertragung. In: Ders./Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: Transcript, S. 309-327.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Polanyi, Michael (2009 [1966]): The Tacit Dimension. Chicago: University of Chicago Press edition (mit neuem Vorwort von Amartya Sen).

Richter, Daniel (2015) in: Michaelsen, Sven: Interview mit Daniel Richter: „Wenn es nach mir ginge, würden sich die Bilder selber malen“. In: Süddeutsche Zeitung Magazin. Heft 37/2015. Online: <http://szmagazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/43547/2/1> [13.09.2016].

Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*. London u. a.: Hutchinson.

Sabisch, Andrea (2007): *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: Transcript.

Schiller, Friedrich (1949 [1793]): *Über Anmut und Würde*. Hamburg: Verlag Öffentliches Leben, zuerst in: *Neue Thalia*.

Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Abbildungen

Abb. 1: Stills aus Gerhard Richter Painting (Belz 2011), Stills: Ole Wollberg.

Abb. 2: Kapitolinischer Dornauszieher, 1. Jahrhundert v. Chr., Bronze, 73 cm, Konservatorenpalast Rom. Foto: Jean-Pol Grandmont, 2011. Veröffentlicht in Wikipedia. Online: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a9/0_Spinaro_-_Palazzo_dei_Conservatori%2C_Musei_Capitolini_%282%29.JPG [06.02.2017].

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Als die Herausgeber*innen mich fragten, ob ich mich mit einem Text an dem Sammelband *Bilder befragen – Begehren erkunden* beteiligen will, hatte ich mich gerade mit Lilly Axster¹ über das Buch *Make Love. Ein Aufklärungsbuch* unterhalten (Henning/Bremer-Olszewski 2012). Was sie zu den fotografischen Arbeiten sage, die Heji Shin für das Buch erstellt hatte, wollte ich wissen. Sie seien bemerkenswert, sagte Lilly. Ob sie mir in einem Gespräch näher beschreiben würde, was sie damit meine? Ja, sagte sie, und dass sie dann auch gerne über das Buch *Kriegen das eigentlich alle?* als ebenso spezielle Arbeit spreche? Buch *DAS machen?* zu sprechen kommen, das Lilly selbst mit Christine Aebi erarbeitet hatte (Axster/Aebi 2012).

Diese drei Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen, sind Grundlage des Gesprächs, von mir abgetippt und von uns beiden redigiert, das sich in Teil drei dieses Beitrags findet. Vorangestellt sind ein paar Überlegungen, die zum einen an queere Forschungen zu Sexualität als gesellschaftliche Struktur erinnern sollen, in der je nach Verhalten gesellschaftliche Privilegien oder Sanktionen verteilt werden. Zum anderen sollen die anfänglichen Vorbemerkungen einige theoretische, kritische, politische Orientierungsachsen bieten, um die Wichtigkeit jener Didaktiken sexueller Bildung zu betonen, die das Riskante begrüßen und dazu auffordern, „selbstständig, mutig, hoffnungsvoll, gestalterisch“ (Demirović 2018a: 14'21") zu handeln. Mut, Risiko, Hoffnung und gestalterische Selbstständigkeit sollen betont werden, um den immer umfassenderen Individualisierungsrhetoriken samt permanenter Selbstoptimierungsaufforderungen und dem kontinuierlichen Gerede von der „angeblichen Notwendigkeit starker Führung, starker Institutionen der Sicherheit“ (ebd.) andere Möglichkeiten entgegenzuhalten.

Auf den Stapel der bisher erwähnten Bücher legte mir Lilly Axster dann auch noch *Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema* (Von der Gathen 2014). Als ich dieses Buch zu lesen begann, verstand ich den Abstand noch viel besser, der zwischen Lillys und Christine Aebis Buch *DAS machen?* und den anderen Büchern besteht, über die wir in Teil drei

sprechen. *DAS machen?* ist das einzige der vier Bücher, das mich verstehen lässt, dass Sprechen und Schreiben über Sex eben nicht notwendigerweise ‚Einübung‘ in ein spezifisches ideologisches System bedeutet – auch nicht im Kontext sexueller Bildung.

Die Vorbemerkungen

Auch in jenem Wissenskontext, den wir ‚sexuelle Bildung‘ nennen, greift zweifelsohne das, was oft als ‚neoliberales Regime‘ bezeichnet wird – so wie in jedem anderen Praxisfeld auch. Teil dieser immer noch² gesellschaftlich herrschenden Anordnung ist zum einen, dass Wettbewerbs- und Marktförmigkeit zunehmend alle Bereiche des Lebens bestimmen. Zum anderen – und damit verbunden – ist die Vorstellung der Selbstoptimierung³, also sich körperlich und seelisch selbst zu erziehen, zu disziplinieren, um sich immer weiter zu verbessern, um ein gutes Leben zu führen und somit für dieses gute – oder eben auch schlechte – Leben selbst verantwortlich zu sein. (Die gegenteilige, sozialistisch informierte Vorstellung ist, dass, was wir sind und denken, grundlegend durch gesellschaftliche Verhältnisse bestimmt ist, und wenn wir besser leben wollen, wir uns daher um bessere Verhältnisse kümmern müssen.)

Vorbereitend für das Gespräch mit Lilly Axster las ich noch einmal Gayle Rubins 1984 erstmals erschienenen und in queeren Theoriekontexten viel gelesenen Text *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality* (Rubin 1993 [1984]). Dieser Text behandelt „den gesellschaftlichen Bereich der Sexualität“ (ebd.: 4) als gesellschaftliches System. Beschrieben werden zudem Konflikte rund um „sexuelle Werte und erotisches Verhalten“ (ebd.), die im Übrigen, so Rubin, viel mit den Religionskämpfen früherer Jahrhunderte gemein (ebd.) hätten und wie diese immenses symbolisches Gewicht besäßen:

„Auseinandersetzungen über sexuelle Verhaltensweisen werden oft zu Vehikeln, auf die sich gesellschaftliche Ängste verschoben und über die sich die zugehörigen emotionalen Intensitäten entladen lassen. In Zeiten großen gesellschaftlichen Drucks sollte Sexualität also mit besonderem Respekt behandelt werden.“ (ebd.)

Rubin macht den Vorschlag, Sexualität als gesellschaftliches/ideologisches System zu verstehen, anhand dessen Belohnungen und Bestrafungen verteilt werden. „Moderne Gesellschaften des globalen Nordens/Westens bewerten sexuelle Handlungen/Sexakte entlang eines hierarchischen Systems sexueller Werte“, schreibt sie (ebd.: 11). An der Spitze dieser Wertehierarchie steht sexuelles Verhalten, das als „gute, normale, natürliche, gesegnete/begnadete [blessed] Sexualität“ gilt (ebd.: 13): „heterosexuell, verheiratet, monogam, zeugungsfähig, nichtkommerziell, in Paaren, in einer Beziehung, innerhalb derselben Generation, im Privat- en, ohne Pornografie, nur mit Körpern, Vanilla“ (ebd.). Dem entgegen steht schlechter, abnormaler, unnatürlicher und – religiös gesehen – verdammter Sex: „homosexuell, unverheiratet, promiskuitiv, nicht auf Zeugung ausgerichtet, kommerziell, allein oder in Gruppen, unverbindlicher Gelegenheitssex“ (ebd.). Personen, deren Verhalten in dieser Hierarchie weit oben angesiedelt ist, werden mit der „Bestätigung ihrer mentalen Gesundheit belohnt, mit Respektabilität, Legalität, mit gesellschaftlicher und psychischer Mobilität, mit institutioneller Unterstützung und materiellen Profiten“ (ebd.: 12). Je weiter unten sexuelle Verhaltens- oder Betätigungsformen auf der Skala angesiedelt werden, umso mehr werden Personen, die diesen Formen folgen, mit „Vorannahmen über geistige Krankheiten konfrontiert und mit moralischer Abgewertetheit, mit Kriminalisierung, mit eingeschränkter gesellschaftlicher und physischer Mobilität, einem Verlust an institutioneller Unterstützung und wirtschaftlichen Sanktionen“ (ebd.).

Jedes Mal, wenn ich diesen Text wieder lese, überrascht mich die Aktualität dessen, was Gayle Rubin Ende der 1970er Jahre erforscht und Anfang der 1980er Jahre publiziert hat⁴: wie sehr in der Gesellschaft, in der ich lebe, Sexualität auch gegenwärtig als ideologisches System konstruiert ist, das gute, normale, gesunde Sexualität und abnorme Sexualität herstellt. Sicherlich haben sich sexuelle Wertvorstellungen verändert. Beispielsweise werden in medialen Mainstream-Öffentlichkeiten lesbische und schwule Lebensformen nicht mehr als widernatürlich verhandelt. Dies geschieht um den Preis, dass die gegenwärtigen normalisierenden Visibilisierungen sich an das Paarformat halten (vgl. Mesquita 2011), samt zugehöriger normalisierter Sexpraktiken (verheiratet, monogam, nichtkommerziell etc.), obgleich Umfragen unter Kindern und Jugendlichen, die sich als queer, trans, lesbisch, inter, schwul wahrnehmen, nach wie vor eine erhöhte Auseinandersetzungen mit dem Wunsch belegen, das eigene Leben zu beenden. Denn auch heute ist die Norm ‚guter, normaler, natürlicher Sexualität‘ heterosexuell, das zeigt sich an allen oben erwähnten Büchern, bis auf *DAS machen?*, auch wenn in allen Büchern spezifische Abweichungen von der Norm als mögliche Formen

hineingekämmt werden. Aber: Alle Bilder zeigen nichtkommerzielle Sexualität, bevorzugt paarweise (mit sich allein ist eine mögliche Alternative, mehr als zwei aber nicht), in Beziehungen, innerhalb derselben Generation, in Räumen, die als ‚Zuhause‘ lesbar sind, ohne Pornographie, zumeist auch ohne Fetischobjekte oder Sexspielzeuge (Dildos sind eine Ausnahme) und ohne andere Markierungen als weiblich oder männlich.

Den zweiten Hinweis, den ich aus Gayle Rubins Text für unseren Gesprächszusammenhang festhalten will, ist ihre Aussage, dass sich seit über einem Jahrhundert keine Taktik als verlässlicher erwiesen hat, um das zu erzeugen, was sie „erotische Hysterie“ oder auch „Sexpanik“ nennt, als die Berufung auf den Schutz der Kinder (Rubin 1993: 6). Erotische Hysterie via Schutz der Kinder bringt mich zu moralischer Panik entlang von sexueller Liberalisierung beziehungsweise zum zweiten Text, den ich gesprächsvorbereitend las: Alex Demirovićs *Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie*, der moralische Paniken als wesentliche Merkmale populistischer Mobilisierung beschreibt, die entlang von „Themen wie Sicherheit und Ordnung, Einwanderung, sexuelle Liberalisierung“ geschürt würden (Demirović 2018b: 29). Demirovićs Text bezieht sich explizit auf Stuart Hall⁵, der den Begriff des „autoritären Populismus“ Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre entwickelte, als mit Margaret Thatcher, Ronald Reagan und Helmut Kohl Vertreter*innen restaurativer rechter Kräfte in Regierungspositionen kamen – Gayle Rubin schrieb *Thinking Sex* im Übrigen zur selben Zeit. Die Rechte wisse, so zitiert Demirović Stuart Hall, „dass in einem Prozess der Restauration/Revolution das strategische Feld der Auseinandersetzung die Demokratie sei“ (ebd.) und verfolge eine Politik der populistischen Demokratie, die durch Elemente des schleichenden Autoritarismus und des passiven populären Konsenses gekennzeichnet sei. In einem Videointerview mit Demirović zu autoritärem Populismus, das die kritische sozialwissenschaftliche Zeitschrift *Prokla* veröffentlichte, beschreibt Demirović genauer, dass die gegenwärtige Desorganisation gesellschaftlicher Strukturen als dritte Phase des Neoliberalismus verstanden werden kann, die durch „autoritäre Dynamik“ gekennzeichnet ist. Er betont, dass es zur Kommunikation autoritärer Populisten gehört, eben nicht Mut zu machen, sondern „Gesten der Gewalt, der Unterwerfung, der Angst ... [zu praktizieren]“ (Demirović 2018a: 13’39“). Die damit einhergehende permanente Suggestion einer angeblichen Notwendigkeit starker Führung, starker Institutionen der Sicherheit, so sagt Demirović, „nimmt den Leuten geradezu die Fähigkeit, selbstständig, mutig, hoffnungsvoll, gestalterisch, kreativ an Dinge heranzugehen, sondern [führt dazu, dass sie] sich letztlich passiv ängstlich, mit einem düsteren Erwartungshorizont zu verhalten“ (ebd.: 14’21“).

Das folgende Gespräch mit Lilly Axster endet mit dem von ihr geäußerten Wunsch nach Darstellungen auch im Bereich sexueller Bildung, die das Offene, aber auch das riskant Experimentelle unterstützen – ein umso wichtigerer Wunsch, wenn es darum geht, alte, junge, große und kleine Leute zu ermutigen, sich hoffnungsvoll, mutig, entschieden über ängstlich-passiv-kensorientierte Subjektivierungsformen hinauszubewegen.

Das Gespräch

J: Fangen wir an mit *Make Love* (Henning/Bremer-Olszewski 2012). Es gibt eine Setzung in der Einleitung, die mir ungewöhnlich scheint. Die Autor*innen des Buches schreiben, dass sie „das Spüren am eigenen Körper fördern, die Aufmerksamkeit auf die Empfindungen, Wünsche und Grenzen lenken [wollen], damit jede[*]r den Spaß an einer guten, selbstbestimmten Sexualität entdecken kann“ (ebd.: 9). Ich könnte mir vorstellen, dass dies ein Grund für dich ist, zu sagen, dies ist ein bemerkenswertes Buch.

L: Ich sehe in den Workshops zu sexueller Bildung im Rahmen meiner Tätigkeit in der Beratungsstelle *Selbstlaut*, dass viele Jugendliche das Buch nicht mehr hergeben. In der Lesecke blättern die Schüler*innen viele Bücher durch, aber dieses Buch erzeugt eine ganz eigene Atmosphäre, weil sie meistens zu mehr drum herumsitzen und die Bilder anschauen. Mit mir reden sie gar nicht darüber, sie reden miteinander, sie lesen das Buch miteinander, und da mische ich mich nicht ein.

Auf der Textebene finde ich, wie du, den in der Einleitung deutlich gemachten Ansatz erstaunlich: Erkundet euch selbst, damit ihr spürt, wie es ist und wie ihr es haben wollt! Das ist ein großer Unterschied zu einem ‚Es ist so und so‘ anderer Bücher. Ungewöhnlich ist auch, dass Themen wie Verkleidungen und Fetische vorkommen – Dinge, die Kindern in visuellen Materialien über erwachsenen Sex häufig begegnen, die aber nie erklärt oder kontextualisiert werden.

Auch die Bildstrecken in *Make Love* unterscheiden sich von denen anderer Bücher. *Make Love* enthält Bildstrecken ohne Text, es wird also nicht zu jedem Bild erklärt, was das ist und wie sie das tun und wie das geht. Sondern es gibt einfach Bilder, und zwar

Fotos. Keine Comics, keine Zeichnungen. Sondern Fotos von Sexualität oder von Begegnungen, von nackten Körpern, Fotos von Personen allein für sich, Fotos von Paaren ... Das kenne ich aus anderen Aufklärungsbüchern nicht. Aber ich höre in den Workshops auch, dass manche Schüler*innen sagen, dass ihnen das zu viel ist, dass es ihre Grenzen verletzt. Also, es ist immer ein Abwägen und es gibt die Notwendigkeit, auf das, was zu sehen sein kann, vorab hinzuweisen. Es braucht immer auch den Raum, um etwas nicht anschauen zu müssen oder zu wollen.

Aber zurück zu diesem Bedürfnis vieler Jugendlicher nach Bildern dazu, wie Sex geht, wie das aussieht. Es steht fast nur pornographisches Material zur Verfügung oder Comics, wenn überhaupt, und die Comics, die explizit sexuelle Handlungen zeigen, sind auch oft pornografisch und somit etwas, das wir Erwachsene Kindern und Jugendlichen nicht zeigen dürfen und nicht zeigen sollen. Zu allen anderen Themen kriegen Kinder und Jugendliche Bilder und visuelles Material im Überfluss, gibt es Tausende von Sachbüchern: Warum wächst ein Baum in die Höhe? Wie sieht es auf dem Mond aus? Warum brodelt kochendes Wasser? Aber bei Sexualität gibt es diese Leerstelle, das Thema ist unangenehm und fast immer wird es sehr normativ verhandelt. Andererseits gilt das ja für die anderen Themen auch, aber beim Thema Wald oder Mond oder kochendes Wasser stört mich das nicht so.

J: Als ich als junger Mensch angefangen habe, Sex zu haben, war eines der Probleme mit Bildern zu Sexualität für mich, dass sie mich denken ließen, man muss dabei schön aussehen.

L: Ja, und dagegen arbeiten die Fotos in *Make Love* in keinsten Weise an. Zu sehen sind schlanke Körper, fast nur weiße Körper und vor allem *abled* Körper. Man kann viel Kritik an den Fotos und ihrer Ästhetik üben, sie nerven mich auch, sie sind so glatt, dass man teilweise gar nicht weiß, wohin mit sich.

J: Um noch eine Dimension zu beschreiben, die man kritisieren kann: Die Fotos in *Make Love* zeigen nackte Körper und explizit sexuelle Handlungen. Zu sehen sind Geschlechtsorgane, Vaginas, Mösen, eregierte Penisse. Es gibt Penetration oder zumindest etwas, das wie Penetration aussieht. Bini Adamczak hat ja einen schönen Text geschrieben, in dem sie das Wort „Zirklosion“ erfindet – „als Gegenbegriff zu Penetration“ (Adamczak 2016). Zirklosion ist ein Wort für umschließende oder überstülpende Handlungen. Dieser Begriff ist ein Denkwerkzeug, um den Protagonismus in sexuellen Handlungen zu verschieben. Mit Zirklosion gehen die Handlungen von all jenen Körpern, Körperteilen und Dingen aus, die umfassen, umschließen. Das Wort macht es also möglich, „über manchen Sex anders zu sprechen. Es wird benötigt, weil das Elend der Penetration noch immer das heteronormative Imaginäre regiert und – als wäre das nicht schon genug – das queere Imaginäre noch dazu“ (ebd.). Ich will darauf hinaus, dass die sexuell expliziten Fotos in *Make Love* alle heterosexuell kodiert sind, vor allem, weil sie an Penetration orientiert sind und diese auf eine spezifische Weise darstellen – und eben an keiner Stelle nahelegen, die sexuelle Handlung gehe von zirkcludierenden Körpern oder Körperteilen aus. Zudem ist ja Penetration keineswegs ausschließlich eine heterosexuelle Praxis, aber dargestellt wird sie zwischen je einem Körper, den ich als männlich lesen kann, und je einem Körper, den ich eindeutig als weiblich lese. Und leider ist es auch nie so, dass der eindeutig weibliche Körper etwas mit dem männlichen Körper tut, was sich als Penetration lesen lässt.

L: Ja, das sehe ich auch so. Nichtsdestotrotz halte ich dem Buch zugute, dass immerhin verschiedene Sexstellungen dargestellt sind, und auch Leute, die mit sich selbst sexuell aktiv sind. Das ist sehr selten. Natürlich findet sich in jedem zeitgenössischen Buch zu sexueller Bildung etwas über Selbstbefriedigung, aber genießend dargestellt, so wie in diesem Buch, kenne ich es nicht. Gut, dass es das gibt.

J: Wenn Alex Demirović davon spricht, dass Passivität als Subjektivierungsform zum gegenwärtig herrschenden gesellschaftlichen/politischen Arrangement dazugehört, würde ich tatsächlich sagen, dass, wie du sagst, die Aufforderung ‚Erkundet euch selbst!‘, also die Aufforderung, aktiv zu sein und zu experimentieren, tatsächlich erstaunlich ist.

L: Außerdem trägt das Buch den Titel *Make Love*, das heißt „Hab(t) Sex!“

J: Naja, es heißt „Mach(t) Liebe!“, aber gut. Das zweite Buch, über das du als besonderes Buch sprechen wolltest, ist *Kriegen das eigentlich alle?* (Von Holleben/Helms 2013). Auch dieses Buch arbeitet mit Fotos, aber ein wesentlicher Unterschied zu den Fotos in *Make Love* scheint mir, dass die Fotos in *Kriegen das eigentlich alle?* überhaupt nicht sexualisiert sind. Das finde ich spannend und auch erholsam, weil doch Teil des ideologischen Systems Sexualität, so wie es sich gegenwärtig artikuliert, auch ist: Du musst Sex haben, du musst sexy sein ...

L: Du musst es genießen, du musst geil sein ... Ja, *Kriegen das eigentlich alle?* ist speziell, weil es keinen Stress macht. Als jemand, die selbst schreibt – Theaterstücke für junges Publikum, Bücher für junge Leser*innen, aber auch für Erwachsene – versuche ich immer wieder, Sex oder sexuelle Dinge zu beschreiben. Es reizt und interessiert mich, dafür eine Sprache zu finden, die ich nicht klebrig finde, nicht grenzverletzend, trotzdem explizit, lustig oder ernsthaft. Danach suche ich, seit ich mich schreibend kenne. Mich interessiert, wenn etwas transformiert wird, also in eine Ästhetik oder Form gebracht wird, die nicht so tut, als sei das Geschriebene authentisch. Wortkreationen, Reime, Rhythmen, überraschende Grammatik können alle solch eine Art Übersetzung herstellen, die sich dem Naturalismus verwehrt. Das interessiert mich sowohl in Texten als auch in visuellen Darstellungen. In *Kriegen das eigentlich alle?* gibt es Fotos von merkwürdigen Maschinen, die Kinder und Jugendlichen gebaut haben und die wie eine Art Versuchsanordnung, ein physikalisches Experiment aussehen. Darüber steht zum Beispiel dann „Verknalltsein“ (ebd.: 67). Oder es gibt Fotos von Alltagsgegenständen, die für körperliche Veränderungen und Pubertät stehen und sich erst auf den zweiten Blick erschließen. Das gefällt mir, das macht etwas auf und nicht zu. Die meisten Bücher zu sexueller Bildung erklären. Erklären, erklären, erklären. Und illustrieren mit erklärenden Illustrationen. Oder sie stellen Foto und Erklärung zusammen, Foto und Erklärung, zu jedem Kapitel gibt es ein Foto. ‚Verliebt‘: ein Foto von zwei Personen, die glücklich aussehen. ‚Erster Sex‘: ein Foto von einer Person mit roten Wangen oder von zwei Personen mit roten Wangen. Dekorativ, vorhersehbar, meist einfach langweilig. In *Make Love* gibt es zweimal eine Fotoserie ohne Text. Allein das ist schon als Herangehensweise ungewöhnlich und macht für mich mehr auf als jeder Erklär-Zugang.

J: Aus dem, was du gerade beschreibst, lassen sich ja schon fast Orientierungen dafür ableiten, wie Bücher für Kinder und junge Menschen zu sexueller Bildung beschaffen sein könnten, wenn sie nicht nur in bestehende sexuelle Normen einüben, sondern auch ermutigen sollen, auszuprobieren. Man kann zum Beispiel die Text- und die Bildebene trennen, um beide Dimensionen ihre Sache machen zu lassen. Das hast du an *Make Love* beschrieben. Man kann darauf hinweisen, dass die Darstellungen und die Bilder des Buches konstruiert sind. Das hast du an *Kriegen das eigentlich alle?* betont. Denn dann werden die, die das Buch lesen, stärker provoziert, sich zu überlegen, wie sie das eigentlich finden, was da konstruiert wird, denn die Konstruktion ist eben nicht das Wahre, das Wirkliche, das Echte.

L: Ja, denn dieser Platz zwischen den Bildern, zwischen den Sätzen, das, was die Leser*innen sich selbst denken können, erscheint mir wichtig. Das macht Raum für einen nicht erklärenden, nicht belehrenden Zugang, sondern für Abstraktion, für den Mut zur Unvollständigkeit und vor allem für Humor.

J: Ja, und das kann *Kriegen das eigentlich alle?* wirklich, einen Humor herstellen, der nicht klebrig und nicht belehrend ist. Dieser Humor zieht sich bis ans Ende, dort sieht man Fotos davon, wie das Buch entstanden ist. Dargestellt sind die Bild- und Textautor*innen des Buches und eben auch die Kinder und Jugendlichen selbst, die als Protagonist*innen auf den Fotos drauf sind, und ich sehe, wie sie die Fotos gezeigt bekommen, auf denen sie drauf sind. Ich hab ja schon erwähnt, dass hingegen das Buch *Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen* (Von der Gathen 2014) mich verstehen ließ, was Einüben in ein ideologisches System bedeutet. Denn die „echten Kinderfragen“ sind simple Fragen, z.B. „Was ist am Körper so wichtig?“, „Wie groß ist ein Samen?“, „Was ist ein Samenguss?“, „Wann haben die eigentlich Säx?“ oder „Sind alle Penisse gleich groß?“. Kaum eine der Fragen ruft ein Geschlechtersystem auf, das scheint die Fragenden nicht zu interessieren bzw. interessiert sie vieles andere mehr. Die Antworten aber passen die Fragen sofort in ein heteronormatives System, im Sinne von „Bei Jungen ...“, „Bei Mädchen ...“. Dann habe ich euer Buch *DAS Machen?* (Axster/Aebi 2012) zu lesen begonnen und in diesem Buch wird sofort deutlich, es geht darin nicht um Erklärungen, es geht um Fragen.

L: Für uns war klar, wir wollen nichts erklären und möglichst nichts als Norm setzen, weil wir damals in den 1960er oder 70er Jahren als queere Kinder und Jugendliche darunter litten, ein System vorgesetzt zu bekommen, als Pass-Teil: passt du rein, nein, bist du die Abweichung, okay, wird noch toleriert oder auch nicht, Ende. In der Arbeit an dem Buch sind wir von dem Theaterstück *Nins Archiv* (Axster 2007) ausgegangen, also von einem Kind, das sich nicht festlegen will, ob es Nina heißt, Nino oder Nin: Wie würde dieses Kind Nin_o_a auf sexuelle Bildung schauen? Der andere Ausgangspunkt für die Arbeit am Buch war, einen Chronist*innen-Ton zu wählen. Also, ein Kind berichtet von einem Projekt zu sexueller Bildung, von den Fragen, die in der Schulklasse gestellt wurden. Das ist, was ich in den Workshops erlebe: Die Fragen von Kindern und Jugendlichen sind meist klug und sehr offen. Natürlich nicht alle, sicher gibt es Fragen wie „Warum sind Jungs so und Mädchen so?“. Aber dahinter steht ja eigentlich auch: Ist das wirklich so? Hauptsächlich aber gibt es viele ‚unnormierte‘ Fragen. Je mehr es Erwachsenen gelingt, den Raum dafür zu öffnen, desto mehr dieser offenen und interessanten Fragen gibt es. Im Buch wollten wir einen Ton treffen, der

Raum aufmacht, um zu fragen, um zu reden, ohne Antworten geben zu müssen; auch, weil wir die Antworten nicht wissen, weil es keine richtigen Antworten gibt. Im Entstehungsprozess des Buches sind unendlich viele Entwürfe rausgeflogen oder wir haben sie bearbeitet, weil sie unangenehm waren, grenzverletzend, zu entblößend für die dargestellten Figuren. Übrig geblieben ist eine Art Versuchsanordnung als stimmigster Zugang. Zum Beispiel gibt es ein Bild, auf dem der Penis eines Kindes durch ein durchsichtiges Kleidungsstück hindurch zu sehen ist. Das ging für uns beide. Es gab ein Bild, auf dem eine Klitoris und eine Scheide, eine Vulva zu sehen sind, und das ging für uns beide nur in Form eines Comics. Dieses Drauf-Schauen, Rein-Schauen haben wir als Buchmacherinnen nicht gut ausgehalten und nicht gewollt, da diese Blicke allgegenwärtig sind, normiert, besetzt. Heute würde ich das vielleicht nochmal anders sehen und für andere Personen mag das auch ganz anders sein.

J: Es gibt ja im Feld visueller Kultur queerfeministische Arbeiten, die beschreiben, dass Sehen in unserem spezifischen kulturellen Kontext als Penetrationstechnik eingeübt wird (vgl. z.B. Hentschel 2001). Das weist darauf hin, dass Normierungen nicht nur auf der Ebene der Körperteile stattfinden, und auch nicht nur der Identitäten, die ja schon ein Effekt normativer Vorstellungen sind (Wer sagt denn, wir hätten nur eine Identität und dann auch noch dieselbe über Jahre hinweg?), sondern auch auf der Ebene der Darstellungsstrukturen oder -architekturen. Hier könnte man noch einmal auf Bini Adamczaks Überlegung der Zirkulation verweisen (vgl. Adamczak 2016), denn Bini Adamczaks Begriff ändert nicht nur das Vokabular, sondern auch die Darstellungsgrammatik: Das Dilemma an dominanten Darstellungen von Penetration ist ja, dass mit dieser sexuellen Praxis – oder eigentlich mehr noch vor allem mit ihrer Darstellung – spezifische, nämlich patriarchal/sexistisch/heteronormative Geschlechtervorstellungen einhergehen, die darauf basieren, dass es ein penetrierendes Prinzip gibt, das als aktiv verstanden wird und männlich konnotiert ist, und ein penetriertes Prinzip, das als passiv gilt und weiblich konnotiert ist. „Zirkulation“ (ebd.) dreht diese Dynamik um.

L: Ja, eigentlich sagst du doch damit auch, es könnte noch wesentlich mehr Verschiedenheit und Vielfalt in den Darstellungen von Sexualität für Kinder und Jugendliche geben. Bei *Selbstlaut* haben wir in unserem Ausstellungsraum dreißig Stationen, an denen wir mit den Kindern arbeiten, aber wir können ihnen trotzdem nie das zeigen, was sie sehen wollen. Sie wollen sehen, wie Sex geht. Mein Wunsch wäre, dass es da mehr gibt, mehr Malerei oder Videos oder was auch immer Visuelles ... Bei den Fotos merk ich, dass diese die Kinder und auch die Jugendlichen sehr stark interessieren, Illustrationen oder Comics eher nicht.

J: Du hast in der Gesprächsvorbereitung erwähnt, dass aber generell die Mehrzahl der Bücher über Sex für Kinder und Jugendliche mit Illustrationen oder Zeichnungen arbeitet.

L: Ja, und fast immer schaut das so aus, dass das Bild den Text eins zu eins illustriert bzw. der Text beschreibt, was auf dem Bild ohnehin zu sehen ist. Das wirkt erklärend, ist schnell langweilig und schafft Normativität. Es entsteht kein Raum zum selber Denken, zum Assoziieren, zu Widersprüchlichem. Und da denke ich, Leute, lasst uns doch etwas anderes finden! Aber das geht mir sowieso so im Zusammenhang mit Bildung: Interessant finde ich, wenn die Dinge nicht immer so fertig und durchdekliniert und runterexpliziert und normativ sind, sondern eher was aufmachen.

J: Das ist ein Satz, der sich auch als programmatisches Ende eignet. Hab sehr vielen Dank für das Gespräch, Lilly!

Anmerkungen

[1]Lilly Axster ist seit 1996 freie Mitarbeiterin der Beratungsstelle *Selbstlaut gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen* in Wien, zudem Autorin und Regisseurin mit dem Schwerpunkt, Texte que(e)r zu denken, queere Charaktere, Beziehungen, Verortungen, Sichtweisen ins Zentrum zu rücken, auch und besonders in Theaterstücken für ein junges Publikum und in Bilderbüchern.

Ich arbeite als Theoretikerin, die sich für die politischen Dimensionen ästhetischer Prozesse interessiert, oft gemeinsam mit Gestalter*innen und Künstler*innen; an der Kunsthochschule Kassel bin ich Hochschullehrerin für ‚Theorie und Praxis der Visuellen Kommunikation‘.

Lilly Axster und ich tauschen uns seit über zwanzig Jahren als Freund*innen über queerfeministisch antirassistisch selbstorgan-

isiertes Leben, Politik machen, Streiten, Lieben, Arbeiten aus. Uns verbindet dabei die Lust am Erfinden von Formen – Wohnformen, aktivistischen Formen, Bild- und Textformen. Was uns damit auch eint, ist die Aufmerksamkeit für die Dimension des Ästhetischen, also der Gemachtheit und Geforntheit gesellschaftlicher Realität. Das vorliegende Gespräch führten wir im August 2019 und redigierten es bis Dezember 2019. Danke, Lilly! Danke auch den Herausgeber*innen für Veröffentlichungsgelegenheit und redaktionelle Arbeit und der Probeleserin für wichtiges Feedback.

[2] Es gibt viele Diskussionen dazu, ob die gegenwärtig bestimmende Gesellschaftsform immer noch neoliberal genannt werden kann. Alex Demirović beschreibt in einem kürzlich erschienenen, weiter unten zitierten Text diese gegenwärtige Form als dritte Phase des Neoliberalismus (2018).

[3] Grundlegend dazu Bröckling u.a. (2000), s.a. Von Felden (2020).

[4] Diese Überraschung ist Resultat m_eines psychischen Investiertseins in liberale Fortschrittsideologeme.

[5] Stuart Hall ist eine der gründenden Figuren der Cultural Studies. Er hat Grundlegendes zur antirassistischen, klassismuskritischen, feministischen Pop_Kulturforschung beigetragen.

Literatur

Adamczak, Bini (2016): Come on. Über ein neues Wort, das sich aufdrängt – und unser Sprechen über Sex revolutionieren wird.

In: ak – analyse & kritik. Zeitung für linke Debatte und Praxis 614, 15.3.2016. Online: https://www.akweb.de/ak_s/ak614/04.htm
[5.1.2020]

Axster, Lilly (2007): Nins Archiv. Kinderfragen – Klebebilder. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.

Axster, Lilly/Aebi, Christine (2012): DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c. Wien: De'A.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Demirović, Alex (2018a): Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. Youtube-Video, erstellt von und für PROKLA, 04.04.2018. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=7JANMVzFc7M> [5.1.2020]

Demirović, Alex (2018b): Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 190, 48. Jg., S. 27-42.

Henning, Tina/Bremer-Olszewski, Ann-Marlene (2012): Make Love. Ein Aufklärungsbuch. Mit Fotografien von Heji Shin. Berlin: Rogner & Bernhard.

Hentschel, Linda (2001): Pornotopische Techniken des Betrachtens. Raumwahrnehmung und Geschlechterordnung in visuellen Apparaten der Moderne. Marburg: Jonas.

Mesquita, Sushila (2011): Ban Marriage! Ambivalenzen der Normalisierung aus queer-feministischer Perspektive. Wien: Zaglossus.

Rubin, Gayle (1993 [1984]): Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: Ablove, Henry/Barale, Michèle Aina/Halperin, David M.: The Lesbian and Gay Studies Reader. London/New York: Routledge, S. 3-44.

Von Felden, Heide (2020): Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In: dies.: Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen. Wiesbaden: Springer, S. 3-14.

Von der Gathen, Katharina (2014): Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema. Leipzig: Klett Kin-

derbuch.

Von Holleben, Jan/Helms, Antje (2013): Kriegen das eigentlich alle? Stuttgart: Gabriel.