Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

Mit den Begriffen „Posthuman“ oder „Posthumanismus“ wird ein Bündel verschiedenster Theorien und theoretischer Strömungen aufgerufen (vgl. Loh 2018; Hoppe 2022b).[1] Ohne diese Theorien in ihrer Unterschiedlichkeit einebnen zu wollen, zielen sie alle auf eine kritische Neuverortung des Menschen *in* bzw. *als Teil* der Welt. Das Präfix „Post“ zeigt demnach die Überwindung eines humanistischen, anthropozentrischen Welt- und Selbstbildes an und gleichsam die Entwicklung eines dezentrierten, nicht-humanistischen Welt- und Selbstverhältnisses des Menschen (in Verschränkung mit nicht-menschlichen Anderen). In diesem dekonstruktiven Vorhaben schließen die posthumanistischen Theorien in Teilen an feministische, queere und poststrukturalistische Ansätze und Theorien an. Ähnliches gilt für Theorien, die mit dem Label des Neuen Materialismus versehen wurden (vgl. Hoppe/Lemke 2021). Hier muss jedoch betont werden, dass weder „Posthumanismus“ noch „Neuer Materialismus“ Selbstbezeichnungen waren bzw. sind, sondern dass die unter diesen Labeln zusammengebrachten theoretischen Positionen und Autor*innen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen arbeiten und publizieren (vgl. Hoppe 2022b).

Bei aller Unterschiedlichkeit der posthumanistischen und neumaterialistischen Theorien lassen sich nach Loh (2018: 137ff.) aber wiederkehrende und geteilte Motive und Themen feststellen. Da wäre zuallererst die kritische Auseinandersetzung mit dem humanistischen Erbe zu nennen, mit seinen Grundannahmen, theoretischen Kernkonzepten und Rahmensetzungen. Dies umfasst seine anthropozentrische Ausrichtung hin auf das souveräne menschliche Subjekt und seine herausgehobene Stellung in bzw. *gegenüber* der Welt (vgl. z. B. Hayles 1999, Pepperell 2003, Nayar 2014). Hayles vereine in *How We Became Posthuman* (1999) die posthumanistische Kritik vieler anderer Positionen am humanistischen Subjekt, wenn sie schreibt, dass es als ein kohärentes rationales Selbst konzipiert sei, das ein Recht auf Autonomie und Freiheit, Handlungsfähigkeit und ein aufgeklärtes Selbstinteresse besitze. Diese Aufwertung der rationalen, geistigen Fähigkeiten des menschlichen Subjekts gehe gleichsam mit einer Abwertung alles Körperlich-Sinnlichen und Materiellen einher (vgl. Loh 2018: 140). Des Weiteren wird der Essentialismus philosophischer Anthropologie und mithin der Begriff des Menschen bzw. des menschlichen Subjekts in posthumanistischen Theorien als Grenzbegriff kritisch befragt, z. B. in seinen identitätsstiftenden abwertenden Abgrenzungen zum „Tier“ (vgl. z.B. Pepperell 2003; Wolfe 2003, 2010), zur „Maschine“ (vgl. Haraway 1995) oder allgemeiner, gegenüber der unbelebten oder belebten ‚Natur‘ (vgl. z.B. Barad 2007; Bennett 2020; Braidotti 2014). Weitere zentrale Themen posthumanistischer Theorien sind nach Loh (2018) die fundamentale Kritik (human-)wissenschaftlich disziplinierter Wissenskulturen (ebd.: 152ff.) und letztlich ihr appellativer Anspruch, die kritisierten Schwachstellen und Verwerfungen des Humanismus zu überwinden (ebd.: 143-147, 157ff.), um neue mehr-als-menschliche Beziehungsverständnisse und ‚Lebensformen‘[2] zu entwickeln.

Posthumanistische und neumaterialistische Theorieansätze

Ohne die jeweiligen theoretischen Argumentationen, insbesondere die Konzeptionen von Subjektivität und Subjektivierung, an dieser Stelle genauer ausführen und in ihrer Unterschiedlichkeit diskutieren zu können, seien einige Beispiele für die Überwindung des Anthropozentrismus in posthumanistischen Theorien kurz skizziert.

Im Jahr 1985 entwarf Donna Haraway in ihrem *Cyborg Manifesto (dt. Manifest für Cyborgs 1995)* mit der „Cyborg“ eine theoretische Reformulierung des Menschen – die sie bis heute ständig weiterentwickelt und dabei weitere Figuren und Figurationen erfunden hat (vgl. Hoppe 2022a) –, die nicht nur die Anerkennung nicht-menschlicher Entitäten einschließt, sondern auch eine relationale Ontologie impliziert. In kritischer Auseinandersetzung mit den Technowissenschaften denkt Haraway ein hybrides menschliches Subjekt, das in viele Teilungs- und Teilhabeprozesse mit nicht-menschlichen Anderen/m (z. B. Technologie) verflochten ist. Die „Cyborg“ ist damit eine Figur, die es erlaubt, die Heterogenität und Unabgeschlossenheit von Menschen und anderen Entitäten sowie das komplexe Zusammenspiel und ihre wechselseitige Hervorbringung zu theoretisieren.

An dieser Stelle sei schon einmal darauf hingewiesen, dass poststrukturalistische und praxistheoretische Ansätze zur Subjektivierung in einer ähnlichen (aber nicht identischen) Weise argumentieren: Subjekte werden auch hier in einer grundsätzlichen Unabgeschlossenheit und performativen Hervorbringung eng verflochten mit soziomateriellen Praktiken konzipiert (vgl. z. B. Alkemeyer 2013, Reckwitz 2021). Doch auch wenn posthumanistische Theorien, wie u. a. die von Haraway, in dieser Perspektive als kritische Fortsetzungen poststrukturalistischer und praxistheoretischer Ansätze verstanden werden können, artikulieren sie dabei jedoch deutlich ein Unbehagen hinsichtlich der Fixierung auf sprachlich strukturierte Prozesse der Subjektivierung, die ein spezifisches Verständnis von Welt bzw. Wirklichkeit mit sich führen, in dem Materialitäten tendenziell auf passive Träger von Bedeutungs- und Sinneinschreibungen, allgemeiner von kulturellen Repräsentationen reduziert werden (siehe dazu exemplarisch Karen Barads kritische Auseinandersetzung mit Judith Butlers Verständnis von Materialität und Diskurspraktiken, das sich auf den menschlichen Bereich beschränke; vgl. Barad 2012: 30ff.).

Karen Barad schließt in ihrer Theorie des *Agentiellen Realismus* (2012) an Haraway an und entwirft mit Bezug auf das physikalische Phänomen der „Diffraktion“ (Barad 2003: 803) ein neumaterialistisches Konzept einer relationalen Ontologie, welches einen radikalen Wandel von der individuellen zur relationalen Existenz- bzw. Seinsweise markiert (vgl. Murris/Bozalek 2022: 70). Darin nimmt der von ihr geprägte Begriff „Intra-aktion“ in Abgrenzung zum sozial- und erziehungswissenschaftlichen, primär zwischenmenschlichen Verständnis der Interaktion eine Schlüsselrolle ein (vgl. Barad 2007, 2012). Im Gegensatz zur Interaktion, bei der von vorab getrennten Akteur*innen ausgegangen wird, die in eine kommunikative und handelnde Wechselbeziehung treten, negiert Barad zuvor existierende Entitäten und verdeutlicht, dass die Relata, wie z. B. Subjekt und Objekt erst in und durch Relationen intra-aktiv in Kraft gesetzt werden (vgl. Barad 2007: 33; Hoppe/Lemke 2021: 63). In der neumaterialistischen Subjektkonzeption von Barad gibt es keine präexistenten Subjekte, Körper, Individuen, Dinge usw., sondern jene emergieren in sich verschränkender Weise aus der Intra-Aktion der Materie. Das Subjekt wird damit als *werdendes* konzeptualisiert und bedarf einer ständigen iterativen, praktischen Aufrechterhaltung und Rekonfiguration (vgl. Buhr 2019).

Barads Begriff der Intra-aktion markiert daher eine radikal-relationale Dezentrierung des Menschen, bei der sich Handlungs- und Wirkungsmacht als verteilt innerhalb von menschlichen, nicht-menschlichen, technologischen sowie mehr-als-menschlichen Konstellationen ereignet. Grenzen und Eigenschaften von Phänomenen konstituieren sich dabei in einer posthumanistischen Performativität, die durch lokale und temporäre Differenzierungspraktiken – von Barad als „agentielle Schnitte“ (2007: 140) bezeichnet – aus sozio-materiellen Konfigurationen hervorgehen (Brown/Bettinger 2024: 36). Barad macht damit deutlich, dass unser Sein (*ontology*), Wissen (*epistemology*) und Handeln (*agency*) in einer lebendigen Welt eng miteinander verflochten und nicht voneinander zu trennen sind (vgl. Barad 2007). Materie wird somit als lebendiger Akteur betrachtet, untrennbar verflochten mit dem Menschlichen als vitales, handlungsmächtiges und verteiltes Phänomen.

Rosi Braidotti (2014) bezieht sich in ihrer „postanthropozentrischen Wende“ (ebd.: 48) auf das Konzept „*Zoé*“ (ebd.: 54), das als „dynamische, selbstorganisierende Struktur des Lebens“ und „[…] fruchtbare Vitalität“, alle „zuvor abgesonderte[n] Arten, Kategorien und Bereiche durchzieht und miteinander verbindet“ (ebd.: 66) – und so menschliche und nicht-menschliche Subjekte hervorbringt. Sie entwirft in dieser Perspektive ein relationales Subjekt, welches den „körperlichen und affektiven Dimensionen von Subjektivierungsprozessen größeres analytisches und politisches Gewicht“ verleiht (Hoppe/Lemke 2021: 85). Das posthumanistische Subjekt wird von Braidotti im Sinne einer „Politik der Affirmation“ gedacht, welches dadurch kritikfähig werde, dass es die „Komplexität und Widersprüchlichkeit“ unserer Zeit anerkenne (Braidotti 2014: 57). Ethische Fragestellungen schließen damit sowohl menschliche als auch nicht-menschliche Elemente ein und verdeutlichen ihre Verflochtenheit in Gefügen, die sich nicht nur auf unser materielles Dasein und Handeln, sondern auch auf diskursive Praktiken verteilen.

Im Zentrum der posthumanistischen und neumaterialistischen Theorien steht also ein ontologisches Verständnis von Relationalität, das die konstitutive Verflochtenheit menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten in der Welt betont bzw. argumentiert, dass solche Entitäten aus situativ je spezifischen Beziehungen und Beziehungsgeflechten allererst hervorgehen. Die posthumanistischen Theorien untersuchen jeweils verschieden und mit unterschiedlichen Aspekten das verschränkte Zusammenspiel von menschlichen und nicht-menschlichen, materiellen Gefügen (vgl. z. B. Barad 2012; Bennett 2020; Braidotti 2014; Coole/Frost 2010; Tsing 2018), stellen radikal die Vorherrschaft „menschlicher Regime“ (Latour 2012) in Frage und rücken nicht-menschliche Entitäten in den Vordergrund (vgl. Haraway 2018). Sie vertreten die These, dass menschliche Subjekte ebenso wie ihre Subjektkonstitution neben kulturell-symbolischen Ordnungen immer schon eingebunden in irdische, weltliche Prozesse, durchdrungen von verschiedenen Technologien, nicht-menschlichen Organismen wie Kräften sind und vor diesem Hintergrund menschliche keine

ontologisch höherwertige Stellung gegenüber nicht-menschlichen Lebewesen, Natur oder Technologie einnehmen (vgl. Hoppe/Lemke 2021). Ein zentraler Begriff von posthumanistischen und neumaterialistischen Theorieansätzen und ihren relationalen Ontologien ist dementsprechend der des *Entanglements* (dt. Verschränkung, Verflechtung), der wiederum auch im Zentrum der vorliegenden Publikation steht. Denn so unterschiedlich die theoretischen Ansätze des Posthumanismus und Neuen Materialismus sind, so verschieden wird auch der Begriff „Entanglement" konzipiert und in Anwendung gebracht. Einige dieser Verständnisweisen des Entanglements wollen wir hier beispielhaft etwas genauer ausführen.

Posthuman Entanglements

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die noch genauer zu beschreibenden posthumanen Verständnisse der *Verschränkung oder Verflechtung* von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten in der Welt nicht einfach auf die Aussage „Alles ist mit allem verbunden" reduziert und vereinfacht werden können, sondern dass den neumaterialistischen und posthumanistischen Positionen insbesondere daran gelegen ist, genauer zu bestimmen wie welche Entitäten wann in der Welt miteinander verbunden sind und welche Konsequenzen sich daraus für Anthropologie, Ontologie, Biologie, Erkenntnistheorie, Ethik, Pädagogik u.a.m. ergeben. Der vielzitierte Satz von Donna Haraway: „Niemand lebt überall; jeder lebt irgendwo. Nichts ist mit allem verbunden; alles ist mit etwas verbunden" (Haraway 2018: 48) fasst dieses Vorhaben treffend zusammen. Haraway ist auch die erste Denkerin, deren Entanglement-Verständnis wir vorstellen, gefolgt von Karen Barad. Zuletzt stellen wir in diesem Abschnitt den Begriff des Entanglements von Alva Noë vor. Weder bezeichnet sich Noë selbst als neuen Materialisten oder posthumanistischen Denker noch wird man seine phänomenologische, enaktivistische Philosophie in einschlägigen Einführungen zu den beiden Theorieströmungen finden – und doch legt er in seinen jüngeren ästhetischen Schriften (2015, 2021, 2023a) eine Theorie der Verflechtung von Menschlichem mit Nicht-Menschlichem vor, die unseres Erachtens sowohl Anschlüsse zu posthumanistischen Ansätzen birgt, als auch die Möglichkeit eröffnet, ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse in ihrer vielfachen Verflochtenheit mit und Bedingtheit von Nicht-Menschlichem zu denken.

Obwohl auch Haraway sich selbst nie als kritisch-posthumanistische Theoretikerin bezeichnet hat, war und ist sie für viele posthumanistische und neumaterialistische Ansätze eine Inspirationsquelle. Sie hat in ihrem theoretischen Schaffen das verschränkte Mit-Werden menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten in vielen „Figuren" und „Figurationen" beschrieben (vgl. Hoppe 2022a: 13ff) – von der „Cyborg" (Haraway 1995) über die „Gefährt*innenspezies" (2008) bis hin zur Figur der Sympoiesis und dem „Kritter" (2018). Diese Figurationen sind verdichteter Ausdruck von materiell-diskursiven Praktiken, deren Analyse sich Haraway in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Problemen und wissenschaftlichen Diskursen gewidmet hat. In ihrer letzten Monographie *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän* (2018) setzt sie sich kritisch mit dem Diskurs des Anthropozäns auseinander und fragt nach neuen politischen Praktiken, um dem Problem aktueller ökologischer Verwerfungen, wie dem menschengemachten Klimawandel und dem massenhaften Artensterben, zu begegnen. Sie führt dabei Überlegungen zu den Gefährt*innenspezies und einer Ethik des Antwortens fort und erfindet mit dem Kritter (*critter*) eine neue Figur, die arten- bzw. speziesübergreifende symbiotische Beziehungen als Regelfall evolutionärer Prozesse ins Zentrum der Analysen, ihres „tentakulären Denkens" (ebd.: 47ff.) rückt. Dabei interessiert sie insbesondere die Relationalität von Praktiken des Komponierens und Dekomponierens:

„Kritter – menschliche und nichtmenschliche – werden miteinander, komponieren und dekomponieren einander, in allen Maßstäben und Registern von Zeitlichkeit und Stofflichkeit; in sympoietischen Verwicklungen, in ökologisch-evolutionären-entwicklungsgeschichtlichen irdischen Verweltlichungen und Entweltlichungen." (Ebd.: 134)

Haraways Begriff des Entanglements wird in *Unruhig bleiben* nicht nur entlang spezifischer Fallstudien zum Kritter immer weiterentwickelt, sondern auch in Weiterführung der Symbiogenese von Lynn Margulis (1999) als „Sympoiesis" bestimmt (Haraway 2018: 85ff). Der systematische Begriff bezeichnet die von Haraway an anderer Stelle beschriebene Einsicht: „Eins zu sein bedeutet immer, mit vielen zu werden" (Haraway 2008: 4). Eine Entität, ein Körper oder gar ein Subjekt zu sein, resultiert aus einer Vielzahl von verschiedenen Beziehungen. Dementsprechend versteht sie „Sympoiesis" auch als Gegenentwurf zu Theorien autopoitischer Lebewesen, wenn sie schreibt:

„Nichts macht sich selbst, nichts ist wirklich autopoietisch oder selbst-organisierend […]. Sympoiesis ist deshalb ein passender Begriff für komplexe, dynamische, responsive, situierte, historisch spezifische Systeme. Es ist ein Wort für Mit-Verweltlichung, Verweltlichung mit GenossInnen. Sympoiesis umfasst Autopoiesis, erlaubt ihre Entfaltung und erweitert sie." (Ebd.: 85)

Und zum Kritter als Figur sympoietischer Werdensprozesse an gleicher Stelle:

„Kritter gehen ihren Beziehungen nicht voraus; sie bringen einander durch semiotisch-materielle Involutionen, Ein- und Umstülpungen, hervor, die wiederum aus vorangegangenen Verstrickungen hervorgegangen sind." (Ebd.)

In dem skizzierten Entanglement-Verständnis von Haraway zeichnet sich eine relational-ontologische Perspektive ab, die sich auch in Karen Barads Theorie an zentraler Stelle wiederfindet. Die „unauflösbare Verschränkung" (Haraway 2008: 106) hat aber auch eine wichtige ethische Komponente, bzw. wirft unmittelbar ethische Fragen der Fürsorge auf: Wie antworten wir als Menschen auf die Beziehungsgeflechte, deren Teil wir sind, und auf die Ausschlüsse, die wir hervorbringen, aufrechterhalten und (un-)sichtbar machen? Haraways ökologischer Theorieansatz nimmt menschliche Kollektive in ihrer spezifischen Verantwortung gegenüber anderen Spezies in die Pflicht, und er ermöglicht dadurch sowohl spezifische Handlungsfähigkeiten als auch Verletzbarkeiten zu bestimmen.

Auch der agentiell-realistische Begriff des Entanglements von Karen Barad (2007: ix) meint nicht einfach nur, mit etwas anderem verknüpft zu sein, sondern verweist vielmehr darauf, keine unabhängige, in sich geschlossene Existenz zu haben. Existenz ist daher kein individuelles Phänomen und Individuen existieren nicht vorab bzw. an sich, sondern sie entstehen in dynamischen materiell-diskursiven Praktiken als Teil von verflochtenen Relationen. Da sich im Konzept des Agentiellen Realismus Grenzen und Verfasstheiten von Phänomenen intra-aktiv ständig neu konstituieren und definieren (vgl. oben), lässt sich Sinnstiftung nicht mehr nur auf zwischenmenschliche Begegnungen und Interaktionen beschränken, sondern muss ebenso materiell als relationales Gefüge eines nicht-linearen „Werdens" verstanden werden (Barad 2007: 392). Mit dem Begriff des Entanglement führt Barad erkenntnistheoretische Fragen mit ontologischen Überlegungen zusammen und schlägt u. a. in kritischer Anlehnung an Judith Butlers Verständnis der performativen Herstellung von Geschlecht und Subjektivität oder an Michel Foucaults Analysen von Macht, Wissen, Diskursen und Subjektivierung ein neues posthumanistisches Verständnis von Performativität, machtvoller Verkörperung und Wissensbildung vor (vgl. ebd.: 135ff.):

„The agential realist approach that I over eschews representationalism and advances a performative understanding of technoscientific and other naturalcultural practices, including different kinds of knowledge-making practices. According to agential realism, knowing, thinking, measuring, theorizing, and observing are material practices of intra-acting within and as part of the world." (Ebd.: 90)

Ihr Begriff der Verschränkung bezieht sich dabei nicht nur auf Erkenntnis und Seinsweisen, sondern ebenso auf ethische Fragestellung, bzw. verdeutlicht er, dass aus ethischer Perspektive irreduzible Beziehungen von Verantwortung und Verpflichtung darin bestehen, an andere/s gebunden zu sein (vgl. Barad 2010: 265). Mit der Wortschöpfung „ethico-onto-epistemic" (Barad 2007: 364) drückt Barad entsprechend die Untrennbarkeit von Ethik, Ontologie und Epistemologie aus, wenn es um Wissensproduktion, um wissenschaftliche Praktiken oder um die Welt selbst und ihre Bewohnenden geht (vgl. ebd.: 392). Damit ist eine radikale Dezentrierung menschlicher Subjekte impliziert, die durch das Konzept des Entanglements den Fokus hin zu den komplexen Weisen, in denen sich das Menschliche inmitten anderer Geschöpfe (sowohl belebte als auch unbelebte oder technologische) befindet und sich in einer materiell-relationalen Dynamik gegenseitig bedingen, konstruieren sowie weiterentwickeln (vgl. Barad 2012: 13).

Ähnlich wie bei Barads Entanglement-Begriff, indem Sein, Wissen und Handeln eng miteinander verflochten betrachtet werden, thematisiert auch Alva Noë (2015, 2023a) in seinem Verständnis des Entanglements ein zugrundeliegendes Verbundensein des Menschen mit Menschlichem und Nicht-Menschlichem in Wahrnehmung, Handlung und im Denken. Aber jenseits einer radikalen Dezentrierung des Subjekts hat Noë ein anderes Entanglement im Sinn, welches von ihm zunächst in der Hervorbringung von Präsenz in Wahrnehmung und Handlung sowie in der Konstitution der ästhetischen Erfahrung theoretisch entfaltet wird. Die besondere Eigenschaft der ästhetischen Erfahrung liege darin, dass wir uns in der Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten verändern, neu erfinden, reorganisieren. "Works of art", so führt Noë weiter aus, "rework the raw materials of our default organization. The engagement with an artwork is an engagement with oneself that tends to alter us, to reorganize us

[…]. This entanglement is the key to understand our true nature […].“ (Noë 2023b: 11) In Noës Verständnis sind menschliche Subjekte nicht abschließend bestimmbar; ihnen liegt zudem ein relationales und performatives Verständnis von Subjektivierung zugrunde, indem Subjekte zugleich als organisiert (by habit, culture uam.) gelten und sich selbst ständig reorganisieren bzw. reorganisiert werden. Dieses Konzept von Organisation und Reorganisation, welches explizit in dem Sammelband *Ästhetik der Reorganisation* (vgl. Kargin/Zahn 2025) thematisiert wurde, beschreibt nicht nur das transformative Potenzial der Künste bzw. ästhetisch-künstlerischer Praxis. Es umfasst vielmehr eine grundlegende ästhetische Kondition menschlichen Wahrnehmens, Handelns und Denkens, die Noë in *The entanglement. How art and philosophy make us what we are* (2023a) ausarbeitet und über ästhetische Erfahrungen hinaus auf alltägliche Wahrnehmungs- und Kommunikationssituationen ausweitet.

Wenngleich sich Noë weder als Posthumanist noch als Neumaterialist bezeichnet, liefert er mit seinem Verständnis des Entanglements einen enaktiven, phänomenologischen und quasi-posthumanen ökologischen Ansatz, der die performative Konstitution von Subjekten und damit den Vollzug von Wahrnehmung, Handlung und Denken vor dem Hintergrund einer zugrundeliegenden Verflochtenheit mit ihrem menschlichen, nicht-menschlichen und mehr-als-menschlichen Umfeld konzipiert. Den Prozess des Wahrnehmbar-machens beschreibt Noë als ästhetische Arbeit. Diese ist vielfach bedingt und kann nur vor dem Hintergrund von *‚sensorimotor skills‘, ‚conceptual techniques‘* und *‚affective orientations‘* gedacht werden (Noë 2023a: 98). Sensomotorische Fähigkeiten bezeichnen, Noë zufolge, wie eigene körperliche Bewegungen und Handlungen das Sensorische, die Wahrnehmung mitproduzieren und diese stetig anpassen – ein leitender Gedanke seiner ästhetischen Theorie, der seit *Action in Perception* (2004) weiterentwickelt und vertieft wird. Während konzeptuelle Techniken das praktische und intellektuelle Wissen im Umgang mit den Dingen beschreiben, weist die *affektive Orientierung* darauf hin, dass wir in Situationen und Begegnungen immer affektiv ausgerichtet sind (vgl. Noë 2023a: 98). In dieser Perspektive vollzieht sich jede Wahrnehmung und Handlung, beispielsweise das Sehen, gleichermaßen auf sensomotorischen, konzeptuellen und affektiven Ebenen, interdependent und fragil organisiert. Das Subjekt, welches von Noë als ästhetisches Phänomen beschrieben wird, konstituiert sich in dieser Perspektive in einem grundsätzlichen Entanglement in und als Teil der Welt, als relationales hybrides Subjekt.

Die Theoriefigur des Entanglement, wie die in aller Kürze dargestellten drei Konzeptionen verdeutlichen sollten, verweist trotz ihrer unterschiedlichen Auslegungen immer auf das komplexe und mehrschichtige Eingebundensein des Menschen in seine menschliche, nicht-menschliche und mehr-als-menschliche Umwelt. Am Phänomen digitaler Umwelt(en), genauer: An der Environmentalität und Autooperativität des Digitalen (vgl. Gramelsberger 2024), welche sich der Sichtbarkeit und Kontrollierbarkeit des Menschlichen in großen Teilen entzieht, wurden Aspekte des Entanglements seit den 1990er Jahren in den Kultur-, Medien- und Sozialwissenschaften extensiv untersucht. Netzwerkförmige Zusammenschlüsse und relationale Verflechtungen von Menschen, Medien und weiteren Akteuren sind in dieser Perspektive zentral, um die Beziehungen des Menschen zu Technologien, Natur und Umwelt zu beschreiben und ebenso ein „relevanter Ansatzpunkt zur Ergründung sozialer (oder besser: soziomaterieller) Phänomene – wie eben Bildung“ (Bettinger 2023: 176).

Rezeption posthumanistischer und neumaterialistischer Theorien in der Erziehungswissenschaft

Wie es in der letzten Formulierung in Bezug auf Patrick Bettinger schon anklingt, werden die theoretischen Positionen des Neuen Materialismus und Posthumanismus auch in der Erziehungswissenschaft vermehrt rezipiert und hinsichtlich ihres Potenzials befragt, gegenwärtige gesellschaftliche Phänomene, Prozesse und Problemlagen, wie z. B. die fortschreitende Digitalisierung, ungleiche Machtverhältnisse, spätkapitalistische Verwerfungen oder den menschengemachten Klimawandel, zu beschreiben und Antworten darauf zu formulieren, ohne dabei auf humanistische/moderne theoretische Analyserahmen zurückzugreifen, denen es nicht mehr gelingt, die genannten gesellschaftlichen Herausforderungen in angemessener Weise zu adressieren.[3] Prominent erscheint dabei die Auseinandersetzung mit Karen Barads agentiellem Realismus (vgl. bspw. Althans/Maier 2019; Eickelmann 2019; Bollig 2020; Scherrer 2021; Klepacki/Jörissen 2023; Waldmann 2024; Jörissen/Klepacki/Klepacki 2025), aber es werden auch Ansätze anderer Autor*innen wie Donna Haraway oder Rosi Braidotti eingehend thematisiert (vgl. bspw. Leineweber/Waldmann/Wunder 2023; Brown/Bettinger 2024; Lopper 2025; Donner et al. 2026).

Auch aktuell geplante oder im Erscheinen begriffene Publikationen, wie u. a. zu postdigitaler Subjektivität und Bildungskonzeptionen (vgl. Braun/Korte/Unterberg 2026), zu Potenzialen und Herausforderungen neumaterialistischer und posthumaner Theorieansätze aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (vgl. Wunder/Farrenberg/Bettinger 2026; Donner et al. 2026) sowie diverse Workshops und Arbeitstagungen zu posthumanen und neumaterialistischen Ansätzen, wie bspw. die im Kontext des Arbeitskreises „Ästhetik-Digitalität-Kultur“[4] bisher durchgeführten und die für Herbst 2026 an der Kunstakademie Düsseldorf geplante Tagung „Diffraktive Forschungspraktiken. Theoretische, methodologische und künstlerische Perspektiven“, zeigen ein vermehrtes Interesse an posthumanistischen Ansätzen, die sowohl theoretisch, methodologisch und methodisch – beispielsweise zur Erforschung ästhetisch-künstlerischer Praktiken – aktuell diskutiert und/oder bereits angewendet werden.

Für die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung stellt Sabine Bollig (2020) einen elementaren Perspektivwechsel heraus, der sich in Rekurs auf materialitätsorientierte Theorien und Forschungszugänge ergibt: Kinder könnten nicht mehr als „becomings“, d.h. als inkompetente, unfertige, noch-nicht-Erwachsene gesehen werden, deren Lebensäußerungen primär mit Blick auf ihr zukünftiges Erwachsensein zu interpretieren seien, sondern müssten als „beings“, d.h. als gegenwärtige Gesellschaftsmitglieder und kompetente Akteur*innen ihrer Lebensrealität als *Kinder* anerkannt werden (ebd.: 22). Zudem werde über diese Theoriekonzepte hinaus auch angesichts gegenwärtiger Problemlagen und unsicherer Zukünfte wie u.a. Klimawandel, Rechtspopulismus, vielfältig mediatisierte Lebenswelten, für Bollig deutlich, dass menschliche Existenzen vielmehr „auf einer Gleichzeitig von *being* und *becoming*“ (ebd.: 35, Herv. i. O.) aufbauen, die sich in je unterschiedlichen Entanglements lediglich je anders materialisieren. Wie der „Mensch“ theoretisch konzipiert wird, ist daher, so Karen Murris (2022), in der Erziehungswissenschaft von zentraler Relevanz, denn es entscheidet zum einen darüber, wie in Bildungspraxen die jeweils Teilnehmenden adressiert und zum anderen, wie Bildungsprozesse erforscht werden bzw. wie durch forschungsbezogene Praktiken eine bestimmte Vorstellung vom Subjekt (re-)produziert werde (vgl. ebd.: 4f.). Murris plädiert für eine Abkehr von traditionellen, anthropozentrischen und repräsentationalistischen Bildungsansätzen und Forschungsmethoden hin zu einem neumaterialistischen, posthumanistischen Ansatz. Dieser könne die Bedeutung von Materialität in sozialen und kulturellen Praktiken als konstitutiv einbeziehen und Bildungsprozesse als eine relationale, materiell-diskursive Aktivität fassen, um daraus sowohl theoretische Prinzipien (wie z.B. Entanglement, Intra-action, Agency von Materie) als auch konkrete pädagogische Handlungs- und Reflexionsstrategien ableiten zu können, die auf Transparenz, Co-Construction und ethischer Verantwortung basieren (vgl. Murris 2022).

Anna-Lena Brown und Patrick Bettinger (2024) wenden sich aus medienpädagogischer Perspektive posthumanistischen Theorien zu. Dabei gehen sie von ethischen Herausforderungen und Problemen aus, die mit der tiefgreifenden Digitalisierung unserer Lebenswelt einhergehen. Die Erziehungswissenschaft sehe sich angesichts der postdigitalen Situation menschlicher Subjektivität, die zunehmend als komplex-verflochtenes techno-humanes Beziehungsgefüge beschrieben werde, aufgefordert, bestehende anthropozentrisch ausgerichtete, normative Konzepte wie „Autonomie“, „Handlungsfähigkeit“ und „Verantwortung“ zu befragen und ggfs. zu rekonzeptionalisieren. Gerade für die Medienpädagogik, die den Anspruch formuliere, lebensweltliches Orientierungswissen bereitzustellen, sei es unerlässlich, entsprechende ethische Diskussionen auf theoretischer und praktischer Ebene zu führen. Zentrale Fragen seien dabei u. a.: Welches Verständnis davon, was ein Mensch ist bzw. wie er sein soll, liegen pädagogischen Überlegungen und Handlungen zugrunde? Welche damit verbundenen normativen Prämissen bilden Ausgangs- und Zielpunkte der pädagogischen Tätigkeit? Und etwas spezifischer: Wie können Konzeptionen relationaler Subjektivität und Handlungsfähigkeit mit der Forderung nach menschlicher Verantwortungsübernahme im Zeitalter des Anthropozäns verbunden werden? Brown und Bettinger beziehen sich zur Beantwortung dieser Fragen auf drei posthumanistische Positionen (Barad, Braidotti, Haraway) und deren ethische Implikationen. Allen sei die Abwendung von einer anthropozentrischen Ethik gemeinsam und gleichsam die Formulierung einer „inklusive[n] Ethik“ (ebd.: 34), die sich aus ihren streng relationalen und flachen Ontologien ergebe. Damit gehe eine Anerkennung und Aufwertung nicht-menschlicher und mehr-als-menschlicher Handlungsmacht in relationalen Verantwortungsgefügen einher. Es sei normativer Anspruch dieser Theorien, sich diesen multiplen Verflechtungen bewusst zu werden, sie aber nicht als Anlass zur Abgabe von Verantwortung zu verstehen, sondern vielmehr die menschliche Wirkmacht darin zu reflektieren. Zentral für die Ausgestaltung einer solchen inklusiven ethischen Praxis sei die Kultivierung einer ‚response-ability‘ (Haraway), einer situierten, sorgenden und verantwortungsvollen Beziehungsarbeit zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen. Die Ansätze nehmen so menschliche Kollektive in ihrer Verantwortung gegenüber anderen Spezies in die Pflicht und ermöglichen es sowohl spezifische Handlungsfähigkeiten als auch Verletzbarkeiten zu bestimmen.

Wie hier nur exemplarisch angedeutet, werden aktuell in der Erziehungswissenschaft unter Bezug auf posthumanistisch und neumaterialistisch inspirierte Theoriebezüge traditionell dichotome Verständnisse von Mensch-Welt, Subjekt-Objekt u.a.m. in Frage

gestellt und zum Anlass, erziehungswissenschaftliche Konzepte kritisch zu hinterfragen (vgl. u.a. Bilgi et al. 2024; Weiß/Jergus/Brinkmann 2024; Wulf 2019). Auch für die Theorieentwicklung im Horizont von ästhetischer Bildung sind diese Theorieansätze von zentraler Relevanz, da sie eine Dezentrierung des menschlichen Subjekts anstreben und ein Verständnis von Welt- und Selbstverhältnissen verdeutlichen, welches nur aus seinen konkreten soziomateriellen Verflechtungen erfasst und verstanden werden kann. Das Denken in Verflechtungen veranlasst daher auch uns dazu, beispielsweise medientechnologische Infrastrukturen fortschreitender Digitalisierung und KI-basierter (Bild-)Technologien als nicht-menschliche Handlungsträger zu begreifen und zu fragen, wie sich dementsprechend Kunst-, Subjekt- und Bildungsverständnisse transformieren (müssen). Zudem stellt sich die Frage, auf welche Weise die hier skizzierten Formen und Erscheinungen des Entanglements empirisch zu erforschen sind oder wie damit ästhetisch-künstlerisch in Bildungspraxen umgegangen werden kann.

Perspektiven eines posthumanen Entanglements in der Kunst, Kunstpädagogik und Kulturellen Bildung

Die vorliegende Sammlung schließt an die zuvor genannten theoretischen Fragen, Probleme und Innovationsbedarfe an. Sie versteht sich als Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit posthumanistischen und neumaterialistischen Theorien, indem sie mit dem Begriff des Entanglements die konstitutiven Einflüsse und Wirkungen von menschlichen und nicht-menschlichen Dimensionen und Entitäten auf ästhetisch-künstlerische Bildungsprozesse adressiert. Ästhetische Bildung verstehen wir dabei „als Erweiterung des perzeptiven, emotionalen und kognitiven Erfahrungsspektrums“ (Laner 2018: 14) des Menschen. In einem ästhetischen Sinne gebildet zu werden, bedeutet demnach, mehr, bewusster, anderes und *anders* wahrzunehmen, zu fühlen und zu denken, als dies in alltäglichen, normalisierten Weisen des Erfahrens der Fall ist; und dementsprechend das Spektrum reflexiver Wahrnehmungsweisen sowie der Handlungsmöglichkeiten auch im Sinne einer kritischen Urteilsfähigkeit zu verändern und/oder zu erweitern. Ästhetische Erfahrungen, als der performative Vollzugsmodus ästhetischer Bildung, haben somit einen transformativen Charakter. Bisherige theoretische Konzeptionen ästhetischer Erfahrung und Bildung gehen allerdings noch von individuellen Subjekten aus, die sich wahrnehmend, erfahrend und letztlich auch urteilend auf Andere und Welt beziehen (vgl. Alloa/Haffter 2022). Wie aber wäre ästhetische Bildung relational zu denken und entsprechend ästhetische Erfahrung und Praxis als ökologische, also verteilte und hybride Prozesse, die sich zwischen einer materiell-semiotischen Umgebung und leiblich situierten menschlichen Wesen performativ vollziehen – also neben menschlichen Anderen insbesondere der digitalen Technologie sowie anderen nicht-menschlichen Entitäten eine aktivere Rolle in ästhetischen Bildungsprozessen zugestehen?

Um ein konsequentes Zusammendenken dieser Verflechtung von leiblichen, materiell-semiotischen und intersubjektiv-diskursiven Dimensionen ästhetischer Erfahrungen und Praktiken zu ermöglichen, beziehen wir uns neben den posthumanistischen Theorien auch auf die Ästhetische Theorie von Alva Noë, die verschiedene Einflüsse und philosophische Theorieströmungen in sich aufnimmt und in produktiver Weise verbindet. Vor allem in seinen jüngeren Arbeiten (Noë 2015, 2021, 2023a) formuliert er Thesen hinsichtlich des transformatorischen Potenzials der Künste, allgemeiner des Ästhetischen, die nicht nur einen neuen theoretischen Zugang zu ästhetischen Bildungsprozessen, sondern darüber hinaus auch Anschlüsse an posthumanistische Theorien eröffnen. Seit der Auseinandersetzung mit Noës *Ästhetik der Reorganisation* (Kargin/Zahn 2025) bilden seine Denkfiguren der Organisation und Reorganisation für uns ein Grundverständnis davon, wie Menschen sich als körperliche Subjekte in und als Teil der Welt bewegen, wie sie in dieser Bewegung (wiederholt und dabei auch immer wieder etwas anders) die Welt, die Anderen sowie sich selbst zur Wahrnehmung bringen. Die performativen Prozesse der (Re-)Organisation zeichnen sich durch eine unauflösbare Verflechtung von menschlichen mit nicht-menschlichen und mehr-als-menschlichen Entitäten im Wahrnehmen, Denken und Handeln aus. Diese Verflechtung stellt für Noë die grundlegende Bedingung des In-der-Welt-Seins dar, indem menschliche Subjektivität als relationales Werden betrachtet wird (vgl. Noë 2023b). Während Barad, Braidotti und Haraway in ihren jeweiligen Verständnissen des Entanglements von einer radikalen Dezentrierung des Subjekts ausgehen, bietet Noës Begriff des Entanglements eine relationale Perspektive auf Prozesse der Subjektivierung, in der Wahrnehmung, Denken und Handeln auch in einer grundsätzlichen Verflochtenheit mit menschlichen und nicht-menschlichen – wie u.a. biologischen, sensomotorischen, soziokulturellen, technischen bzw. technologischen – Dimensionen konzipiert werden, aber auf ein Subjekt ästhetischer Erfahrung bezogen bleiben. Dieses ‚quasi-posthumane‘ Verständnis von Entanglement bietet vielfältige Perspektiven dafür, wie ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse in den zuvor dargelegten posthumanistischen Perspektiven weitergedacht werden kön-

nen.

Die Beiträge dieser Sammlung knüpfen an diesen Perspektiven an, indem sie beispielsweise künstlerisch, erkenntnistheoretisch, bildungstheoretisch oder auch methodologisch jeweils andere Aspekte eines Entanglement in unserer postdigitalen Gegenwart herausarbeiten und damit diese Denkfigur für ästhetisch-künstlerische, kunstpädagogische oder forschende Praxen zugänglich machen. Wenngleich die Beiträge somit einen wertvollen Beitrag zum Diskurs des *posthumanen Entanglements* in ästhetischen, kulturellen sowie künstlerischen Praxen und Bildungsprozessen leisten und dadurch die Notwendigkeit sowie die Potenziale dieser Denkfigur jeweils beispielhaft aufzeigen, so ergeben sich dennoch weiterführende Fragen zu theoretischen, methodologischen, methodischen und ethischen Dimensionen einer solchen Denkfigur, die wir hier abschließend skizzieren wollen.

So stellt sich beispielsweise aus bildungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive die Frage, wie die Konstitution von Subjekten über deren Verschränkung mit kulturellen Praktiken hinaus konzipiert werden kann. In praxis- und performativitätstheoretischen Positionen wird Subjektivierung bereits als ein ständiges Werden beschrieben, welches in und durch kulturelle Praktiken performativ hervorgebracht wird (vgl. Alkemeyer 2013, Reckwitz 2021). Subjekte sind in dieser Perspektive nicht gegeben, sondern befinden sich vielmehr „in einem Prozess permanenter Formation und Transformation“ (Sattler 2009: 2). Ein Verständnis von Subjektkonstitution, welches sich auch in Donna Haraways Theoriefiguren oder in Karen Barads agentiellem Realismus wiederfindet (vgl. oben). Wie lassen sich aber im Anschluss an posthumanistische Theorien Prozesse der Subjektkonstitution bzw. Subjektivität noch stärker in einer grundlegenden materiell-körperlichen, lebendigen Verflochtenheit mit nicht-menschlichen Entitäten, im Sinne einer posthumanen Performativität, beschreiben? Welche theoretischen Verständnisse von (ästhetischen) Bildungsprozessen müssten hierfür (neu) konzipiert werden?

Auf der methodischen bzw. methodologischen Ebene ergeben sich weitere Fragen, die sich auf die Erforschung von postdigitalen bzw. posthumanen Verflechtungen, relationalen Gefügen und Beziehungsformen ebenso wie auf die Erforschung *mit* ihnen richten. Die seit einigen Jahren vor allem im anglo-amerikanischen Raum geführte Diskussion um post-qualitative Forschung kritisiert aus einer feministischen Perspektive – mit Bezug u.a. auf poststrukturalistische sowie posthumanistische Theorieansätze – standardisierte Forschungsmethoden der qualitativen und interpretativen Sozialforschung und die darin eingelagerte Annahme eines wissenschaftlichen Positivismus ebenso wie die Privilegierung eines wissenden Subjekts (vgl. Poferl 2022: 230, 237). Stattdessen werden abhängig von konkreten Forschungssituationen und -problemen oder von Gegenständen/Phänomenen methodische Ansätze entwickelt, die kollaborative Forschungsformen praktizieren, die sich aus unterschiedlichen Richtungen kommenden Wissensproduktionen öffnen oder die eine Ethik der Wissenschaftsbewusstseinsbildung einfordern (vgl. Poferl 2022; Murris 2022). Für den deutschsprachigen Raum sei hier exemplarisch die Forschungsarbeit *Wastelands? Kultur und Affekträume auf dem Land* von Birgit Althans, Mirjam Lewandowsky, Fiona Schrading und Janna R. Wieland (2025) genannt. Sie zeigt aus posthumanistischer und neumaterialistischer Perspektive auf, wie in der kulturellen Bildungsforschung durch innovative Methoden wie u.a. die *Sensory Ethnography* und künstlerische Forschungsformate etablierte methodologische Ansätze der ethnographischen Forschung erweitert werden können, wenn Orte, Personen, Dinge und Landschaften als miteinander verflochten und dadurch als relationale Affekträume gefasst und erforscht werden.

Wenngleich die beispielhaft aufgezeigten Forschungsansätze und -arbeiten, sich posthumanen Verflechtungen nicht nur theoretisch, sondern auch methodologisch und methodisch widmen bzw. bereits durchgeführt werden, steht eine dezidierte Auseinandersetzung mit ihnen im Kontext der Kunstpädagogik, der ästhetischen sowie der kulturellen Bildungsforschung noch weitgehend aus. Zu Fragen ist daher, wie eine post-qualitative Forschungsmethodik entwickelt bzw. bestehende qualitativ-empirische Methoden weiterentwickelt werden können, die Phänomene des Entanglements in ihren materiell-diskursiven wie performativen Dynamiken einzufangen vermögen. Wenn wir z. B. im Sinne von Barads agentiellen Realismus anerkennen, dass der Mensch immer schon in verteilte Praktiken der Wissensproduktion verwickelt ist, dann stellt sich die Frage, ob Forschung ohne ein wissendes Subjekt möglich ist bzw. wer oder was zum Forschungssubjekt wird und wie wir forschen können, ohne den Menschen als zentralen, autonomen Akteur zu setzen. Wie lassen sich Horizonte einer sich aus unterschiedlichen Richtungen speisenden Wissensproduktion methodisch eröffnen?

Darauffolgend ergeben sich weitere Fragen, die sowohl in Bezug auf Forschung als auch auf kunstpädagogische, kulturelle und ästhetisch-künstlerische Bildungspraxen ethische Dimensionen bzw. Konsequenzen adressieren. Brown und Bettinger (2024) fragen entsprechend, welche ethischen Implikationen posthumanistische Ansätze mit sich bringen. Die theoretische Denkfigur des Entanglement betont in diesem Zusammenhang unsere Verwobenheit mit menschlichen und nicht-menschlichen Lebewesen, Dingen,

Technologien usw. sowie den Affektdynamiken, die sich in ihnen ausbilden und macht damit zugleich deutlich, dass hieraus neue ethische Fragestellungen entstehen. So sind Ungleichheiten nicht nur in ideologischen Diskursen, sondern auch in technischen Artefakten, räumlichen Anordnungen und ihren zeitlichen wie materiellen Dynamiken des Entanglements verankert. Zudem ist die Frage danach, was sich wie in *Intra-Aktionen* (vgl. Barad 2012) oder Formen des *Mit-Werdens* (vgl. Haraway 2018) zu materialisieren vermag letztendlich auch mit der Frage verbunden, was von diesen Materialisierungen ausgeschlossen bleibt (vgl. Bollig 2020). Eine ethische Haltung verlangt, diese Verflechtungen in (kunst-)pädagogischen (Forschungs-)Praxen wahrzunehmen, zu benennen und zu ändern. Wenn sich jedoch mit den genannten Theorieansätzen die traditionelle Denkfigur eines autonom handelnden Subjekts dekonstruiert bzw. obsolet wird, stellt sich die zentrale Frage, wie sich die in den materiell-sozialen Netzwerken eingebetteten Machtstrukturen erkennen und transformieren lassen. Oder wie bereits oben schon angedeutet: Wie *antworten* wir als Menschen auf die Beziehungsgeflechte, deren Teil wir sind, und wie *verantworten* wir die Ausschlüsse, die wir hervorbringen, aufrechterhalten und un/sichtbar machen?

Die vorliegende Sammlung *Posthuman Entanglements in Art(s) Education* knüpft an diese Überlegungen und Fragestellungen an. Die Mehrheit der Texte wurden zuvor als Vorträge auf dem interdisziplinären Workshop *Künstlerische Praktiken postdigitaler Verflechtungen – Reorganisationen* zwischen Aisthesis, Kunst und Medien (11.-12. Juli 2024, Universität Osnabrück) und in der darauffolgenden Ringvorlesung *Posthuman and more-than-human Entanglements in Arts Education* (Sommersemester 2025, Kooperation der Leuphana Universität Lüneburg, der Universität zu Köln und der Universität Osnabrück) gehalten. Weitere Textbeiträge haben wir als Ergänzungen für die Sammlung angefragt.

Die Beiträge nähern sich auf ganz unterschiedliche Weise den posthumanistischen Verständnissen von *Entanglement* im Feld der Künste und ihrer Vermittlung: Sie diskutieren sie kritisch hinsichtlich ihrer Grenzen, erproben sie in Bezug auf die theoretische Beschreibung künstlerischer Praxis, von Kunsterfahrung sowie ästhetischer Bildungsprozesse, diskutieren sie in methodologischer und methodischer Perspektive oder erweitern sie und suchen nicht zuletzt nach produktiven Anschlüssen zu den Diskursen der ästhetischen, kulturellen und künstlerischen Bildung.

Dank

Zuletzt möchten wir noch all denjenigen von Herzen danken, die das Zustandekommen dieser Sammlung möglich gemacht haben: Ein besonderer Dank geht zuallererst an alle Autor*innen für ihre Mitwirkung, ihre Textbeiträge und Diskussionen, die uns viele neue Einsichten beschert haben. Marcia Haas danken wir für ihre Unterstützung beim Korrektorat und Carmela Fernández de Castro y Sánchez danken wir für das Layout der Texte und die umsichtigen Absprachen. Ausdrücklich danken wir auch den beteiligten Studierenden der Leuphana Universität Lüneburg, der Universität zu Köln und der Universität Osnabrück für die interessierten Beiträge und Nachfragen, die für die gemeinsame Gestaltung der standortübergreifenden Ringvorlesung Posthuman and more-than-human Entanglements in Arts Education zentral waren. Nicht zuletzt geht ein herzlicher Dank an Lukas Sonnemann für die Gestaltung des Posters der Ringvorlesung, die auch inspirierende Vorlage für die Gestaltung des Covers und der Zwischentitel der Sammlung war. Bei der Leuphana Universität Lüneburg, der Universität zu Köln und der Universität Osnabrück bedanken wir uns für die finanzielle Unterstützung der Vortragsreihe sowie dieser Publikation.

Literatur

Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umrisse einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 33-68.

Alloa, Emmanuel/Haffter, Christoph (2022): Ästhetische Erfahrung. In: Siegmund, Judith (Hrsg.): Handbuch Kunstphilosophie. Wiesbaden: Springer, S. 357-371.

Althans, Birgit/Maier, Carla J. (2019): Arenen transkultureller Bildung: Resonanzen/Interferenzen. Eine Einführung. In: Paragrana 28, Heft 2, 11-22.Althans, Birgit/Lewandowsky, Mirjam/Schrading, Fiona/Wieland, Janna R. (2025): Wastelands?: Kultur und Affekträume auf dem Land / Tracing cultural and affective places in rural areas. Berlin, Boston: De Gruyter.

Barad, Karen (2003): Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society 2003, vol. 28, no. 3, 801-831.

Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham: Duke University Press.

Barad, Karen (2010): Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. In: Derrida Today 3 (2), 240-268.

Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Berlin: Suhrkamp.

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

Buhr, Lorina (2019): Das Subjekt als Werden der Welt. Begriffliche Anmerkungen zur neumaterialistischen Subjektkonzeption von Karen Barad. Rechtsphilosophie, 5(1), 79-91. https://doi.org/10.5771/2364-1355-2019-1-79

Bennett, Jane (2020): Lebhafte Materie. Eine politische Ökologie der Dinge. Berlin: Matthes & Seitz.

Bettinger, Patrick (2023): Biografien als sozio-mediale Gefüge. Medienbildungstheoretische Überlegungen zur Relationalität biografischer Prozesse. In: Leineweber, Christian/Waldmann, Maximillian/Wunder, Maik (Hrsg.): Materialität – Digitalisierung – Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-191.

Bollig, Sabine (2020): Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung'. In: Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka/Lange, Jochen/Mohn, Bina E. (Hrsg.): Digitale Kindheiten. Wiesbaden: Springer, S. 21-38.

Brown, Anna-Lena/Bettinger, Patrick (2024): Ethische Implikationen des kritischen Posthumanismus. MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 61, 25-47.

Braun, Tom/Korte, Jule/Unterberg, Lisa (2026): Katertage des Subjekts?: Neue Perspektiven für Bildungskonzeptionen durch Kulturen postdigitaler Subjektivität. Weinheim: Beltz Juventa.

Bilgi, Oktay/Huf, Christina/Kluge, Markus/Stenger, Ursula/Stieve, Claus/Wehner, Ulrich (Hrsg.) (2024): Zur Verwobenheit von Natur und Kultur: Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus: Leben jenseits des Menschen. Weinheim: Campus.

Coole, Diana H./Frost, Samantha (Ed.) (2010): New Materialisms. Ontology, Agency, and Politics. Durham: Duke University Press.

Donner, Martin/Flasche, Viktoria/Kargin-Zahn, Manuel/Klepacki, Tanja/Klepacki, Leopold/Jörissen, Benjamin/Bettinger, Patrick (Hrsg.) (2026): Neue Materialismen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa.

Eickelmann, Jennifer (2019): Mediatisierte Missachtung als Modus der Subjektivation. Eine intraaktive, performativitätstheoretische Perspektive auf die Kontingenz internetbasierter Adressierungen. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivationsprozesse. Wiesbaden: Springer, S. 169-190.

Gramelsberger, Gabriele (2024): Philosophie des Digitalen zur Einführung. Hamburg: Junius.

Hampe, Michael (2026): Krise der Aufklärung. Über die Fortsetzbarkeit einer Lebensform. Berlin: Suhrkamp.

Haraway, Donna (1995): Ein Manifest für Cyborgs. In: Donna Haraway: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 33–72.

Haraway, Donna (2008): When Species Meet. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.

Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Weinheim: Campus.

Hayles, N. Kathrine (1999): How We Became Posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Hoppe, Katharina (2022a): Donna Haraway zur Einführung. Hamburg: Junius.

Hoppe, Katharina (2022b): Mehr-als-menschliche Soziologie: Neue Materialismen und Posthumanismus. In: Delitz, Heike/Müller, Julian/Seyfert, Robert (Hrsg.): Handbuch Theorien der Soziologie, Wiesbaden: SpringerVS.

Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2021): Neue Materialismen zur Einführung. Hamburg: Junius.

Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold/Klepacki, Tanja (2025): Nachhaltigkeit und kulturelle Resilienz. Prozesse und Dynamiken relationalen Werdens in verteilten ‚agencies'. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 101, S. 364-381.

Kargin, Fatma/Zahn, Manuel (Hrsg.) (2025): Ästhetik der Reorganisation. Zeitschrift Kunst Medien Bildung

Keller, Rainer (2017): Neuer Materialismus und Neuer Spiritualismus? Diskursforschung und die Herausforderung der Materialitäten. In: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde LXXXI/120, S. 5-31.

Klepacki, Leopold/Jörissen, Benjamin (2023): Freiheit und Entanglement: Kulturelle Resilienz als relationale Bildungstheorie. In: Paragrana 32, S. 168-180. https://doi.org/10.1515/para-2023-0013

Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius.

Latour, Bruno (2012): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt/-Main: Suhrkamp.

Leineweber, Christian/Waldmann, Maximillian/Wunder, Maik (2023): Materialität – Digitalisierung – Bildung: neomaterialistische Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.): Materialität – Digitalisierung – Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 210-256. https://-doi.org/10.35468/5979- 14

Loh, Janina (2018): Trans- und Posthumanismus zur Einführung. Hamburg: Junius.

Lopper, Sarah (2025): "Bringing what there is into an always fragile focus" – Künstlerische Erkundungen planetarer Bildung im Anthropozän. In: collaeb contributions – voneinander lernen in art(s) education. Online: collaeb.org [letzter Aufruf: 21.4.26]

Margulis, Lynn (1999). Symbiotic Planet. A New Look at Evolution. London: Phoenix.

Murris, Karen/Bozalek, Vivienne (2022): Intra-action. In: Murris, Karen (Ed.): A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines. London. New York: Routledge, S. 70-71.

Murris, Karen (2022): Karen Barad as educator: agential realism and education. Singapore: Springer.

Nayar, Pramod K. (2014): Posthumanism. Cambridge: Polity Press.

Noë, Alva (2004): Action in Perception Massachusetts: The MIT Press.

Noë, Alva (2015): Strange tools. Art and human nature. New York: Hill and Wang (ePub).

Noë, Alva (2021): Learning to Look. Dispatches from the Art World. Oxford: Oxford University Press.

Noë, Alva (2023a): The entanglement. How art and philosophy make us what we are. Princeton/Oxford: Princeton University Press.

Noë, Alva (2023b): Dancer from the dance. In: Harpers Magazine, Jg. 2023, Heft 7, S. 11-14.

Pepperell, Robert (2003): The Posthuman Condition Consciousness beyond the brain. Bristol: Intellect Books.

Poferl, Angelika (2022): Post-qualitative Forschung und Soziologische Ethnographie. In: Poferl, Angelika/Schröer, Norbert (Hrsg.): Handbuch Soziologische Ethnographie. Wiesbaden: Springer VS.

Reckwitz, Andreas (2021): Subjekt (4. Aufl.). Bielefeld: transcript.

Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.

Scherrer, Madeleine (2021): Fernbeziehungen: Diffraktionen zu Intimität in medialen Zwischenräumen. Bielefeld: transcript.

Tsing, Anna Löwenhaupt (2018): Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus. Berlin: Matthes & Seitz.

Waldmann, Maximillian (2024): Kritische Medienbildung. Eine Einführung in Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse digitaler Kultur. Leverkusen: Budrich

Weiß, Gabriele/Jergus, Kerstin/Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2024): Geteilte und verteilte Welten: Bildungs- und erziehungsphilosophische Betrachtungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Wolfe, Cary (2003): Animal Rites. American Culture, the Discourse of Species, and Posthumanist Theory. Chicago: University of Chicago Press.

Wolfe, Cary (2010): What is Posthumanism? Minneapolis/London: University of Minnesota Press.

Wunder, Maik/Farrenberg, Dominik/Bettinger, Patrick (Hrsg.) (2026): Posthumanismus – Pädagogische Anschlüsse und kritisches Potenzial. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wulf, Christoph (2019): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim: Beltz Juventa.

Anmerkungen

[1] Wenn wir in der Folge von posthumanistischen Theorien sprechen, beziehen wir uns mehrheitlich auf Theorien die sich einem „kritischen Posthumanismus“ zuordnen lassen, der sich wiederum grundsätzlich von Theorien des Transhumanismus und des technologischen Posthumanismus unterscheidet (vgl. zu diesen Unterschieden Loh 2018).

[2] Der Begriff der Lebensform beschreibt in einem weiten Sinne die Gesamtheit kultureller Praktiken, eben die ganze Art und Weise, wie eine Gesellschaft lebt und denkt, und aufgrund derer sie ihr soziales und politisches Leben entwirft und ausrichtet (vgl. Hampe 2026).

[3] Es finden sich aber auch grundlegend skeptische, kritische und ablehnende Positionen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, wie z. B. Keller 2017.

[4] Der AK „Ästhetik – Digitalität – Kultur“ wurde von Forschenden aus der kulturellen Bildung sowie der Kunst- und Medienpädagogik innerhalb der DGfE-Sektion Medienpädagogik initiiert. Ausrichtung und Zielsetzung sind in einem Mission Paper festgehalten.

Weitere Informationen finden sich hier: https://www.medienpaed.net/ags-der-sektion/ak-aesthetik-digitalitaet-kultur/

Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

Einleitung

Zwischen 1970 und 1980 wurden in der Geschichte der westdeutschen Kunstpädagogik erstmals verschiedene Zugänge zu populären und alltäglichen Phänomenen visueller Kultur abseits der Bildenden Kunst breit und vielfältig diskutiert. Als ausschlaggebend für die Ende der 1960er Jahre einsetzende Auseinandersetzung mit diesem neuen Themenfeld gilt Saul Paul Robinsohns 1967 erschienenes Buch *Bildungsreform als Revision des Curriculums* (Tewes 2018: 165). Robinsohn forderte darin die gesellschaftliche Relevanz fachlicher Inhalte im Unterricht und lieferte damit wichtige Impulse für die bestehenden Didaktiken insgesamt. Zur Debatte stand vor allem, „was von einem Schüler im Laufe seiner ‚Vollschulzeit' erfahren werden muß, damit er für ein mündiges, d.h. sowohl personell als auch ökonomisch selbständiges und selbstverantwortetes Leben so gut wie möglich vorbereitet sei" (Robinson 1967: 46). Fachinhalte, so wurde gefordert, sollten insbesondere mit Blick auf eine emanzipatorische Entwicklung von Schüler*innen ausgewählt und aufbereitet werden. Dabei schien es „unwahrscheinlich, daß ‚Mündigkeit' erreichbar ist ohne Einsicht in die Bedingungen sozialen Lebens und politischen Handelns" (Robinsohn 1967: 18). Vor diesem Hintergrund sollte in den 1970er Jahren hinsichtlich des Kunstunterrichts der Auseinandersetzung mit populären und alltäglichen visuellen Phänomenen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Es wurde intensiv diskutiert, wie visuelle Artefakte und Praktiken jenseits der Bildenden Kunst integriert werden konnten. Was diese Diskussionen für das Thema *Kritik (in) der Kunstpädagogik* relevant macht, ist, dass viele der dabei diskutierten kunstpädagogischen Ansätze, so meine These, eine deutliche gesellschaftskritische Komponente enthalten. Im Zusammenhang mit (post-)marxistischer Theoriebildung im Kontext der Neuen Linken wurden insbesondere benachteiligte soziale Milieus thematisiert und die Verbesserung der Lebensmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit wenig ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital wurde zum wichtigen Bestandteil der kunstpädagogischen Debatte.

Um zu zeigen, wie gesellschaftskritische Zugänge in verschiedenen kunstpädagogischen Ansätzen formuliert wurden, werde ich im Folgenden zunächst ein Verständnis von Gesellschaftskritik formulieren, wie es in kritischer Gesellschaftstheorie geläufig ist. Dabei orientiere ich mich an Maeve Cooke, die einen Begriff von Gesellschaftskritik entwickelt, der sowohl für die Theorietradition der Frankfurter Schule als auch für poststrukturalistische Theoriezusammenhänge Gültigkeit beansprucht. In den folgenden drei Abschnitten werde ich verschiedene kunstpädagogische Ansätze aus den 1970er Jahren untersuchen, um zu verdeutlichen, wie sich darin typische Merkmale von Gesellschaftskritik widerspiegeln. Zuerst steht die Visuelle Kommunikation im Fokus, die vor allen Dingen massenkulturelle Bilder problematisierte. Zweitens werde ich zeigen, wie in den späten 1970er Jahren in den Debatten über das populärkulturelle Phänomen des Kitsches die Geschmackshoheit der herrschenden Klasse in der Kunstpädagogik für eine falsche Werteerziehung in der Schule verantwortlich gemacht wurde. Schließlich werde ich darauf eingehen, wie in der Auseinandersetzung mit populären Jugendkulturen lebensweltlich relevante Bildwelten im Kunstunterricht eingefordert wurden. Insgesamt soll deutlich werden, dass die verschiedenen Ansätze das Potenzial der Kunstpädagogik thematisierten, einen Beitrag dazu zu leisten, klassenbedingte Benachteiligung zu reduzieren. Die kunstpädagogische Praxis wurde somit als Handlungsraum begriffen, in dem Chancen auf ein besseres Leben gegeben werden sollten.

Systematische Merkmale von Gesellschaftskritik

Meinen Begriff von Gesellschaftskritik lehne ich an Maeve Cooke an. Sie versteht darunter eine Art der Kritik, wie sie im Rahmen von verschiedenen Gesellschaftstheorien geübt wird. Cooke identifiziert drei charakteristische Komponenten, die auch in den kunstpädagogischen Debatten um populäre ästhetische Artefakte und Praktiken zwischen 1970 und 1980 präsent sind. Erstens stehen immer „die als kontingent aufgefassten, gesellschaftlichen Bedingungen eines gelingenden Menschenlebens“ (2009: 117) im Fokus. Die Theorien gehen von der Annahme aus, „dass in der jeweils gegenwärtigen Gesellschaft ein gelingendes Leben durch bestimmte Verhältnisse, Institutionen, Praktiken usw. verhindert wird“ (ebd.). Diese Bedingungen sind jedoch nicht natürlich, sondern sozial hergestellt und können deshalb durch menschliches Handeln verändert werden. Zweitens wird davon ausgegangen, dass „die bestehende Sicht der Dinge falsch sein könnte“ (Cooke 2009: 118). Möglicherweise werden die Gründe gesellschaftlichen Leides nicht oder falsch wahrgenommen. Insofern wird damit gerechnet, dass „zuerst eine kognitive Transformation erforderlich wäre, bevor die institutionellen und anderen strukturellen Hindernisse beseitigt werden könnten, die ein gelingendes Menschenleben verhindern“ (ebd.). Als drittes Kennzeichen beschreibt Cooke eine in der Regel negative Ausrichtung, da vor allem auf gesellschaftliche Faktoren hingewiesen wird, „die das Gelingen des menschlichen Lebens beinträchtigen“ (ebd.). Gleichzeitig jedoch stellt sie immer auch eine utopische Komponente von Gesellschaftskritik fest, da die Vorstellung einer besseren Gesellschaft, in der solche Barrieren abgebaut sind, zumindest implizit evoziert wird (ebd.).

Diese drei Komponenten von Gesellschaftskritik – bestehend aus einer Auseinandersetzung mit den Bedingungen gelingenden Lebens, der Notwendigkeit eines Bewusstseinswandels, um verändertes Handeln möglich zu machen und schließlich einer Vorstellung davon, wie es besser sein könnte – erweisen sich auch in den kunstpädagogischen Debatten der 1970er Jahre, die sich mit dem Stellenwert verschiedener populärkultureller Artefakte befassen, als relevant. In der Folgezeit von 1968 und im Kontext post- und neomarxistischer Theoriebildung wurden insbesondere sozialhierarchische Strukturen mit Konzeptionen von Klasse, Schicht oder Milieu in den Fokus gerückt. Je nach Zugang wurde Klasse stärker über ökonomische Spezifik, über kulturell vorhandenes bzw. nicht vorhandenes Kapital oder eine spezifische Lebensweise gedacht. In den folgenden Abschnitten wird erläutert, wie die drei Merkmale der Gesellschaftskritik in verschiedenen kunstpädagogischen Ansätzen zwischen 1970 und 1980 zum Ausdruck kamen.

Kultur- und Bewusstseinsindustrie: Die Verstrickung visueller Kultur mit ökonomischen Ausbeutungsverhältnissen im Kunstunterricht

Zu Beginn der 1970er Jahre bildete sich als unmittelbare Antwort auf die in der Einleitung benannten Forderungen Robinsohns nach emanzipatorischer Bildung die Visuelle Kommunikation heraus. Ihr zentrales Anliegen war es, die industriell gefertigte Konsumkultur in den Mittelpunkt des Kunstunterrichts zu stellen. Die Frankfurter Schule stellte in dieser Zeit den dominanten theoretischen Hintergrund zur Problematisierung der „Kulturindustrie“ dar. Die Befähigung zum kritischen Medienkonsum galt als notwendiger Schritt, um schließlich zu einem emanzipatorischen Mediengebrauch zu gelangen (Möller 1974: 23). Mit einer derartigen Neuerung reagierte die Visuelle Kommunikation keineswegs auf ein „fachspezifisches Problem“ der Kunstpädagogik, sondern agierte „in unmittelbarem Zusammenhang einer umfassenden Krise im Selbstverständnis des gesamten Bereichs der Sozialwissenschaften“ (Sprinkart 1979: 23).[1] „Innerhalb kurzer Zeit entstanden in allen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen gegen Ende der 1960er Jahre kritische Neuformulierungen der diesen Fächern zugeordneten Ziele, Gegenstandsauffassungen und Methoden; gemeinsam war all diesen Neuerungsversuchen die Bezugnahme auf das Wissenschaftskonzept der ‚Kritischen Theorie‘ [.].“ (ebd.). Die von der Kulturindustrie entwickelten ‚falschen‘ Bedürfnisse, die diese im Umkehrschluss nicht müde wurde zu befriedigen, verhindere, so die Theorie, eine „Bildung autonomer, selbständiger, bewußt urteilender und sich entscheidender Individuen“ (Adorno 2021: 345). Für eine demokratische Gesellschaft erschienen aber gerade solche autonomen Individuen als Voraussetzung. Die Kulturindustrie stünde somit der „Emanzipation“ (Adorno 2021: 345) der Individuen und damit auch der Herausbildung einer demokratischen Gesellschaft entgegen. Stattdessen gingen profitable Gewinne für wenige mit der Schaffung von Abhängigkeitsverhältnissen der Massen einher. „[D]ie Macht der ökonomisch Stärksten über die Gesellschaft“ (Adorno/Horkheimer 2013: 129) würde über die Kulturindustrie gesichert. Hans Magnus Enzensberger folgte analytischen Zugän-

gen wie dem Adornos, um den manipulativen Charakter der Kulturindustrie aufzudecken, die er als „Bewußtseinsindustrie“ bezeichnete (2004: 268). Gleichzeitig schrieb er gerade den Massenkommunikationsmedien egalisierendes Potenzial zu, wenn nur genügend Menschen einen kompetenten Umgang mit ihnen pflegen könnten (ebd.).

Auf dieser gesellschaftstheoretischen Basis wurde es zum Ziel der Visuellen Kommunikation, „Jugendliche aus Abhängigkeitsverhältnissen herauszuführen […] und zu veränderndem Handeln zu befähigen“ (Möller 1974: 25). Vor allem ein problematisierender Blick auf die Kulturindustrie wurde von Vertreter*innen der Visuellen Kommunikation übernommen und es wurde zum erklärten Ziel, bei den Schüler*innen ein Bewusstsein für den manipulativen Charakter der Massenmedien zu schaffen, der – so die Theorie – die Bildung autonomer Individuen verhindere (z.B. Ehmer 1971: 8, Möller 1974: 22-23). Im Sinne der ersten Komponente von Cookes Kennzeichen von Gesellschaftskritik wurde der Kunstunterricht somit zu einem Handlungsraum erklärt, in dem der Missstand des Ausgeliefertseins an die Kulturindustrie bekämpft werden konnte. Ein gelingendes Leben war schließlich in mehrfacher Hinsicht beeinträchtigt: Es konnten nicht nur die eigenen Bedürfnisse nicht mehr wahrgenommen werden, sondern im Zuge dessen wurden auch ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse, die ungleiche Verteilung ökonomischen Kapitals und die Vernebelung von Ungleichheit durch die Kulturindustrie aufrechterhalten.

Entsprechend der von Cooke formulierten zweiten Komponente sollte ein Unterricht in Visueller Kommunikation auf eine Transformation des Bewusstseins abzielen, um darauf aufbauend ein verändertes Handeln zu ermöglichen. Eine Chance zur Transformation wurde vor allem in einer theoretisch angeleiteten Medienkritik gesehen, die eine Auseinandersetzung mit „historischen, soziologischen, psychologischen und informationstheoretischen Grundlagen und Wirkungen“ (Möller 1974: 23) in Gang setzen konnte. Die Analysen und Interpretationen, die in einem derartigen Unterricht zum Einsatz kamen, erschienen „im ständigen Aufweis jeweiliger Bezüge des Unterrichtsgegenstandes zur gesellschaftlichen Umwelt“ (Möller 1974: 23) sinnvoll durchführbar. Denn „eine emanzipatorische Veränderung der Wahrnehmung“, eine Form von Wahrnehmung also, die nicht den Vorgaben der Kulturindustrie entsprach, war „in isolierten, von Banalem und Alltäglichem abstrahierenden, also aus dem sozialen Kontext gelösten bildnerischen Vollzügen“ (Ehmer 1974: 5) nicht denkbar. Was das in der Unterrichtspraxis bedeuten konnte, wie also eine solche veränderte Wahrnehmung in der Schule gelernt werden sollte, wird in dem 1973 erstmals herausgegebenen Band *Kunst/ Visuelle Kommunikation* (1976) von Hermann K. Ehmer deutlich. Hier finden sich in fast allen der vorgestellten Projekte detaillierte Anleitungen zur Bildanalyse. Dabei werden so unterschiedliche Formate herangezogen wie Fernsehsendungen, Werbung, Comics, Bildgeschichten, aber auch die eigene Lesefibel, Glanzbilder oder Weihnachtspostkarten – allesamt aus der Lebenswelt der Jugendlichen. In den Fokus der Analysen geraten, neben der Darstellung unterschiedlicher, festschreibender Stereotype[2], die Mechanismen von Produktwerbung oder die visuellen Wirkungsweisen der Bildzeitung. Neben der Frage danach, *was* gezeigt wird, ist für die Gesellschaftskritik der Visuellen Kommunikation auch relevant, *was nicht* gezeigt wird, zum Beispiel, weil es sich um Motive handelt, die nicht dem kulturindustriell anerkannten Normenkanon entsprechen, wie etwa streitende Kinder (Dettke 1976). Mit solchem analytischen Unterricht sollte die manipulative Ebene der auf den ersten Blick unterhaltsamen, informativen oder faszinierenden Bildwelten erfahrbar gemacht werden.

Derartige Überlegungen zu einer neu ausgerichteten Wahrnehmung können in der Theorie als Voraussetzung angesehen werden für Cookes utopisches Moment kritischer Gesellschaftstheorie. Besonders Möller ging es nicht allein darum, dass ein Zustand falscher Bedürfnisse in Zusammenhang mit der Festigung gesellschaftlicher Macht als solcher erkannt wird. Vielmehr sollte der Unterricht darauf ausgerichtet sein, genau diesen Zustand aufzulösen. Ziel war eine Gesellschaft, in der der*die Zuschauende „aus der Haltung des Rezipienten, des bloßen Empfängers herausfindet und sich als Sender, als ‚Teilhaber‘, als Mitspieler, als Mitproduzierender versteht“ (Schönig zit. in Möller 1974: 25). Entsprechend sollten bereits in der Schule ästhetische Produktionen von den Interessen der Schüler*innen ausgehen (Möller 1974: 25). Eine solche praktische Ausbildung der Schüler*innen im Umgang mit den damals neuen Medien fand in der Unterrichtspraxis jedoch kaum statt (Legler 2011: 309) und musste insofern Utopie bleiben.

Die Anlage der Visuellen Kommunikation kann im Sinne Cookes als gesellschaftskritisch angesehen werden. Die Kulturindustrie wird problematisiert, weil sie vielen Menschen ein gelingendes Leben verwehre. Ziel der Vertreter*innen dieser Ausrichtung war es, dem entgegenzuwirken und ein entsprechendes Bewusstsein bei jungen Menschen zu schaffen. Durch einen von Bildanalysen geprägten Unterricht sollte ein veränderter Blick auf kulturindustrielle Bilder erreicht werden. Im Idealfall sollten junge Menschen auch praktisch im Umgang mit Medien so weit geschult werden, dass ein Weg hin zu einer Gesellschaft geebnet werden konnte, in der nicht mehr einige wenige Mächtige über das Bewusstsein vieler verfügen konnten, sondern in denen allen echte

Beteiligung gewährt werden sollte.

Fragwürdiger Kitsch: Klassenspezifische Wertehaltungen als Thema in der kunstpädagogischen Diskussion

Eine andere Linie der Gesellschaftskritik bildete sich in den 1970er Jahren in Debatten um das massenkulturelle Phänomen des Kitsches heraus. Diese Art der Kritik lässt sich anhand von Bourdieus Zusammenhang von Geschmacksurteil und gesellschaftlicher Klasse verstehen. In seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* (1979; Deutsch erstmals 1982) zeigt er auf Basis einer großen Fülle empirischer Daten auf, wie Geschmack und ästhetische Vorlieben mit sozialer Klasse in Zusammenhang stehen. Solche Überlegungen wendet er auch auf die Hochkultur konsequent an. Durch soziale Prozesse in die Position der legitimen Kultur gerückt, werden Bourdieu zufolge in der Hochkultur ‚andere' Geschmacks- und Kulturformen permanent abgewertet. Ein bestimmter Geschmack gilt für Bourdieu keinesfalls als natürliche Präferenz, sondern als sozial vermittelt: „Was die Ideologie des natürlichen Geschmacks als zwei gegensätzliche Modalitäten der kulturellen Kompetenz und ihrer Anwendung ausgibt, sind in Wirklichkeit unterschiedliche Arten des Erwerbs von Kultur und Bildung" (Bourdieu 1987: 120). Anhand seiner soziologischen Untersuchungen zeigt er auf, dass die Vorherrschaft über das Kulturelle eine eigene Form gesellschaftlicher Herrschaftsausübung darstellt. Sie wird nicht durch eine ökonomische Vormachtstellung gekennzeichnet, sondern etabliert sich durch die Durchsetzung einer bestimmten Weltsicht (Brehmer/ Lange-Vester/Vester: 292f).

In den späten 1970er Jahren wurde in der deutschsprachigen Kunstpädagogik eine Diskussion über etablierte Geschmacksformen im Zusammenhang mit Kitsch aufgeworfen. Zu dieser Zeit waren *Die feinen Unterschiede* zwar noch nicht veröffentlicht, doch hatte Bourdieu den Zusammenhang zwischen ästhetischen Vorlieben und etablierten Klassenlagen bereits mehrfach adressiert, prominent etwa in der für den deutschen Markt erstmals 1970 zusammengestellten Aufsatzsammlung *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (2015). Die Debatte um normative Vorgaben auf Grundlage eines traditionellen bürgerlichen Kunstverständnisses war zudem im kunstwissenschaftlichen Diskurs keineswegs neu. Verschiedene Zugänge zum Phänomen des Kitsches machen das deutlich. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der Begriff insbesondere im Zusammenhang mit populärkulturellen Artefakten verwendet, die per Definition nicht die Tiefgründigkeit der Schönen Künste aufwiesen. Dies sollte sich spätestens mit dem Aufkommen der Pop Art ändern. 1964 wurde Kitsch schließlich für Susan Sontag zur relevanten Referenzkategorie in ihren *Notes on „Camp"* (2018) und erfuhr dadurch eine ästhetische Aufwertung (Schwender 2021: 52). Kitsch ließ sich nun nicht mehr ohne Weiteres als die falsche Ästhetik der Kulturindustrie abtun und wurde zum viel debattierten Thema in Kunst- und Kulturwissenschaften.

Gegen Ende der 1970er Jahre fanden solche Debatten um Geschmack und Kitsch Eingang in den kunstpädagogischen Diskurs und erhielten eine gesellschaftskritische Prägung. Zuvor wurde Kitsch hauptsächlich als defizitäre ästhetische Erscheinung im Rahmen einer Werteerziehung abgelehnt. Diese Ablehnung zeigte sich, indem vor allem als typisch geltende „Funktionen des Trivialen" wie das Angebot von „Heile-Welt-Ideologen" oder die Ermöglichung von „Fluchträume[n]" (Kämpf-Jansen 1978: 32) behandelt wurden, wie sie für den Ansatz der Visuellen Kommunikation ausschlaggebend waren.[3] Axel von Criegern und Christian Kattenstroh schlagen in *Kitsch und Kunst* (1977: 7) eine neue Richtung ein. Ihnen zufolge haben „[d]ie Probleme einer klassen- und schichtenspezifischen Ästhetik […] den Bildungsauftrag der ‚Geschmacks'-Erziehung verdrängt". Sie wenden sich dezidiert dagegen, Kitsch und Trivialästhetik unter den Aspekten von minderer Wertigkeit zu behandeln.[4] So werden etwa Unterrichtsentwürfe von Studierenden problematisiert, wenn diese sich darin „wieder auf den herkömmlichen Standpunkt dessen [begeben], der glaubt, qualitativ zwischen Kitsch und Kunst unterscheiden und beide werten zu müssen" (von Criegern/Kattenstroh 1977: 128). Sie bemängeln, dass bürgerlich gesetzte Normen, wie eine Ablehnung von Kitsch, die öffentliche Erziehung nach wie vor bestimmten. Kinder aus dem Proletariat seien diesen ausgesetzt, während der bürgerliche Nachwuchs sich mit proletarischen Normen und Werten nicht auseinandersetzen müsse (ebd.: 60). Zwar wäre es wohl zu weit gegriffen, darin die systematische Verhinderung eines gelingenden Lebens nach Cookes erstem Punkt zu sehen, jedoch wird offensichtlich, dass Kinder aus Arbeiter*innenfamilien im Bildungssystem einen enormen Nachteil haben. Eine derartige Erziehung entspricht nämlich ihren eigentlichen Interessen, so von Criegern und Kattenstroh, nicht, sondern steht ihnen vielmehr entgegen (ebd.).

Um einer solchen wertenden Logik entgegenzuwirken, sie im Sinne Cookes zu transformieren, halten von Criegern und Kattenstroh es für notwendig, ein Bewusstsein sowohl für die geschichtliche Entstehung von Kitsch als auch für die soziale Determiniertheit von Rezeptionscodes bzw. einem bestimmten Geschmack zu schaffen (1977: 8).[5] Es ging also auch ihnen um eine objektivere Betrachtungsweise – hier am Beispiel des Phänomens Kitsch. Helga Kämpf-Jansen hat in einer Umfrage mit Studierenden zu Eigenschaften von Kitsch und Trivialem ähnliche Beobachtungen gemacht. Wie von Criegern und Kattenstroh stieß auch sie insbesondere auf Werturteile. Deshalb fordert sie eine dezidierte Auseinandersetzung mit ethischen Wertungen über Kitsch. Für Kämpf-Jansen bedeutet das, „trivial-ästhetische Objekte immer im Kontext ästhetischer, sozialpsychologischer und ökonomischer Gegebenheiten [zu] begreifen“ (1978: 43). Ähnlich wie von Criegern und Kattenstroh geht es auch ihr darum, Werteinstellungen zu reflektieren, um sich nicht auf ein irrationales und ideologisch manipulierbares Gefühl zu verlassen (Kämpf-Jansen 1978: 42-43). Auch ihr zufolge war es notwendig, sich sowohl über die historische und soziale Bedingtheit des Urteils als auch die Historizität von Normen und ihre gesellschaftliche Funktion bewusst zu werden (ebd.: 43). Sowohl Kämpf--Jansen als auch von Criegern und Kattenstroh fordern eine Abschaffung der subjektiven Wertevermittlung in der Kunstpädagogik. Insbesondere bei von Criegern und Kattenstroh wird in diesem Zusammenhang die Utopie der „Gleichheit der Chancen im Bildungs- und Ausbildungsbereich (als Postulat des früheren Bürgertums nach der französischen Revolution)“, ausschlaggebend, die „bis heute nicht verwirklicht worden ist“ (1977: 59). Die von ihnen problematisierte Vorherrschaft bürgerlicher Normen und Werte im Bildungssystem (ebd.: 60) ist in dieser Bildungsutopie nicht mehr vorhanden. Ein derartiges System wird von einer Schule abgelöst, in der Normen und Werte unterschiedlicher Milieus positive Beachtung finden können.

Sowohl für Kämpf-Jansen als auch für von Criegern und Kattenstroh ist also eine veränderte Sichtweise auf das Thema Kitsch relevant. Besonders bei den beiden letztgenannten Autoren wird eine gesellschaftskritische Komponente deutlich. Ihr Ansatz zielt nicht allein darauf ab, eine herkömmliche Werteerziehung, die der Geschmackshoheit der herrschenden Klasse entspricht, als überholt zu kennzeichnen und daher eine neue Perspektive erforderlich zu machen. Darüber hinaus sehen sie in einer derartigen Neuperspektivierung auch die Möglichkeit zu erkennen, dass eine traditionelle Werteerziehung speziell für Kinder aus Arbeiter*innenfamilien nachteilige Folgen hatte. Sie hegen die Hoffnung, dass eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Kitsch dazu führen könnte, dass Lehrer*innen entsprechend handeln, um auch die Bildung junger Menschen aus Arbeiter*innenfamilien stärker zu fördern.

Populäre Jugendkulturen: Die Problematisierung milieuabhängiger Zugänglichkeit von Lerninhalten im Kunstunterricht

Der dritte kunstpädagogische Ansatz mit gesellschaftskritischer Ausprägung setzt sich mit der Stellung von Lehrpersonen im sozialen Kontext der Schule auseinander. Helmut Hartwig bemängelt in seiner Monografie *Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät* (1980), dass Lerninhalte für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Schichten schwer zugänglich seien. Seine Arbeit ist geprägt von den theoretischen Prämissen und Forschungen des Centre for Contemporary Cultural Studies in Birmingham. Kultur wird in dieser Forschungsrichtung von vornherein nicht an eine spezifische kulturelle Produktion der oberen Schichten gebunden. Stattdessen wird Kultur nach Raymond Williams als „a whole way of life, […] as a mode of interpreting all our common experience“ (Williams 1987: 33) aufgefasst. Ein Begriff, der die Vorstellung vermittelt, dass Kultur hauptsächlich der gesellschaftlichen Elite vorbehalten ist, wird damit ausdrücklich zurückgewiesen. Von Anfang an hatten die Cultural Studies eine gewisse Skepsis gegenüber den Lerninhalten des öffentlichen Bildungssystems. In seiner Studie *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs* (1977, 1979 auf Deutsch erschienen) arbeitet etwa Paul Willis in Beobachtungen einer Gruppe männlicher Jugendlicher heraus, wie der gesellschaftliche Klassenunterschied zwischen ihnen und den Lehrpersonen dazu führt, dass die von Williams durchaus als vernünftig betrachteten Lerninhalte von den Schüler*innen nicht nachvollzogen werden konnten. An den lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen gingen diese nämlich schlichtweg vorbei. Außerdem wurden in den Cultural Studies verschiedene jugendkulturelle Praktiken der Arbeiter*innenschicht in den Blick genommen, wobei insbesondere der Umgang mit massenindustriell gefertigten Konsumgütern im Fokus stand. In verschiedenen Studien wurde herausgearbeitet, dass Jugendliche Konsumgüter nicht nur auf die vorgesehene Art und Weise nutzen, sondern sie im Sinne einer Bricolage kreativ und abweichend von gesellschaftlichen Normen verwenden (Hall/Jefferson 1993). Im Gegensatz zu Horkheimers und Adornos

Überlegungen zur Kulturindustrie werden hier Konsumpraktiken als aktive Handlungen angesehen.

Für Hartwig wird entsprechend eine etwaige Distanz zwischen den Herkunftsmilieus von Erwachsenen und den jungen Menschen, mit denen sie arbeiteten, ein für die Kunstpädagogik ernstzunehmendes Thema. Er geht davon aus, „daß die meisten Erwachsenen, die – besonders in der Schule – mit Arbeiterjugendlichen zu tun haben, nicht aus deren Klasse stammen und deshalb in der Gefahr sind, nicht nur bewußt – was auch vorkommt –, sondern unbewußt ihre eigenen Normen, Verarbeitungsweisen von Erfahrung und Zugriffsweisen als Basis für Forderungen und Unterweisungen von Arbeiterjugendlichen anzusetzen." (Hartwig 1980: 120) Hartwig problematisiert, dass Erwachsene, die selbst nicht aus dem Arbeiter*innenmilieu stammten, im Umgang mit jungen Menschen aus diesem Milieu häufig die ihrer Lebensweise entsprechenden Zugänge wählten. Entsprechend werden Zugänge zu einer ästhetischen Praxis vernachlässigt, die für junge Menschen, die anderen sozialen Milieus angehören als ihre Lehrer*innen, tatsächlich relevant sind. Die Förderung einer für die Jugendlichen zugänglichen ästhetischen Praxis konnte also nicht stattfinden. Um auf Cookes ersten Punkt zu kommen, geht es bei Hartwig vielleicht nicht um ein umfassend gelingendes Leben, jedoch um eine gelingende Schulbildung, die wiederum eine Chance für ein gelingendes Leben bieten kann. Gleichzeitig wird die Schule als ein Ort betrachtet, an dem auch ein andersartiges Handeln möglich ist. Etwa, indem als Ausgangsbasis von Kunstunterricht nicht die eigenen etablierten Normen dienen, sondern indem die unterschiedlichen Sozialisationen der Schüler*innen mitbedacht werden sollten.

Voraussetzung hierfür – und das entspricht Cookes Komponente des Hinterfragens und der Transformation – ist ein verändertes Bewusstsein von Seiten der Lehrpersonen. Hartwig stellt rhetorisch die Frage, ob „nicht viel gewonnen [wäre], wenn die Erwachsenen […], die *Bedingungen* kennen würden, von denen aus eine motivational, eine bereits in Fähigkeiten und Zukunftsperspektiven angelegte *erweiterte Reproduktion der Persönlichkeit* […] in Gang kommen könnte" (Hartwig 1980: 119). In diesem Zusammenhang erachtet er „die *Bewußtwerdung sozialer Distanz*" von Seiten der Lehrpersonen nicht nur als wichtiges Ziel, sondern auch als „die Voraussetzung für solidarische Interaktion oder gar Kooperation" (Hartwig 1980: 119-120) mit jungen Menschen. Das Erkennen der sozialen Distanz, die insbesondere im Verhältnis zu Schüler*innen aus der Arbeiter*innenschicht häufig herrscht, wird für ihn als grundlegend erachtet, um schließlich mit ihnen solidarisch sein zu können und zu begreifen, was für sie relevant sein könnte. Vor diesem Hintergrund setzt er sich mit der ästhetisch-kulturellen Sozialisation von Arbeiter*innenjugendlichen sowie mit den Orten, an denen sie stattfindet, auseinander. Er vergleicht sie mit ästhetischen Praktiken der Mittelschichten und den entsprechenden Orten. Dabei ist ihm wichtig, ein positives Bild der ästhetischen Sozialisation von Arbeiter*innenjugendlichen zu vermitteln. Kinobesuche etwa stärkten kollektive Beziehungsgefüge unter ihnen. Die Filme böten außerdem einen Anlass für weitere Kommunikation wie für verfremdendes Nachspielen diverser Szenen (Hartwig 1980: 133-134). Das Malen und Zeichnen von Bildern, also anerkannte Praktiken des Kunstunterrichts, sind ihm zufolge in der Lebenswelt von Arbeiter*innenjugendlichen im Vergleich zu Mittelschichtsjugendlichen tendenziell nicht präsent.

„Während im Lebenszusammenhang der *Mittelschicht bildorientiertes Zeichnen und Malen* kulturell anerkannte Tätigkeiten sind, für die es von den Erwachsenen Bestätigungen, für deren Endprodukte es in der Wohnung Wände zum Aufhängen, Mappen zum Sammeln und in der Öffentlichkeit Ausstellungen, Wettbewerbe usw. gibt, sind diese Tätigkeiten im Leben der Unterschichtsjugendlichen lebenspraktisch und kulturell nicht verankert. *Die Herstellung von ‚freien' Zeichnungen ist als kulturelle Praxis der Verschönerung des Motorrads, dem Besticken und Schmücken der Kleidung mit Abzeichen und Symbolen durchaus nachgeordnet.* Für sie ist nicht das Bildermachen selbstverständlich, sondern eher das Experimentieren mit der Kleidung (oder auch der Haut) und dem Motorrad." (Hartwig 1980: 149)

Er geht davon aus, dass ein motiviertes eigenes kreatives Schaffen am wahrscheinlichsten im Zusammenhang mit Themen oder Gegenständen entsteht, die für Jugendliche von Bedeutung sind und ihnen möglicherweise soziales Ansehen im für sie primär relevanten Milieu bringen können. Daher hält er eine Auseinandersetzung mit solchen Praktiken für unerlässlich (Hartwig 1980: 149). Aber nicht nur das:

„Wer also ästhetische Praxis mit Jugendlichen der Unterschicht betreiben will, der muß zuerst einmal verlernen, von den traditionellen Kunstgattungen, von deren Hierarchie aus und formal zu denken. Statt vom Zeichnen her, von den Kleidern aus, statt vom Bild an der Wand eher vom Emblem für das Motorrad, statt von der Landschaftsmalerei eher von phantastischen Motorradbildern aus." (Hartwig 1980: 149)

Anerkannte Bildungsinhalte, die einen traditionellen Kunstbegriff repräsentieren, sollten laut ihm hinterfragt werden. Stattdessen

sollte versucht werden, von den ästhetischen Praktiken und Interessen der jeweiligen Schüler*innen auszugehen.

Hartwigs Interesse, „nach Ansätzen und Quellen möglicher ästhetisch-kultureller Produktivität in den Bedürfnissen und in der Alltagspraxis von Jugendlichen in unterschiedlichen sozialen Schichten und Klassen“ (Hartwig 1980: 9) zu suchen, impliziert eine utopische Denkweise. Für ihn besteht die Hoffnung, dass Lehrer*innen in Zukunft Kunstunterricht anbieten, der sich nicht allein am bürgerlich gängigen Referenzsystem der Bildenden Kunst orientiert, sondern vielmehr an ästhetische Praktiken anknüpft, die für die jeweiligen Schüler*innen relevant erscheinen. Es geht ihm um „Versuche, einzelne Tätigkeiten auf bereits vorhandene soziale Situationen hin zu orientieren oder für sie einen Rahmen zu schaffen, durch den […] ein kommunikativer und soziokultureller Kontext gezielt mitproduziert wird“ (Hartwig 1980: 325). So scheint eine ästhetische Bildung möglich, die eine sinnhafte ästhetische Praxis bei jungen Menschen unterschiedlicher Milieus fördern kann.

Gesellschaftskritisch kann Hartwigs Ansatz insofern gelesen werden, als dass er in einem herkömmlichen, vor allem an der Hochkultur orientierten Kunstunterricht für viele junge Menschen keine Möglichkeit sieht, eine für sie sinnhafte ästhetische Praxis zu entwickeln. Eine gelingende Schulbildung als Teil eines gelingenden Lebens wird demnach insbesondere jungen Menschen aus dem Arbeiter*innenmilieu versagt. Dem könnte ihm zufolge entgegengewirkt werden, wenn Lehrpersonen ihr herkömmliches Bezugssystem der Hochkultur in Frage stellten und sich verstärkt den ästhetischen Praktiken und damit einhergehenden Potenzialen junger Menschen aus Armuts- und Arbeiter*innenmilieus widmeten. Unter dieser Voraussetzung kann seiner Ansicht nach ein Unterricht möglich werden, der auch Schüler*innen aus solchen Milieus die Möglichkeit gibt, die Relevanz ästhetischer Praktiken im eigenen Leben und für eine selbstbestimmte Gestaltung zu entdecken.

Fazit

Die drei diskutierten kunstpädagogischen Ansätze setzen sich allesamt mit alltäglichen und populären visuellen Phänomenen auseinander, wenn auch auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Gemeinsam ist ihnen jedoch der Wunsch, in der schulischen Kunstpädagogik dazu beizutragen, Menschen aus sozial benachteiligten Milieus zukünftig ein gelingenderes Leben zu ermöglichen. Dies wird teils während der Schullaufbahn angestrebt (etwa durch einen Unterricht, in dem nicht der eigene Geschmack denunziert wird, oder durch einen Unterricht, an den angeknüpft werden kann). Teils geht es aber auch um einen Unterricht, der die Chancen auf ein gutes und selbstbestimmtes Leben in der Zukunft maximiert. Gemeinsam ist allen Ansätzen außerdem, dass sie die Notwendigkeit einer Änderung der vorherrschenden Sicht auf die Dinge für unabdingbar halten, um ein verändertes Handeln möglich zu machen. Je nach Ansatz geht es entweder um einen Bewusstseinswandel unter den Lehrer*innen oder unter den Schüler*innen. Alle drei Ansätze haben außerdem gemeinsam, dass ein utopisches Moment darin gesehen wurde, dass Barrieren für gesellschaftlich benachteiligte Klassen oder Milieus abgebaut werden könnten. Damit erfüllen die Ansätze Cookes drei Kriterien von Gesellschaftskritik.

Wie die Gesellschaftskritik jeweils ausbuchstabiert wird, ist jedoch je nach Ansatz sehr verschieden. Im Falle der Visuellen Kommunikation sollte ein von Bildanalysen geprägter Unterricht einen veränderten Blick auf kulturindustrielle Bilder ermöglichen, um (der Theorie nach) schließlich Schüler*innen dabei zu unterstützen, zu Kritiker*innen und aktiven Produzent*innen der sie umgebenden Bildwelten zu werden. Idealerweise sollte ein derartiger Unterricht zu einer Gesellschaft beitragen, in der echte Teilhabe aller möglich sein sollte und in der nicht mehr einige wenige Herr*innen über das Bewusstsein der Vielen sein und ungehindert Kapital bei sich anhäufen konnten. Dieser Ansatz birgt einerseits das Potential, mit Bildern zu arbeiten, die im Leben junger Menschen eine Rolle spielen und sie kritisch für gerade diese Bildwelten zu sensibilisieren. Andererseits hat ein derartig negativ geprägter Zugriff auf populäre Bilder im Sinne der Frankfurter Schule eine Schwachstelle, die in der Geschichte der Kunstpädagogik als ausschlaggebend für das Scheitern der Richtung betrachtet wird: Es fehlte die Frage danach, welche Rolle sie in der Lebenswelt junger Menschen tatsächlich spielten (Ehmer 1980; Legler 2011; Tewes 2018). Diese Problematik, die relativ schnell deutlich wurde, kann auch als Impuls gewertet werden, um sich mit anderen Bezugstheorien auseinanderzusetzen und entsprechend andere Zugänge zu alltäglichen und populären visuellen Phänomenen zu finden. Gegen Ende der 1970er Jahre sind solche Richtungswechsel zu verzeichnen: Von Criegern und Kattenstroh, aber auch Kämpf-Jansen, grenzten sich von Debatten ab, in denen Kitsch mit einem negativen Werturteil belegt wurde. Stattdessen nahmen sie die Auseinandersetzung mit dem Kitsch zum Anlass, um innerhalb der Kunstpädagogik eine Reflexion über die historisch und sozial bedingte Abhängigkeit derartiger

Geschmackswertungen anzustoßen. Insbesondere von Criegerns und Kattenstrohs Ansatz kann als gesellschaftskritisch verstanden werden, ging es ihnen doch darum, nachteilige Folgen, die eine traditionelle ästhetische Werteerziehung für Kinder aus armen Familien haben konnte, in Zukunft zu verhindern. In der Forderung einer Form von Bildung, die nicht über Geschmacksvorlieben urteilt, sondern sich vielmehr mit den eigenen Wertungen auseinandersetzt, liegt auch das Potential dieses Ansatzes. Dabei geraten jedoch zu problematisierende Bildinhalte ins Hintertreffen. Schließlich wurde mit Hartwig eine Stimme laut, die – auf Grundlage einer frühen Rezeption der englischen Cultural Studies – eine verstärkte Auseinandersetzung mit ästhetischen Praktiken junger Menschen aus Arbeiter*innenmilieus forderte, um ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, die an ihre Lebenswelt anknüpfen. In Bildungssituationen auf milieubedingte ästhetische Praktiken zu reagieren ist begrüßenswert und durchaus keine Selbstverständlichkeit. Gleichzeitig bleibt unklar, inwiefern es zu einer Verbesserung eines gelingenden Lebens im Ganzen beitragen kann, wenn die ästhetischen Wertungen, die in einer Gesellschaft herrschen, nicht auch verändert werden. Dahingehend bietet dieser Ansatz jedoch keine Lösung an. Er bleibt darin verhaftet, Vermittlungssituationen v.a. mit Blick auf Anknüpfungspunkte für Arbeiter*innenkinder zu denken.

Ich möchte mit dieser Zusammenschau zurück zur Einleitung kommen und zum Ausgangspunkt der beschriebenen Debatten. Diesen bildete Robinsohns Frage, was Schulbildung denn leisten müsse, um auf ein ökonomisch eigenständiges und selbstverantwortliches Leben vorbereiten zu können. Vor diesem Hintergrund gerieten in allen drei genannten Beispielen sozial benachteiligte Milieus besonders in den Blick. Aladin El-Mafaalani (2021) bestätigt in *Mythos Bildung*, wie schwierig ein sozialer Aufstieg für von Armut betroffene Kinder und Jugendliche auch heute noch ist. Das impliziert: zu einem ökonomisch selbständigen und selbstverantwortlichen Leben trägt schulische Bildung häufig gerade für Kinder aus armen Milieus nicht auf gleiche Weise bei wie für ohnehin privilegierte. Fragen danach, wie Kunstlehrer*innen gerade für solche Schüler*innen produktive Bildungssituationen schaffen können, sind entsprechend nach wie vor brisant.[6] Eine kritische Auseinandersetzung mit Bildwelten und ästhetischen Praktiken, die für sie emanzipatorisch wirken können, aber auch ein stetiges Hinterfragen der eigenen Selbstverständlichkeiten von Seiten der Lehrpersonen, wie sie in den beschriebenen Ansätzen diskutiert werden, bilden noch immer keine Selbstverständlichkeit. Sie beinhalten jedoch durchaus Potential, vor allem wenn auch die Schwachstellen der jeweiligen Zugänge mitbedacht werden. Darüber hinaus drängt sich die Frage auf, welche Rolle Schüler*innen in einem sozialkritisch angelegten Unterricht spielen, die selbst nicht betroffen sind. Also Schüler*innen, die weder Schwierigkeiten haben, an die gegebenen Diskurse anzuschließen, noch aus benachteiligten Milieus stammen und mit Unterstützung des gegebenen Schulsystems leicht ihren Weg in die Gesellschaft finden. Will Schule gesellschaftlich benachteiligte Milieus ernsthaft fördern, dann müssen auch diejenigen in den Blick genommen werden, die qua Herkunft Vorteile genießen und danach gefragt werden, was für ihre Bildung notwendig erscheint, um sie zu gesellschaftskritischem Handeln zu befähigen. Auch bei ihnen anzusetzen, scheint für eine zeitgenössische Kunstpädagogik, die sich gesellschaftskritisch engagieren möchte, unabdingbar.

Anmerkungen

[1] Der Titel des zitierten Aufsatzes „Wissenschaftstheoretische und methodologische Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Kunstpädagogik“ macht deutlich, dass Kunstpädagogik als eigene Wissenschaft aufgefasst wurde.

[2] Analysiert werden beispielsweise Stereotype von Kindern, Frauen und Männern, Mädchen und Jungen, männlichen Comichelden, Berufsgruppen oder Menschen aus der Armuts- und Arbeiter*innenschicht und mit Migrationshintergrund.

[3] Helga Kämpf-Jansen lässt 1978 in der Zeitschrift *Kunst + Unterricht* die Thematisierung des Trivialen (das sie in ihrem Artikel mit dem Begriff Kitsch synonym setzt) Revue passieren und zählt seit dem ersten Erscheinen 1968 insgesamt 29 Beiträge (Kämpf-Jansen 1978: 33).

[4] Klaus Kowalskis nur ein Jahr zuvor erschienenes Buch *Kitsch oder Kunst? Analysen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I* (1976) sehen sie als „vorläufigen Schlußpunkt hinter die traditionellen Versuche der Wert-Erziehung in bezug auf ästhetische Gegenstände“ (von Criegern/Kattenstroh 1977: 7). Kowalski unternimmt darin noch den Versuch einer Kunstpäda-

gogik, die Schüler*innen dabei unterstützen soll „der Herrschaft des Kitschs zu entkommen“ (ebd.:164).

[5] Bourdieus *Soziologie der symbolischen Formen* (2015) wird an anderer Stelle des Buches auch zitiert.

[6] Gerade das Feld der Kunst wirkt nach wie vor besonders exkludierend und ein Zugang zu Kunstunterricht ist an vielen Schulformen abseits der Gymnasien nicht selbstverständlich (Sturm 2025). Ungleichheiten werden in der kritisch angelegten Kunstpädagogik (z.B. Mörsch 2009, 2019; Sternfeld 2012) intersektional in den Blick genommen.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (2021): Resumé über die Kulturindustrie. In: Adorno, Theodor W.: Kulturkritik und Gesellschaft. Band 1. Frankfurt: Suhrkamp, 9. Auflage, S. 337-345.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2015): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp, 11. Auflage. Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea/Vester, Michael (2009): „Die feinen Unterschiede“. In: Fröhlich,

Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 289-312.

Cooke, Maeve (2009): Zur Rationalität der Gesellschaftskritik. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt: Suhrkamp, S. 117-133.

Criegern, Axel von/Kattenstroh, Christian (1977): Kitsch und Kunst. Materialien zur Theorie und Praxis der ästhetischen Erziehung. Ravensburg: Otto Meier.

Dettke, Klaus (1976): Fibelkinder streiten nie. Wie ‚Meine Welt‘ die Welt zurechtrückt. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Kunst/Visuelle Kommunikation. Unterrichtsmodelle. Gießen: Anabas, 4. Auflage, 50-58.

Ehmer, Hermann K. (1980): Ästhetische Erziehung und Subjektivität. In: Kunst+Unterricht 1980, Sonderheft. Subjektivität und Lernen, S. 4–13.

Ehmer, Hermann K. (1971): Einführung. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont, S. 7-8.

Ehmer, Hermann K. (Hrsg.) (1976): Kunst/Visuelle Kommunikation. Unterrichtsmodelle. Gießen: Anabas, 4. Auflage.

El-Mafaalani, Aladin (2021): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2. Auflage.

Eucker, Johannes/Kämpf-Jansen, Helga (1976): 164 Seiten Sonne – Aspekte der Tourismuswerbung. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Kunst/Visuelle Kommunikation. Unterrichtsmodelle. Gießen: Anabas, 4. Auflage, S. 127-142.

Hall, Stuart/Jefferson, Tony (Hrsg.) (1993): Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain. London: Routledge.

Hartwig, Helmut (1980): Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2013): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt: Fischer, 21. Auflage. Kämpf-Jansen, Helga (1978): Triviales als Gegenstand von Unterricht. In: Kunst+Unterricht, August 1978, Heft 50, S. 32-45.

Kowalski, Klaus (1976): Kitsch oder Kunst? Analysen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I. Stuttgart: Ernst Klett.

Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen: Athena.

Möller, Heino R. (1974): Gegen den Kunstunterricht. Versuche zur Neuorientierung. Ravensburg: Otto Maier, 3. Auflage.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die Documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. Online: https://whtsnxt. net/249 [10.08.2022].

Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien: Zaglossus.

Robinsohn, Saul B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied am Rhein: Luchterhand.

Schwender, Clemens (2021): Camp – eine Theorie des schlechten Geschmacks. In: Tv diskurs 2/2021 (Ausgabe 96), S. 52-54. Online abrufbar: https://mediendiskurs.online/data/hefte/ausgabe/96/ schwender-camp_tvd96.pdf.

Sontag, Susan (2018): Notes on “Camp”. London: Penguin Random House.

Sprinkart, Karl-Peter (1979): Wissenschaftstheoretische und methodologische Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: Daucher, Hans/Sprinkart, Karl-Peter (Hrsg.): Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Probleme, Positionen, Perspektiven. Köln: DuMont, S. 14-38.

Sternfeld, Nora (2012): Plädoyer. Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum. In: Gesser, Susanne/Handschin, Martin/Janelli, Angela/Lichtensteiger, Sibylle (Hrsg.): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld: transcript, S. 119-126.

Sturm, Birke (2024): Bildungsversprechen oder Herkunftsverlust? Kunstpädagogische Inklusion mit Blick auf soziale Herkunft. In: Brenne, Andreas/ Kaiser, Michaela (Hrsg.): All inclusive? Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion. München: kopaed , S. 73-84.

Tewes, Johanna (2018): „Fort von den Konstruktionen, Hin zu den Sachen.“ – Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980. München: kopaed.

Williams, Raymond (1987): Culture and Society. London: The Hoggart Press.

Willis, Paul (1977): Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Farnborough: Saxon House.

Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

Der Diskurs um Kritik in ästhetischen Erfahrungs- und Vermittlungsräumen hat vielgestaltliche Formen und Stränge mit je unterschiedlichen Schwerpunkten auf bereichsspezifische Teilaspekte. Beispielsweise die kritische Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit Bezügen zur Kunst (siehe z. B. Klafki 1982, Mollenhauer 1972), die reflexive und emanzipatorische Kulturpädagogik (siehe z. B. Hoffmann 1981), ästhetische Zugriffe auf die Kritische Theorie (siehe z. B. Laner 2018), die Kulturwissenschaften (siehe z. Schade/Wenk 2011) oder die repräsentationskritische Kunstvermittlung (siehe z. B. Mörsch 2017) stellen unter verschiedenen, an manchen Stellen überlagernden, teils einander kontrastierenden oder ergänzenden Prämissen Kritik ins Zentrum. Der Komplex wird dabei an den einen Stellen als Forschungsgegenstand, an anderen Stellen als handlungsleitender Impetus oder als

diese beiden Modi beziehend aufeinander behandelt und verwendet. Ein zeitgenössischer Blick auf den schulischen Bildungskontext und die neuen österreichischen Lehrpläne mit der expliziten, überfachlichen Aufforderung darin, kritisches Denken zu vermitteln, lässt die Notwendigkeit für gegenwartsbezogene, symptomatische Positionsbestimmungen aller in Vermittlungssituationen Beteiligter evident werden. Was muss der Vermittlung von kritischem Denken vorausgehen, um diese erfolgreich zur Umsetzung zu bringen, wann beginnt das Kritisch-Sein und wo liegen die Qualitäten ästhetischer Erfahrungsräume dabei?

Die folgenden Ausführungen gehen davon aus, dass bestimmte Fähigkeiten in ästhetischen Erfahrungsräumen geschult und verfeinert werden können. Diese meinen unter Rekurs auf Alexander G. Baumgarten beispielsweise scharfsinniges Empfinden, Vorstellungskraft sowie das Vermögen, gedanklich entworfenen und sinnlich wahrgenommenen Eindrücken Ausdruck zu verleihen (vgl. Baumgarten 1988). Im wiederholten Ausüben und Üben ästhetischen Erfahrens werden Prozesse des Lernens initiiert (vgl. ebd.), die unter dem Schirm ästhetischer Bildung auch, so die Leitlinie dieses Textes, das differenzierte Üben von Kritik und, mit Blick auf tradierte hegemoniale Selbstverständnisse, Sensibilität für Renovierungsbestrebungen epistemischer Kräfteverhältnisse vermitteln. Jene ästhetischen Erfahrungsräume, die hierin Behandlung finden, beziehen sich auf Umgebungen, in denen durch die rezeptive wie produktive Auseinandersetzung mit künstlerischen Artefakten und Ausdrucksformen eine Aneignung und Schärfung der eben genannten Fertigkeiten angebahnt werden können[1].

In diesem Beitrag wird das Üben von Kritik als Werkzeug und Prozess zur Neukonfiguration epistemischer Verhältnisse verhandelt. Der Artikel stellt dabei einen Versuch dar, das Feld ästhetischer Erfahrungsräume zu sondieren und den Terminus *Kritik* hinsichtlich seiner spezifischen Qualitäten im Kontext Kunst und Bildung abzutasten mit dem Ziel, Verortungen kritischer Praktiken im Vermittlungskontext vorzunehmen. Die Relevanz, die das Auskundschaften von ausdrücklich ästhetischen Erfahrungsräumen auf der Suche nach jenen Bestimmungen mit sich bringt, bildet sich in der These ab, dass sich grundlegende Bedingungen für das Aneignen eines kritischen Vermögens auf eben genau diesen Arealen befinden. Konkret wird der Frage nachgegangen, was *Kritik* im vermittelnden Bezugsrahmen ästhetischer Erfahrungsräume und gründend auf repräsentationskritischen Forschungszugängen meinen kann. Ich diskutiere dazu die Positionen von Annette Krauss und Nora Sternfeld. Das Konzept des *Unlearnings* (im deutschsprachigen Diskurs als *Verlernen* gebräuchlich bzw. bei Krauss mit *Ent-Üben* übersetzt) ist für beide konstitutives Fundament und wird hierin herangezogen, um Annäherungen an *Kritik* als Gegenstand und Methode im Beziehungsgefüge von Kunst und Bildung zu entwerfen. Daran geknüpft sind Überlegungen dazu, was Kritisieren in Vermittlungssituationen bedeutet, wenn (mindestens) zwei Instanzen aufeinandertreffen – jemand, die*der vermittelt, und jemand, der*dem etwas vermittelt wird: Wie gestaltet sich das Beziehungs- und Bedingungsgefüge zwischen den involvierten Individuen und Gruppen? Welche Rolle spielen Dauer und Ort des Zusammentreffens? Wer übt woran und von wo aus Kritik? Wer setzt sich dem *Unlearning* aus und wer wird diesem ausgesetzt? Was bedeutet kritisches Handeln und Einüben von Kritik in diesem dialogischen Kontext? Dazu stelle ich in einem ersten Teil Krauss' und Sternfelds Zugänge vor. Danach nehme ich eine kontextuelle Einbettung von *Unlearning* vor und gehe auf das Vermögen von Kritik zu Gunsten eines Wandels epistemischer Kräfteverhältnisse ein. Ich perspektiviere dabei Kritik ebenso wie das Konzept des *Unlearnings* aufbauend auf einem Näheverhältnis (im Gegensatz zu einem Distanzverhältnis). Sowohl zwischen den Bezugsgegenständen und den ästhetischen Vermittlungssituationen als auch zwischen den Beteiligten innerhalb der Vermittlungssituationen untereinander und zwischen den Gegenständen und den Beteiligten ist das Einander-nahe-Werden in der hierin verfolgten Argumentationslinie bestimmender Prozessbestandteil.

Annette Krauss: Verstecktes Wissen in der Schule

Annette Krauss konzentriert sich in ihrer künstlerischen, vermittelnden und wissenschaftlichen Arbeit auf Momente des Wissenstransfers, die in bildungspolitischen Direktiven und Curricula nicht explizit gemacht sind. Bezugnehmend auf Strömungen der kritischen Pädagogik aus den 1970er und 1980er Jahren vertritt sie die Auffassung, dass Kritik im Feld der Kunst und jene im sozialen Miteinander nicht voneinander getrennt zu begreifen sind und neben formalen auch jene informellen Aspekte des (Ver-)Lernens in den Blick zu nehmen sind, die nicht vorab als solche spezifiziert und bereits explizit gemacht wurden (vgl. Krauss 2018). In ihrem umfangreichen Projekt *Hidden Curriculum* stellt sie habitualisierte Praktiken und Modi der Wissensvermittlung in Frage, die in schulischen Bildungssystemen eingeschrieben sind. Sie begibt sich dabei gemeinsam mit Schüler*innen in einen Arbeitsprozess offenen Ausgangs, in dem die Funktionsweisen der ungeschriebenen „Codes of Conduct" dechiffriert werden.

Dazu werden gemeinschaftlich künstlerische Interventionen konzipiert, die jene Orte für Wissensproduktion öffnen, die offiziell nicht dafür vorgesehen sind. Es wird gemeinsam versucht offenzulegen, wo Momente impliziten Wissens ausfindig zu machen sind, wo und wie sich hegemoniale Machstrukturen zeigen und wie schulische Wissensökonomie funktioniert, in der vornehmlich Wissen weitergegeben wird, das institutionell abgesegnet wurde (vgl. Krauss/Pethick/Vishmidt 2010). Diese Beobachtung mit der Konsequenz, sich als Vermittelnde einem gesicherten, vorgeschriebenen Kanon bedienen zu müssen, wirft die Frage auf, was genau darunter zu verstehen ist, wenn, um ein Beispiel zu nennen, in den Leitvorstellungen des aktuellen österreichischen Lehrplans *kritisches Denken*[2] seitens der Schüler*innen als eine der vier wichtigsten überfachlichen Fertigkeiten festgeschrieben steht (vgl. RIS Lehrplan der AHS 2023). Es scheint einen Graben zu geben, der sich öffnet zwischen einerseits dem dezidierten, mehrfachen formalisierten Appell, Edukand*innen dazu zu befähigen, kritisch mit den Inhalten zu verfahren, die ihnen beigebracht werden, und andererseits einem diffusen Verständnis von Kritik sowie den wenig flexiblen hegemonialen Strukturen, nach und in denen tatsächlich gelehrt und gelernt wird. Das ernüchternde Zwischenfazit vieler zu Hegemoniekonstellationen forschender Akteur*innen in der (Kunst-)Vermittlung (z. B. Spivak 2013, Sternfeld 2018, Krauss 2019, Mörsch 2020) lässt die Notwendigkeit aufkommen über Definitionskriterien nachzudenken, was unter *Kritik* im Bildungskontext der Kunst aber auch weitgreifender verstanden und von wo aus sie geübt werden will, darf, kann und muss, um dementsprechend Fertigkeiten dafür zu vermitteln. Allem voran scheint die Kluft evident zu machen, dass in diesem Rahmen ein unverzichtbarer Schritt im Prozess der Hinführung zur und Weitergabe der Fähigkeit, Kritik zu üben, übersehen bleibt. Nämlich jener, dass zuvorderst für die Lehrenden und Vermittelnden zu spezifizieren ist, was darunter verstanden werden kann und wie sich Kritik als solche sowie deren Weitergabe vollziehen lässt, sodass sie als jener integrale Bestandteil von Bildung angebahnt werden kann, als der sie ministeriell eingefordert wird.[3]

Mit *Hidden Curriculum* zeichnet Krauss einen induktiven Weg vor für das Üben von Kritik in der Praxis. Im Zentrum steht die Dekonstruktion institutionalisierten Wissens auf der Ebene schulischer Bildung und Wissensvermittlung. Es geht dabei um die Machtverhältnismäßigkeit zwischen drei beteiligten Gliedern: Lernenden, Lehrenden sowie dem übergeordneten schulischen Bildungssystem, das die beiden einschließt. Sie macht sich stark dafür, dass in diesem von Ungleichheiten und Hierarchien dominierten Gefüge machtintrigierte Inhalte aufgebrochen werden, und arbeitet Harasym folgend daran, unhinterfragte und für gegeben erachtete Festsetzungen und Privilegien sichtbar zu machen (vgl. Krauss 2019). Speziell in diesem Setting bindet sie Schüler*innen als Dekonstrukteur*innen aktiv ein. Ihnen, die in den projektbezogenen und für sie anfangs ungewohnt selbstbestimmten und hierarchiefreien Arbeitssituationen ohne prädominierende Kontrollinstanz angehalten sind, zu tun und zu denken, wird federführende Handlungsleitung zugesprochen. Krauss problematisiert mit dieser Setzung bewusst das Fundament, auf dem Wissensvermittlung in der Schule stattfindet, und arbeitet damit an einer neuen Antwort auf Simon Sheikhs Frage „Which system are we educating people for?“, wobei sie weiterfragt: „How could we learn not to be compliant, functioning agents of a dominant (hence contested) social and economic system?” (Krauss 2010: 252) Für diese zweite Frage scheint es sinnvoll, explizit zu machen, an wen sie gerichtet ist und wer mit dem *Wir* (engl. *we*) gemeint ist. Bevor die Frage Lernenden gestellt und sie mit dem Erarbeiten und Üben einer kritischen Haltung gegenüber den behandelten Gegenständen konfrontiert werden können, gilt es für Lehrende, sich der Implikationen dieser Anforderung bewusst zu werden. Um von einer zukünftig eigeninitiativen Tätigkeit des Kritikübens der Schüler*innen ausgehen zu können, die nach Schulabschluss von sich aus „blind spots“ ausmachen sowie kritisch wahrnehmen und betrachten mögen, ist eine diesem Erfordernis zuträgliche Haltung und Kenntnis, also Informiertheit und Sensibilität, der Vermittelnden nötig und zwar in Bezug sowohl auf ihre eigene Praxis – ihr methodisches Vorgehen – als auch auf die zu vermittelnden Inhalte und die eigene Positionalität, von der aus gesprochen und gehandelt wird. Lehrende bekleiden in der asymmetrischen Hierarchieordnung eine erhabene, machtvolle Position gegenüber Lernenden. Das verlangt die Bewusstseinsbildung und Reflexion bezüglich ihrer eigenen Stellung oder gewissermaßen ihres Ranges und das Erfordernis hin zur Aufdeckung tradierter Kräfteverhältnisse im Sinne eines Kritikverständnisses, das sich reaktionären epistemischen Hegemonien tatsächlich entgegenstellt. Krauss’ Bezugnahme auf das Konzept des *Unlearnings* in der Kunst in Verbindung mit institutionalisierten Formationen wie der Schule (vgl. Krauss 2019) gibt Anlass, um über die Situierung ihres Kritikbegriffes nachzudenken: Wissen ist konstruiert, über die Zeit hinweg veränderlich und in jedem Fall einflussnehmend auf das Selbst- und Weltverhältnis von Lernenden. Akteur*innen beider Felder – der Schule ebenso wie der Kunst – sind darum bemüht oder werden dem Lehrplan folgend zumindest dazu angehalten, dominante Dogmen und festgeschriebene Regeln aufzulösen. Kritik mit Mitteln der Kunst zu üben, die qua Wesenheit sich vereinheitlichten Regelwerken zu entziehen sucht, rückt dabei einen Komplex ins Licht, der als Reibungsfläche im Prozess des Kritisierens geltend gemacht werden kann: Normen. In der Kunst lässt sich eine Überwindungsmanier feststellen, die sich lieber an imaginativen Zukünften orientiert, als sich dem zu widmen, was überwunden werden will (vgl. Laner/ Rieger-Ladich 2023). Sowohl im schulischen als auch im musealen Vermittlungskontext hingegen darf demnach gefragt werden,

welchen Bedingungen dieses Überwinden aktueller Festsetzungen in der und durch die Kunst unterliegt, ob und inwiefern diese per se bereits als Kritik an den herrschenden gesellschaftlichen Ordnungen gelesen werden darf und woraus sich das Vorgehen speist. Was diesbezüglich in Krauss' *Hidden Curriculum* der intervenie-renden künstlerischen Praxis der Schüler*innen vorausgeht, ist ein eingehender Informations- und Reflexionsprozess des Status Quos respektive der geltenden Normen. Dieser ist notwendigerweise zuerst von der vermittelnden Lehrperson selbst zu vollziehen, um sich ihm im zweiten Schritt gemeinsam mit Schüler*innen zu widmen. Die künstlerisch forschenden Teams nehmen wahr, erkunden und analysieren ihre Umgebung, bevor sie ihre Beobachtungen in performative Gesten der Kritik am System Schule transferieren. Worauf zielen diese Interventionen aber genau? Für ein Verständnis darüber sei hier die Frage in veränderter Form in den Raum gestellt, um die Bestimmungen, die verfolgt werden, herauszulösen aus ihrer abstrakten Ungreifbarkeit: Wer ist eigentlich das System Schule, auf wen zielt die künstlerisch vollzogene Kritik ab und wer wird hier indirekt zuallererst dazu angehalten, zu lernen, Kritik zu üben und woran und an wem? Auch an dieser Stelle wird sichtbar, dass Lehrpersonen sich nicht nur als Veranlasser*innen derartigen Kritik-Vollzugs zu begreifen haben, sondern als Teile des Systems (um nicht zu sagen des Problems), denen durch die künstlerischen Interventionen ein selbstkritisches Überdenken nahegelegt wird.

An Krauss' Projekt wird außerdem sichtbar, dass künstlerische Äußerungen also nicht bedingungslos und kontextfrei als Kritik zu verstehen sind, sondern als Artefakte, die in einem Kausalzusammenhang mit einer umfänglichen vorangegangenen Sammlung an Sinneseindrücken, Reflexion, Selbstreflexion und speziell in diesem Fall auch gegenseitiger Information in Form von intensivem diskursiven Austausch in der Gruppe. Dementsprechend steckt in den kollaborativ geschaffenen Arbeiten ein (mindestens) dreifaches kritisches Moment, das sich erstens im begründenden inhaltlichen Kontextualisieren, also im miteinander Sprechen und Denken, zeigt, zweitens in der gemeinschaftlichen künstlerischen Praxis, also im Tun, sowie drittens in den Produkten selbst. Die beiden ersten Prozessschritte im Akt zur Erarbeitung einer kritischen Haltung, auf Basis der ein Ent-Üben oder Verlernen passieren kann, gehen dem künstlerischen Produkt voraus und sind unentbehrlich. Die künstlerischen Artefakte würden ohne ein Informiert-Sein, das sich im Laufe des Prozesses einstellt, in der finalen Form nicht jenen kritischen Gehalt aufweisen, den es durch die reflexiven vorangegangenen Aushandlungen und Erkennensvorgänge erreicht hat. Nicht zuerst durch das künstlerische Ergebnis, im Artefakt selbst, sondern im diskursiven und leiblich erfahrenen Miteinander stellt sich das ein, was als Irritation innerhalb gegebener Umstände und initialer Moment des Kritisch-Werdens seitens der Lernenden beschrieben werden könnte. Der Reflexionsarbeit seitens der Schüler*innen, die der Herausbildung eines kritischen Vermögens den Weg ebnet, geht ein viel weiter zurück reichender Beginn und Prozess der Reflexionsarbeit seitens der Vermittelnden voraus. Die Dimensionierung des Möglichkeitsraumes, den Vermittelnde mit der raumzeitlichen Ausgestaltung ihrer Lehrangebote und Fragestellungen für das gemeinsame Kritisch-Werden mit den Schüler*innen eröffnen, resultiert nicht zuletzt aus ihren eigenen (selbst-)reflexiven Vorerfahrungen zuerst als Lernende und später ebenso als Lehrende. Der Umraum rund um diesen Rahmen zeichnet, wenn auch lediglich bedingt fassbar, die Limitationen dessen auf, was gelernt und entübt werden kann. Die Grenzen der Kritik im Sinne eines Verlernens durch künstlerisch forschendes Tun und Untersuchen können so gesehen dort ausgemacht werden, wo die Wahrnehmung und in einem nächsten Schritt die Artikulation und Reflexion des Wahrgenommenen – in diesem Fall geht es um bestehende hegemoniale Verhältnisse und Nicht-Orte des Lernens – nicht mehr oder noch nicht gegeben sind, dort also, wo es keinen irritativen Moment gibt und demzufolge nichts zur Sprache gebracht werden kann, das es zu verlernen gälte. Mit jeder neuen ästhetischen Vermittlungssituation und jedem Näher-Kommen können sich diese Limitationen verflüchtigen und sich die Felder erweitern. Dem Außen jenseits des aufgesponnenen ästhetischen Erfahrungsraumes ist damit immer auch die Anlage zur Ent- und Aufdeckung inhärent. Das Fallbeispiel des *Hidden Curriculums* macht die bedeutsame Aufgabe und Arbeit von Vermittler*innen verstanden als Lehrende und (immerwährend) Lernende begreiflich, die gemeinsam mit Schüler*innen diese Grenzen aufspüren, sie auskundschaften und sich dadurch ihnen annähern, um sie in weiterer Folge überschreiten, erweitern und/oder auflösen zu können.

Nora Sternfeld: Eine kritische und selbstkritische Museologie

Für Krauss sind es der Klassenraum und die Schule, bei Nora Sternfeld ist es das Museum, das als Ort der Wissensvermittlung im Mittelpunkt ihrer Forschungspraxis und als „Arena" oder auch „Kontaktzone" in der Auseinandersetzung mit im gesellschaftspolitischen und kunst-kontextuellen Bezugsfeld geerbten und verankerten hegemonialen Machtstrukturen steht (Sternfeld 2018: 58).

Sternfeld bemüht sich in der praktischen Vermittlungsarbeit wie in deren theoretischer Einfassung ihrem Arbeitsmaterial *Kunst* gefasst als museales Archiv Aktualisierungen abzuverlangen. Dabei versteht sie Foucault folgend *Archiv* als „Horizont dessen, was gesagt, gesehen und gedacht werden kann" (Sternfeld 2018: 65). Künstlerische, kuratorische und vermittelnde Arbeitspraxen sollen nicht voneinander getrennt behandelt, sondern allesamt als in gleicher Weise relevante und funktionierende Modi hegemonialer Umwälzungen begriffen werden. Sie adressiert mit dieser Rahmung in und mit ihrer Arbeit mehrere unterschiedliche in (Ver-)Lernprozesse involvierte Akteur*innengruppen, die Teile im musealen Hierarchienetzwerk sind und angehalten werden, in ihrem jeweiligen Handlungsradius Überschreitungen des tradierten Gegebenen vorzunehmen und auf die Wege zu bringen.

Im Rahmen von *trafo.K*, einem Büro für Kunstvermittlung im Spannungsfeld kritischer Wissenserzeugung, stellt sich Sternfeld gemeinsam mit Kolleg*innen der Herausforderung, in gemeinschaftlichen Reflexions- und Lernsituationen mit Interessierten Fragen zu entwickeln, anhand der über Teilhabesysteme, Zugangsvoraussetzungen und Grundansichten in der zeitgenössischen Kunst und deren Ausstellungsplattformen nach- und weitergedacht wird. Dabei geht es nicht in erster Linie um deren Beantwortung, sondern vielmehr darum, sie als Impulse für Weiterführendes zu nutzen. „Was heißt alle?" ist eine der Fragen, die in der Vermittlungsarbeit bei trafo.K als Angelpunkt im Mittelunkt stehen (Büro trafo.K 2023: 2). Sie stellt damit in den Raum, dass mit *alle* nicht wirklich alle gemeint sind. Die Frage verlangt nach der Absicht und dem Bestreben, Dinge anders sehen zu *wollen*, als sie zu einem bestimmten Zeitpunkt gesehen werden können oder sie sich zeigen. Wesentlich dabei ist die Motivation, nach Neuem, noch Unbekanntem zu sinnen. Kritisch zu sein erscheint in diesem Lichte also nicht als etwas Statisches oder Punktuelles, sondern setzt ein anhaltendes bewusstes Hinwenden zu noch Unbekanntem und eine Feinsinnigkeit voraus, die das Wahrnehmen individueller oder kollektiver Erfahrungs- und/oder Wissenslücken bedingt, denen nachgegangen werden will. Ausgehend von der Informiertheit, Prozesshaftigkeit und Sensibilität, die mit der Übung ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeit einher gehen, grenzt sich der Kritikbegriff, der hierin verhandelt wird, von einer bloßen Skepsis gegenüber Sachverhalten ab, die im alltagssprachlichen Gebrauch oft als Synonym für *Kritik* gebraucht wird.

Ebenso zentral wie bei Krauss hinsichtlich der Art, wie Kritik am bestehenden System geübt und strukturell umgesetzt wird, ist die Partizipation. Erst dann ist die höchste von Mörschs Vermittlungsformen wirksam, die als „transformative" und anzustrebende gekennzeichnet ist (Sternfeld 2018: 75). Transformative Vermittlung geht, so Sternfeld, als einzige über das reine Ausüben von Kritik und Dekonstruieren hinaus und führt tatsächlich zu Änderungen bestehender Verhältnisse: Ziel für Vermittelnde ist nicht, nur Teil des Spiels um Machtverhältnisse und Repräsentation zu sein, sondern Spielregeln aktiv mit und neu zu gestalten (vgl. Sternfeld 2018). In Bildungsprozessen müsse sozialer und politischer Wandel an vorderster Stelle stehen (vgl. Prottas 2020). Das macht auch Sternfelds Verständnis von Wissen im Kontext ihrer repräsentationskritischen Vermittlungspraxis und -theorie begreiflich, das sie mit Donna Haraway als situiertes Wissen („embodied knowledge") beschreibt (vgl. Prottas 2020). Das hegemoniale Netzwerk, in das dieses eingesponnen ist, fasst Sternfeld auch als pädagogisches. Dabei beruft sie sich auf Antonio Gramsci, der für die Überzeugung plädiert, dass Macht nicht nur ein ökonomisch und disziplinär bedingter und konstruierter Aufbau ist, sondern immer auch ein gelernter, also ein im Zuge von Bildungsprozessen vollzogener und reproduzierter (vgl. Sternfeld 2014). Um diesen wieder zu verlernen, steht laut Sternfeld rekurrierend auf bell hooks das Denken und Arbeiten miteinander und Lernen voneinander im Mittelpunkt (vgl. ebd.). Resultieren darf daraus nicht lediglich eine einsichtige Retrospektive auf die Vergangenheit, sondern eine neu zu habitualisierende Sensibilität im Handeln und im Schaffen von neuem Wissen in der Gegenwart und für die Zukunft (vgl. Sternfeld 2014). Den Akteur*innen, die im museologischen Kosmos wissensvermittelnde Funktionen innehaben, wird die verantwortungsvolle und damit zugleich machtvolle Aufgabe zuteil, Museen als Orte der Hegemonie zu problematisieren und in ihren jeweiligen diskursiven Rahmen zu kontextualisieren. Auch hier wird die notwendige und selbstreferentielle Hinwendung der Vermittelnden zur Kritik an der eigenen Praxis und epistemischen Situiertheit im ästhetischen Erfahrungsraum evident.

Sternfeld betont, dass im Zuge eines produktiven Verlernprozesses innerhalb transformativer Vermittlungssettings nicht genug damit getan sei, Kritik lediglich kundzutun. Sie spricht sich im Diskurs um Kritik als Akt des Verlernens für die Unverzichtbarkeit handlungspraktischen Tuns aus. Die Hauptprotagonist*innen, an die Sternfeld diese Imperative richtet und die sie zum aktiven Zusammenwirken und Kritisch-Werden anhält, inkludieren nicht – zumindest nicht in erster Linie – wie bei Krauss Schüler*innen respektive Lernende, die an Verlernprozesse (initial) heranzuführen sind. Vielmehr wendet sie sich mit den Forderungen nach aktualisierenden, kritischen Handlungsformen, „die Hegemonien herausfordern", zunächst an all jene, die im ästhetischen Feld bereits als etwelchermaßen informierte Vermittelnde tätig sind und zu denen sie auch Kuratierende und Ausstellende zählt (Sternfeld 2017: 190). So verstanden wird hier das (Ein-)Üben von Kritik nicht in einem Gefüge zwischen Lehrenden

und Lernenden verhandelt, sondern als systemische Wegleitung für Lehrende *als* Lernende. Was mit dem Bestreben hin zur Kritik als anwendungs- und handlungsbezogene Geste zum Vorschein tritt, ist die Setzung, sie in ihrer konzeptuellen Fassung als etwas Sach- und Leibgebundenes und dem voran gestellt auch -verbindendes zu begreifen. Theoriebasierte Urteile werden aus dieser leiblichen Perspektive und damit unter Anerkennung der eigenen natürlichen Begrenztheit sowie der Eingeschriebenheit in hierarchische Systeme – hier das der (musealen) Kunst(-vermittlung) – in situierte Manifestationen überführt. Sternfeld ruft Vermittelnde zur Partizipation und aktiven Teilhabe am Neuverhandeln der Spielregeln ebendieses Systems auf (vgl. Sternfeld 2018). Sie bezieht sich dabei auch an dieser Stelle nicht auf konkrete Vermittlungssituationen mit Lernenden in ästhetischen Erfahrungsräumen, sondern entwirft auf einer schirmgebenden Metaebene einen Strukturansatz, den sie als wünschenswerte und notwendige Kursrichtung zur Etablierung einer repräsentationskritischen Vermittlungspraxis empfiehlt. Darin enthalten sind (mindestens) drei Spezifika des Übens von Kritik:

Das gemeinschaftliche diskursive Miteinander, an das sich ein kollektives und fortwährendes Informieren schließt, außerdem die Sach- und Leibgebundenheit und damit die Notwendigkeit zur Selbstkritik von Vermittelnden als Teile des Systems und zuletzt der iterierende Lernprozess, also das Üben oder Einüben, dessen Effekte sich erst im Zuge repetitiver Auseinandersetzung mit einem Stoff zeigen.

Kunstvermittlung als Plattform für das Aushandeln von Machtverhältnissen

Sowohl Krauss als auch Sternfeld entwickeln ihre Positionen vor dem Hintergrund einer bereits mehrere Jahrzehnte andauernden Debatte. Im Diskurs über Kunst und ihre Vermittlung stellt spätestens seit den 1970er Jahren die Frage nach den epistemischen Kräfteverhältnissen ein prävalentes Aushandlungsfeld dar (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009). Vermittelnde in ästhetischen Erfahrungsräumen, die Kunst als Gegenstand haben, sind konfrontiert mit der konfliktreichen Herausforderung, Zugänglichkeit zu schaffen sowie musealen/institutionellen Elitarismus abzufedern mit dem Anspruch, möglichst allen verständlich nahezubringen, was auserlesene Kreise in die (museale) Kunstwelt bringen oder für sie auswählen (vgl. Puffert 2005). Sich als Vermittelnde*r selbst als (lebenslange*n) Lernende*n zu begreifen und ausgehend von diesem Verständnis sich mit der eigenen Positioniertheit inmitten des Systems (selbst)kritisch zu konfrontieren, bevor in Vermittlungssituationen andere involviert werden, ist dabei unumgänglich, wie Sternfeld ins Feld führt. Die ungleichen Erfahrungs- und Wissenshorizonte der verschiedenen handelnden Personengruppen zeichnen das asymmetrische Kräfteverhältnis nach, für deren Lückenfüllung Vermittelnde Schlüsselstellen sind. Ein aktuelles Beispiel, das die Virulenz und Bedeutung von Vermittlung evident macht, ist die documenta fifteen, die Kritik an ihr[4] sowie die Überforderung des Publikums mit der konzeptuellen Herangehensweise des kuratierenden Künstler*innenkollektivs *ruangrupa* und den künstlerischen Äußerungsformen (vgl. Mandel 2023)[5], die der Kunstwissenschaftler Harald Kimpel als „ästhetisches Elend“ beschreibt (Der Standard 2022). An dieser Stelle sei in Bezug auf das Kuratoriumsteam eine klare Abgrenzung vorgenommen zum angesprochenen elitären und traditionell eurozentrischen Kreis von Entscheidungstragenden, die üblicherweise diese Funktion innehaben. Durch die Auswahl des Teams, einem Kollektiv aus Indonesien, wurde intendiert, ebenjene Vormachtstellung des Globalen Nordens zu durchbrechen. Das kuratorische Konzept kann als Versuch zur Ausweitung des starren und in vielerlei Hinsicht einseitigen eurozentristischen Blickes auf Kunst und die Welt gelesen werden (vgl. ruangrupa 2022). Wer darf sprechen? Wer wird gesehen? Was die documenta und die begleitenden Diskurse sowie die gespaltenen Urteile über ihre Qualität veranschaulichen, kann an drei Aspekten festgemacht werden: Erstens wird der Bedarf zur näheren Betrachtung der unterschiedlichen Positionen evident, von denen aus Kritik geübt und denen dazu auch eine Plattform geboten wird, sowie der Adressat*innenschaft(en). An dieser Stelle scheint es nötig, eine Kritik als systemimmanente Selbstkritik auszudifferenzieren, damit ein Wahrnehmen, Artikulieren und – von einer eurozentristischen Position aus gesprochen – Verlernen habitualisierter Machtkonstruktionen möglich wird zu Gunsten einer Renovierung der Sichtbarkeitsflächen künstlerischen und ästhetischen Ausdrucks und Erfahrens. Dabei genügt es nicht, Anderen einen Platz anzubieten. Vielmehr ist – zweitens – auf die Auflösung tradierter Konventionen hinzusteuern, und zwar im aufrichtigen Bestreben, ein prüfendes Bewusstsein dafür zu erlangen, inwiefern das prädominante Machtgefüge das eigene Tun, Denken und Leben indoktriniert (vgl. Mörsch 2017). In dieser Forderung zeichnet sich einmal mehr – drittens – das iterative Movens ab, das im Zuge inkludierender Revisionsprozesse kritisch werden und bleiben lässt (vgl. Laner/Rieger-Ladich 2022) und damit eine wichtige Prämisse für ein wirksames Verlernen ist.

Kunst und ästhetische Objekte sowie die Vermittlung dieser können als „maß-suchende“ (Pongratz/Nieke/Masschelein 2004: 8) oder idealiter maß- und demnach norm-*ändernde* Vehikel begriffen werden in der Herstellung aktualisierender Wissens- und Denkformationen[6], die ein gleichberechtigtes Miteinander unter gleichzeitigem Bewusstsein über die Verhältnisse der Vergangenheit fordern (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009). Sie können verstanden werden als affektive Reibungsflächen für normative Ordnungen, die bis in die Gegenwart geprägt sind von paternalistisch bestimmten Deutungshoheiten, und lassen ein Kritikverständnis ableiten, das sich empfindsamer und nahbarer zeigt als jenes distanzierte, das beispielsweise im aktuellen österreichischen Lehrplan gefordert wird. Kritik als Naheverhältnis zu einem Gegenstand zu verstehen, baut darauf, das betreffende Objekt in aller Detailliertheit und Ausführlichkeit differenziert wahrzunehmen, zu betrachten und aus den gewonnenen Einsichten heraus dem ursprünglichen Wortsinn entsprechend (gr. *Krinein* ‚etwas sichten‘, ‚unterschieden‘ und später außerdem ‚unterscheiden‘, ‚urteilen‘; vgl. Euler 2004) einen kritischen, nuancierten Blick dafür zu entwickeln. Dieses Verständnis erlaubt eine Perspektivierung, die mir für das Bedingungsgefüge des Kritikübens in Gestalt eines Verlernprozesses, der sich aus ästhetischem Erfahren und dadurch Bilden ergibt, notwendig und produktiv erscheint. Das Sich-vertraut-Machen und damit das Herstellen von Nähe anstatt von Distanz ist demnach speziell im Hinblick auf ein repräsentationskritisches und auf ästhetische Erfahrung bauendes Konzept eine chancenreiche Kursrichtung. Geht es doch zuweilen auch darum – sprechend aus der Perspektive des Globalen Nordens und mit Blick auf Enthierarchisierungsbestrebungen – ehrliche Verbundenheit (engl. allyship) mit marginalisierten Gruppen auf den Weg zu bringen, um Kritik als Selbst- und gleichzeitig Systemkritik von innen zu üben und zum Ausdruck zu bringen. Oberste Prämisse von Vermittelnden muss dabei bell hooks folgend sein, die eigenen Dispositionen laufend zu überarbeiten und zu aktualisieren, um nicht jene eingeschriebenen Traditionen zu reproduzieren und fortzuschreiben, die die Unwucht hervorgerufen haben, in der auch heute noch Wissensproduktion und -vermittlung stattfinden (vgl. hooks 1994).

Sprechen können, dürfen, sollen, müssen

Diese fortwährende Aktualisierung und das kritische Hinterfragen der eigenen Position innerhalb des betreffenden Systems ebenso wie das Sich-vertraut-Machen mit (ästhetischen) Objekten hat das Entfalten einer Sprach- oder eher Sprechfähigkeit zur Folge, die nicht nur tradiertes Mittel der Kommunikation ist. Besonders in der Funktion Vermittelnder kann diese Fertigkeit und Informiertheit ästhetische Räume nahbar machen für Personengruppen, die eine Durchdringung solcherart (noch) nicht erreicht haben beziehungsweise erreichen konnten oder durften (vgl. Sternfeld 2005).

Sprache und Sprechfähigkeit im Sinne eines Sich-ausdrücken-Könnens erweisen sich in diesem Sinne als Bedingungen und Ermöglichungsinstrumente zur aktiven Teilnahme und Teilhabe am gemeinschaftlichen Miteinander und für das Vermögen, kritisch zu bleiben, ebenso wie Menschen dabei zu begleiten, kritisch zu werden. Voraussetzend dafür sind Vermittelnde als wahrnehmende und artikulationsfähige Subjekte, die informiert sind, begleitend leiten und Räume für jene öffnen, die (noch) keine Stimme und kein Gehör oder noch nicht jenen kontextbezogenen Erfahrungsschatz haben. Dass diese Grundlagen Privilegien und bedingt durch die Kolonialgeschichte a priori vielen unverfügbar sind, unterstreicht die macht- und verantwortungsvolle Funktion von Vermittelnden in der (Ein-, An-, Ver-)Bindungsarbeit im Sinne eines gemeinsamen Kritisch-Werdens.

Warum ist nun gerade der Raum ästhetischer Erfahrungen, den Kunst aufmacht, ein bedeutsamer Aushandlungsort für Fragen nach Kritik in der Herstellung, Reproduktion und Abwendung ungleicher epistemischer Kräfteverhältnisse? Castro Varela und Dhawan weisen unter Berufung auf Edward W. Said darauf hin, dass „Kulturproduktion immer aufs Engste mit dem politischen Charakter der Gesellschaft verwoben“ ist (Castro Varela/Dhawan 2009: 343). Eines der Ziele, die Said verfolgt, ist die Herauslösung der imperialen Kultur aus dem Panzer ihrer Vormachtstellung. Kunst sowie ästhetische und kulturelle Erfahrungsräume sind dabei prominente Felder zur Demontage bestehender Ordnungen. Kulturprodukte des globalen Südens werden aber auch heute noch nicht selten als „Primitive“ Kunst diffamiert und abgewertet. Gleichsam ist es für Kunstschaffende des globalen Nordens unmöglich, sich den kolonialen Bedingungen zu entziehen (vgl. ebd.). Castro Varela und Dhawan nennen als Gelingensfaktoren für diese Dekonstruktionsanstrengungen die möglichst klare Offenlegung und Analyse des Bezugssystems und der Abhängigkeitskonstitutionen: „Wer hat was, unter welchen Umständen, mit welchen Folgen für wen produziert?“ (ebd.: 343) Damit bringen sie übertragen auf die Zielsetzung des Beitrags auf den Punkt, welche Frage als handlungsleitender Impetus den Bestrebungen hin zum Herausschälen eines repräsentationskritisch und kunstpädagogisch begründeten Verständnisses von Kritik voranzustellen ist.

Nämlich: Wer übt von wo aus, wie, an wem und für wen Kritik?

Der Modus des Verlernens (*Unlearning*) oder, mit Krauss gesprochen, des „Ent-Übens“ (Krauss 2017) verfolgt ebendiese dekonstruktivistische Denk- und Handlungspraxis. Gayatri C. Spivak, die den Diskurs wesentlich geprägt hat, geht es nicht primär um eine Kritik an der Unzulänglichkeit sprachlicher Äußerungen im Vergleich zum tatsächlich sinnlich Erfahrenen oder Erfahrbaren.

Vielmehr greift sie das Medium Sprache auf und arbeitet heraus, dass es den Subalternen[7] schlicht an sprachlicher Vertrautheit mit etablierten Formen der Kommunikation und deshalb an Stimme fehlt, um ihre Bewandtnisse überhaupt zu artikulieren und mitsprechen zu können. Die Bedingung für den kommunikativen Austausch über ästhetische Erfahrungen ist für Spivak nicht nur für die Sphäre des Sinnlichen, sondern als Voraussetzung für die Teilnahme an jedwedem Miteinander Sprechfähigkeit und -möglichkeit. Den Subalternen bleiben Türen verschlossen, womit ihnen die Fähigkeit versagt ist, als mitgestaltende Akteur*innen zu agieren (vgl. Spivak 2008). Spivak bekräftigt mit einem Rekurs auf Gramsci, dass Repräsentation zuallererst im Kulturellen gegeben sein muss, um darauf aufbauend im Politischen wirksam werden zu können. Einer der zentralen Kritikpunkte Spivaks ist dabei die anhaltende generelle Absicht, das mächtige Subjekt *Westen*, wenn auch in mancherlei Hinsicht unter Verschleierung oder Beschwichtigung, nach wie vor hochzuhalten (vgl. ebd.).

Kritische Kunstvermittlung: Ich seh, ich seh, was du nicht siehst, und das ist…

Sprechfähigkeit wird hierin als Ausdrucksvermögen verstanden, mit dem Ziel, sich selbst oder auch einander Dinge zu zeigen, zugänglich zu machen und in den Diskurs einzubeziehen. Die Herausforderung insbesondere im Vermittlungskontext besteht in der zu Beginn dieses Prozesses bestehenden Unverfügbarkeit von allem und allen, die (noch) nicht auf der Bildfläche erscheinen: Was oder wer ist sprachlos, wer hat keine Stimme, wem wird keine Präsentation und Repräsentation zugesprochen und wer ist dadurch unsichtbar oder wird dadurch unsichtbar gemacht und von wem? In der Forschung ebenso wie in der angewandten Praxis der kritischen Kunstvermittlung stehen Rezeptionsfähigkeit, Lesbarkeit und (Un-)Sichtbarkeit von Sachverhalten in ästhetischen Wissens- und Erkenntnisprozessen am Knotenpunkt von Bildung und Kunst mit dem Blick auf Kapitalismus, Kolonialismus, Paternalismus und die damit verbundenen repressiven Strukturen im Mittelpunkt (vgl. Mörsch 2020).

Die Räume der Kunst – ästhetische Erfahrungsräume im engeren Sinne – sind Umschlagorte zur Befragung und Erhebung der funktionellen und inhaltlichen Deixis des Gezeigten (vgl. Wiesing 2015). Es wird danach gefragt, was sich und warum sich wer auf welche Weisen zeigt und welche Haltungen, Modelle oder Distinktionen in spezifischen Kontexten dadurch ins Licht gerückt werden. Diese Perspektivierung provoziert speziell im Bezugsrahmen der Postcolonial Studies die Gegenfrage, nämlich: Was oder wer zeigt sich aus welchen Gründen *nicht* oder kann sich *nicht* zeigen und ist eben *nicht* abgebildet? Mit der Ebene des Sichtbaren und Unsichtbaren in Zusammenhang mit sinnlichen Rezeptionsmodi aber auch (sozio-)politischen Implikationen spannt sich ein disziplinübergreifender Bogen über das Feld, auf dem das Erkenntnisinteresse in der kritischen Beschau der nur vermeintlich universal lesbaren wahrnehmbaren Eindrücke liegt (vgl. Schade & Wenk 2011). Eine der Disziplinen, der in diesem Kontext eine elementare Bedeutung für die Initiierung von Renovierungsbestrebungen zuzusprechen ist, weil sie mit ihren Mitteln das Verhandeln des historisch gewachsenen Problemfeldes ermöglicht, ist die kritische Kunstpädagogik und -vermittlung. Sie knüpft die theoriegeleiteten Fragestellungen der Postcolonial Studies an die Ästhetik und fragt, inwiefern die Schulung sinnlicher Fertigkeiten zu Gunsten differenzierter ästhetischer Erfahrung relevant für den Wissenserwerb ist und wie die Erweiterung des Wahrnehmungsspektrums dem zuträglich ist (vgl. Laner 2018). Mit Fokus auf Machtkritik transferiert sie diese in praxisnahe Anwendungsbereiche. Sie entledigt die nötigen, aber großteils einer sehr kleinen, privilegierten Fachschaft vorenthaltenen theoretischen Ausführungen ihres erhabenen Podestes und macht sie in rezeptionsfähiger Form für eine breite Adressat*innenschaft zugänglich und erfahrbar. Geschriebene und gedachte Modelle werden verkörpert (vgl. Laner 2020). Dabei stehen nicht in erster Linie die wahrnehmbaren Teile und sichtbaren ästhetischen Artefakte im Zentrum, sondern vielmehr jene, die bisweilen verdeckt und aus diesem Grund nicht (so einfach) perzeptibel waren oder immer noch nicht sind.

Kritisch werden

Krauss und Sternfeld lassen ihr Tun auf einem repräsentationskritischen Fundament fußen, problematisieren hegemoniale Machtverhältnisse und verfolgen Demokratisierungsbestrebungen innerhalb ihrer jeweiligen ästhetischen Erfahrungsräume. Dabei steht auf der Agenda von beiden Vermittelnden die Heranführung von Lernenden an das Wahrnehmen und Initiieren von Irritationen innerhalb von Gewohntem mit dem Ziel, Bruchstellen zu artikulieren und in ein Kritisch-Werden zu kommen.

Krauss examiniert gemeinsam mit Lernenden Beziehungskonstellationen in schulischen Vermittlungsumgebungen. Sie adressiert eine klar bestimmte Zielgruppe, mit der sie sich aufmacht, hegemoniale Gegebenheiten zu dekonstruieren: Schüler*innen. Ausgangspunkte für das handlungspraktische Vorgehen sind konkrete Situationen mit engem Bezug zum Schulalltag der Lernenden. In praxisorientierter, angewandter Form und unter heterarchischer (Beg-) Leitung werden sie so in das Feld der Repräsentationskritik eingeführt, um sich im gemeinsamen Kritisch-Werden eine Sprechfähigkeit respektive kritische Stimmen zu erarbeiten und mit den Mitteln künstlerischen Ausdrucks diese auch zu erheben oder vielmehr sie und sich zu zeigen. Ein wichtiger Transferschritt, den die Lernenden damit auf produktionsästhetischer Ebene leisten, ist die Verkörperung der diskursiv erworbenen Fertigkeit zur Überschreitung des eigenen Wahrnehmungshorizonts. Leibgebundenheit ist folglich eine bedeutende Komponente im Üben von Kritik bei Krauss.

Sternfeld entfaltet ihr Konzept auf einem weitgreifenden Beziehungsnetzwerk unterschiedlicher Handlungstragender in ästhetischen Erfahrungsräumen, die museale Bezüge haben. Sie richtet sich mit ihrem Zugang zu einem kritischen Vermittlungsverständnis an eine heterogene Akteur*innenschaft im Kunstkontext, die sie subsumierend als Vermittelnde definiert, manche im engeren, manche im weiteren Sinne. Darin holt sie im Zuge der Erarbeitung von Fragen, die Leerstellen und (noch) Unsichtbare(s) thematisieren, im Prozess der Befähigung zur (Aus-)Übung von Kritik Interessierte gewissermaßen als Quasi-Kuratierende auf ihre Seite, die sich mit der Kontextualisierung von Kunst befassen und über sie nachdenken wollen. In dieser Gefasstheit ist nicht Kunst oder künstlerisches Tätigsein selbst das produktionsästhetische Vehikel für das Problematisieren und Aufbrechen von Machtstrukturen. Das Instrument zur Ausübung von Kritik bei Sternfeld emergiert vielmehr aus dem Erarbeiten eines informiert(er)en Blicks auf ästhetische Erfahrungsräume, Kunst sowie dem vermittelnden, diskursiven Schirm, der die tradierten Setzungen, in denen Kunst lange Zeit eingeschrieben war und in vielen Fällen immer noch ist, durch die Schaffung neuer „Möglichkeitsräume“ (Sternfeld 2017: 189) herausfordert. Was bei Sternfeld zentral steht, ist der Anspruch an Vermittelnde, in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Artefakten und Erfahrungsräumen Momente der Irritation zu erzeugen und erfahrbar zu machen sowie das Feld, auf dem sie agieren, und ihre eigene Position darauf fortwährend zu hinterfragen und zu aktualisieren.

Beide Positionen treiben die Arbeit voran an dem, was Spivak als das „Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur“ beschreibt (Castro Varela 2007). Krauss und Sternfeld sind im künstlerischen Vermittlungskontext zwei zentrale Verbündete im Einsatz für ein aktualisierendes Verständnis von Wissen, (Kunst-)Geschichte, Gesellschaft und Macht, die dieselbe Mission in ihren jeweiligen Domänen und mit unterschiedlichen Adressat*innenschaften und Dimensionierungen verfolgen. Beide leisten wesentliche Beiträge im Aufbrechen von Epistemologien, die über lange Zeit hinweg gewachsen und nach wie vor zu unangetastet sind. Das schaffen sie, indem sie bildlich gesprochen und Spivaks Metapher aufgreifend im Kontext der Kunstvermittlung ihre Werkstoffe theoretisch wie praktisch mit Fäden, also Inhalten, verdichten, die lange Zeit keine Bestandteile des Materials waren. Sie folgen damit im kritisch-pädagogischen Bezugsrahmen Spivaks Aufforderung zu einer postkolonialistischen, inklusiven und demokratisierenden Wissensvermittlung, die darauf hinzielt, die gelehrten Kanons[8] zu erweitern. In der Umsetzung bedeutet das, diese mit Stimmen aus marginalisierten Gruppen zu bereichern und zu ergänzen, die in weiterer Folge nicht lediglich als subalterne Addenda zum sogenannten klassischen Oeuvre verstanden werden dürfen, sondern als gleichberechtigte und gleichermaßen ernstzunehmende Teile des Wissens über Gesellschaft und Welt (vgl. Spivak 2009) begriffen werden müssen.

In Anbetracht der Instrumente und Wege des Kritisierens mit und durch Kunst, die Krauss und Sternfeld praktizieren, wird evident, wie machtvoll und deshalb wichtig die Rolle von Vermittelnden in der Arbeit zur Dekonstruktion von hegemonialer Wissensproduktion und Repräsentation ist, ob in musealen oder schulischen Umgebungen, ob durch künstlerische Artikulation, deren aktualisierende theoretische Kontextualisierung oder im gemeinschaftlichen diskursiven Miteinander.

In einigen grundlegenden Aspekten unterscheiden sich die beiden Zugänge. In Krauss praktischen, künstlerisch forschenden Vermittlungsweisen steht im Mittelpunkt, gemeinsam mit neuen, unbedarften Teilnehmenden auf dem Feld des Ent-Übens die ersten

Schritte zu gehen, um gegenstandsbezogen in ein andauerndes und beständiges Kritisch-Werden zu gelangen. Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden kann in diesem Framing als sich mit der Zeit einstellender, kollegialer Schulterschluss beschrieben werden, der sich aus dem intensiven und wiederholenden Zusammenarbeiten über einen langen Zeitraum hinweg einstellt. Krauss erweitert damit die kritische Sichtweise des ästhetischen Erfahrungsraumes *Schule,* mit der sie selbst in der Position als Vermittelnde darauf blickt, um den Blick einer weiteren involvierten Gruppe – jenem von Schüler*innen, deren alltägliches Umfeld die Schule ist und die während des Prozesses ebenso zu handlungsleitenden (Mit-)Kritiker*innen werden. Im Zentrum und als Adressat*innen des wissenschaftlichen Diskursfelds von Sternfeld stehen dagegen in erster Linie Vermittelnde, die nicht erst initial ins Feld einzuführen sind, sondern schon Handlungsleitende in Räumen für Kunst sind und Sternfelds Rahmung eines kritischen Vermittlungsverständnisses als konzeptuellen, theoriegeleiteten Handlungsvorschlag nutzen können, um ihre eigene fachliche Haltung zu aktualisieren und allem voran sich selbst als Verlernende innerhalb des bestehenden Systems zu situieren. Krauss sieht es also als primäre Aufgabe, sich mit Lernenden zu verbünden und diese gewissermaßen als neue, ihr ebenbürtige künstlerisch-kritische Vermittelnde mit ins Boot zu holen für das gemeinsame Ent-Üben alltäglicher tradierter Handlungs- und Denkformen hegemonialer Wissensproduktion. Hier zerfließt im Laufe des Prozesses die klare Trennung zwischen Vermittelnden und Lernenden. Sternfeld konzentriert sich in den hier behandelten Auseinandersetzungen dagegen auf einer Konzeptebene in erster Linie auf ihre Kolleg*innenschaft, um diese zu ermuntern und zu befähigen, in der Manier des Verlernens im Sinne einer Selbst- und Systemkritik Vermittlungsräume à jour zu bringen. Einen Unterschied bildet ebenso die verschieden gewichtete Relevanz der Verbindung zwischen den Orten des Kritikübens und den Gegenständen der Kritik. Sternfeld belässt es dabei, Orte der Vermittlung als „Möglichkeitsräume“ zu definieren. Wo sich diese befinden, ist kein wesentliches Thema. Bei Krauss ist der Umstand entscheidend, dass der Ort, an dem kritische Denkarbeit und künstlerische Praxis stattfinden, gleichzeitig der Gegenstand ist, nämlich der Alltagsraum *Schule*. Hier zeigt sich bereits einer von mehreren Aspekten, der auf die Signifikanz von Nähe im Üben von Kritik in ästhetischen Erfahrungsräumen hindeuten.

Im Hinblick auf die Bedeutung von Nähe, die ich der Übung von Kritik in diesem Beitrag zuschreibe, bleibt zu klären, inwiefern sich diese in den beiden Zugängen ausmachen lässt. Näheverhältnisse können in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen eine Rolle spielen: Als zwischenmenschliche und zeitliche Komponenten ebenso wie als ortsbezogene. In Krauss' Projektkontextualisierungen drückt sich ein Nahe-Werden in der bewusst gewählten Zeitspanne der gemeinsamen Arbeit mit den Schüler*innengruppen aus, die sich über mehrere Monate hin erstreckt und in der Phasen des miteinander Warmwerdens von Vermittelnden und Schüle*innen sowie des Vertrautmachens und intensiven Auseinandersetzens mit dem Gegenstand Platz haben. Die Frage nach der Bedeutung eines Näheverhältnisses in gemeinsamen Verlernprozessen verstanden als Beziehungsaufbau zwischen Vermittelnden und Lernenden bleibt in Sternfelds Theorierahmen in expliziter Form noch offen.

Das Verständnis von Kritik[9], für das ich argumentiere, ist eines, das in Analogie zum Lernprozess als Prozess des Erfahrens verstanden werden will, den Käte Meyer-Drawe vertritt, wenn sie sagt, dass ein „Fortschritt der Erkenntnis einen Bruch mit der vertrauten Sicht der Dinge [erfordert]“ und dabei „Geläufiges in ein Zwielicht [gerät]“ (Meyer-Drawe 2012: 14). Das Aufbrechen der Sicht, von dem Meyer-Drawe spricht, möchte ich aufgreifen, um es in Verbindung mit der kontextspezifischen Vermittlung von Sprechfähigkeit als ästhetisches Ausdrucksmittel und des Sich-oder Etwas-Zeigens zu bringen. Das Initiieren der Brüche ist ein Momentum, das für die Hinführung zu einer angewandten Repräsentationskritik zentralen Stellenwert hat. Das Heranführen von Lernenden an das Erkennen und Wahrnehmen von Irritationen dieserart begreife ich als notwendige Stimuli nicht nur für *Lernen* allgemein, sondern auch für ein Kritisch-Werden. Dem geht eine selbstreferentielle Positionsbestimmung der Lehrpersonen ebenso wie in weiterer Folge der Lernenden voraus, die ein Sich-in-Beziehung-Setzen mit dem Gegenstand sowie mit dem Feld, von dem dieser und sie selbst Teile sind, und ein miteinander In-Beziehung-Treten bedingt. Letzteres zeugt von der Wichtigkeit, die Gemeinschaft in diesem Zusammenhang hat.

Das Üben von Kritik im Sinne eines Verlernens tradierter Machtstrukturen ist ein iterativer, immerwährender Vorgang. Er wird in Bewegung gehalten von all jenen, welche die Kraft und Möglichkeiten haben, sich selbst ebenso wie die Gegenstände und die beteiligten Akteur*innen fortlaufend und in Verbindung mit der zeitlichen, räumlichen, kontextuellen und individuellen Eingeschriebenheit aufs Neue zu hinterfragen. Kritisch-sein ist in diesem Verständnis etwas Aktives, das nie Stillstand billigen kann, das Kraft und Motivation erfordert, sich auf Verbundenheit – auf ein Naheverhältnis – stützt und danach strebt, das Wir zu vergrößern. Das Bemühen, Neues und neue Sprechende einzubeziehen mit dem Ansinnen, einander näher zu kommen, um das Feld und die Gemeinschaft auf diese Weise zu erweitern, sind dabei substanzielle Elemente. Darauf bezugnehmend möchte dieser Beitrag abschließend dazu anregen, die Rolle der Nähe für das Kritisch-Werden im Vermittlungskontext ästhetischer Er-

fahrungsräume ausführlicher und explizit zu thematisieren und eingehend zu untersuchen. Eine vertiefende Auseinandersetzung unter dieser Schwerpunktsetzung würde nicht nur den notwendigen Diskurs um Verständnisse von Kritik anregen, sondern auch das Bewusstsein hin zur Bedeutsamkeit ästhetischer Erfahrungsräume in der Bildung fördern.

Anmerkungen

[1] Anders als die spezifischen ästhetischen Erfahrungsräume der Beispiele in diesem Beitrag, in denen Kunst explizit – im einen Fall rezeptiv, im anderen produktiv – prävalenter Gegenstand ist, sei festgehalten, dass allgemein gesehen ästhetische Erfahrungsräume nicht zwingend mit Kunst oder dem Kunstschönen zu tun haben müssen. Hier lohnt sich ein Blick auf die begriffliche Herkunft des Terminus ‚ästhetisch', das aus dem Griechischen übersetzt „die Empfindung und Wahrnehmung betreffend", „für die Sinne faßbar" meint (vgl. Schweizer 1988: VII).

[2] Ich beziehe mich dabei auf den aktuell in Österreich geltenden 136-mal ist darin das Adjektiv *kritisch* zu finden (vgl. Lehrplan der AHS 2023: z. B. 115, 124, 127, 129, 155, 157, 163, 180, 188, 189, 194, 196, 200, 205, 217).

[3] Es sei festgehalten, dass ein Referenzieren auf die dazumal *kritischen*, vernunftgeleiteten Bewegungen der Aufklärung um 1800 nicht mehr für eine heutige Bezugnahme genügend ist und auf einer übergreifenden Folie – so es diese heute überhaupt geben kann – ‚Kritik' viel mehr als Selbstkritik, also Kritik gegenüber „den Leistungen unseres Vernunftvermögens" zu fassen ist (Breinbauer 2023, 297). Vor einem repräsentationskritischen Hintergrund gilt es hier zu spezifizieren, wer das Wir sein kann, auf das Breinbauer sich im Zitat bezieht. Eine Kontextbestimmung nehme ich später vor. An dieser Stelle sei aber bereits bemerkt, dass die Positionalität der Adressat*innenschaft für die Aufforderung zur Kritik als Selbstkritik eine ist, die von geerbten Privilegien und von als gegeben begriffenen Vorzügen gezeichnet ist, die dieser Gruppe eine begünstigte Stellung im gesellschaftlichen Miteinander einräumen.

[4] Ich beziehe mich hier rein auf Einschätzungen des ästhetischen Äußeren und der Vermittlung und dezidiert nicht auf den Antisemitismus-Skandal, wenngleich dieser einen ebenso notwendig zu diskutierenden Gegenstand kunstpädagogischer Forschung darstellt, der an anderer Stelle unbedingt (weiter) zu führen ist.

[5] Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit dieser Schwerpunktsetzung siehe Rahel Pufferts Beitrag in dieser Sammlung.

[6] Ich spreche an dieser Stelle bewusst nicht von einem Gegenkanon, da dadurch terminologisch die machtverhältnismäßige Bipolarität aufrechterhalten werden würde und das dem Auflösen des Machtgefälles abträglich wäre.

[7] Spivak definiert Personengruppen der Subalternen als diejenigen, die sich anderen unterzuordnen haben und in politischen und gesellschaftspolitischen diskursiven Gefügen keine repräsentative Stimme haben (vgl. Spivak 2008: 9).

[8] Spivak bezieht sich ihrem akademischen Hintergrund entsprechend an dieser Stelle auf den literarischen Kanon, der in England gelehrt wurde und wird. Der Diskurs lässt sich aber mit jedweder Form epistemischer Anthologie in Beziehung setzen.

[9] Ich möchte an dieser Stelle einen großen Dank an meine Kolleginnen Lea Wiednig, die wichtige Impulsgeberin für wesentliche Punkte und wertvolle Reflexions- und Gesprächspartnerin war und ist, sowie Alba Malika Belhadj Merzoug, die mich in der Recherchearbeit tatkräftig unterstützt hat, aussprechen!

Literatur

Baumgarten, Alexander Gottlieb (1988): Theoretische Ästhetik. In: Schweizer, Hans R. (Hrsg.): Alexander Gottlieb Baumgarten. Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“ (1750/58). Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2. Auflage, S. 3-175. https//doi.org/l0.28937/978-3-7873-2571-9

Breinbauer, Ines Maria (2023): Kritische Bildungswissenschaft. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer, S. 297-304, https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023): Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schule. BGBl. II Nr. 1/2023. Wien. [2.1.2023]

Dutch Art Institute (2023): Annette Krauss. Online: https://dutchartinstitute.eu/page/1163/annette-krauss [2.10.2023].

Büro trafo. K (2023): Drei Fragen an… Büro trafo. K. In: Florenz, Beate/Hahn, Annemarie/Kolb, Gila (Hrsg.): SFKP e Journal Art Education Research. Februar 2023, Jg. 13 (23). Online: https://sfkp.ch/ autor/buero-trafo-k [14.12.2023].

Castro Varela, Maria do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: IG Bildende Kunst (Hrsg.): Bildpunkt. Widerstand. Macht. Wissen, Herbst 2007. Wien. Online: https://www.links-net.de/artikel/20768 [23.08.2023]

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialimus. In: Mörsch, Carmen (Hrsg.): KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich: diaphanes, S. 339-353.

Euler, Peter (2004): Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädago-gik. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden: Springer, S. 9-28. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10572-5 Hoffmann, Hilmar (1981): Kultur für alle. Frankfurt a. M.: Surkamp.

hooks, bell (1994): Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York/London: Routledge.

Klafki, Wolfgang (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein: Scriptor.

Krauss, Annette (2018): Lifelong Learning and the Professionalized Learner. In: Choi, Binna/ Krauss, Annette/van der Heide, Yolande/Allan, Liz (Hrsg.): Unlearning Exercises. Art Organizations as Sites for Unlearning. Amsterdam: Valiz, S. 74-98. Online: https://casco.art/wp-content/uploads/2021/02/ UE.pdf [14.09.2023].

Krauss, Annette (2019): Unlearning institutional habits. An arts-based perspective on organizational unlearning. In: Klammer, Adrian/ Grisold, Thomas/Nguyen, Nhien (Hrsg.): The Learning Organization, 26 (5), Bingley: Emerald Publishing Limited, S. 485-499. https://doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0172

Krauss, Annette/Pethick, Emily/Vishmidt, Marina (2010): Spaces of Unexpected Learning 2. In: O’Neill, Paul/ Wilson, Mick (Hrsg.): Curating and the educational turn. Amsterdam: Open Editions, S. 250-261, https://permalink.obvsg.at/AC08010832

Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius.

Laner, Iris (2020): Caring critique. Exploring pedagogical spheres between critical and post-critical approaches. In: On Education. Journal for Research and Debate, 3(9). Online: https://doi.org/10.17899/ on_ed.2020.9.8 [22.9.2023].

Laner, Iris/Rieger-Ladich, Markus (2023): Kritik üben und verlernen, Perspektive wechseln und unterbrechen. Vier Praktiken Kultureller Bildung. In: Keuchel, Susanne/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität der Kulturellen Bildung. München: kopaed, S. 89-102.

Mandel, Birgit (2023): Vermittlung auf der documenta fifteen – Reflexion über Erwartungen und Wirkungen von Kunstvermittlung auf der Basis einer Besucher*innen-Befragung. In: Kulturelle Bildung Online. Online: https://www.kubi-online.de/ar-

tikel/vermittlung-documenta-fifteen-reflexion-ueber-erwartungen-wirkungen-kunstvermittlung-basis [23.09.2023].

Meyer-Drawe, Käthe (2012). Diskurse des Lernens. Paderborn: Wilhelm Fink, 2. Auflage.

Mörsch, Carmen (2017): Die Bildung der Anderen mit Kunst. Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der kulturellen Bildung. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Lüber, Heinrich/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Band 35. Köln: Universität Köln. Online: https://kunst. uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP35_Moersch.pdf [26.08.2023].

Mörsch, Carmen (2020): Decolonizing Arts Education. Skizze zu einer diskriminierungskritischen Aus- und Weiterbildung an er Schnittstelle von Bildung und Künsten. In: Eschment, Jane/Neumann, Hannah/Rodonò, Aurora/Meyer, Torsten (Hrsg.): Arts education in transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation. München: kopaed, S. 115-119.

Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa.

Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin: Suhrkamp.

Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (2004): Vorwort. In: Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/-Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden: Springer, S. 7-8. https://-doi.org/10.1007/978-3-663-10572-5

Prottas, Nathaniel (2020): Interview with Nora Sternfeld, Author of Das radikaldemokratische Museum. In: Prottas, Nathaniel/-Moon, Michelle (Hrsg.): Journal of Museum Education, 45(2), New York/London: Routledge, S. 210-220. https://-doi.org/10.1080/10598650.2020.1740869

Puffert, Rahel (2005): Vorgeschrieben oder ausgesprochen? Oder: Was beim Vermitteln zur Sprache kommt. In: Jaschke, Beatrice/Mertinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien: TURIA + KANT, S. 59-71.

ruangrupa (2022): Majalah Lumbung. Ein Magazin über ernten und teilen. Berlin: Hatje Cantz Verlag. Schade, Sigrid/Wenk, Silke (2011): Studien zur visuellen Kultur: Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld: transcript.

Schweizer, Hans R. (1988): Einführung: Begründung der Ästhetik als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis. In: Schweizer, Hans R. (Hrsg.): Alexander Gottlieb Baumgarten. Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“ (1750/58). Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2. Auflage, VII-XVI. https//doi.org/l0.28937/978-3-7873-2571-9

Spivak, Gayatri C. (2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: TURIA + KANT.

Spivak, Gayatri C. (2009): Outside in the Teaching Machine. London: Routledge.

Spivak, Gayatri C. (2013): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Der Standard (2022): Documenta Fifteen: Gemischtes Fazit zur Halbzeit. Online: https://www.derstandard.at/story/2000138117888/documenta-fifteen-gemischtes-fazit-zur-halbzeit [28.02.23].

Sternfeld, Nora (2005): Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung. In: Jaschke, Beatrice/Mertinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien: TURIA + KANT, S. 15-33.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea /Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen (30/2014). Köln: Universität Köln.

Sternfeld, Nora (2017): Im post-repräsentativen Museum. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 189-202.

Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin/Boston: De Gruyter.

Wiesing, Lambert (2015): Das ausgestellte Bild oder Was zeigen im Museum gezeigte Bilder? In: Hoins, Katharina/Mallinckrodt, Felicitas (Hrsg.): Macht – Wissen – Teilhabe: Sammlungsinstitutionen im Jahrhundert. Bielefeld: transcript, S. 127-140.

Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

Eine Welt in Aufruhr – Untergang oder neue Funktionsbestimmung der Kritik?

In der Dezember-Ausgabe 2016 des Kunstmagazins *Art Forum* schreiben die Herausgeber*innen zum Thema des Hefts *The Year in Shock*: „Der verblüffende Aufstieg von Nationalismus, Populismus und Fundamentalismus hat die Welt in Aufruhr versetzt. Es ist verlockend, sich vorzustellen, dass wir nur Zeuge einer weiteren Wendung eines Zyklus von Fortschritt und Rückschritt in der politischen Moderne sind. Aber wir können den Untergang des Demos in der *longue durée* der Demokratie verorten und gleichzeitig den falschen Trost der Vorstellung zurückweisen, dass das, was geschieht, nicht neu ist, dass wir das alles schon einmal gesehen haben. Wie sind wir hierhergekommen?“ (Molesworth 2016: o. S.).

In ihrem Beitrag, der auf den Befund des „Untergangs des Demos der Demokratie“ [1]
– den Verlust der politischen Handlungsmacht derjenigen, die zur Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen berechtigt sind, sei es durch Wahlen, Meinungsäußerungen oder andere Formen der Partizipation – reagiert, konstatiert die ehemalige Chefkuratorin des Museums für zeitgenössische Kunst in Los Angeles, Helen Molesworth, eine Wende, die sie als „neue Avantgarde“ beschreibt. Diese greift, im Gegensatz zur historischen Avantgarde, nicht auf die Taktik zurück, dem Schock der Moderne durch künstlerische Schockmittel zu kontern. Stattdessen, so Molesworth, bevorzugen zeitgenössische Künstler*innen eine fürsorgliche Haltung, geprägt von kontinuierlicher Selbstreflexion und Rücksichtnahme auf andere.

In der Tat sind Fürsorge und Sorge (*care*), Selbst-Fürsorge (*self care*), Heilung (*healing*), gegenseitige Hilfe (*mutual aid*) ins Zentrum künstlerischer, aktivistischer und theoretischer Aufmerksamkeit gerückt und spätestens mit der COVID-19-Pandemie in den Mainstreammedien angekommen. Auch viel besuchte internationale Kunstmuseen wie das MoMA in New York und die Tate Modern in London haben sich mit Podcasts, Videos und Ausstellungen die Thematik der Sorge und Heilung zu eigen gemacht. Vor allem sind es aber Künstler*innen, Aktivist*innen, Kulturproduzent*innen mit marginalisierten Positionen – Schwarze, indigene, queere, lesbische, schwule, bisexuelle Akteur*innen –, die sich in einer oft mühevollen, unsichtbaren Arbeit der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen wie Rassismus, Patriarchat, Kolonialismus und Kapitalismus widmen.

Der Begriff „care“, im Deutschen oft als „Fürsorge“ oder „Sorge“ übersetzt, hat in der politischen Theorie und in aktuellen Diskursen an Bedeutung gewonnen, insbesondere im Kontext der „Ethik der Sorge“. Diese ethische Perspektive betont die Wichtigkeit von Beziehungen und Verantwortlichkeit im moralischen Handeln und stellt eine Alternative zu traditionellen, oft rationalistisch geprägten Ethikmodellen dar. Die COVID-19-Pandemie hat die Dringlichkeit von Sorge in den Vordergrund gerückt und sie zu einer ethischen Prämisse gemacht, die im zeitgenössischen Kunstfeld breit anerkannt wird. Künstlerische Praktiken und Institutionen reflektieren zunehmend über Sorge, um Themen wie Inklusion, Geschlechtergerechtigkeit, faire Bezahlung, Antirassismus und Antidiskriminierung anzugehen.

Joan Tronto und Bernice Fisher differenzieren in ihrer Arbeit vier Phasen der Sorge, darunter „sich kümmern um“ (*caring about*) und „sich kümmern um“ (*taking care of*). Ersteres bezieht sich auf die Aufmerksamkeit gegenüber Aspekten unserer Umwelt, die

unser Überleben und Wohlbefinden beeinflussen, während Letzteres die Verantwortung für die Initiierung und Aufrechterhaltung von Sorgeaktivitäten impliziert (vgl. Tronto/Fisher 1990: 36ff.) Maria Puig de la Bellacasa erweitert dieses Verständnis, indem sie Sorge als spekulative Ethik in mehr-als-menschlichen Welten betrachtet. Sie betont, dass Sorge nicht nur eine menschliche Angelegenheit ist, sondern auch unsere Beziehungen zu nicht-menschlichen Akteur*innen und Umwelten umfasst (vgl. Puig de la Bellacasa 2017). Insgesamt verstehen aktuelle Diskurse Sorge in der politischen Theorie als zentralen Aspekt für die Gestaltung gerechter und inklusiver Gesellschaften.

Wiederherstellung, Unterstützung, Sorge, Überleben und Trauer – und nicht primär Kritik – treten aktuell als zentrale Begriffe und Methoden eines Bewältigungsmodus am Ende eines kapitalistischen und kolonialen Weltsystems in den Vordergrund. Kritik und kritisches Denken sind als traditionelle Formen europäischer Aufklärung und Moderne in unterschiedlichen Feldern und Disziplinen sowie gesellschaftspolitischer Ebene zuletzt in Verruf geraten. Die Zweischneidigkeit der Kritik, die ich mit Blick auf die Kunst und Kunstvermittlung im vorliegenden Text beleuchten möchte, wird in den aktuellen Postkritik-Debatten intensiv diskutiert. Einerseits fungiert Kritik als Werkzeug zur Auflösung und Hinterfragung hegemonialer Machtstrukturen; andererseits kann sie selbst normative Machtverhältnisse reproduzieren. Diese Ambivalenz führt zu einer grundlegenden Hinterfragung von Kritik als epistemische Praxis. Im Bereich der künstlerischen Praxis und Kunstkritik wurden immer wieder vorherrschende Formen der Kritik durch Künstler*innen infrage gestellt. Parallel stellen Denker*innen und Aktivist*innen die Gültigkeit der Kritik als zentralen Erkenntnismodus aus postkolonialer, dekolonialer und queer-feministischer Sicht auf die Probe. Den aktuellen Stand der Kritik fassen Elizabeth S. Anker und Rita Felski (2017) wie folgt zusammen: „Wir befinden uns derzeit inmitten einer Neuausrichtung des Denkens und der Praxis, deren Folgen schwer abzusehen sind. Es besteht kaum ein Zweifel daran, dass Debatten über die Vorzüge der Kritik in der Luft liegen und dass der intellektuelle oder politische Nutzen des Hinterfragens, Entmystifizierens und Verfremdens nicht mehr ganz so selbstverständlich ist“ (Anker/Felski 2017: 1).

Kritik im Zeitalter von Postkritik: Kunst/Kritik, Post- und Dekolonialität

Im Feld der Kunst war Kritik seit 1945 ein zentraler Vektor des zeitgenössischen Kunstgeschehens im Globalen Norden. Die Relevanz der Kunstkritik zeigte sich exemplarisch in ihrem modernistischen Ansatz, der durch zentrale Figuren wie Clement Greenberg und Harold Rosenberg den kunsttheoretischen Diskurs maßgeblich beeinflusste. Ein bedeutender Faktor für die Wirkmächtigkeit der Kunstkritik war die Rolle von Fachzeitschriften, etwa das 1976 von Rosalind E. Krauss und Annette Michelson gegründete October-Magazin, das eine Schlüsselrolle im Kunstbetrieb einnahm. Parallel dazu entwickelte sich Kritik zunehmend als integraler Bestandteil der künstlerischen Praxis selbst. Zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren fand insbesondere die Institutionskritik in verschiedenen Ausprägungen breite Anerkennung. Mit der Etablierung der Institutionskritik als spezifische künstlerische Praxis – repräsentiert durch Künstler*innen wie Michael Asher, Lawrence Weiner, Dan Graham, Andrea Fraser und Adrian Piper – geriet die klassische Kunstkritik jedoch in eine Krise.

Im Vorwort der Märzausgabe 1992 von *Texte zur Kunst* mit dem Titel „Kunstkritik“ betonten die Herausgeber*innen Isabelle Graw und Stefan Germer die Notwendigkeit einer Neubestimmung der Kunstkritik im Kontext veränderter Funktionen von Kunst. Sie schrieben: „Veränderte Funktionsbestimmungen von Kunst führen also zu einer Neubestimmung von Kunstkritik – das Aufkommen der unpersönlich-distanzierten kunstkritischen Sprache (wie sie in den 70ern in ‚October‘ praktiziert wurde) kann mit den Prämissen der Konzeptkunst in einen Zusammenhang gebracht werden. ‚There is a matching between rhetoric and its object.‘“ Für das wegweisende deutschsprachige Kunstmagazin definierten Graw und Germer Kunstkritik folglich als einen offenen und zugleich erweiterten Prozess: „Kunstkritik heißt für uns weniger ein abgeschlossener Bereich rein kunstbezogener Reflexion als vielmehr ‚criticism in the expanded field‘ – eine Kunstkritik, die die gesellschaftliche Relevanz künstlerischer Praxis dadurch aufzeigt, dass sie beispielsweise mit politischen, psychoanalytischen oder feministischen Diskursen vernetzt wird.“ (Graw/Germer 1992: Vorwort) Hiermit zeigte sich die wechselseitige Beziehung von künstlerischer Praxis und Kunstkritik: Die beschriebene veränderte „Funktionsbestimmung der Kunst“ im Sinne der Institutionskritik als künstlerischer Praxis machte eine Neubestimmung der Kunstkritik notwendig, die sich durch ihre Erweiterung hin zu einer Vernetzung mit gesellschaftskritischen Diskursen außerhalb des rein kunstbezogenen Reflexionsraums vollzog.

Die grundlegende Erschütterung von Kritik im Rahmen traditioneller europäischer Wissensformationen fiel unter anderem

zeitlich mit dem Aufkommen und der Etablierung postkolonialer und dekolonialer Theorien zusammen. Diese Theorien betonten immer wieder die Problematik der intrinsischen Verknüpfung von epistemischen Prinzipien, Macht und Gewalt und hinterfragten die Grundlagen des kritischen Denkens und der Kritik als Epistemologie, insbesondere im Kontext ihrer genealogischen Herkunft in der europäischen Aufklärung. Sowohl Kants *Kritik der reinen Vernunft* als auch Hegels *Phänomenologie des Geistes* entstanden in einer Epoche, die von kolonialer Rassifizierung, Ausbeutung und Unterdrückung geprägt war. Gleichzeitig fand in dieser Zeit die Sklavenrevolte von 1791 in Saint-Domingue, dem heutigen Haiti, statt – ein Ereignis, das die Widersprüche zwischen den Idealen der Aufklärung und der Realität kolonialer Unterdrückung deutlich machte (vgl. Buck-Morss 2021). Für die Gegenwart und das Fortwirken des Erbes der Aufklärung bedeutet diese Spannung, wie die Politikwissenschaftlerin Nikita Dhawan formuliert: „Wenn ich eines gelernt habe aus der deutschen Tradition der Aufklärung, dann, das ethische Dilemma ernst zu nehmen. Das darin besteht, dass wir vom Erbe der Aufklärung sprechen und uns in einer postkolonialen Welt befinden." (vgl. Dhawan 2018: o. S.).

Gayatri Chakravorty Spivak kritisiert in diesem Zusammenhang die von den Prinzipien der Aufklärung ausgehende normative Ordnung, und macht in ihrem einflussreichen Essay *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation* die „epistemische Gewalt" sichtbar, durch die koloniale Machtstrukturen außereuropäische Perspektiven delegitimierten und die Stimmen der Subalternen marginalisierten. Sie argumentiert, dass die universellen Ansprüche der Aufklärung oft die Erfahrungen und Perspektiven kolonialisierter Subjekte ignorierten und somit zur Aufrechterhaltung von Machtungleichheiten beitrugen (vgl. Spivak 2020). Ähnlich stellt Walter D. Mignolos Konzept des „epistemischen Ungehorsams" ein Programm dar, das auf die kritische Hinterfragung von „Regelsystemen und Begründungszusammenhängen sowie deren machtbasierten Gültigkeiten" abzielt (vgl. Mignolo/Kastner/ Waibel 2012: 7). Mignolo plädiert für einen epistemischen Ungehorsam gegenüber den modernen Wissensformationen, deren Rhetorik Erkenntnisweisen wie Kritik privilegiert und dabei systematisch alternative Wissenssysteme ausschließt. Allerdings lässt sich abgesehen von der gemeinsamen politischen und epistemologischen Ausrichtung von post- und dekolonialer Theorie auch der entscheidende Unterschied festhalten, dass der dekoloniale Ungehorsam sich einer Praxis des Eingriffs, der Intervention verpflichtet sieht (vgl. ebd.: 23). In diesem Zusammenhang betont Mignolo die Notwendigkeit, der kolonialen Matrix der Macht alternative, pluriversale Wissenssysteme entgegenzustellen, die auf lokalen Erfahrungen und Perspektiven basieren.

Postkoloniale und dekoloniale Ansätze machen das grundlegende Paradox der europäischen Aufklärung sichtbar: Während diese einerseits universelle Prinzipien wie Vernunft, Freiheit und Emanzipation propagiert, hat sie zugleich Wissenssysteme etabliert, die marginalisierte Perspektiven systematisch ausschließen. Die gegenwärtige, bereits seit Jahren geführte Debatte über die Grundlagen, Reichweite und Grenzen von Kritik reicht dabei weit über das Feld der Kunst hinaus. Insbesondere Gayatri Chakravorty Spivaks Überlegungen unterstreichen die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit den epistemischen Voraussetzungen aufklärerischer Rationalität – vor allem im Hinblick auf die Repräsentation und Artikulation von Stimmen, die innerhalb hegemonialer Diskurse strukturell marginalisiert werden (vgl. Dhawan 2024).

Im künstlerischen Feld stellt sich in diesem Zusammenhang die grundlegende Frage nach den Bedingungen, Formen, Adressierungen und Gültigkeiten von Kritik sowie nach deren politischen, sozialen und ästhetischen Funktionsweisen. Dabei tritt ein zentrales Spannungsverhältnis zutage: Wer besitzt das Recht, Kritik zu üben? In welcher Form wird sie artikuliert – und an wen richtet sie sich? Diese Fragen betreffen nicht nur das Zeigen und Sprechen über Kunst, sondern öffnen einen erweiterten Reflexionsraum über Machtverhältnisse, Zugänglichkeiten und Rollenverteilungen innerhalb des künstlerischen Feldes. Vor diesem Hintergrund wird zunehmend diskutiert, ob „Kritik" – oder bestimmte Formen davon – in der zeitgenössischen Kunst an Relevanz verloren haben. Ist der kritische Modus, sei es in der Kunstkritik, in der künstlerischen Praxis oder in der Theorie und Vermittlung von Kunst, obsolet geworden – oder bedarf er einer grundlegenden Revision?

Ein solcher Befund wirft unweigerlich die dringende Frage auf, welche Instanz oder Funktion heute die Rolle der Kritik einnimmt. Helen Molesworth argumentiert, dass eine neue künstlerische Bewegung „kontinuierliche Selbstreflexion und Rücksichtnahme auf andere" (Molesworth 2016: o. S.) in den Vordergrund stellt. Gemäß der Analyse von Isabelle Graw und Martin Germer müsste sich nicht nur die Funktionsbestimmung von Kunst und künstlerischen Praxis, sondern auch jene der Kunstkritik – und im Kontext der vorliegenden Diskussion – von Kunstvermittlung transformieren. Eine Kunst, die sich durch eine selbstbeobachtende und fürsorgliche Haltung definiert, würde zwangsläufig eine Neuausrichtung der Vermittlungspraxis erfordern.

Im Folgenden werde ich diese Fragestellung näher untersuchen, indem ich einerseits den Begriff der Kritik im Kontext der kunstvermittlungsbezogenen Theoriedebatten skizziere und andererseits exemplarisch auf zwei künstlerische Arbeiten eingehe, die

fast drei Jahrzehnte auseinanderliegen – 1989 und 2016. Gerade durch ihre unterschiedliche zeitliche und kontextuelle Verortung verdeutlichen diese Arbeiten bzw. die respektive Debatte zentrale, kontroverse Aspekte des Verhältnisses von Kritik und Sorge. Sie machen nicht nur die Entwicklung der Kritik nachvollziehbar, sondern eröffnen zugleich Perspektiven auf Konzepte von Sorge und ermöglichen es so, die Komplexität kritischer und fürsorglicher Praktiken in der Kunst und ihrer Vermittlung zu analysieren.

Kritische Kunstvermittlung und Selbstreflexivität

Carmen Mörsch hat in ihrer Einleitung zu dem Band, der anlässlich der forschenden Vermittlungsarbeit auf der documenta 12 2008 mit dem Titel „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen“ erschienen ist, die Kunstvermittlung – aus der Perspektive der Institution – in vier Diskurse gegliedert: den affirmativen, den reproduktiven, den dekonstruktiven und den transformativen Diskurs. Kritische Kunstvermittlung definiert Mörsch hier als eine Verbindung des dekonstruktiven und des transformativen Diskurses.

Im dekonstruktiven Diskurs der Kunstvermittlung, der im Anschluss an die kritische Museologie entstanden ist, stehen die Befragung der Institution, der Kunst sowie der Bildungs- und Kanonisierungsprozesse im Mittelpunkt. Dieser Diskurs geht davon aus, dass Ausstellungsorte und Museen gesellschaftlich formende und disziplinierende Funktionen erfüllen, indem sie auf Distinktion, Exklusion und die Reproduktion von Meistererzählungen setzen. Der transformative Diskurs hingegen legt die Rolle und Funktionen von Institutionen, Vermittlung und Publikum offen, ergänzt und erweitert sie kritisch, indem er die Mitgestaltung der Vermittlungssituation für alle Beteiligten ermöglicht. Ein zentraler Aspekt des transformativen Diskurses ist die Annahme, dass Institutionen veränderbar sind und nicht als starre Strukturen betrachtet werden sollten. Die kritische Kunstvermittlung verbindet Elemente des dekonstruktiven und transformativen Diskurses miteinander. Sie vermittelt das in Ausstellungen und Institutionen repräsentierte Wissen sowie deren festgelegte Funktionen, macht dabei aber ihre eigene Position sichtbar. Anstatt sich auf Konzepte wie ‚individuelle Begabung‘ oder die ‚freie Entfaltung‘ des Publikums zu verlassen, stellt sie Werkzeuge für die aktive Aneignung von Wissen zur Verfügung und reflektiert die Bildungssituation kritisch.

Laut Mörsch setzt kritische Kunstvermittlung auf Kontroverse anstelle von Zustimmung, indem sie die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und Positionen bewusst in den Vordergrund rückt:

„Kritische Kunstvermittlung […] positioniert sich z.B. anti-rassistisch und anti-sexistisch und setzt diese politische Haltung an die Stelle behaupteter Objektivität und verordneter Diplomatie. Sie richtet sich inhaltlich und methodisch herrschaftskritisch aus. Sie macht es sich zur Aufgabe, die Herstellung von Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität oder Klasse im Ausstellungsraum und in der Institution nicht unthematisiert zu lassen, genauso wenig wie die damit verbundene strukturelle, materielle und symbolische Abwertung der Kunstvermittlung selbst. Sie analysiert die Funktionen des (autorisierten und nichtautorisierten) Sprechens und des Gebrauchs verschiedener Sprachregister im Ausstellungsraum und hinterfragt die damit verbundenen Machtverhältnisse.“ (Mörsch 2009: o. S.)

Der kritische Impetus, der hier eine ganz bestimmte herrschaftskritische Haltung voraussetzt, richtet sich auf die Institution, den Ausstellungsraum, das Publikum und schließlich auf die Kunstvermittlung selbst. Mörsch streicht die Rolle der Selbstreflexivität in der pädagogischen Situation hervor, die durchaus „Störmomente und Irritationen des als ‚normal‘ Geltenden“ produziert, um einen gesellschaftlich transformativen Prozess anzustoßen (vgl. Mörsch 2009: o. S.).

Die vorgetragene Definition von kritischer Kunstvermittlung lässt sich weitgehend an die von Molesworth beschriebene Haltung der „Selbstreflexion“ anschließen, unterscheidet sich jedoch von ihrer Betonung der „Rücksichtnahme auf andere“. Selbstreflexion spielt in beiden Konzepten eine zentrale Rolle, da sie eine kontinuierliche Hinterfragung der eigenen Position, Methoden und Ziele erfordert. In der kritischen Kunstvermittlung dient Selbstreflexion dazu, Machtstrukturen innerhalb der Bildungs- und Vermittlungsprozesse sichtbar zu machen und alternative Wege der Wissensaneignung zu ermöglichen. Für Molesworth hingegen ist Selbstreflexion in der Kunst eng mit einer fürsorglichen Haltung verknüpft, die die zwischenmenschlichen und sozialen Dimensionen der künstlerischen Praxis stärker betont.

Ausgehend von dieser Differenz stellt sich die grundlegende Frage, wie viel „Kritik“ – oder welche Formen von Kritik – im Kontext von Kunst und Kunstvermittlung heute überhaupt als tragfähig oder produktiv gelten können. Wenn wir davon ausgehen, dass eine Haltung der Rücksichtnahme oder Sorge – verstanden als ein Modus, der Wahrnehmung, Bewusstsein und aktive Verantwortung umfasst – in einer von Patriarchat, Kolonialismus und Rassenkapitalismus geprägten Realität von zentraler Bedeutung ist, dann eröffnet sie das Potenzial, marginalisierte, abgewertete oder unterdrückte Existenzweisen nicht nur sichtbar zu machen, sondern aktiv zu stärken, zu stabilisieren und in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse einzubringen. Sorge ließe sich somit als Strategie des Überlebens, der Anerkennung und der Re-Existenz verstehen.

Wenn solche Modi der Sorge nicht nur als berechtigt, sondern sogar als notwendig im Feld der Kunst anerkannt werden, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen dies für die kritische Kunstvermittlung hätte. Wie könnte eine Vermittlung aussehen, die Sorge zentral integriert, ohne dabei ihre kritische Dimension und das Potenzial zur Auseinandersetzung mit Machtstrukturen zu verlieren? Diese Überlegungen machen eine Neubestimmung der Rollen und Methoden innerhalb der Kunstvermittlung erforderlich und werfen die zentrale Frage auf, wie Sorge und Kritik in der Gegenwart nicht nur koexistieren, sondern auch in ein spannungsreiches und produktives Verhältnis zueinander gebracht werden können. Die Frage nach dem Verhältnis von Sorge und Kritik möchte ich nun anhand von zwei Beispielen weiterverfolgen, von denen das erste die Schwelle hin zum Thema der Sorge markiert, das zweite dieses schließlich in ihrem Kern aufgreift.

Kunst, Vermittlung und Institutionskritik: Andrea Fraser, *Museum Highlights* (1989)

Das erste Beispiel ist eine Arbeit der US-amerikanischen Künstlerin Andrea Fraser, die die Institutionskritik als künstlerische performative Methode durch ihre zahlreichen performativen Interventionen in Museen und Kunstinstitutionen der USA und Europa entwickelt hat. In diesen Performances, die oftmals als Videoarbeiten aufgezeichnet wurden, nimmt sie die Rolle einer Kunstvermittler*in an, um die ökonomischen, kolonial-kapitalistischen, rassistischen und sexistischen Implikationen von Museen und Kunstinstitutionen zu entlarven. Frasers Arbeit verstehe ich hier als einen Marker, einen Indikator für einen ersten Meilenstein, der exemplarisch für das kritische Paradigma steht. Sie kann als ein Eckstein der ersten Phase der Institutionskritik verstanden werden, bevor diese sich zur Kritikalität hin weiterentwickelte. In diesem Kontext lässt sich Frasers Werk als zentral für das frühe Verständnis des Verhältnisses von Kunst, Kritik, Rezeption und Politik betrachten.

Andrea Frasers Performance *Museum Highlights: A Gallery Talk* (1989) ist ein zentrales Werk der Institutionskritik, das sich mit den Strukturen und Ideologien von Kunstinstitutionen auseinandersetzt. In dieser Videoinstallation tritt Fraser als fiktive Kunstvermittlerin Jane Castleton auf und führt das Publikum – in diesem Fall die Kamera – durch das Philadelphia Museum of Art. Castleton, gekleidet in einen eleganten grauen Anzug, stellt sich als „Gast“, „Freiwillige“ und „Künstlerin“ vor und kommentiert mit übertriebener Leidenschaft und Parodie sowohl die traditionellen Inhalte einer Museumsführung, wie die Geschichte der Institution und ihrer Sammlungen, als auch vermeintlich nebensächliche Aspekte wie Toiletten, die Garderobe und den Museumsshop. Die Sprache, die Fraser in ihrer Performance verwendet, übertreibt die üblichen rhetorischen Strategien von Gallery Educators oder Kunstvermittler*innen, um die impliziten Hierarchien und Ideologien des Museums zu entlarven. Oft besteht ein absurder Kontrast zwischen Castletons überschwänglichen Beschreibungen und den tatsächlich gezeigten Objekten. Die überzogenen Darstellungen verdeutlichen die zugrunde liegenden sozialen und politischen Annahmen, die Institutionen wie Museen prägen, insbesondere im Hinblick auf Vorstellungen von Klasse, Anmut und Würde. So erklärt Castleton etwa, dass das Publikum, das Kleidung, Porzellan und preiswerten Schmuck kauft, „gezwungen werden muss, seine Geschmacksstandards zu erhöhen“, indem es die Meisterwerke anderer Zivilisationen und Jahrhunderte betrachtet. Hier wird die Funktion des Museums als erzieherische und disziplinierende Instanz offengelegt, die Klassenunterschiede und kulturelle Exklusion impliziert.

Fraser entwickelte die Figur Jane Castleton ursprünglich auf Anregung des Künstlers Allan McCollum, um die Rolle von Kunstvermittler*innen zu hinterfragen. In *Museum Highlights* ist Castleton nicht als Charakter im herkömmlichen Sinn zu verstehen, sondern als ein Objekt, ein Ort, der durch eine Funktion bestimmt ist – nämlich die Interessen des Museums zu vertreten und den Besucher*innen zu vermitteln, wie sie die Institution unterstützen können. Diese Funktionalität wird in der Performance satirisch

überzeichnet und kritisch hinterfragt. Die Arbeit basiert auf umfassender Recherche, darunter historische Dokumente über die Gründung des Philadelphia Museum of Art, biografische Informationen zu Mäzenen des Museums sowie Zitate von Philosoph*innen, Soziolog*innen und politischen Theoretiker*innen. Durch diese methodische Herangehensweise gelingt es Fraser, die politischen, ökonomischen und kulturellen Implikationen der Institution umfassend herauszuarbeiten. Der Kunsthistoriker Alexander Alberro betont, dass Fraser nicht nur die Institution des Museums kritisiert, sondern auch den spezifischen Betrachter*innentypus analysiert, den diese Institution hervorbringt, sowie die Identifikationsprozesse, die Künstler*innen verkörpern (vgl. Alberro 2007: xxvii).

Darüber hinaus, so meine ich, exemplifiziert Frasers Arbeit durchaus die zentrale Haltung und Methode der kritischen Kunstvermittlung, die als kritische Intervention in die Institution Museum zu verstehen ist. Durch die parodistische und ironische Überzeichnung stört Fraser das dominante Narrativ des Museums, ohne selbst eine neue Meistererzählung anzufertigen. Sie betrachtet damit die Rezipienten*innen nicht als passives Publikum, sondern weckt mit den hergestellten Irritationen die Möglichkeit einer Öffnung und Umkodierung des musealen Herrschaftsnarrativs. Institutionelle Konstellationen werden hier, mit Mörsch gesagt, nicht als unveränderbar angesehen, sondern als „Arbeit mit den Lücken, Zwischenräumen und Widersprüchen [verstanden], welche die Räume und Displays der Ausstellungsinstitution produzieren“ (vgl. Mörsch: o.S.).

Andrea Frasers Institutionskritik kann als Kritik in einem emphatischen Sinne verstanden werden, die nicht nur auf die Offenlegung von Machtstrukturen abzielt, sondern auch auf die Ermöglichung neuer Formen des Denkens und Handelns. Diese Haltung spiegelt sich im deutschsprachigen Raum in Form der Theorie und Praxis der kritischen Kunstvermittlung wider, die solche institutionskritischen Methoden adaptiert und weiterentwickelt hat. Nora Sternfeld beschreibt in ihrem Text *Das gewisse savoir/pouvoir* (2009), wie sich der Fokus der Kritik von der Institution selbst auf die Bedingungen der Kritik als solche erweitert hat. Hierbei wird Kritik nicht mehr als externer Akt verstanden, der von einem festen Außenstandpunkt ausgeübt wird, sondern als eine Praxis, die selbst in Diskurse und Machtverhältnisse eingebunden ist. Dies führt zu einer „doppelten Besetzung“ der Kritik, die sowohl Sozialkritik als auch Selbstkritik umfasst (vgl. Sternfeld 2012: o.S.).

Im Diskurs der Kunstvermittlung der späten 2000er Jahre lässt sich ein Fokus auf die Frage der „Kritikalität“ feststellen, der sich aus der vorherigen Institutionskritik entwickelte. Diese Perspektive betont die Notwendigkeit, Kritik als reflexive Praxis zu begreifen, die nicht nur auf äußere Bedingungen abzielt, sondern auch die eigenen Geltungsansprüche und die Bedingungen des Lernens hinterfragt. Kunstvermittlung wird dabei zu einem Raum, in dem die Auseinandersetzung mit Institutionen, Gesellschaft und den eigenen Verstrickungen produktive Spannungsfelder erzeugt, die Transformation und Neubestimmung ermöglichen. Irit Rogoff bezeichnet „Kritikalität“ als einen Zustand, in dem die Subjekte der Kritik nicht nur die Bedingungen ihrer Analyse teilen, sondern auch die Strukturen, die sie kritisieren, selbst bewohnen. In diesem Sinne wird Kritik Teil der Konstitution neuer Subjektivitäten, die sich bewusst sind, dass sie Teil der Verhältnisse sind, die sie zu verändern suchen. Rogoff betont, dass dies einen Lernprozess voraussetzt, der nicht nur neues Wissen produziert, sondern auch bestehende Paradigmen und Denkmuster dekonstruiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Andrea Frasers künstlerische Interventionen, Carmen Mörschs Konzept einer kritischen Kunstvermittlung und der von Irit Rogoff eingeführte Begriff der Kritikalität deutlich machen, wie sehr Kritik – verstanden als herrschaftskritische Intervention – in unterschiedlichen Ausprägungen und Kontexten ein zentrales Moment der kritischen Kunstvermittlung bleibt (Rogoff, 2003). Zugleich wird im Folgenden erkennbar werden, dass eine Erweiterung dieser Kritik durch den Begriff der Sorge notwendig erscheint. Vor dem Hintergrund von Institutionskritik und kritischer Kunstvermittlung rücke ich das Gemälde *Open Casket* der Künstlerin Dana Schutz in den Mittelpunkt und analysiere die kontroverse Debatte, die sich um dieses entsponnen haben und die geprägt sind von einer komplexen Gemengelage aus Anklage, Verletzung, Rechenschaft, Fürsorge und Verantwortung. Lassen sich Kritik und Sorge als gemeinsame Modi einer zeitgenössischen Kunstvermittlung denken, oder stehen sie für zwei gegensätzliche, sich ablösende Paradigmen? Oder wäre – im Anschluss an Sternfeld – eine doppelt reflexive Sorgehaltung, die sowohl selbst- als auch sozialreflexiv ist, als ein eigenständiger, die Kritik erweiternder Modus innerhalb der Kunstvermittlung zu begreifen?

Ein neuer Turn? Kunst, Vermittlung und Sorge

Ein möglicher zweiter Meilenstein, der exemplarisch für einen paradigmatischen Wandel in Kunst, Kritik, Rezeption und Politik steht, wird durch eine Fallstudie beleuchtet. Vor dem Hintergrund von Institutionskritik und kritischer Kunstvermittlung analysiert diese Fallstudie den gegenwärtigen diskursiven Kontext, geprägt von einer komplexen Gemengelage aus Anklage, Verletzung, Rechenschaft, Fürsorge und Verantwortung. Im Mittelpunkt steht das teils abstrakte Gemälde *Open Casket* der Künstlerin Dana Schutz. Die kontroverse Debatte, die dieses Werk ausgelöst hat, zeichnet einen Wandel von Kunst und Kritik, in dem der Modus von Kritik allein zunehmend unzureichend erscheint, um das verflochtene Spannungsfeld zwischen der Geschichte und Gegenwart rassistischer Gewalt, kollektivem Gedächtnis und Erinnerungspolitik, kultureller Aneignung und Kunstfreiheit zu begegnen.

Das Gemälde *Open Casket* der US-amerikanischen weißen Künstlerin Dana Schutz wurde 2017 auf der Whitney Biennale in New York ausgestellt und löste eine heftige Debatte aus. Es bezieht sich auf die 1955 veröffentlichten Fotografien des verstümmelten Leichnams des Schwarzen 14-jährigen Teenagers Emmett Till, der in Mississippi von zwei weißen Männern brutal gelyncht wurde. Emmetts Mutter, Mamie Till Mobley, bestand darauf, den Sarg bei der Beerdigung offen zu lassen, um der Welt die Grausamkeit der Tat vor Augen zu führen. Die Veröffentlichung der Fotos im Chicago Defender und im Jet Magazin gab der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung entscheidenden Auftrieb und wird oft als einer der Katalysatoren für den historischen Moment angesehen, in dem Rosa Parks sich weigerte, ihren Sitzplatz in einem Bus mit Rassentrennung aufzugeben.

Dana Schutz schuf das Gemälde im August 2016 als Reaktion auf die zunehmende Berichterstattung über Polizeigewalt und die Erschießung zweier Schwarzer Personen, die die Black-Lives-Matter-Bewegung ins öffentliche Bewusstsein rückte. Das Gemälde basiert auf einem Foto von Emmett Tills verstümmeltem Körper, das Schutz als „Analogie zur damaligen Zeit“ bezeichnete: „Was verborgen war, wurde nun enthüllt“, erklärte sie in einem Interview mit *ARTNews*. Doch die Ausstellung löste unmittelbar nach der Eröffnung der Biennale starke Proteste aus. Die Schwarze Künstlerin und Autorin Hannah Black veröffentlichte auf Facebook einen offenen Brief an die Kurator*innen und Mitarbeiter*innen des Whitney Museums. In diesem forderte sie die Entfernung und Zerstörung des Werks, mit der Begründung, es instrumentalisiere das Leid Schwarzer Menschen. In ihrem offenen Brief, den mehr als drei Dutzend Schwarze Künstler*innen und Akademiker*innen unterzeichneten, schrieb Hannah Black:

„Ich schreibe Ihnen, um Sie zu bitten, das Gemälde *Open Casket* von Dana Schutz zu entfernen, mit der dringenden Empfehlung, es zu zerstören und nicht für den Markt oder ein Museum zugänglich zu machen. […] Dass selbst der entstellte Leichnam eines Kindes nicht ausreichte, um den weißen Blick von seiner gewohnten kalten Berechnung abzubringen, zeigt sich täglich und auf vielfältige Weise, nicht zuletzt durch die Tatsache, dass dieses Bild überhaupt existiert. […] Kurz und gut: Das Bild sollte für niemanden akzeptabel sein, der sich um Schwarze kümmert oder vorgibt, sich um Schwarze zu kümmern, denn es ist nicht akzeptabel, dass ein Weißer schwarzes Leid in Profit und Unterhaltung umwandelt.“ [2] (Black 2017: o. S.)

Blacks Aufruf zur Zerstörung des Kunstwerkes löste eine heftig geführte Kontroverse aus. Ihre Worte spiegeln eine zentrale aktuelle Kritik wider: Die Aneignung und Darstellung Schwarzer Traumata durch weiße Künstler*innen reproduziere kolonialistische Strukturen und reduziere das Leid der Schwarzen auf ein Spektakel für ein überwiegend weißes Publikum. Die Debatte weitete sich schnell zu einer breiteren Diskussion über kulturelle Aneignung Schwarzer Erfahrungen durch weiße Künstler*innen aus und rückte die ethische Verantwortung der Kunstproduktion und Kunstpräsentation in den Mittelpunkt.

Dana Schutz reagierte auf die Vorwürfe, indem sie die Beziehung ihres Gemäldes zum Foto von Emmett Till zu erläutern versuchte: „Das Foto von ihm in seinem Sarg ist fast unmöglich anzuschauen. Bei der Anfertigung des Gemäldes habe ich mich mehr darauf verlassen, Mamie Tills mündlicher Schilderung der Begegnung mit ihrem Sohn zuzuhören, die zwischen Erinnerung und Beobachtung schwankt.“ Schutz betonte weiter: „Das Gemälde unterscheidet sich sehr von dem Foto. Ich könnte die Fotografie niemals ethisch oder emotional wiedergeben.“ Weiters meinte sie:

„Ich weiß nicht, wie es ist, in Amerika schwarz zu sein, aber ich weiß, wie es ist, Mutter zu sein. Emmett war Mamie Tills einziger Sohn. Der Gedanke, dass Ihrem Kind etwas zustößt, ist unfassbar. Ihr Schmerz ist Ihr Schmerz. Meine Auseinandersetzung mit diesem Bild erfolgte durch Empathie mit seiner Mutter. […] Kunst kann ein Raum für Empathie sein, ein Mittel zur Verbindung. Ich glaube nicht, dass Menschen jemals wirklich wissen können, wie es ist, jemand anderes zu sein (ich werde nie

die Angst kennen, die Schwarze Eltern haben könnten), aber wir sind auch nicht alle völlig unverständlich.“ [3] (Baker 2017: o.S.)

Die Meinungen zur Verteidigung und Kritik des Werks zeigten die Spannungen in der Rezeption deutlich auf. Der Kunstkritiker Christian Viveros-Fauné von *Artnet* verteidigte *Open Casket* als „eine kraftvolle malerische Reaktion auf das berüchtigte [Foto]“ (Viveros-Fauné 2017: o.S.), die die brutalen Verletzungen und Risse, die auf dem Originalfoto zu sehen sind, durch ein Pappreliefauf der Leinwand sichtbar mache. Im Gegensatz dazu kritisierte der Kunsthistoriker George Baker Dana Schutz’ Positionierung scharf: „Wir wollen vielleicht glauben, dass die Empathie keine Grenzen hat, aber sie hat Grenzen. Schutz‘ Gemälde ‚Offener Sarg‘ ist naiv, wie die meisten Arbeiten der Künstlerin. Nicht nur in ihrem malerischen Stil, sondern auch in ihrem Gestus, ihrer ‚Logik‘. Aber die Naivität geht hier in etwas viel Unheimlicheres über, da das Werk die Zerstörung von Tills Körper und Gesicht, seine Ermordung, mit der eigenen Ästhetik der Künstlerin zusammenbringt. Dies ist mehr Narzissmus als Empathie.“ (Baker 2017: o.S.)

Diese Kritik beleuchtete die von Schutz in Anspruch genommene kontroversielle, um nicht zu sagen, problematische Kategorie der Empathie. Schutz’ Aussage, sie könne sich als Weiße zwar nicht in die Erfahrung von Schwarzen, aber als Mutter in Mamie Till Mobley einfühlen, relativiert die spezifische Erfahrung, eine Schwarze Mutter zu sein, und insbesondere die von Emmett Tills Mutter. Dies verdeutlicht, dass die geteilte Kategorie der Mutterschaft allein nicht ausreichen kann, um auf eine gemeinsame Erfahrung zu schließen. Schutz’ Versuch, durch „Empathie“ eine Verbindung zu ihrem Sujet herzustellen, scheitert, weil sie die rassifizierten und politischen Verhältnisse ihres eigenen Blicks und seiner Geschichte ignoriert. Baker argumentierte überzeugend, die düstere ästhetische Logik des Gemäldes sei naiv, weil die Zerstörung von Tills Körper und Gesicht, seine Ermordung mit der eigenen Ästhetik der Künstler*in gewissermaßen in eins fallen würden (vgl. ebd.). Umgekehrt erscheint Blacks identitätspolitischer Essenzialismus, der in sich ihrem offenen Brief zeigt, als problematisch. Kritiker*innen argumentierten, dass Blacks Aufruf zur Zerstörung des Gemäldes einen ebenso strategisch gewalttätigen und falsch einfühlsamen Zugang offenbarten (vgl. ebd.).

Mia Locks, Ko-Kuratorin der Whitney Biennale, verteidigte die Entscheidung, *Open Casket* in die Ausstellung aufzunehmen, mit dem Hinweis auf die derzeit hohe Sensibilität gegenüber Fragen ethnischer Zugehörigkeit und Identität im weiteren Sinne. Die Reaktionen auf das Werk seien willkommen gewesen und hätten dem kuratorischen Anliegen entsprochen, genau solche Gespräche bewusst anzustoßen und in den Rahmen der Ausstellung zu integrieren (vgl. Kennedy 2017: o.S.). Die Autorin Maggie Nelson griff die Problematik der Erzeugung von Leid durch das Gemälde auf und betonte, dass „die lange, verabscheuungswürdige Geschichte des Lynchens als Form von Spektakel und Unterhaltung für ein weißes Publikum in der Dyade von Kunst und Publikum einen hässlichen Widerhall finden kann“ (Nelson 2021: 34, übersetzt von BM). Allerdings, so Nelson weiter, würde die Gleichsetzung bestimmter Kunstwerke mit Akten der Gewalt oder der souveränen Machtausübung der Kunst ihren Status als Kunst entziehen. Solche Argumentationen könnten die Argumente stärken, die seit Langem dazu verwendet werden, den rechtlichen Schutz der Kunst zu untergraben. [4]

Wenn wir nun aus der Perspektive von Kunstvermittlung einen möglichen Umgang mit Schutz’ Gemälde imaginieren und auf das Verhältnis von Kritik und Sorge zurückkehren, so lassen sich beide Modi oder Paradigmen nicht uneingeschränkt und absolut auf eines der beiden Fallbeispiele anwenden. Während aber Kritik und Kritikalität der letzten Dekaden in Kunst und Vermittlung lange ohne die Sorge auszukommen schienen, ist das heute nicht mehr der Fall. Sprich: Es lässt sich sagen, dass Kritik und Sorge regelrecht miteinander konkurrieren. Schutz’ sorgloser Umgang mit dem Fall Emmett Till, seiner politischen Bedeutung und dem kollektiven Schwarzen Leid steht im Zentrum der Kritik. Gleichzeitig zeigt sich die Sorge von Hannah Black und den Unterzeichner*innen ihres offenen Briefs, die sich ausdrücklich auf die historische und emotionale Dimension dieses Leids beziehen. Die Kurator*innen der Whitney Biennale wiederum verteidigten das Werk im Rahmen eines kuratorischen Diskurses, der als eine Sorge für die Kunstfreiheit interpretiert werden könnte. Auf der anderen Seite steht Blacks scharfe, jedoch möglicherweise ebenfalls sorglose Anklage von Schutz’ Gemälde und die davon hervorgerufene Besorgnis um die Kunstfreiheit. Diese Konstellation scheint durch Kritik allein nicht mehr zu bewältigen.

Sorge (und Kritik) in der Kunstvermittlung

Der Künstler Parker Bright protestierte 2017 bei der Whitney Biennale in New York gegen Dana Schutz' kontroverses Gemälde *Open Casket*. Während der Ausstellung stellte er sich in unmittelbarer Nähe des Bildes auf und trug ein T-Shirt mit der Aufschrift „Black Death Spectacle" (Spektakel des Schwarzen Todes), das den Besucher*innen als kritischer Kommentar zur Darstellung von Gewalt gegen Schwarze dienen konnte. Diese Performance – die der Künstler später zu einem Gemälde verarbeitete [5], bei der Bright eine Position zwischen Konfrontation und Schutz einnahm, könnte als eine Form von „Sorge-Arbeit" interpretiert werden, die die kritische Auseinandersetzung mit dem Gemälde und seinem Kontext aufrechterhält, ohne es vollständig zu verurteilen oder zu verschleiern.

Die Kurator*innen der Biennale reagierten auf die Proteste, indem sie Parker Brights Bedenken anhörten und daraufhin das Wandschild neben *Open Casket* ersetzten. Das neue Schild erkannte die Kontroverse an und enthielt eine Erklärung der Künstlerin Dana Schutz, die betonte: „Dieses Gemälde stand nie zum Verkauf und wird es auch nie." [6] Brights Auftritt verdeutlichte nicht nur die vielschichtige Auseinandersetzung mit der Darstellung von Gewalt, sondern stellte auch die Frage nach der Verantwortung von Kunst in einem gesellschaftlich hochsensiblen Kontext. Parker Brights Performance als auch die Reaktion der Kurator*innen verdeutlichen Möglichkeiten eines besorgten oder sorgenden Umgangs, der Sorge und Kritik durchaus verbindet.

Dieses Beispiel verdeutlicht die enge Verflechtung von Sorge und Kritik – und macht deutlich, dass es notwendig ist, beide in einem produktiven Spannungsverhältnis zu denken. Der Fall illustriert die gleichzeitige Relevanz der Sorge um Schwarzes Leid und der Sorge um die Kunstfreiheit. Die Vorstellung, dass Aufrufe zu Zensur und Zerstörung eine legitime Reaktion auf wahrgenommene Ungerechtigkeit darstellen könnten, wurde als problematisch eingeschätzt: Es bestehe die Gefahr, dass Kunst nicht länger als vermittelndes „Drittes" zwischen Werk und Betrachter*in verstanden wird. Stattdessen drohe, dass die Differenz zwischen Kunst und ihrer Rezeption zugunsten einer festen, unumstößlichen Bedeutungszuschreibung aufgegeben wird – eine Entwicklung, die letztlich die Legitimität von Kunst als solche infrage stellt. So argumentierte auch Coco Fusco in ihrem Artikel auf Hyperallergic:

„Ich halte es für alarmierend und völlig fehlgeleitet, die Zensur und Zerstörung eines Kunstwerks zu fordern, unabhängig davon, welchen Inhalt es hat oder von wem es geschaffen wurde. Als Künstler*innen und als Menschen können wir auf Werke stoßen, die uns nicht gefallen und die wir als beleidigend empfinden. Wir können Kunstwerke als Indikatoren für rassistische, geschlechtsspezifische und klassenbezogene Privilegien verstehen – das tue ich oft. Aber die Annahme, dass Forderungen nach Zensur und Zerstörung eine legitime Reaktion auf wahrgenommene Ungerechtigkeit darstellen, führt uns auf einen sehr dunklen Weg." (Fusco 2017: o.S.)

Andererseits verdeutlicht die Kritik um die Freiheit der Kunst, dass diese nicht isoliert von einem kontextuellen, situativen und intersektionalen Bewusstsein betrachtet werden kann. Diskussionen um „Cancel Culture" [7] und der Umgang mit Themen wie rassistischer Gewalt und Sexismus zeigen, dass Kunst in bestimmten Kontexten eben nicht neutral bleiben kann bzw. auf die Einwände reagieren muss. Ein Beispiel für diese ethische Haltung illustriert die einvernehmliche Vernichtung von Sam Durant's *Scaffold* aufgrund der Proteste der Dakota People eindrücklich: Nicht jede Kunst kann jederzeit, an jedem Ort und in jedem Kontext frei von ihrer politischen und sozialen Wirkung betrachtet werden (vgl. Nelson 2021: insbesondere 232, Fn 14).

Wenn wir also nochmals der These von Helen Molesworth folgen, dass in einer gegenwärtigen Neubestimmung der Funktion von Kunst eine selbstreflexive und fürsorgliche Haltung zentral wird, stellt sich die Frage, was dies für den Umgang mit dem geschilderten Fall im Rahmen kritischer Kunstvermittlung bedeuten könnte. Während sich von Andrea Frasers künstlerischer Intervention – verstanden als institutionelle Selbstkritik – eine thematisch verknüpfte, wenn auch nicht lineare Entwicklung zur kritischen Kunstvermittlung und dem Begriff der Kritikalität nachzeichnen lässt, wirft die Debatte um *Open Casket*, wie ich meine, eine neue Perspektive auf, in der Kritik nicht mehr selbstverständlich für eine ausschließlich emanzipatorische und machtkritische Kunstvermittlung steht.

Kritik kann im Sinne postkolonialer und dekolonialer Ansätze nicht länger unhinterfragt in der ambivalenten Tradition der Aufklärung fortbestehen, die nicht selten zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse beiträgt – als ein „Fortbestehen der Solidar-

ität der Mächtigen untereinander“ (Rogoff 2003: o. S.). In diesem Zusammenhang erinnert uns die Kulturwissenschaftlerin und Kuratorin Nana Adusei-Poku daran, dass die Kunstgeschichte als geisteswissenschaftliche Disziplin zeitgleich mit Kolonialismus und Sklaverei im 18. Jahrhundert entstand. Sie ist Teil eines politischen und sozialen Gefüges, dessen Angelpunkt das körperlose, moderne, weiße cis-männliche Subjekt bildet – ein Subjekt, dessen ästhetisches Urteil wesentlich zur Herausbildung eines hegemonialen Geschmacksbegriffs beitrug: „Der Ausschluss des afrikanischen geschlechtlichen Subjekts war für dieses Projekt obligatorisch, ebenso wie die Unterdrückung jeder Subjektposition, die nicht mit dem dominanten Konzept der weißen männlichen Überlegenheit übereinstimmte“ (Adusei-Poku 2020: 5).

Zugleich zeigt sich, dass Kritik im Sinne einer selbstreflexiven diskursiven Standortbestimmung allein nicht mehr ausreicht. Aber welche Art von Sorge ist es, die ich hier als die Kritik und Kritikalität der Kunstvermittlung erweiternden Modus skizziere? Ich möchte an dieser Stelle nochmals auf die differenzierte Taxonomie des von Joan C. Tronto und Bernice Fisher entwickelten Modells der transformativen Fürsorge zurückgreifen, das eine fundierte Grundlage für eine Entwicklung einer Haltung der Sorge in der Kunstvermittlung bilden könnte. Tronto definiert *care* als komplexe soziale Praxis, die sich in präventive, reaktive und transformative Fürsorge unterteilen lässt. Während präventive Fürsorge darauf abzielt, Schäden im Vorfeld zu verhindern, und reaktive Fürsorge auf bestehende Bedürfnisse reagiert, zielt die transformative Fürsorge auf tiefgreifende strukturelle Veränderungen ab. Sie setzt an den Ursachen von Fürsorgebedürfnissen an und strebt soziale Gerechtigkeit durch systemischen Wandel an. Besonders prägnant erscheinen dabei die Dimensionen des *taking care* und *caring with*. *Taking care* hebt die Bedeutung politischer Maßnahmen und struktureller Reformen hervor, die langfristige Lösungen ermöglichen. *Caring with* hingegen betont die kooperative Natur der Fürsorge und die Notwendigkeit gemeinsamer Anstrengungen, um eine gerechte und solidarische Gemeinschaft zu fördern. Mit Tronto/Fisher lässt sich Sorge als zweifache Perspektive verstehen: einerseits als *taking care*, die übergreifende, oft systemische Dimension der Fürsorge, und andererseits als *caring with*, die kooperative und relationale Ausrichtung von Fürsorge. Die hier betrachtete Sorge, verstanden als ein In-Sorge-Sein-Für und die damit verbundene körperliche, affektive und mentale Arbeit, ist keineswegs als eine Nivellierung von Kritik zu begreifen.

Eine kritische Kunstvermittlung im Sinne von Andrea Frasers Institutionskritik und selbst im Sinne der Kritikalität scheint nicht mehr ausreichend. Die wirtschaftlichen Strukturen, Arbeitsbedingungen, Verhältnisse und Verbindungen von Ungerechtigkeit und Unterdrückung insbesondere in US-amerikanischen Museen, deren Budgets oft aus ‚schmutzigen‘ Geschäften stammen, zu entlarven und anzuprangern, ist nicht mehr genug. Sorge als doppelt reflexive Haltung und im Sinne von Trontos/Fishers transformativer Praxis eines *taking care* und *caring with* könnte als ein Kritik und Kritikalität erweiternder Modus der Kunstvermittlung begriffen werden. Die feministische Wissenschaftstheoretikerin Donna Haraway hat letzthin dazu aufgerufen, „bei den Schwierigkeiten zu bleiben“. Für Haraway bedeutet das nicht, sich abzuwenden, wenn ein Thema oder Gegenstand Empörung oder Wut auslöst. Vielmehr geht es darum, in der Ambivalenz zu verweilen – gerade dann, wenn vertraute Überzeugungen infrage gestellt oder erschüttert werden. *Unruhig bleiben* (Haraway 2016) – im englischen Original formuliert als Aufruf „to stay in trouble“ –, bei der Sorge, in Sorge zu bleiben, ist daher nicht eine Aufforderung nach vermeintlicher Harmonie, im Gegenteil. Es bezeugt die Fähigkeit und Praxis, inmitten von schwierigen Verhältnissen eine Haltung der Besorgnis aber auch des fürsorgenden, umsichtigen Handelns aufrecht zu erhalten.

Daraus lässt sich schließen, dass die Kunstvermittlung auf die veränderten Funktionsbedingungen und Wirkungsweisen von Künstler*in, Kunstwerk und Publikum reagieren muss. Kritische Kunstvermittlung darf sich heute nicht mehr allein auf die Entlarvung von Machtstrukturen und Ungerechtigkeiten beschränken. Vielmehr muss sie eine Balance zwischen Kritik und Sorge finden, um der Komplexität der gegenwärtigen kulturellen und politischen Landschaft gerecht zu werden. Dies erfordert ein tiefes Bewusstsein für die eigene Position sowie für die historischen Bedingungen, unter denen Kritik entstanden ist. Zentral ist die Anerkennung der Ambivalenzen und Spannungen, die im Prozess der Auseinandersetzung mit Kunst, Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen auftreten. Diese Spannungen ermöglichen es nicht nur, bestehende Machtverhältnisse zu hinterfragen, sondern auch neue Räume für Verständnis und Solidarität zu schaffen. Die Herausforderung besteht darin, Kritik und Sorge in einen produktiven Dialog zu bringen. In der Kunstvermittlung bedeutet dies, sowohl auf Aushandlung und kritische Positionierung zu setzen als auch Formen der transformativen Sorge zu entwickeln.

Der Fall *Open Casket* zeigt, wie eng Kritik und Sorge in Kunstdebatten miteinander verwoben sind und wie beide Kategorien nicht nur als Gegensätze, sondern auch als komplementäre Praktiken verstanden werden können, die jeweils unterschiedliche Formen von Verantwortung und Engagement zum Ausdruck bringen. Ein kritischer und selbstreflexiver Blick, der sich durch eine be-

wusste Positionierung auszeichnet, bleibt daher unverzichtbar. Die Sorge muss jedoch im Sinne einer transformativen Praxis in der Kunstvermittlung ihren festen Platz haben, um durch gemeinsame Anstrengungen und geteilte Verantwortlichkeiten systemische und strukturelle Veränderungen im Feld der Kunst und dem Museum des 21. Jahrhunderts angehen zu können.

Anmerkungen

[1] Die Wahl von Donald Trump zum Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika 2016 zeitigte drastische demokratiepolitische Folgen, von denen der enorme Anstieg von Fake News nur eine war – allein Präsident Trump selbst hatte laut der Washington Post in seiner Amtszeit mindestens über 30.500 falsche und irreführende Aussagen getätigt, womit eine wachsende Bedrohung der Demokratie und Manipulation von menschlichen Affekten und Urteilen einherging (siehe: https://www.washingtonpost.com/politics/2021/01/24/trumps-false-or-misleading-claims-total-30573-over-four-years/). Gerade die Verbreitung von Falsch--Nachrichten auf Social-Media-Plattformen rief Studien und Maßnahmen zur Förderung des kritischen Denkens auf den Plan. 2024 wurde Donald Trump zum 60. Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika wieder gewählt.

[2] Der vollständige offene Brief ist im Artikel wurde in Art News vom 21. März 2017 wiedergegeben: artnews.com/art-news/news/the-painting-must-go-hannah-black-pens-open-letter-to-the-whitney-about-controversial-biennial-work-7992/, zuletzt gesehen am 15.01.2025.

[3] Das Zitat ist im Beitrag von George Baker in Texte zur Kunst, 2017, enthalten.

[4] Eine bemerkenswerte Analyse des Falls hat neben Maggie Nelson auch die Künstlerin Coco Fusco Beide vermeiden ein abschließendes Urteil über Schutz' Gemälde und konzentrieren sich stattdessen auf die Debatte, die es ausgelöst hat – insbesondere auf die Fragen nach den Grenzen und Grenzüberschreitungen von Kunst, Zensur und, wie in Blacks Aufruf, der Zerstörung eines Kunstwerks. Fusco problematisiert dabei insbesondere den Essenzialismus in Blacks Argumentation, der auch in Schutz' Position kritisch reflektiert werden könnte. Ein Beispiel hierfür sind laut Fusco die Behauptung einiger Unterstützer*innen von Black, dass Abstraktion per se ungeeignet sei, eine traumatische Figur darzustellen. Sie verweist auf die ästhetischen Debatten des 20. Jahrhunderts, die sich mit den Herausforderungen realistischer Darstellungen extremer Gewalt auseinandergesetzt haben. Zudem weist Fusco darauf hin, dass Black in ihrem Brief die Geschichte antirassistischer Kunst weißer Künstler*innen unberücksichtigt lässt, was die Diskussion um das Verhältnis von Kunst, Kritik, Sorge und Repräsentation weiter verkompliziert.

[5] Diese Performance ließe sich als Form von *care-taking*, als Form der Sorge interpretieren, die, anders als Kritik, hier auch körperlich und situativ reagiert.

[6] https://www.newyorker.com/magazine/2017/04/10/why-dana-schutz-painted-emmett-till [15.01.2025]

[7] Die Kontroverse zwischen der Künstlerin Dana Schutz, der Klägerin Hannah Black und der Institution sowie den Reaktionen in den sozialen Medien, ist nur eine von den zahlreichen Debatten in Kunst, Literatur, Theater, Film, Musik und Aktivismus, auf die in der gegenwärtigen Debatte der Begriff der *Cancel Culture* als eine Form der Anklage, des Boykotts, ja der Forderung der Entfernung eines Kunstwerks angewandt Die Kontroversen bringen oft nicht nur heftige Verwerfungen, sondern auch emotionale Verletzungen und Proteste mit sich. Cancel Culture ist ein kontroverses Phänomen, das sowohl als Ausdruck berechtigter Kritik an diskriminierenden Äußerungen als auch als spaltendes gesellschaftliches Werkzeug gesehen wird. Beispielsweise argumentiert Yascha Mounk gegen die gesellschaftlichen Bruchlinien, die durch Cancel Culture und Identitätspolitik entstehen, und plädiert für einen Universalismus liberaler Prägung, der die gemeinsame Grundlage demokratischer Diskurse stärken soll. Cancel Culture identitätspolitischer Prägung hat tatsächlich durch soziale Medien neue Dynamiken erhalten, die Polarisierung fördern und den Fokus auf Randkonflikte lenken können. Zugleich wird Cancel Culture zunehmend von rechten Akteur*innen instrumentalisiert, um progressive intersektionale Forderungen zu diskreditieren und die Anliegen von Minderheiten herabzusetzen. So wird Cancel Culture zu einem Kampfbegriff, der oft selbst zur Einschränkung von Rede- und Meinungsfreiheit dient, indem alles abgelehnt

wird, was nicht in ein rechtes Weltbild passt (vgl. Kristina Reymann-Schneiders Beitrag im Deutschlandfunk 2024).

[8] Der Künstler Sam Durant schuf 2012 die Skulptur *Scaffold*, die zunächst auf der documenta 13 gezeigt Sie bestand aus einer Holz- und Stahlkonstruktion, die auf den Galgen von sieben historischen Hinrichtungen basierte, darunter die größte Massenhinrichtung in der US-Geschichte, bei der 1862 auf Anordnung von Präsident Lincoln 38 Mitglieder der Dakota-Gemeinschaft in Minnesota hingerichtet wurden. Als das Walker Art Center die Skulptur 2017 in seinem Skulpturengarten zeigte, löste dies heftige Proteste von Mitgliedern der Dakota-Gemeinschaft aus, die das Werk als traumatisch und respektlos empfanden. Durant erkannte rückblickend an, dass er die Bedeutung der Referenz für die Dakota unterschätzt hatte. Die Skulptur wurde abgebaut, und das Museum initiierte 2019 einen offenen Wettbewerb für ein neues Kunstwerk einer*s indigenen Künstler*in. Siehe dazu auch Maggie Nelson's zitiertes Buch und den Text auf „Archives of Destruction" unter: https://archiveofdestruction.com/ artwork/scaffold/ [15.01.2025].

Literaturverzeichnis

Adusei-Poko, Nana (2020): A Questionnaire on Decolonization. In: October Magazine, S. 4-6.

Anker, Elizabeth.S./Felski, Rita. (Hrsg.) (2017): Critique and postcritique. Durham: Duke University Press.

Autry, Robyn (2017): Another Look Into Dana Schutz "Open Casket". In: Black Perspectives. Online: https://www.aaihs.org/another-look-into-dana-schutzs-open-casket/ [15.01.2025].

Barker, George (2017): On painting, critique, and empathy in the Emmett Till / Whitney Biennial debate. In: Texte zur Kunst. Online: https://www.textezurkunst.de/de/articles/baker-pachyderm/ [15.01.2025].

Black, Hannah (2017): Open Letter. To the curators and staff of the Whitney biennial. In: Artnews. On-line: https://www.artnews.com/artnews/news/the-painting-must-go-hannah-black-pens-open-letter-to-the-whitney-about-controversial-biennial-work-7992/ [15.01.2025].

Buck-Morss, Susan (2021): Hegel und Haiti: für eine neue Universalgeschichte. 5. Auflage. Übersetzt von L. Faasch-Ibrahim. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).

Dhawan, Nikita (2024): Die Aufklärung vor Europa retten: kritische Theorien der Dekolonisierung. Übersetzt von: A. Franke. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Fischer, Karin (2018): Ruhrtriennale: Nikita Dhawan über postkoloniales Denken. Europäer verraten die Aufklärung. In: Deutschlandfunk Kultur. Online: https://www.deutschlandfunk.de/ruhrtriennale-nikita-dhawan-ueber-postkoloniales-denken-100.html [15.01.2025].

Fraser, Andrea (1991): Museum Highlights: A Gallery Talk. In: October Magazine, S. 104-122.

Fusco, Coco (2017): Censorship, Not the Painting, Must Go: On Dana Schutz's Image of Emmett Till'. In: Hyperalleric. Online: https://hyperallergic.com/368290/censorship-not-the-painting-must-go-on-dana-schutzs-image-of-emmett-till/ [15.01.2025].

Graw, Isabelle/Germer, Stefan (1992): Vorwort zu „Kunstkritik". In: Texte zur Kunst, 1992, Heft Nr. 5. Online: https://www.textezurkunst.de/de/5/vorwort-5/ [15.01.2025].

Haraway, Donna J. (2016): Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press.

Kennedy, Randy (2017): White Artist's Painting of Emmett Till at Whitney Biennial Draws Protests. In: The New York Times. Online: https://www.nytimes.com/2017/03/21/arts/design/painting-of-emmetttill-at-whitney-biennial-draws-protests.html [15.01.2025].

Mignolo, Walter D./Kastner, Jens/Waibel, Tom (2012): Epistemischer Ungehorsam: Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien/Berlin: Verlag Turia + Kant (Es kommt darauf an, Band 12).

Molesworth, Helen (2016): A Year in Shock. In: Artforum, Dezember 2016, Vol. 55, Nr. 4. Online: https://www.artforum.-com/features/helen-molesworth-5-231709/ [15.01.2025].

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich: Diaphanes, S. 9-33 sowie online: https://whtsnxt.net/249 [15.01.2025].

Mounk, Yascha (2024): Im Zeitalter der Identität: der Aufstieg einer gefährlichen Idee. Zweite Auflage. Übersetzt von S. Reinhardus/H. Dierlamm. Stuttgart: Klett-Cotta.

Nelson, Maggie (2021): On Freedom: Four Songs of Care and Constraint. Minneapolis: Graywolf.

Puig de la Bellacasa, Maria (2017): Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press (Posthumanities, 41).

Reymann-Schneider, Kristina (2024): Wie rechte Kräfte in den USA den Kulturkampf anfachen. In: Deutschlandfunk Kultur. Online: www.deutschlandfunkkultur.de/kulturkampf-cancel-culture-anti-woke-usa-100.html [15.01.2025].

Rogoff, Irit (2003): Vom Kritizismus über die Kritik zur Kritikalität. Transversal texts. Online: https:// transversal.at/transversal/0806/rogoff1/de [15.01.2025].

Sternfeld, Nora (2012): Das gewisse Savoir/Pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung: In: Collaboration. Vermittlung. Kunst. Verein. Ein Modellprojekt zur zeitgemäßen Kunstvermittlung an Kunstvereinen in Nordrhein-Westfalen 2008–2009. Köln, S. 28-33 sowie online: https://whtsnxt.net/153 [15.01.2025].

Spivak, Gayatri Chakravorty (2020): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Nachdruck 2020. Übersetzt von A. Joskowicz/S. Nowotny. Wien Berlin: Verlag Turia + Kant.

Steyerl, Hito/Rodríguez-Guiterrez, Encarnacíon (Hrsg.) (2018): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 3. Aufl. Münster: Unrast-Verlag.

Tronto, Joan C./Fisher, Berenice (1990): Toward a Feminist Theory of Caring. In: Circles of Care. Work and Identity in Women's Lives. Albany: Suny Press, S. 36-54.

Viveros-Fauné, Christian (2017): Painting Pumps Its Fist at the Whitney Biennial. In: Artnews. Online: https://news.artnet.-com/art-world/post-trump-painting-pumps-its-fist-at-the-whitney-bienni-al-894050 [15.01.2025].

Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

Der Bildung sind keine Grenzen gesetzt, dem Begriff der Bildung schon. Wer die Grenzen des Deutschsprachigen überschreitet, findet sich weiterhin in Ländern wieder, wo gelehrt und unterrichtet wird, nur wird der Begriff der Bildung fehlen und ersetzt sein durch andere traditionelle Vokabeln, die sich entweder aus dem lateinischen Substantiv für Erziehung, *educatio*, gebildet haben oder eigenen Sprachtraditionen gefolgt sind, wie im Niederländischen der Begriff *vorming*, zu Deutsch Formung, Durchformung,

im Sinne von Bildung. Nun enthält dieser letzte Satz bereits zahlreiche komplexe Implikationen, die eine Übersetzung wiederum schwer machen würden. Habe ich den Begriff der Bildung bereits in Anspruch genommen, wenn ich sage, etwas habe sich gebildet, in diesem Fall sprachlich, über Generationen hinweg? Der aufklärerische Bildungsbegriff, mit seinem Fokus auf das sich selbst bildende, freie Individuum, kann hierauf nicht angewandt werden. Und doch stehen überindividuelle, sich bildende Prozesse im Hintergrund zur Befähigung des oder der Einzelnen, sich selbst bilden zu können.

Im 19. Jahrhundert wurden diese Prozesse deutlich herausgearbeitet: durch die Konzeptualisierung von Geschichte für bereits das theoretische Denken bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel; durch die Entwicklung der Evolutionstheorie und ihrer Folgen für das Naturverständnis nach Charles Darwin; durch die Erschließung des Unbewussten in der psychoanalytischen Forschung von Sigmund Freud, um nur drei markante Beispiele zu nennen. Weder konnte das Individuum weiterhin als universal gelten noch eine Idealisierung des Natürlichen à la Jean-Jacques Rousseau verfolgt werden, geschweige denn die Behauptung aufrechterhalten, der bloße Wille zählt. Dies wirkte sich ebenfalls auf die Vorstellungen von Bildung wie auch Kritik aus, wie sie im 18. Jahrhundert aufgetreten waren. Friedrich Fröbel etwa begründete 1840 in Thüringen den Kindergarten als eine Einrichtung, die gezielt die Entwicklung des Kindes (seine Geschichte, Genese) pädagogisch förderte, hinsichtlich entsprechender Forschung; und philosophisch wurde Kritik einerseits im Sinne der hegelschen Dialektik stark gemacht, wie bei Karl Marx, zugunsten realer Veränderungen, andererseits im ‚unzeitgemäßen' Verständnis konterkariert, wenn Friedrich Nietzsche der Dialektik und ihrer Geschichtsauffassung vom Fortschritt nicht nur inhaltlich eine Absage erteilte, sondern bereits in der Form des Philosophierens, indem er die gesamte Tradition der Dialektik seit Platon in seinen Schriften sezierte. Kulturelle Bildung also übersteigt und ermöglicht individuelle Bildungsprozesse, einer Emphase des Selbst als gar selbst behaupteter Autonomie ist damit bereits das Wasser abgegraben, das Fundament unterspült. Eingangs stellte sich die Frage nach äquivalenten Begriffen zu Bildung in anderen Sprachen. Bildung ist in Konkurrenz zum Begriff der Erziehung entstanden. Interessanterweise steht im Titel eines der überzeugendsten und wirkungsvollsten Plädoyers für Bildung im deutschen Sprachraum genau der lateinisch stämmige Begriff, wenn nämlich Friedrich Schiller seine Bildungstheorie überschreibt: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, erstmals 1795 erschienen (vgl. Schiller 2000). In der deutschen Begriffsfindung gibt es historische Unschärfen, womöglich bis heute, denn *educatio* lässt sich nicht auf Ausbildung reduzieren, beinhaltet auch Reifung.[1] Innerhalb des Deutschen ist also eine sprachliche Differenzierung notwendig, nicht anders wie bei Übersetzungen in andere Sprachen, zum Beispiel ins Niederländische. *Vorming* meint Bildung, jedoch vor ganz anderen kulturellen Hintergründen, sprachlichen Traditionen, Mentalitäten. Das Verständnis des begrifflich Ähnlichen unterscheidet sich dann nicht weniger gravierend. In meinem Beitrag möchte ich versuchen, diese Differenzierungen zu veranschaulichen, im Hinblick auf ihre Konsequenzen für den Begriff der Kritik in der Kunstpädagogik, und das kann nur gelingen, wenn man nicht nur auf der wortwörtlichen, begrifflichen, definitorischen Ebene bleibt, vielmehr über den Diskurs hinaus die angesprochenen kulturellen Einbettungen mit aufscheinen lässt, so schwer das auch sein mag. Denn wie vermittelt man eine Erfahrung, die sich der klaren Begrifflichkeit vielfach entzieht, wie die einer Mentalität zum Beispiel? Für das trans- und interkulturelle Verständnis untereinander ist das von entscheidender Bedeutung. Ein Begriff mag übersetzbar sein, wie aber wird er im anderen, kulturellen Zusammenhang aufgefasst, verstanden, verwendet? Diese Dimension ist Teil der hier angesprochenen Problematik. Um sie konkret aufzuzeigen, gehe ich zunächst von signifikanten Beispielen der eigenen Erfahrung aus.

2. Kunstpädagogik – aus praktischer Sicht

Als junger Kunsthistoriker zog ich von Köln nach Brüssel und suchte dort Arbeit. Vielleicht könnte ich Führungen im Kunstmuseum machen? Also rief ich in den Königlichen Museen für Schöne Künste an. Am anderen Ende begrüßte mich eine Frau auf Französisch, ich antwortete ihr auf Französisch und wurde mit dem *service éducatif* verbunden. Man empfing mich dort für ein Vorstellungsgespräch, ich durfte bald anfangen, mit Führungen auf Deutsch und Englisch, dafür war Bedarf. Nach einigen Wochen fragte ich – um mein Gehalt aufzubessern –, ob auch Führungen auf Niederländisch für den *service* interessant sein könnten, ich hätte Niederländisch während des Studiums in Amsterdam gelernt. Da schaute mich die freundliche Leiterin der Museumspädagogik überrascht an und zeigte mit dem Finger nach oben – die niederländischsprachigen Führungen würden von den flämischen Kolleg*innen veranstaltet, deren Büro läge genau über dem der Französischsprachigen. Es gab also zwei voneinander unabhängige museumspädagogische Dienste im gleichen Haus? Genau. Ich bewarb mich somit ein zweites Mal, nun eine Etage

höher, auch dort wurde ich angenommen. Bald erkannte ich die Logik dahinter, typisch für die belgische Hauptstadt: Die Französisch-sprachigen bedienten ihre Kundschaft aus Wallonien und Brüssel, während die Niederländischsprachigen Flandern und Brüssel versorgten. Diese Unterscheidung sei wichtig, um auf die unterschiedlichen Mentalitäten eingehen zu können. Als Deutscher dazwischen ergab sich folgende Gemengelage: Einerseits musste ich mich auf die verschiedenen Bedürfnisse einstellen, andererseits war ich – im Gegensatz zu den meisten anderen – in beiden Abteilungen zuhause. Eine typische Erfahrung, die man als Ausländer in Brüssel, wenn man sich zweisprachig integriert, machen kann: eine wechselseitig belgische Perspektive zu gewinnen statt paritär dem Französisch- oder Niederländischsprachigen verhaftet zu bleiben, wie es die Mehrheit in Wallonien und Flandern tut, im Unterschied zur Vielsprachigkeit der Brüsseler*innen selbst. Woran lassen sich Mentalitätsunterschiede aber festmachen? Mit Blick auf die Situation im Kunstmuseum kann ich das heute nur schwer sagen. Ich spürte Unterschiede im Umgang, doch über Stereotype und Klischees hinaus könnte ich sie nicht benennen. Sie wurden jedoch zum Reizthema, als aus Spargründen vor einigen Jahren beide museumspädagogischen Abteilungen fusioniert werden mussten, und von beiden Seiten gerade der eigene, jeweils andere Stil in der Kunstvermittlung betont wurde. Inzwischen ist die Vereinigung Alltag und regt sich niemand mehr darüber auf. Mentalitätsunterschiede – Schnee von gestern, der einfach schmelzen kann?

Nicht ganz. Seit 2004 bin ich in Gent und heute auch Brüssel an der flämischen Kunsthochschule Sint-Lucas bzw. LUCA School of Arts tätig. Ein Kollege dort, Peter Van der Cotte, der ebenfalls zeitweilig in Frankreich an einer Kunstakademie Gestaltung unterrichtete, meinte einmal zu mir, dass in Frankreich die Studierenden sehr viel redegewandter seien als in Flandern, damit aber auch schlechtere Entwürfe bisweilen konzeptuell zu kaschieren versuchten, während flämische Studierende durchaus diskursiv Nachholbedarf hätten, sich dafür jedoch auch nicht hinter der Sprache verstecken würden, sondern nah am Bild und seinen Stärken und Schwächen blieben. Alle hätten sie das gleiche Ziel, hervorragende Gestaltung, nur die Wege seien sichtbar andere. Das zeigte sich mir einmal, als eine Erasmusstudentin unserer Partnerakademie in Deutschland, der Kunsthochschule Burg Giebichenstein in Halle, ihre Arbeiten präsentierte. Burg Giebichenstein steht zum Teil weiterhin in der Tradition des Bauhaus. Am Bauhaus galt die Materialerkundung als erster Grundsatz der Lehre, alle Studierenden absolvierten zunächst einen Kurs hierzu, bevor sie sich für spezielle Disziplinen wie Malerei oder Gestaltung entschieden (vgl. Itten 1963). Die Studentin zeigte sehr spannende Materialexperimente. Ihre flämischen Mitstudierenden reagierten jedoch wenig begeistert, suchten sie doch von vornherein – ihrer Ausbildung gemäß – kohärent bildliche Qualitäten, solche der bildlichen Formung des Materials. Der Hintergrund der Bauhaustradition war ihnen fremd, und sie waren zu unerfahren, um sich einem konzeptuell gänzlich anderen Rahmen zu öffnen, auch wenn sie ihn intellektuell verstehen mochten. Die Bildung im eigenen Rücken, die kulturelle Einbettung wirkte stärker.

Es braucht den Vergleich von Erfahrung und Konzept, und wie er zwingend wird, im sozialen Unverständnis füreinander, dann tritt Hintergründiges zu Tage, muss es thematisch werden. Um dieses Unverständnis fruchtbar zu machen, braucht es zudem persönliche Geduld und Offenheit wie auch den sozialen Rahmen für eine Annäherung, Begegnung. Prämissen, die keinesfalls selbstverständlich sind, weder unter Studierenden noch Lehrenden, und die Teil eines Verständnisses von Kritik in der Kunstpädagogik sind, wie ich es zum Abschluss des Beitrags zusammenfassen werde.

Das Beispiel der Museumspädagogik in Brüssel und das von meiner Kunsthochschule zeigen bereits drei verschiedene Richtungen auf, wenn es um die Frage der kulturell geprägten Kunstpädagogik geht, in diesem Fall eine französische Spielart, eine flämische und eine deutsche. Die kulturelle Prägung bestimmt zum Beispiel die Sprechweise in der Vermittlung, das Vokabular, die Gestik sowie Anspielungen, die als verständlich weil allgemein gebräuchlich angenommen werden können. Was wiederum als Kunst betrachtet wird, ist eine weitere Frage. Wort, Bild und Materie sind zweifellos verschiedene Aspekte der gleichen, gemeinsamen Komplexität von Kunst und Gestaltung, wie diese Aspekte jedoch gewichtet werden, mag, so mein Kollege, selbst kulturelle Präferenzen kennen, im französischen Kulturraum etwa für die Sprachlichkeit, mit der sich dieser Raum auch begreift, denn *la République des lettres* ist überall dort, wo das Französisch kultiviert wird, im Unterschied zu Flandern oder Deutschland, wo es dieses Phänomen nicht gibt, schon die inhärente Verknüpfung von Republik und Schriftkultur nicht besteht, gerade Bildung – im Falle Deutschlands – als Selbstbildung im Kontrast zur Ausbildung durch den Staat aufgefasst wurde und damit auch von den politischen Implikationen gelöst, zugunsten jenes wohligen Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert, entgegen revolutionärer Kämpfe für eine republikanische Verfassung.

Die Legitimität des eigenen Verständnisses von Lehre und Unterricht gestaltet sich historisch und kulturell sehr unterschiedlich. Hier kommen Erfahrung und Konzept zusammen und entzündet sich auch das beidseitige Unverständnis. In Flandern etwa gibt es zwar eine mögliche Übersetzung von Bildung als *vorming*, der kulturelle Hintergrund dort unterscheidet sich jedoch sehr von dem

der Nachbar*innen im Osten, den Deutschen also. Jegliche Form eines ‚Deutschen Idealismus' gilt in Belgien allgemein eher als Übersteigerung, Überreizung, bestätigt durch die bitteren Erfahrungen zweier Weltkriege und Besatzungen, in einer Reihe mit zahlreichen Fremdbeherrschungen seit den Habsburgern, dem spanischen Königshaus, dem französischen, niederländischen. Mag der Begriff Bildung auch einigermaßen als *vorming* übersetzbar sein – im Sinne von Gestalt gebend, formend –, so endet die Nähe bei anverwandten Begriffen wie Bildungsideal. Da runzeln die Nachbar*innen (im Westen) schon die Stirn. Der zentrale Begriff mag übersetzbar erscheinen, das linguistische Feld dieses Begriffs aber verliert sich mitunter bei der ersten Assoziation und Konnotation.

3. Die Methode Jacotot

2009 sprach mich während der Mittagspause ein anderer Kollege in Gent, der Fotograf Marc De Blieck, auf ein Buch von Jacques Rancière an, ob ich es kenne, *Der unwissende Lehrmeister*. Zwei Jahre davor war es sowohl in der niederländischen wie in der deutschen Übersetzung veröffentlicht worden, im Original erschien es 1987 (vgl. Rancière 2007a). Ich kannte es, wunderte mich jedoch als Marc zu mir meinte, er halte es geradezu für ein Lehrbuch zur künstlerischen Praxis, denn Kunst kommt nur am Rande vor. In erster Linie handelt es von politischen Fragen der Gleichheit und Emanzipation sowie von solchen des autodidaktischen Lernens und entsprechenden Lehrens. Rancière ließ sich hierfür von einem der grundlegenden Praktiker und Theoretiker des Selbstlernens im frühen 19. Jahrhundert inspirieren, Joseph Jacotot. Dieser war Rechtsgelehrter und Philologe, Anhänger der französischen Revolution gewesen, und musste unter Napoleons Herrschaft fliehen. In Leuven fand er 1818 die Anstellung eines Lektors für französische Sprache an der Staatsuniversität, damals noch unter niederländischer Herrschaft (die belgische Revolution ereignete sich zwölf Jahre später). Erstmals war er mit der Situation konfrontiert, dass er die Sprache seiner Schüler nicht beherrschte. Dem Ideal des Lehrers, Meister des Wissens wie seiner umsichtigen Korrektur zu sein, konnte er auf die Art nur indirekt nachkommen. Seine Notlösung war: Die Schüler sollten sich anhand einer zweisprachigen Ausgabe des didaktischen Romans *Les Aventures de Télémaque* (*Die Abenteuer des Telemach*) von François Fénelon, 1699 erschienen, die Sprache des französischen Originals selbst erschließen, er würde als Lehrer beurteilen können, wie weit sie auf eigene Faust damit kämen. Zu seinem Erstaunen sehr weit, so dass er begann grundsätzliche Überlegungen zum Selbstlernen festzuhalten, in seiner Schrift *Enseignement universel – Langue Maternelle* von 1823, worin der Erwerb der Muttersprache zum Paradigma des Erlernens von Sprache erhoben wird, durch den Gebrauch und seine handlungsleitenden Maximen, die zu drei pädagogischen Grundfragen an jede und jeden führen, wie Rancière in seinem Buch über Jacotot festhielt: Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit?

Die niederländischsprachige Ausgabe von *Le maître ignorant*, *Der unwissende Lehrmeister*, wurde von Jan Masschelein übersetzt, der Erziehungsphilosophie an der Universität von Leuven lehrt (vgl. Rancière 2007b). Die Bedeutung von Rancières Buch sieht er, wie er im Vorwort schreibt, darin, dass es einen Ausweg aus der Zwickmühle bietet, Pädagogik als Hilfsmittel zur Überwindung sozialer Ungleichheit zu sehen, womit diese Überwindung, den Lehrenden und ihren Einrichtungen übertragen wird, so dass Expert*innen zur Bekämpfung von Ungleichheit entstehen die sich gleichzeitig über diese Ungleichheit bestimmen, sie als Existenzrecht brauchen und dadurch bleibend reproduzieren. Zu erreichende Kompetenzen würden so eine Zielführung vorspiegeln, die historisch in die Irre führt, im ständigen Wandel von Anforderungen an die Gesellschaft. Genau hieran schloss mein Kollege Marc an: Die Künste sind derart divers und vielschichtig geworden, dass wir an der Kunsthochschule entweder Spezialist*innen für jede Nische entwickeln müssen oder Generalist*innen des ständigen Neuanfangs, die nicht von bekanntem Wissen ausgehen. Die Herausforderung an die Pädagogik besteht also darin, *Gleichheit im Lehrbetrieb produktiv werden zu lassen*.

Für Jacotot wie Rancière bildet die lebendige, gesprochene Sprache den Schlüssel hierzu. Während Jacotot im 19. Jahrhundert vom rationalistischen Vernunftdenken der Aufklärung ausging, für das der Wille entscheidend war, orientiert sich Rancière zugleich am poststrukturalistischen Denken, das Sprache arbiträr versteht, als kodifizierendes Kontrastphänomen ohne Wirklichkeitsbezug, nach der Sprachtheorie von Ferdinand de Saussure. Das rationalistische Erbe findet sich auf die Art hochgradig differenziert wieder und bleibt doch der französischen Vorliebe für das Sprachliche erhalten. Dieses Spannungsfeld habe ich in meinem Buch *Der Kunstlehrer Jacotot – Jacques Rancière und die Kunstpraxis* 2016 erörtert (vgl. Mühleis 2016).

In seinem Vorgehen werden die Dimensionen von Sprache und Wille von Rancière kaum überschritten, während er zugleich andere Dimensionen damit einfordert: Dass zum Beispiel politische Teilhabe nicht mit dem Erheben der eigenen Stimme oder gar

einem Argument beginnt, sondern mit der öffentlichen Wahrnehmung einer erhobenen Stimme. Er wendet sich also der Wahrnehmung zu, achtet jedoch auf seine operative Sicherheit im sprachlichen Rationalismus und reduziert derart das Besprochene auf das, was es augenscheinlich zu besprechen gibt. Ist die Suche über die Kongruenz von Sprache und Wahrnehmung hinaus allerdings wirklich irreführend? Nein, denn Spracherwerb und Wahrnehmungserwerb verlaufen auch nicht kongruent, gleichförmig, achtet man auf die Bildung der Sinne im Verhältnis zu jener der Sprachbefähigung im Kleinkindalter ebenso wie auf das Kultivieren von Sinnlichkeit und Sprachlichkeit später, ein Leben lang (vgl. Merleau-Ponty 1994). Genealogisch lässt sich diese poststrukturalistische Prämisse einer strikten, das Unsprachliche der Wirklichkeit ausschließenden Kongruenz, nicht aufrecht erhalten. Hierauf machte bereits der Hermeneutiker Paul Ricœur nachdrücklich aufmerksam.[2]

4. Artuarium – The Grammar of Art School

An diese Zusammenhänge fühlte ich mich erinnert, als ich 2019 mit einer Kollegin, der Kunstpädagogin Nancy Vansieleghem, die Arbeit an der Herausgabe einer Sammlung kunstpädagogischer Texte begann. Früher war es in Flandern so, dass alle Kunststudierenden allgemein ihren Disziplinen nachgingen – ob Malerei oder Glaskunst oder Gestaltung –, und, wer wollte, danach eine Zusatzausbildung für das Lehramt machen konnte. Mir erscheint das nach wie vor am besten so, auf die Art bildet sich keine unproduktive Hierarchie zwischen den Studierenden ohne Lehrambitionen und jenen mit, wie das in Deutschland oder in Österreich etwa der Fall ist. Um das Lehramt jedoch stärker in den Lehrplänen der Kunsthochschulen zu verankern – angesichts der größeren Chancen von Lehrbefähigten auf dem Arbeitsmarkt danach –, ist man in Flandern davon abgewichen und hat seit wenigen Jahren nach angelsächsischem Vorbild einen Masterstudiengang Kunstpädagogik eingeführt. Die Studierenden müssen sich jetzt also nach dem gemeinsamen Bachelor entscheiden, ob sie ihren Abschluss auf Lehramt oder frei machen wollen. In diesem Rahmen entstand die Frage nach einer neuen Sammlung kunstpädagogischer Beiträge.

Meiner Kollegin schwebte zunächst ein Buch vor, wie Jan Masschelein, ihr Doktorvater, es für die Pädagogik allgemein herausgegeben hatte. Unter dem Titel *Dat is pedagogiek: Actuele kwesties en sleuteltekste uit de Westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw* eröffentlichte er 2019 gemeinsam mit einem Team von zwölf Kolleg*innen auf über 500 Seiten Ausschnitte originaler Schlüsseltexte für die Erziehungswissenschaft (vgl. Masschelein 2019). Sie band ihn in unser Vorhaben mit ein, auch ich kenne ihn seit langem. Beide sprachen sich dafür aus, dass wir in unserem Buch kunstpädagogischer Texte auf jegliche Form von Kommentar oder Einführung verzichten sollten, um originale Ausschnitte für sich selbst sprechen zu lassen. Ich war damit durchaus einverstanden – auf Rancières Tenor, die Ungleichheit wo möglich nicht zu reproduzieren, konnten wir uns ohnehin einigen. Wir unterschieden uns nur darin, dass ich die Ausschließlichkeit von Rancières methodischem Vorgehen – gemäß dem rationalistischen Erbe von Sprache und Wille, poststrukturalistisch differenziert – in Zweifel zog, und damit auch den Sinn einer radikalen Präsentation originaler Texte. Wir einigten uns zum Beispiel darauf, ebenfalls Bilder in die Sammlung aufzunehmen, als Seh- und Denkanstöße. Hinzu kam, dass wir selbstverständlich eine möglichst diverse Expertise in unserem Band gespiegelt sehen wollten, um viele Sichtweisen und Blickwinkel zu eröffnen. Dieser Aspekt führte wiederum dazu, dass manche Kolleg*innen auch selbst entwickelte Positionen zum Thema der Kunstpädagogik vorschlugen, Pierangelo Maset etwa oder Eva Koethen aus dem deutschsprachigen Raum. Da mir die Fixierung auf nur originale Beiträge zu sehr einem rigiden Korsett verhaftet zu bleiben schien – im Zweifel an Rancières methodologischer Exklusivität –, schlug ich zudem die Aufnahme von Texten vor, die weder einführten noch kommentierten, jedoch Reflexionen der Originale einbrachten, als Schlaglichter, Anreize, um einer Stilisierung der Originale als solchen entgegenzuwirken, sie ebenso als Teil vielschichtig sich artikulierender, differenzierender Betrachtungen zu zeigen.

An diesem Punkt kam es zum Konflikt innerhalb unseres Teams, dem eingangs erwähnten Unverständnis, an dem nicht nur unsere Lesart von Rancière auf dem Spiel stand, vielmehr auch unsere verschiedenen Hintergründe. Ich traute der rationalistischen Zuspitzung ebenso wenig wie umgekehrt meine Kollegin jenen Einflüssen, die sich deutlich ihrem pädagogischen Verständnis entzogen, letztlich in meine Hintergründe deutschsprachiger Sozialisation im Bildungsdenken führten, wobei romantische Skepsis am Rationalen mitschwingt und damit Erfahrungswissen nicht vollends einem positiv sich ausweisenden Wissen überantwortet wird. Das Projekt drohte an unserer Uneinigkeit zu scheitern. Ich schlug als neuen konzeptuellen Rahmen für diese Vielschichtigkeit ein exemplarisch-offenes Abcdarium vor, dass also nicht jeder Buchstabe von A bis Z eingetragen sein müsste,

wir kein System präsentieren würden, vielmehr ein Spiel, das einer losen Reihung folgt, mit Stichwörtern, die wir für den kunstpädagogischen Diskurs als relevant erachten, und die mit entsprechenden originalen oder ergänzenden Texten bzw. Bildern verbunden sind. So entstand das Konzept und der Titel unserer Sammlung, genannt *Artuarium – The Grammar of Art School*. Gemeinsam mit der Gestalterin Hannah Boogaerts entschieden wir uns für variable Gestaltungsformen der unterschiedlichen Inhalte: eine bestimmte Typografie für die ergänzenden Texte, Wiedergaben Abdrucke der originalen Drucke originaler Texte etc. Die Abbildungen des 2022 erschienenen Bandes geben einen Eindruck hiervon (Abb. 1 bis 3, vgl. Vansieleghem/Mühleis 2022). Insgesamt sind darin in drei Sprachen – Englisch, Französisch und Niederländisch – Beispiele kunstpädagogischer Reflexion quer durch die Geschichte mit Blick auf ihre aktuelle Bedeutung enthalten, hinsichtlich diverser Medien und Kulturen, von Augusto Boal, Serge Daney, Fernand Deligny, Marguerite Duras, Jerzy Grotowski, Lisa Jevbratt, Eva Koethen, Audre Lorde, Pierangelo Maset, Kakuzo Okakura, Ousmane Sembene, Richard Serra, Michel Serres, Susan Sontag u.v.m. Das Ergebnis unserer Zusammenarbeit stellt demnach nicht allein kritische, kulturell diverse Positionen zur Kunstpädagogik dar, es ist selbst aus wechselseitiger Kritik am jeweils anderen pädagogischen Verständnis entstanden, zugunsten einer offenen Zwischenform, als neuer, selbst transkultureller Stellungnahme zum Thema. Vor diesem Hintergrund möchte ich abschließend gern einige allgemeine Überlegungen zum Verhältnis von Kritik und Kunstpädagogik formulieren. Dabei erscheint es mir hilfreich, nicht bei Ausrichtungen auf Erziehung oder Bildung zu beginnen, vielmehr die Voraussetzungen dieser Akzentuierungen mit in den Blick zu nehmen. In diesem Sinn schlage ich eine Verschiebung zum Begriff der Kunstvermittlung vor, um im Folgenden sein Potential im Verhältnis zur Kritik zu erörtern .





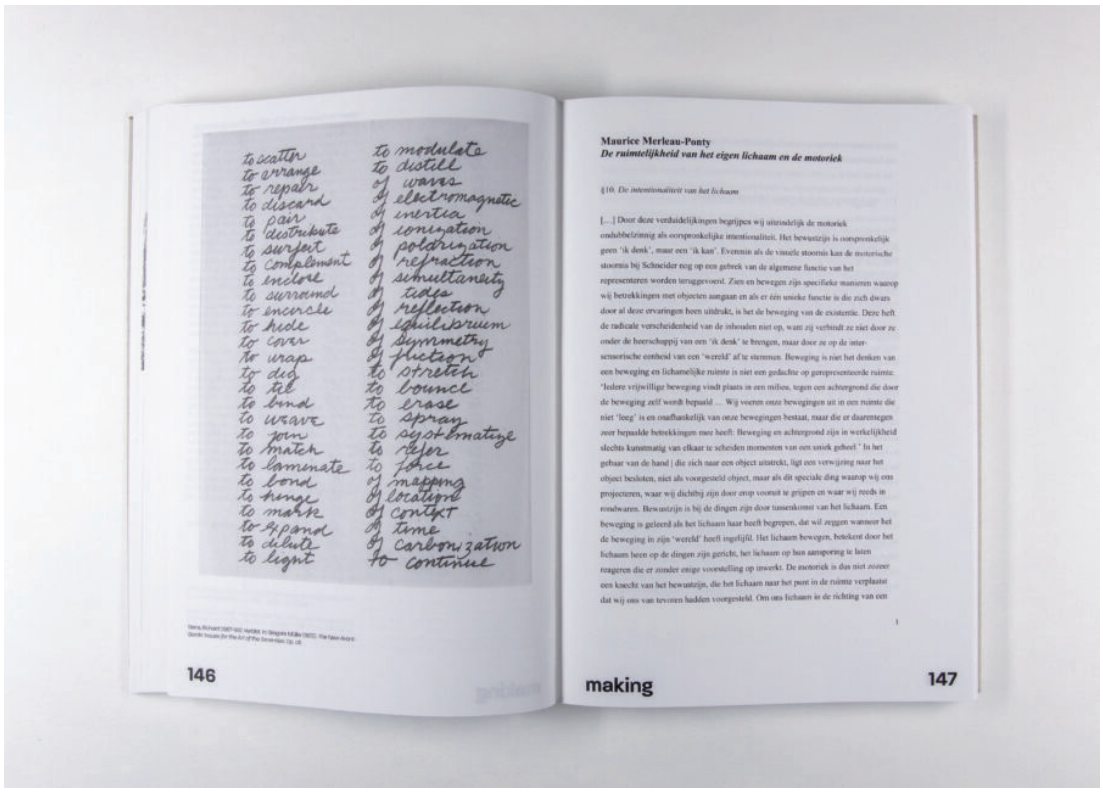

Abb. 1–3: Hannah Boogaerts, Artuarium.

5. Kritik und Kunstvermittlung

Mentalität und Kultur übersteigen und durchdringen einzelne Äußerungen und Vorstellungen, wie es am Beispiel der Übersetzbarkeit des Begriffs Bildung – noch ganz abgesehen von spezifischen Bildungsbegriffen – deutlich geworden ist. Wo ein Konflikt entsteht, bei dem niemandem etwas vorzuwerfen ist, wirken sich diese untergründigen Einflüsse aus. Der Widerstreit liegt in Bedingungen der eigenen Verfasstheit, die weder gewählt sind noch sich willentlich ändern lassen, ob sozialer Art oder individueller, etwa in Hinsicht eines Körpers, zu dem es sich als dem eigenen primär zu verhalten gilt, in welcher Weise auch immer. Strukturen der Vergleichbarkeit sind zu begrüßen, wie intersubjektive und objektive Formen sie ermöglichen, geteiltes Sprachverständnis und messbare Berechenbarkeit. So wie Jean-François Lyotard den Widerstreit als unaufhebbar für die sprachliche Auseinandersetzung, den Diskurs zeigte – in seinem Buch *Le Différend* von 1983 (vgl. Lyotard 1987) –, so analysierte ihn Edmund Husserl mit dieser Bezeichnung bereits 1904/05 als Phänomen der Wahrnehmung, in seinen Vorlesungen über *Phantasie und Bildbewußtsein* (vgl. Husserl 2006).[3] Widerstreit, Dissens, Unverständnis motivieren Verstehen, Konsens, Verständnis. Letztere zu bilden, vollzieht sich überhaupt nur entlang der zuerst Genannten. Das Figur-Grund-Schema der Gestaltpsychologie, wie es seit Aron Gurwitsch in die Phänomenologie Eingang gefunden hat (vgl. Gurwitsch 1935 und 1964)[4], als Kontrast von Thema und Hintergrund, bei dem in den Vordergrund treten kann, was zuvor abseitig war und umgekehrt, lässt sich derart auch als ein Schema kritischer Akzentuierungen begreifen, wobei Momente von Widerstreit und Verstehen einander in Wechselwirkungen erhellen, zumindest in dem Maße, wie ein Wechsel möglich ist, der Hintergrund sich der gemeinsamen Konstellation nicht völlig entzieht. Bernhard Waldenfels hat eingehend die Differenzierung von Kontrasten untersucht, welche selbst als Prozess uneinholbar bleibt, unumkehrbar ist – wenn der uneinholbare zeitliche Verlauf zwar zeitliche Phänomene auch in ihrer wechselwirksamen Variation generiert, Rhythmen zum Beispiel, sich der stiftende Verlauf jedoch selbst einer Umkehrung entzieht, ungreifbar bleibt (vgl. Waldenfels 2009).

Kritik in diesem Sinn ist situativ eingebettet, bedarf der Erkundung des Wendbaren, Variierbaren, thematisch Werdenden, immer eingedenk nicht verhandelbarer Schatten- und Rückseiten, die auf Seiten der Beteiligten erst zum Verstehen motivieren, dem eigenen Wollen und Wählen entzogen. Das Vordergründige findet Anschluss im intersubjektiv und/oder objektiv Teilbaren, im Rahmen seiner dissensuellen Grenzen, jenes radikalen Entzugs, wie Waldenfels ihn beschreibt, nicht nur auf erkenntnistheoretischer, ebenso auf handlungsleitender Ebene, da es ein eigenes Tun ohne das Zutun Anderer nicht gibt, unumkehrbar – ich kann nicht in die Haut all der Anderen schlüpfen, immer gibt es Hintergründe, Motivationen, die sich mir völlig entziehen und die zugleich die soziale Situation beeinflussen.

Wir können also sprachliche und messbare Prämissen gemeinsam thematisch machen und vergleichen – was ich unter Rationalismus verstehe, warum ich ihn in der französischen Tradition der Kunstpädagogik bis heute wirksam sehe, auf welche Art er auch Auffassungen der Kunstpädagogik in Belgien beeinflusst hat, welche Rolle ein möglicher Brückenschlag zur deutschen Tradition der Bildung über den niederländischen Begriff der *vorming* denkbar ist, wie sich dieser Brückenschlag in der flämischen Kultur wieder anders darstellen würde als in den Niederlanden selbst, was damit wiederum über die Unterschiede zu Fragen der Bildung gesagt werden könnte, im Zeichen auch der Kritik wiederum von Bildung in Deutschland, der internationalen Vergleiche seit den PISA-Erhebungen, dem europäischen Bologna-Prozess usw. Der Begriff der Kritik nähert sich so dem der Vermittlung an. Und gelten nicht für beide, Kritik wie Vermittlung, die drei pädagogischen Grundfragen, von denen Rancière mit Blick auf Jacotot spricht: Was siehst du? Was denkst du darüber? Was machst du damit? Denn beide müssen Antworten bieten auf die gleiche Aufgabe: eine Orientierung zu finden und in Abwägung der jeweils thematischen Konstellation plausibel zu machen. Die Wahl der Vermittlung folgt Präferenzen, die legitimiert, ausgewiesen werden müssen, ebenso wie die der Kritik – der Unterschied besteht dann in der Ausrichtung dieser Präferenzen (steht die entsprechende Sache im Dienst sozialer Teilhabe, dient die soziale Teilhabe der Erkenntnis, Erfahrung einer bestimmten Sache?). Schließlich würde das bedeuten: Nicht das bessere Wissen steht am Anfang der Kritik oder Vermittlung – gar im Sinne eines Konzepts von Erziehung oder Bildung –, vielmehr ein Drehen und Wenden des Gegebenen, um es auf seine Erkundbarkeit hin zu prüfen, produktiv zu machen, im ständigen Abtasten, Abschatten, Abgleichen des Widerstreitenden mit dem Verständlichen, zwischen den äußersten Enden eines dissensual Entzogenen – wir können beide nicht fassen, was uns stört – und konsensual Überschüssigen (etwas ist für uns beide überwältigend, evident und doch unfassbar).

Nicht nur bilden Vermittlung und Kritik auf die Art einen Chiasmus, eine gemeinsame Figur der Durchkreuzung – die gefundene Kritik an einer Sache etwa muss selbst wiederum kritisch vermittelt werden. Das erfordert eine Reflexion hinsichtlich der Bedingungen von Vermittlung, wie etwa der verwendeten Sprache, Medien etc. Kunstkritik richtet sich zugleich eingedenk dieser Reflexion auf die Befragung, Differenzierung, Kontextualisierung des entsprechenden Gegenstands Kunst, am Beispiel ihrer Manifestationen in Werken, Performances, Ausstellungen usw. Eine kunstkritische Vermittlung ginge so zunächst mit jeder Form von Vermittlung einher, als eine der spielerischen, erprobenden Befragung des thematisch, figürlich Veränderbaren, zugunsten sich ändernder Erfahrbarkeit, dem Impuls diese zu teilen, gemeinsame Situationen zu erleben, leibhaftig oder medial übertragen, im Hinblick auf unterschiedliche Vorlieben im weiteren Umgang damit, in vielleicht der Motivation zum eigenen künstlerischen Gestalten, oder dem Reiz eines Widerworts in Form buchstäblicher Kunstkritik, oder auch der stillen Übertragung des Gesehenen auf den eigenen Lebensraum, wenn man nach dem Ausstellungsbesuch eine Postkarte mitgenommen hat, um sie zuhause in die Küche zu hängen, sich weiter an dem Bild zu erfreuen, ohne Kommentar.

Das Erkunden des Gegebenen birgt die Vorform expliziter Kritik, so wie Kunst sich dank ihrer Erfahrung vermittelt, noch bevor jemand das Wort für sie ergreift (vgl. Mühleis 2011: 131f. sowie ders. 2014). Der emanzipatorische Gedanke Rancières, das Wiederentdecken der Gleichheit über ein geteiltes Objekt – im Fall Jacotots das Buch von Fénelon – lässt sich meines Erachtens phänomenologisch vertiefen, um mit Hilfe des Figur-Grund-Schemas mit dem Sprachlichen auch das Nicht-Sprachliche thematisieren zu können, mit dem Wahrnehmbaren das sich der Wahrnehmung Entziehende, etc. Angesichts der eingangs erwähnten Differenzierung der Diskurse von Bildung und Kritik seit dem 19. Jahrhundert orientiere ich mich hierbei an der kunstpädagogischen Forschung, wie sie vor allem Käte Meyer-Drawe im Rahmen der Phänomenologie seit den 1970er Jahren etabliert hat und weiterhin entwickelt. Das erwähnte Schema führt darüber hinaus zu einer Kontrastierung der Begriffe von Kritik und Vermittlung – pragmatischer, handlungsgeleiteter *Kritik von Kunst* im Erörtern ihrer produktiven Veränderbarkeit und der *Vermittlung von Kunst*, im Sinne dessen, was sie der Erfahrung gibt oder schenkt, was uns stimuliert damit bewusst umzugehen, es zu teilen, ob über eigene Wege künstlerischer Aktivität, über Antworten in Form ausdrücklicher Kritik oder über Umgangsweisen, die das sich Vermittelnde weitertragen, in den gemeinsamen Raum, und ist es nur durch das Bild einer Postkarte. Im Rücken aktiver Kritik und Vermittlung würde so das passive Erfahren aufscheinen, immer mit von der Partie sein, in all seinen Schattierungen. Es ist dieser Hintergrund, vor dem sich dann spezifisch pädagogische Fragen eingedenk ihrer besonderen Konzeptualisierungen erst abzeichnen.

Anmerkungen

[1] die humanistischen Erziehungsbücher für die Aristokratie, etwa von Erasmus von Rotterdam *Die Erziehung des Christlichen Fürsten*, im Original 1516 veröffentlicht (von Rotterdam 1968).

[2] die folgende Anmerkung Ricœurs: „Nach diesem [Saussureschen, Anm. V.M.] Modell erzeugt die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat eine doppelgesichtige Entität, das eigentliche Zeichen, bei dessen Erfassung die Beziehung zum Referenten unberücksichtigt bleibt. Dieses Ausschließen ist das Werk des theoretischen Blicks, der das Zeichen zum homogenen Thema der linguistischen Wissenschaft erklärt. Das bipolare, den Referenten ausschließende Signifikant-Signifikat-Modell hat sich in allen Regionen der Sprache, die einer semiotischen Behandlung zugänglich sind, ausgebreitet. So hat eine Narratologie Saussureschen Typs die modellbedingte Verbannung des Referenten auf lange textuelle Sequenzen ausdehnen können. Wenn die Auswirkungen auf die Fiktionserzählung noch diskutabel scheinen konnten […], so mußten sie für die historische Erzählung […] umso verheerender sein […].“ (Ricœur 2004: 378–379)

[3] die folgende Passage Husserls: „um seiner Einheit willen hat das ganze Bildobjekt […] diesen Widerstreitcharakter. Es hat überhaupt in doppeltem Sinn einen Widerstreit zu tragen. Einmal a) den Widerstreit gegen die aktuelle Wahrnehmungsgegenwart. Das ist der Widerstreit zwischen Bild als Bilderscheinung und zwischen Bild als physischem Bildding; b) das andere Mal den Widerstreit zwischen der Bildobjekterscheinung und der sich damit verschlingenden oder vielmehr sich mit ihr überschiebenden Vorstellung des Sujets.“ (Husserl 2006: 53)

[4] über den Einfluss von Gurwitsch auf Maurice Merleau-Ponty aus einem Brief des deutschen Phänomenologen an seinen Kollegen Alfred Schütz vom 11. August 1947: „Ich lese jetzt Merleau-Ponty's »Perception« [Anm. V.M.: *Phénomenologie de la Perception*, 1945 in Paris erschienen, wo Merleau-Ponty bei Gurwitsch studiert hatte]. Ich höre aus dem Buch enorm viel aus meinen Vorlesungen heraus. Er hat viel von mir gelernt und übernommen. Nicht nur in den Einzelheiten, wo er manches entwickelt hat. Ich zweifle daran, ob er ohne meinen Einfluß auf die Idee gekommen wäre, das psycho-pathologische Material phänomenologisch auszudeuten. Meine Stimmung bei der Lektüre ist eine Mischung aus Freude und Melancholie. Ehrliche Freude über das gelungene Buch, das wirklich eine schöne Leistung ist; und Freude auch darüber, daß mein Einfluß dabei in einem gewissen Sinne Pate stand." (Schütz/Gurwitsch 1985: 158-159)

Literaturverzeichnis

Gurwitsch, Aron (1935): Développement historique de la Gestaltpsychologie. In: Thalès, Vol. 2., S. 167-176.

Gurwitsch, Aron (1964): Field of Consciousness. Pittsburgh: Dusquesne University Press.

Husserl, Edmund (2006): Phantasie und Bildbewußtsein. Herausgegeben und eingeleitet von Eduard Marbach. Hamburg: Felix Meiner.

Itten, Johannes (1963): Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre. Ravensburg: Otto Maier.

Lyotard, Jean-François (1987): Der Widerstreit. Aus dem Französischen übersetzt von Joseph Vogl. München: Wilhelm Fink.

Masschelein, Jan (2019): Dat is pedagogiek. Actuele kwesties en sleuteltekster uit de Westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw. Leuven: Universitaire Pers.

Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952. Aus dem Französischen übersetzt von Antje Kapust. München: Wilhelm Fink.

Mühleis, Volkmar (2011): Ein Kind lässt einen Stein übers Wasser springen. Zu Entstehungsweisen von Kunst. München: Wilhelm Fink.

Mühleis, Volkmar (2014): Mädchen mit totem Vogel. Eine interkulturelle Bildbetrachtung. Paderborn: Wilhelm Fink.

Mühleis, Volkmar (2016): Der Kunstlehrer Jacotot. Jacques Rancière und die Kunstpraxis. Paderborn: Wilhelm Fink.

Rancière, Jacques (2007a): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Aus dem Französischen übersetzt von Richard Steurer. Wien: Passagen.

Rancière, Jacques (2007b): De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie. Aus dem Französischen übersetzt und mit einem Vorwort versehen von Jan Masschelein. Leuven: Acco.

Ricœur, Paul (2004): Gedächtnis, Geschichte, Vergessen. Aus dem Französischen übersetzt von Hans-Dieter Gondek, Heinz Jatho und Markus Sedlaczek. München: Wilhelm Fink.

Schiller, Friedrich (2002): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Herausgegeben von Klaus L. Berghahn. Stuttgart: Reclam.

Schütz, Alfred/Gurwitsch, Aron (1985): Briefwechsel 1939-1959. Herausgegeben von Richard Grathoff. München: Wilhelm Fink.

Vansieleghem, Nancy/Mühleis, Volkmar (Hrsg.) (2022): Artuarium. The Grammar of Art School. Gent: Grafische Cel.

von Rotterdam, Erasmus (1968): Die Erziehung des Christlichen Fürsten. In ders.: Fürstenerziehung. Institutio Principis Christiani. Einführung, Übersetzung und Bearbeitung von Anton J. Gail. Paderborn: Schöningh.

Waldenfels, Bernhard (2009): Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhaftiger Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen 1-3, Hannah Boogaerts, *Artuarium.*

Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

Wie die vehemente (deutschsprachige) Kritik an der *documenta fifteen* verdeutlicht hat, tut sich das Kunstsystem bis heute schwer, künstlerische Verfahren anzuerkennen, die auf Kollektivität beruhen. Kunstpädagogische Arbeit ist aber vor allem das: Zusammenarbeit mit anderen. Kunstvermittlung findet zumeist in Gruppen statt und hat idealiter ästhetischen Gemeinsinn zum Ziel.

Weil weder Autor*in noch Werk für das Publikum in gewohnter Weise greifbar werden, scheinen kollektive künstlerische Praxen in besonderer Weise dazu aufzufordern, sich mit kunstinstitutionellen Gepflogenheiten und eigenen Erwartungen auseinanderzusetzen und für selbstverständlich gehaltene Kunstverständnisse in den Blick zu nehmen. Die anhaltend heftigen kritischen Reaktionen auf die *documenta fifteen* schienen mir insofern geeignet, um sie einer diskursanalytischen Untersuchung aus kunstvermittelnder Perspektive zu unterziehen. Entlang der Frage, wie über die *documenta fifteen* gesprochen und geschrieben wurde, war ich interessiert daran, mehr über die Vorannahmen und Kriterien der Beurteilung zu erfahren, die zur Durchsetzung eines Kunstbegriffs beigetragen haben, der, wenn nicht dominant, so doch wirkmächtig seine Verbreitung findet.

Die Diskursanalyse mündet in der Frage nach der Rolle und Funktion der Kritik selbst. Wie wird Kritik von wem im Kunstfeld praktiziert und welches Kritikverständnis kommt dabei zum Tragen? Und nicht zuletzt: Inwiefern eignet sich die Kritik an der *documenta fifteen* als Lehrstück für eine notwendig kritische Kunstpädagogik: Welche anderen Möglichkeiten kritischer Praxis stellt diese zur Verfügung und welche sind denkbar?

Vorbemerkungen

Kolleg*innen aus dem Kunstfeld, die beschlossen, die internationale Großausstellung gar nicht erst zu besuchen [1], Portfolios aus zusammengestellten Verrissen, die unter Kolleg*innen des Kulturestablishments geteilt wurden, offene Verlautbarungen, die vor dem unbegleiteten Besuch der *documenta fifteen* mit Schüler*innen warnten. Selten ist eine documenta in der Presse so vernichtend abgeurteilt worden, und selten wurden die kritischen Diskussionen mit Kolleg*innen über die alle fünf Jahre stattfindende, international bedeutsame Großausstellung so scharf geführt.

Im Sommer 2022 wurden Kunstinteressierte zu Zeugen einer Debatte, die sich an offenkundig antisemitischen Symbolen entzün-

dete und sehr schnell zu gegenseitigen Vorwurfshaltungen, ja Feindseligkeiten führte. Eine Situation entstand, die den Dialog zunehmend erschwerte, schließlich verunmöglichte und zuletzt Verletzungen eher zu vertiefen schien. Man wurde Teil eines gesellschaftlich breit geführten Diskurses, der Vertreter*innen der Bundespolitik auf den Plan treten ließ, ranghohe Kulturfunktionär*innen zu Stellungnahmen zwang, zum Rücktritt der selbst so genannten Generaldirektorin der Documenta GmbH Sabine Schormann führte und insgesamt ein Konfliktfeld zutage treten ließ, bei dem sich rückblickend zumindest für die deutsche Öffentlichkeit eines sehr deutlich zeigte: eine bestimmte Unfähigkeit zu kommunizieren. Was beim Besuch der *documenta fifteen* aber ebenso zutage trat: Die aufgeheizte mediale Stimmung stand aus meiner Perspektive in einem eklatanten Widerspruch zu dem Geschehen vor Ort. In Kassel waren Besucher*innen zu beobachten, die mit großer Aufgeschlossenheit die Ausstellung besuchten und sich in konzentrierter und zumeist freundlicher Stimmung mit den Exponaten und Angeboten auseinandersetzten. Zu hören waren durchaus kontrovers geführte Gespräche, die im Rahmen der sorgsam durchgeführten Vermittlungsarbeit[2] über die jeweils aufgeworfenen Fragen entstanden. Die große Offenheit, mit der man hier vor Ort der *documenta fifteen* begegnete, schien mir in eklatantem Kontrast zu der medial inszenierten und aufgeheizten Debakelstimmung zu stehen. Bereits im Umgang mit dem Ruf, der dieser documenta vorausging, deuten sich zwei verschiedenen Kritikverständnisse an. Eine Kritik der Abwertung, die dem Kritisiertem letztlich keinerlei Chancen und wenig Beachtung einräumt, und eine kritische Haltung, die sich dem fraglichen Gegenstand widmet und ihn zu verstehen versucht oder sich auf andere Weise ins Verhältnis zu ihm setzt.

Kunstvermittlung als soziales Geschehen

Inwiefern oder warum sollte nun ausgerechnet die *documenta fiteen* für den kunstpädagogischen Zusammenhang von Interesse sein? Das von mir vertretene Verständnis einer kritischen Kunstvermittlung bezieht sich auf einen Paradigmenwechel in der Geschichte der Kunstpädagogik, bei dem es darum ging, in Allianz mit neu aufkommenden institutionskritischen, gesellschaftskritischen, adressat*innenbezogenen künstlerischen Praxisformen eine kunstbezogene Vermittlungsarbeit zu entwickeln, die sich in Absetzung zu marktorientierter, sog. „autonomer“ Kunst versteht, andererseits von einer Didaktisierung der Kunst absieht wie sie oft genug und bis heute im Kunstunterricht in der Schule zu finden ist. (Vgl. hierzu Maset 2001) Grundidee oder Haltung dabei ist, die der Kunst historisch zugesprochene Autonomie abzugeben oder zu nutzen, um sie zu teilen. Nach Michael Lingner ist die Kunst schon lange in die Phase der Heautonomie getreten. Gemeint ist damit, dass Künstler*innen Konsequenzen aus der ohnehin nur bedingt realisierbaren Selbstbestimmung ziehen, indem sie sich bewusst in bestimmte soziale Kontexte begeben und die ihnen über die Kunst zugeschriebene Autonomie und Freiheit dem Einfluss anderer aussetzen bzw. sie daran teilhaben lassen. (Vgl. Lingner 1997) Nicht jede Kunst verlangt als soziales Geschehen betrachtet zu werden. Für künstlerische Kunstvermittlung, aber auch für kunstpädagogische Arbeit ist es gleichwohl kennzeichnend, dass sie in sozialen Räumen stattfindet. Ob anleitend partizipativ oder interaktiv, ob in einem Klassenzimmer oder im Sinne der Community oder Public Art, ob als Engführung von Kunst und Aktivismus oder mit einem Selbstverständnis als Kollektiv oder Performance – kunstpädagogische Praxis ist vor allem dies: Zusammenarbeit mit anderen.

Die documenta 2022 hatte sich konsequent Formen der Kollektivität verschrieben – sie musste also für Vermittler*innen von Interesse sein. Dieses umso mehr, als die *documenta fifteen* einen Bruch mit vielen üblichen Routinen der Ausstellungskonventionen an einem Ort gewagt hatte, der traditionell prädestiniert dafür ist, die Kunsttrends der nächsten Jahre zu setzen, was u.a. den Effekt hatte, dass nach dem Ende der documenta die ausgestellten Werke in der Regel bereits verkauft waren. Selten erwähnt wird, dass die auf der 15. documenta vertretenen Künstler*innen zu 95% nicht von Galerien vertreten werden. (Vgl. ruangrupa 2022)

Kritiken der Documentakritik. Ein Versuch den Diskurs zu ordnen

Für das folgende diskursanalytische Vorgehen habe ich anhand eines Querschnitts aus Rezensionen und Kunstkritiken des deutschsprachigen Raums an der *documenta fifteen* nachzuvollziehen versucht, welche Muster der Argumentation sich in den De-

batten ausfindig machen lassen. In die Analyse eingegangen sind Beiträge und Artikel der Feuilletons überregionaler Tages- und Wochenzeitungen in Print und Internet (z.B. Süddeutsche Zeitung, DIE ZEIT, die Kunstzeitung, die tageszeitung) sowie nach Stichproben gesuchte Beiträge im Internet vor allem einschlägiger Kunstmagazine (etwa art, Kunstforum International, Monopol) und öffentlich-rechtlicher Sender. Zeitlich habe ich mich auf Beiträge, die 2022 in Reaktion auf die Ausstellung erschienen sind, begrenzt.Mich interessierte vor allem, welche Themen und Fokussierungen sich ausfindig machen ließen und mit welchen Begriffen operiert wurde.

Fokus Antisemitismus

Die künstlerische Leitung der fünfzehnten Documenta in Kassel hatte das Kollektiv ruangrupa aus Indonesien. Vom 18. Juni bis zum 25. September 2022 fand an 18 Orten die *documenta fifteen* in Kassel statt. Am 20. Juni wurde ein Banner des Künstler*innenkollektivs Taring Padi, welches auf dem Königsplatz gegenüber dem Fridericianum installiert war, aufgrund von eindeutig antisemitischen Bildelementen zunächst mit schwarzem Stoff verhüllt und später ganz abgebaut.

Die Artikel, die während der Hauptbesuchszeit der documenta im Juni und Juli in den Feuilletons der bürgerlichen Presse erschienen sind (insbesondere Süddeutsche Zeitung, DIE ZEIT), konzentrieren sich fast ausschließlich auf die Antisemitismus-Debatte. Im Zentrum des Interesses steht die Rolle, die die documenta Geschäftsführung und das Kurator*innenteam im Umgang mit dem Antisemitismusvorfall einnehmen. „Die Schande der Documenta“ titelt die Süddeutsche (SZ, 21.06.22). Der Leitung wird „Ignoranz, Dummheit und auch Arroganz“ vorgeworfen (Domradio, 30.07.22). Von einem „Skandal mit Ansage“ spricht Olaf Zimmermann, Leiter des Deutschen Kulturrats, und weist darauf hin, dass monatelang im Vorfeld vor einer derartigen Situation gewarnt worden war (Zimmermann/Schulz**,** 13.07.22).

Der Umgang mit den Bildwerken leitet sukzessive über zur Thematisierung der Frage von Verantwortung in den Führungsetagen der documenta und interpretiert das Verhalten von Leitung und Kurator*innenteam als Versagen: „Die Documenta fifteen ist nicht allein wegen des skandalösen Wandbildes ‚People’s Justice‘ von Taring Padi, sondern ebenso wegen des in der Podiumsdiskussion bewiesenen Unvermögens, eine angemessene Debatte zu führen, irreparabel beschädigt.“ (SZ, 30.06.22) Vor allem aber sei „die Hoffnung zerschlagen, dass auf dieser Weltkunstschau der erhoffte Dialog des Südens mit dem Norden hier in Kassel stattfinden könnte“ (SZ, 21.06.22).

Eine Frage der Führung?

Das kritisierte, als Führungsschwäche ausgelegte Verhalten wird zum Symptom für die Dysfunktionalität von Kollektiven im Allgemeinen ausgeweitet.

Aufgrund des Anspruchs der *documenta fifteen*, „allerorten hierarchiefreies Denken“ zu inspirieren und die Frage nach Ausgrenzung und Einschließung zu stellen (Der Freitag, 23.06.22), steht das Kurator*innenteam unter besonderer Beobachtung. Gewohnt polemisch räumt Karlheinz Schmid dem Kollektivismus keinerlei Chancen ein: „Soll doch keiner glauben, dass diese Kollektive, die sich wie Künstler-Gemeinschaften gebärden (denken wir an ruangrupa), in der Anonymität ihrer Phrasengrammatik eine Zukunft haben.“ (kunstzeitung Aug./Sept. 22) Es geht jetzt darum, ob Kollektive überhaupt in der Lage sind, eine Großausstellung zu kuratieren. Die Rede ist von „kollektiver Unzuständigkeit“, „Fraktionen und anderen Segnungen demokratischer Machtteilhabe und partizipatorischer WG-Gefühligkeit“ (SZ, 13.07.22). Bemerkenswert: Hochpolitische Fragen werden kurzerhand zu Fragen des richtigen Managements umformuliert. Denn, so weiß man, „Macht von unten“ sei grundsätzlich dazu geeignet, „dass sich am Ende niemand mehr zuständig fühlt“ (ebd.).

Die Diskussion verlagert sich zusehends zu Fragen von Führungsstärke, Verantwortung und Organisationssoziologie. Die Öffentlichkeit erhält jetzt Lektionen darüber, wie man ein Unternehmen richtig führt, und erfährt, dass sich im Kulturbereich „hoch subventioniertes Organisationsversagen“ zunehmend durchsetze. Anstatt Kollektiv-Kitsch zu predigen würden große Unternehmen durchaus auch in Kollektiven arbeiten, diese hießen dann „Vorstand“, „Gremium“, auch zeige sich an der documenta eine „vollkommen desaströses Macht- und Verantwortungsverweigerung“ (SZ, 10.07.22.). Kurzerhand wird der kuratorische Ansatz von ruangrupa – verstanden als „eine Gruppe von Freunden, die zusammen abhängen“ –, also der kollektive Prozess zum „ei-

gentlichen Kunstwerk“ erklärt (ebd.). Die *documenta fifteen* sei „in weiten Zügen Etikettenschwindel und primär keine gelungene Ausstellung zeitgenössischer Kunst, sondern eine streckenweise eindrucksvolle und bewegende Aktivismus-Plattform“, weiß der Jurist Jörg Ehmer zu berichten und bescheinigt der Kunstschau zudem „Organisationsverschulden und gravierende Mängel in der Krisenbewältigung“ (Ehmer 2022: o.S.).

Künstlerischer Gehalt

Über Monate ist die einzige Arbeit, die intensive, bisweilen auch kunstwissenschaftliche Betrachtungen und Beschreibung erfährt, die Arbeit von Taring Padi. Hin und wieder werden auch andere Arbeiten berücksichtigt, deren Wahrnehmung ist aber deutlich von den politischen Debatten eingefärbt:

„Bässe dröhnen, Latexgeruchliegt in der Luft und auf einer Leinwandgeht es sehr körperlich und wenig heteronormativ zu. Dass hier laut Programm auch ‚Pro-BDSM‘-Partys stattfinden sollen, führte in den sozialen Medien zu zusätzlicher Auf- und Erregung. Doch das Kürzel steht nicht für die israelfeindliche Boykott-Bewegung BDS, sondern für ‚Bondage, Discipline, Dominance and Submission, Sadism and Masochism‘, sado-masochistische Praktiken also. Ein Buchstabe und ein paar Treppen trennen hier Welten. Nach dem Folterkeller muss man in den zweiten Stock, da hängen die Werke des palästinensischen Kollektivs Question of funding.“ (SZ, 25.06.22)

Zunehmend macht sich der Tonfall enttäuschter Erwartung breit. So wird das Fehlen von Diskursplattformen in gewohntem Sinn beklagt. Das Kurator*innenteam ruangrupa habe angekündigt, es wolle „die Prozesse sichtbar machen“, die den Kunstwerken vorausgehen. „Das klang spannend. Die Praxis künstlerischen Schaffens, die Kontexte ästhetischer Positionen, die Begründungen inhaltlicher Setzungen – all das hätte global sichtbar und diskutierbar werden können. Es sah so aus, als wolle sich Kunst konsequent der Öffentlichkeit stellen, um zu irritieren und zu transformieren.“ (SZ, 01.07.22). Auch wird beklagt, dass es bei vielen Exponaten schwerfalle, „den besonderen künstlerischen Wert, das Neue und Richtungsweisende zu erkennen – und genau das sollte man von einer documenta erwarten können“ (Ehmer, 2022: o.S.). Das Kunstwerk habe, so vermittele es die d15, ausgedient. (Vgl. Kunstzeitung, Juni/ Juli 22)

Angesichts der kuratorischen Katastrophe brauche es eine Verständigung darüber, was Freiheit, Verantwortung und Respekt im kulturellen Diskurs heutzutage bedeuten. Auch ästhetisch vorgebrachte Behauptungen müssten sich mit Argumenten bewähren, so Carsten Brosda.

„Wenn sich Kunst mit Aktivismus mischt – und dafür kann es gute Gründe geben –, dann muss sie sich an diskursiven Maßstäben messen lassen.“ (SZ, 01.07.22)

Auffallend an diesen, vergleichsweise strengen, Maßstäben ist, dass sie bei Rezensionen anderer Kunst eigentlich selten angelegt werden. Nach Hanno Rauterberg sei es denn auch die fast vollständige Abwesenheit von Kunst, die dazu geführt habe, dass diese documenta als „Kampffeld der Geschichtspolitik“ (ZEIT Online, 14.09.22) ende. Die Ablehnung des westlichen Kunstbegriffs führe nur zu „neo-reaktionärem, neo-essenzialistischem Denken“ (ebd.). Unweigerlich müsse jede Debatte über die Angemessenheit bestimmter Motive oder Formen in den Strudel eines gut-oder-böse-Konflikts geraten, aus dem es kein Entkommen gäbe. „Das Spielerische der Kunst, das Vorläufige und Absurde hat hier keinen Raum. Und auch Dialoge müssen unter der moralischen Last ersticken.“ (Ebd.) Wolfgang Ulrich erkennt dagegen nicht nur Sprachlosigkeit in der durch die *documenta fifteen* ausgelösten Debatten zum Antisemitismus und der Rolle von Kollektiven. Denn hier werde ja durchaus lebhaft gestritten, es werden Standpunkte ausgetauscht, man reagiert aufeinander, nähere sich an, spitze zu, „und wer dran-bleibt, dürfte am Ende über ein deutlich differenzierteres Bild etwa von verschiedenen Formen des Antisemitismus verfügen als vor Beginn der documenta“ (ZEIT Online, 19.08.22). Einen Grund für die ungeheure Verbitterung auf allen Seiten vermutet der Kunstkritiker Rauterberg in der „Entindividualisierung wie sie diese Documenta so radikal wie nie zuvor praktizierte“ (ZEIT Online, 14.09.22). Individualität sei aber kein personalisierter Umgang mit Objekten, sondern eine „geistige Haltung, die im Falle der Kunst über seine kulturelle Prägung hinaus – unter Anleitung von Künstlern und Wissenschaftlern [sic!] von jedem Einzelnen zu erarbeiten“ sei, gibt denn auch Bazon Brock zu bedenken (SZ, 30.06.22).

Kunstfreiheit bzw. Autonome Kunst versus engagierte Kunst

Als Zeichen für die Beerdigung der Autorität durch Autor*innenschaft, einer Errungenschaft, die auf das „europäische Prinzip der Kunst-und Wissenschaftsfreiheit, das über 600 Jahre existiert und enormen Weltkenntnisfortschritt gebracht hat“ (ebd.) zurückgehe, betrachtet Bazon Brock die *documenta fifteen*. Die Freiheit der Kunst stünde dafür „beispielhaft zu zeigen, wie ein Individuum sich in der Welt gegenüber dem Überdruck der Macht der Kollektive, der Machtkomplexe von Kapital bis Kirche behaupten kann“ (ebd.). Die *documenta fifteen* setze nun an diese Stelle die Kultur der Kollektive: „Überall heißt es: Macht keine Kunst, sondern schafft Freundschaft, hängt miteinander ab, habt eine gute Zeit und polemisiert, wie immer ihr wollt, im Namen eurer kulturellen Identität.“ (Ebd.)

Bazon Brock, der in seinen polemischen Kommentaren einen Kulturkampf aufscheinen sieht, konstatiert, jeder sei jetzt aufgefordert, sich zu entscheiden: „Gehört man zu den Kulturalisten, die alles vernichten, was überhaupt je Autorität durch Autoren und Wissenschaftler gewesen ist?“ Oder aber ist und bleibt man dem traditionellen Kunstbegriff verpflichtet. Brock selbst hat sich entschieden, vermutet er doch in den neuesten Entwicklungen einer Kulturalisierung des Kunstbegriffs seine Liquidierung und befürchtet nicht weniger als die „Re-Faschistisierung, […] Re-Totalisierung und Re-Fundamentalisierung“ der Kunst. Auch Wolfgang Ulrich erkennt in den durch die documenta aufgeworfenen Debatten Zeichen tiefer Spaltungen, die sich gesellschaftlich abzeichnen. Auf der einen Seite werde die individuelle Freiheit zum höchsten Gut erklärt, auf der anderen Seite stünden Begriffe wie Gerechtigkeit, Rücksichtnahme, Verantwortung ganz oben. (Vgl. ZEIT Online, 19.08.22) Die Kritik der Autonomist*innen, die fordern, Kunst solle außerhalb sonst üblicher Bewertungskriterien stehen, sei für die „Kulturalisten“ deshalb besonders irritierend und ärgerlich, weil sie gerade daran arbeiteten, ihr Bewusstsein für Abhängigkeiten und kausale Beziehungen zu schärfen. Gesellschaftlicher Fortschritt werde, wie die documenta anschaulich zeigen kann, „weniger in einem Zuwachs an Unabhängigkeit für einzelne Individuen als in einer Steigerung von Verantwortungsbewusstsein und einem Mehr an Gleichberechtigung für alle Menschen“ (ebd.) gesehen. Von der Kunst werde erwartet, „gegen Formen von Benachteiligung vorzugehen; sie soll Empathie mit Minderheiten fördern, sensibler und rücksichtsvoller machen und Kausalitäten bewusster werden lassen“ (ebd.). Ulrich beschreibt die hier aufkeimenden Konflikte als einen Kampf um die Beibehaltung traditioneller Werte und Kriterien: „Während nämlich in Zeiten der Dominanz autonomer Kunst vornehmlich darauf geblickt wurde, welche formalästhetischen Eigenschaften einzelne Werke aufwiesen oder welche Konzepte ihnen zugrunde lagen, wohingegen die jeweiligen weltanschaulichen Orientierungen der Künstler kaum eine Rolle spielten, verkehren sich die Prioritäten, sobald Kunst als Teil der Kultur verstanden wird.“ (Ebd.) Auch für die Kunstwelt sei zu erwarten, dass sie sich institutionell in bisher nicht gekanntem Ausmaß nach politischen Lagern und unterschiedlichen Werten ausdifferenziere. (Vgl. ebd.) Rauterberg problematisiert, dass bei Künstler*innen, die als Einzelne auftreten, die Kritik in aller Regel einzelnen Werken gelte. Sobald aber Kollektive ihre Kunst nicht länger als Werk, sondern als Lebensform verstünden, die sich auf ein geteiltes Ethos oder eine gemeinsame Bedrohungs- oder Diskriminierungserfahrung gründe, entstehe eine neue Situation. „Wer ihre Kunst also kritisiert, kritisiert damit zugleich die Gemeinschaft und ihre Werte.“ (ZEIT Online, 14.09.22) Dass auch die Verteidiger*innen der Kunstfreiheit bestimmte gemeinschaftliche Werte vertreten, wird bei der Gegenüberstellung zweier sich widersprechender Lager von der Kritik selten ins Feld geführt. Rauterberg stellt fest, das Kurator*innenkollektiv ruangrupa sei „gegen die Macht der selbstherrlichen Sammler und Galeristen, gegen die Fixierung auf westliche Stars und millionenteure Werke, gegen die Heuchelei eines Milieus, das sich selbst für kosmopolitisch hält, doch in Wahrheit die eigenen Privilegien umklammert“ (ebd.), angetreten. Das Problem sei aber, dass die Alternative zu dieser klientelistischen Kunstpolitik einzig im Kollektiv gesehen werde, wodurch „fragwürdige Vorstellungen einer gruppenbezogenen Identität“ (ebd.) an Bedeutung gewinnen würden. Rauterberg zieht Bilanz und bescheinigt dem Unternehmen Indifferenz, fehlende reflexive Immunität gegen Kritik von außen sowie einen den Ingroups der *documenta fifteen* eigenen Hang zur Harmonisierung. (Vgl. ebd.) Und die taz hakt kritisch nach: „Die große Frage aber bleibt: Wer wird hier in Kassel mit wem vernetzt und mit welcher Absicht? Warum sind künstlerische Subkulturen aus Deutschland so gut wie nicht vertreten und werden nicht in Kontakt gebracht mit internationalen Szenen?“ (tageszeitung, 25.06.22)

Folgen der documenta fifteen für die documenta

„Ergibt die ‚Weltkunstschau‘ noch Sinn?“ – Laut SZ drohe „die wichtigste Kunstschau der Welt […] zu explodieren“ (SZ, 25./26.06.22). Bereits zu Beginn der *documenta fifteen* wird ein Bild der Krise der Großausstellungen an sich gezeichnet. Sie sei

„letztlich eine große Enttäuschung […], die der Kunst insgesamt und insbesondere Kassel als Stadt der traditionsreichsten Weltkunstausstellung schadet“ (Kunstzeitung, Nr. 300/22). Die Möglichkeit, dass diese Ausstellung zur „letzte[n] Ausgabe der sogenannten Weltkunstschau“ werde, wird in Betracht gezogen. „Oder dass sie diesmal noch nicht mal ihre traditionell 100 Tage übersteht.“ (SZ, 25./26.06.22) Hito Steyerl konstatiert: Wolle die documenta eine Zukunft haben, müsse sie „vom überheblichen Paradigma der Weltkunstschau“ Abschied nehmen, und fügt lapidar hinzu: „Vielleicht hat sie sich aber auch einfach überlebt.“ (monopol, 30.06.22) Beobachter*innen sprechen von der „größten Krise“ der documenta. Heftig wird aber auch darüber gestritten, ob die reichen Länder des Nordens nicht mehr „postkoloniale Perspektiven“ aushalten müssten. Im Ausland wird die israelkritische und aus deutscher Sicht antisemitische BDS-Bewegung zum Beispiel nicht überall so konsequent abgelehnt: An Universitäten in den USA, Großbritannien und Skandinavien bestimmen im Gegenteil deren Wortführer*innen die Debatten mit. Während einzelne deutsche Kritiker*innen die documenta sofort komplett abschaffen wollten, beantragte die AfD im Bundestag, die documenta immerhin einer „tiefgreifenden Strukturreform“ zu unterwerfen – und jegliche Förderung von postkolonialen Projekten einzustellen. (hessenschau, 07.07.22) Auch andere Parteien und Kulturpolitiker*innen denken über neue Regeln für die weltweit größte Kunstschau nach: Wie kann man in Zukunft Antisemitismus verhindern? Hätte eine Kommission die Ausstellung vorab kontrollieren sollen? Neben dem Rücktritt der Geschäftsführerin Susanne Schormann wird über eine stärkere Kontrolle staatlicherseits als Konsequenz nachgedacht. Kulturstaatsministerin Claudia Roth entwirft einen Fünf-Punkte-Plan, der die „Einbindung internationaler Expertise und der Pluralität der deutschen Gesellschaft“ vorsieht, „einschließlich des Zentralrates der Juden sowie „die klare Abgrenzung von Verantwortlichkeiten“ (Die Bundesregierung 2022). Ein von ihr in Auftrag gegebenes Gutachten beschäftigt sich mit dem Problem, wie weit die Kunstfreiheit in einer Republik reicht, in der die Kultur vor allem vom Staat finanziert wird. Eine Vorabkontrolle künstlerischer Programme, wie sie von einigen Bundespolitiker*innen nun gefordert wird, hält der Verfasser des Gutachtens Christoph Möllers allerdings für „grundrechtlich kategorisch ausgeschlossen“. Das Gutachten widmet sich u.a. dem umstrittenen BDS-Entschluss des Bundestags von 2019: Damals wurde die BDS-Bewegung, die einen Boykott Israels fordert, als antisemitisch definiert. Unterstützer*innen dieser Bewegung dürften nicht öffentlich gefördert werden. Würde der BDS-Beschluss angewandt, so Möllers jetzt, verstieße er nach übereinstimmender Rechtsprechung gegen die Meinungsfreiheit.

Auf Abstand

„Ist das Kunst oder eine Lounge? Bei der documenta fifteen weiß man das nie so genau.“ (ZEIT Online, 19.08.22)

Offensichtlich fällt es der Kunstkritik schwer auf die präsentierten Arbeiten der fünfzehnten documenta zu reagieren. Selten wird diese Unsicherheit aber wie hier eingestanden, häufiger artikuliert sie sich als Abwehr. Das sich bietende Bild und Geschehen wird skandalisiert oder schlicht für dumm und unzureichend erklärt. Anstatt sich dem Gebotenen zu nähern, geht man eher auf die Suche nach Gründen, genau dieses nicht zu tun. Es scheint zudem so, als habe die Entdeckung der antisemitischen Bildsprache im Werk von Tari Padi eine höchst willkommene Gelegenheit geboten, auf Abstand zu gehen und sich auf andere Themen zu verlegen. Einlassungen wie die vom ehemaligen Oberbürgermeister Kassels und Ex-Finanzminister Hans Eichel, der äußerte, man hätte auch unser Bedauern gegenüber den indonesischen Künstler*innen darüber zum Ausdruck bringen können, die indonesische Militärregierung unterstützt zu haben[3], sind die Ausnahme. Nach der Entschuldigung von Tari Padi, deren Bildnis sich mit diesem dunklen Kapitel in der Geschichte Indonesiens befasst, wäre das, so Eichel, eine angemessene Reaktion auf Augenhöhe gewesen. (Das Erste, 19.09.22) Tatsächlich kann man sich die Frage stellen, ob hier nicht zugunsten eines einhellig deutschen Expert*innentums zur Antisemitismusfrage andere, „subalterne Stimmen zum Verstummen gebracht“ worden sind. Das zentrale Thema des abgehängten Bildes, nämlich die Anklage der Suharto-Diktatur ist um seine Thematisierung gebracht worden, so schreibt die Frankfurter Rundschau mit dem Hinweis, dass der damalige Bundeskanzler Helmut Kohl noch 1998 den Diktator als seinen „lieben Freund“ bezeichnet hatte. (FR, 24.08.22) Am Umgang mit den Symbolen des Tari Padi Gemäldes zeigt sich somit besonders deutlich, welche Möglichkeiten auf der documenta verpasst wurden.

Halten wir fest, dass diese documenta zu einer Kollision höchst differenter Sensibilitäten geführt hat, zu scharfen Aburteilungen und Verletzungen. Sie hinterließ aber auch Ratlosigkeit hinsichtlich dessen, was es nun eigentlich war, das da herkömmliche Maßstäbe der Beurteilung außer Kraft setzte, vor allem aber auch hinsichtlich der Frage, wie es nun weitergehen könnte.

Kritik der Kritik

Urteile fungieren nach Judith Butler als Art und Weise, ein Besonderes unter eine bereits konstituierte Kategorie zu subsumieren, während Kritik nach der verschließenden Konstitution des Feldes der Kategorien selbst fragt. (Butler 2001: o.S.) Soviel kann zum heutigen Zeitpunkt gesagt werden: Die verschließende Logik des Feldes der Kunstkritik hat sich deutlich gezeigt. Überraschend ist, wie einhellig die kritischen Beiträge sich von den Inhalten der documenta fernhielten und wie wenig sie sich überhaupt auf die Arbeiten einließen. Das führt dazu, dass die Öffentlichkeit zwar viel über den als fragwürdig hingestellten Überbau erfuhr, aber wenig über die konkret ausformulierten Arbeiten und Projekte.

„Ich kann nicht umhin, an eine Kritik zu denken, die nicht versuchte zu richten, sondern die einem Werk, einem Blick, einem Satz, einer Idee zur Wirklichkeit verhilft; sie würde Fackeln anzünden, das Gras wachsen sehen, dem Winde zuhören und den Schaum im Fluge auffangen und wirbeln lassen. Sie häuft nicht Urteil auf Urteil, sondern sie sammelt, möglichst viele Existenzzeichen; sie würde sie herbeirufen, sie aus dem Schlaf rütteln." (Foucault 1991: 8)

Michel Foucault projektiert hier eine spezifische Form des Kritisierens, die vom gewohnten Kritikverständnis abweicht, wie es anhand der oben dargelegten Kunstkritik hier sehr deutlich vorgeführt werden konnte. Foucault setzt sich ab von jener Praxis des Kritisierens, die uns geläufig ist und die wir vermutlich ebenso sehr fürchten wie regelmäßig an den Tag legen. Zumal es kaum möglich ist, sich den hegemonialen Formen von Kritik zu entziehen wie sie beispielsweise in der ritualisierten Form von Evaluationen und in Selbstverhältnissen gefordert werden. Gerade die selbstkritische Prüfung nimmt häufig diesen verurteilenden Zug an, der mit Demontage, Herabwürdigung, Sich-klein-machen, Scham bis hin zu Schuldzuweisungen einhergeht. Aus pädagogischer Perspektive ist diese Art von verurteilender Kritik riskant, weil sie Lernprozesse in der Regel stört oder verhindert, anstatt sie zu stimulieren.

Aus Foucaults Worten geht hervor, dass ihm eine Kritikform vorschwebt, die ohne den vernichtenden Teil dieser kritischen Arbeit auskommt und die im Gegenteil möglichst viele Existenzzeichen sammelt. Diesen, nennen wir ihn, ‚positiven' Kritikbegriff mit dem Ziel „nicht dermaßen regiert zu werden" (Foucault 1992: 13) entwickelt Foucault nicht bloß als Projekt der Zukunft, sondern er leitet ihn aus bestimmten historischen Anhaltspunkten der Aufklärung ab. So zeichnete sich die von ihm projektierte „kritische Haltung" *erstens* zu dem historischen Zeitpunkt ab, als man das kirchliche Lehramt zurückwies oder einschränkte und sich die Wahrheit nicht mehr von der Kirche diktieren ließ, sondern dazu überging zu fragen, was in der Heiligen Schrift tatsächlich geschrieben wurde, welche Wahrheit darin zu finden sei bis hin zu der Frage, ob die Schrift überhaupt wahr sei. (Vgl. Foucault 1992: 12f.) Zum *Zweiten* zeigte sich die kritische Haltung, als man begann, bestimmte Gesetze der Regierung in Frage zu stellen, d.h. sie nicht mehr akzeptierte, weil sie ungerecht waren. Hieraus folgte die Idee des Naturrechts, nämlich die Macht von Regierungen – sei es in der Form des Monarchen, Gerichts oder Erziehers – durch universale und unbedingte Rechte einzuschränken, gemäß der Fragestellung: Welches sind die Grenzen des Rechts zu regieren? (Vgl. ebd.: 13f.) Ein *dritter* Ausgangspunkt schließlich für das kritische Denken ist die Infragestellung der Autorität des Wissens: Man bezweifelt, dass etwas wahr ist, was eine Autorität sagt bzw. dass es wahr ist, *weil* sie es sagt und geht dazu über, selbst die Gründe zu prüfen und etwas nur dann anzunehmen, wenn man es selbst für gut befunden hat. (Vgl. ebd.: 14) Kritik wäre nach Foucaults Lesart von Kant die Kunst „der freiwilligen Unknechtschaft oder der reflektierten Unfügsamkeit" oder „eine Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihren Wahrheitsdiskurs hin" (ebd.: 15).

Wie Judith Butler in Auseinandersetzung mit Foucaults grundlegendem Text „Was ist Kritik?" herausgearbeitet hat, gehe es bei diesem Kritikverständnis weniger darum zu bewerten, „ob ihre Gegenstände – gesellschaftliche Bedingungen, Praktiken, Wissensformen, Macht und Diskurs – gut oder schlecht, hoch oder niedrig geschätzt sind; vielmehr soll die Kritik das System der Bewertung selbst herausarbeiten." (Vgl. Butler 2001: o.S.)

Kritik hätte sich von einem Kritikverständnis des Richtens und der Urteile zu verabschieden und zu einer Kritik, die den Dingen zur Wirklichkeit verhelfe, überzugehen. Nach diesem Verständnis wäre auch die Kunstvermittlung nicht bereits „kritisch" zu nennen, wenn sie Kritik an den Institutionen übt, sondern indem sie sich zum Teil einer größer angelegten Unternehmung macht, der es darum zu tun ist, die Kategorien oder Kriterien vorgefundener Urteile auszusetzen, um zu einer „neuen Praxis von Werten" (ebd.) vorzudringen.

Mit Angst vor Verlusten arbeiten

Diskursiv ist im Rahmen der *documenta fifteen* etwas passiert, das für das Feld der Kunstvermittlung von hohem Interesse sein könnte. Waren die Bereiche von sozialer Kunst und so genannter autonomer Kunst auch in unseren Breitengraden bisher auf sehr geschiedenen Bühnen verhandelt worden, wie es für die von Segregation und Atomisierung gekennzeichnete Gesellschaft kennzeichnend ist, so sind deren Welten mit dieser documenta mit großer Wucht aufeinandergestoßen und haben ihre Polarität voll ausgespielt. Das hatte zum Effekt, dass Zwischentöne und eben auch Positionen, die nicht so leicht zuzuordnen sind, kaum eine Möglichkeit hatten, differenziert betrachtet, gehört oder wahrgenommen zu werden.

Freilich sind weder das freiheitliche Subjektivitätsparadigma noch der Gerechtigkeits- und Verantwortungsdiskurs in der Diskussion auf besonders tragfähigem Boden gebaut. Dieses zumal dann nicht, wenn es nun darum gehen soll, wie etwa Bazon Brock es verlangt, sich für das eine oder das andere entscheiden zu müssen. Ähnlich dieser Entweder-Oder-Rhetorik hinterlassen ruangrupa durch ihre Statements und Auswahl an ausgestellten Werken den Eindruck eines recht eindimensionalen Weltbildes. Zumindest scheint es von einer klaren Trennung zwischen „dem“ Westen und seinem Kunstbegriff hier und der südlichen Hemisphäre mitsamt aller Unterworfenen dort gezeichnet zu sein. Beide Seiten, Kurator*innen und Kritiker*innen, hinterlassen das Bild der Unvereinbarkeit ihrer Wertmaßstäbe und Kunstverständnisse. Sozial engagierte Kunst, die (künstlerische) Kritik am Kunstmarkt, prozessuale Verfahren und die Abkehr von einem individualistischen Kunstbegriff sind durchaus seit vielen Jahrzehnten, ja, seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ein fester Bestandteil künstlerischer Avantgarden in West- und Osteuropa, Russland, Japan und den USA. (Vgl. Puffert 2013) Künstler*innengruppen, Assoziationen, Netzwerke, Kollaboration, Kollektive, Koalitionen, Kontexte und Teamwork: All das ist nicht vollkommen neu, sondern kann auf eine lange, komplexe und gewundene Geschichte zurückblicken. (Lind 1998: 16) Auch gaben zuvor schon mehrere documenten künstlerischen Praxen ein Forum, die neben dem Mainstream, der vom Kunstmarkt bedient wird, agierten und für andere Kriterien und Kunstbegriffe eintraten. Warum wurde hierauf so wenig Bezug genommen – weder von Kritiker*innen, noch von den Befürwortenden bzw. Macher*innen der *documenta fifteen*?

„Documenta fifteen was an interesting attempt to challenge how the art world functions and in my eyes it succeeded“ (Götzinger/-Georgis 2023: o.S.), so Dan Perjovschi, einer der teilnehmenden Künstler. Wenn es darum ging, hier einen Anfang zu machen und einen Ausstellungsbetrieb nach anderen Gesichtspunkten – Fragen nach Umverteilung von Kulturellem und Bildungskapital, Degrowth und nachhaltiger Ökonomie im Umgang mit materialen und materiellen Ressourcen – umzugestalten und die Prozesshaftigkeit künstlerischer Arbeiten in den Vordergrund zu stellen, warum und wie ließen sich diese Bestrebungen mit künstlerischen Vorstößen verbinden, die ebenfalls das System der Kunst sehr grundsätzlich in Frage gestellt hatten? Oder welche ganz anderen Maßstäbe werden und wurden hier angelegt, praktiziert oder kristallisieren sich heraus?

Sicherlich ist es noch zu früh diese Frage zu beantworten. Antworten hierauf zu entwickeln, scheint mir aber die entscheidende aktuelle Herausforderung für Kunst, Theoriebildung und Kritik sowie die Kunstpädagogik zu sein, will man die geführten Debatten nicht einfach im Sande verlaufen lassen. Hierbei gilt es, „ein empfindliches Gleichgewicht zwischen dem Affekt des Ästhetischen und der Ethik des Partizipatorischen [zu] finden“ (Bhabha 2022: 82). Tatsächlich zeugt die von Rauterberg und Brock unterstellte Regel, nach der bei so genannter autonomer Kunst formale Kriterien maßgeblich seien, während Formalästhetik bei Kunst mit dezidiert gesellschaftspolitischem Anspruch keine Rolle spiele, eher von Ungeübtheit im Umgang mit einer Kunst, die notwendig andere Formenrepertoires mit sich bringt. Diese fehlende Vertrautheit kann auch eine Erklärung dafür geben, dass beide Seiten keine große Bereitschaft zeigten, sich auf das Risiko des Unbehagens einzulassen, welches sich beim Clash ihrer künstlerischen Grundeinstellungen zeigte.

„Sich auf etwas Neues und Unbekanntes einzulassen, erfordert keine Empathie; es braucht vielmehr eine Auseinandersetzung mit dem Zusammenspiel der Angst. Denn die Betrachterinnen und Betrachter gehen das Risiko des Unbehagens ein, und die Künstlerinnen und Künstler das der Unlesbarkeit ihrer Darstellung.“ (Bhabha 2022: 81f)

Insbesondere das Beharren auf der Autonomie der Kunst im Namen der Freiheit scheint mir deutlich von dem befürchteten Verlust an bewährten Wertekategorien und dem damit verbundenen Einfluss motiviert zu sein. Denn wie auch Ulrich pointiert fest-

stellt, mutet es naiv an, zu suggerieren, die postulierte Autonomie der Kunst habe keinerlei Folgen für andere Lebensbereiche. „Oder beansprucht Kunst etwa keine Steuergelder, verbraucht sie keine Ressourcen, will sie nicht provozieren oder wehtun? All das ist sicher grundsätzlich zu rechtfertigen – aber es muss auch eigens gerechtfertigt werden und lässt sich nicht im Namen einer unbedingten Kunstfreiheit einfach hinnehmen. Wer das verlangt, ist jedenfalls selbst ein besonders hartgesottener Klientelideologe." (ZEIT Online, 19.08.22)

Vielleicht ist dies eine der wichtigsten Herausforderungen in einer Gegenwart, die in so mancher Hinsicht einschüchternd und verunsichernd wirkt und wenig Raum für eine optimistische Zukunftsorientierung zulässt: sich zunächst den (eigenen) Verängstigungen selbst zu widmen. Denn werden sie nicht in den Blick genommen, sind Verhärtungen und Ausweichbewegungen die Regel. Wohl möglich sind die Verlustängste derer, die bisher unangefochten ihre Privilegien auskosten konnten, dabei nicht zu unterschätzen. Die Regeln von Entscheidungsfindungen und Auswahlprozessen, aber auch die politische Gesamtlage, in die die documenta in Kassel – als wegweisende Ausstellung zeitgenössischer Kunst, die Internationalität für sich beansprucht – eingebettet ist, sind in den Fokus gerückt. Die Rollen und Funktionen sowie die Ökonomien des herkömmlichen Ausstellungsbetriebs stehen in Frage. Berührt davon ist auch der*die Kritiker*in, die sich anmaßt das Geschehen zu bewerten.[4]

Indem Kunst unsere Wahrnehmungsweisen erweitert oder überprüft, stellt sie uns immer auch neue Kriterien der Beurteilung zur Verfügung bzw. schafft Veranlassungen, diese zu entwickeln. Kollektive Kunst verwickelt idealiter die Betrachtenden in einen Akt der selbstbefragenden Teilnahme. Und diese Teilnahme wiederum eröffnet „ein Zwiegespräch mit der Angst *als* Erkundung: Was soll ich damit tun? Was ist das? Wie kann ich mich damit identifizieren? Wird meine Autorität des Betrachtens oder der Auseinandersetzung damit in Frage gestellt?" (Bhabha 2022: 82). Kollektive Praktiken und Produktionen verändern darüber hinaus die Rolle des von außen Hinzutretenden und damit auch die Position der Kritik, die in der Regel von einer gewissen Distanz aus betrachtet und beobachtet.

Es gilt, die Rezeptionsangebote, seien es Symbole, Objekte, also materialisierte Anteile der Arbeit wahrzunehmen und in einen Bezug zum Handlungsvollzug zu setzen. Dabei richtet sich Aufmerksamkeit gleichermaßen auf affektive oder tätig-performative, jedenfalls nicht ausschließlich betrachtende und distanzierte Anteile an der jeweiligen Arbeit. Damit einher geht die Aufforderung, die eigene Involviertheit wahrzunehmen, den Blick zu schärfen für Möglichkeiten, die sich mir nicht nur als individuierte Einzelne eröffnen, sondern durch das Zusammenhandeln entstehen. Es geht darum, sich in Beziehungsgefügen wahrzunehmen, gegebenenfalls für sie einzutreten und sie und sich zu transformieren. Es geht also um etwas, was in kunstpädagogischen Prozessen ohnehin stattfindet. Wie praktisch.

Anmerkungen

[1] Das gilt auch für den Bundeskanzler der BRD Olaf Scholz, der verlautbaren ließ, dass er zwar „in den vergangenen 30 Jahren wohl keine documenta versäumt" habe, „dieses Mal aber nicht nach Kassel reisen [werde]". (Vgl. ZDF 2022)

[2] Hierzu ist anzumerken, dass das ausschließlich das Verdienst der Vermittler*innen und ihres internen Selbst-Organisationprozesses ist: Wie aus dem Abschlussbericht deutlich wird, waren die unter dem Namen sobatsobat firmierenden Vermittler*innen vollkommen auf sich gestellt und fühlten sich vom Kuratorium insbesondere zur Zeit der sehr angespannten Situation und hitziger öffentlicher Debatten um die Antisemitismus-Vorwürfe allein gelassen (vgl. Abschlussbericht 2022).

[3] 1965 hatte die Militärregierung Suhartos in Indonesien einen kommunistisch inspirierten Militärputsch niedergeschlagen und in der Folge eine „Säuberungsaktion" durchgeführt, bei der bis zu einer Million tatsächlicher und angeblicher Kommunist*innen ermordet worden Suharto ist vom Westen inklusive Deutschlands durch Geheimdienste und finanzielle Mittel unterstützt worden.

[4] Bei Fertigstellung dieses Artikels lese ich, dass neun Werke der documentafifteen von Stadt Kassel und Land Hessen gekauft wurden: „Die Kunstwerke wurden zum größten Teil über die Lumbung Gallery erworben, einem eigens anlässlich der Weltkunstschau gegründeten Verein, der in Form einer Kooperative die Vermarktung der Kunstwerke übernommen hat. Damit soll Künst-

lerinnen und Künstlern eine faire Entlohnung zuteilwerden, wobei sie 70 Prozent des Verkaufspreises erhalten. Die übrigen 30 Prozent fließen in einen „Common Pot“, über den gemeinschaftlich entschieden wird und der auch die Finanzierung der Strukturen der Lumbung Gallery ermöglicht.“ Vgl. Webseite der Stadt Kassel. https://www.kassel.de/buerger/kunst_und_kultur/documenta/index.php

Literatur

5-Punkte-Plan der Kulturstaatsministerin Claudia Roth für die documenta, Die Beauftragte für Kultur und Medien 2022, https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/2055530/6a539212045777c0f-f3a832a1ce7494b/2022-06-23-bkm-5-punkte--plan-data.pdf?download=1

Abschlussbericht. Gremium zur fachwissenschaftlichen Begleitung der documenta fifteen, Februar 2023, file:///Users/puffert/-Downloads/230202_Abschlussbericht.pdf

Das Erste, 19.09.2022, Die Story im Ersten: Der Documenta Skandal (Video)

Der Bundestag wettert gegen die documenta, Hessenschau, 07.07.2022, https://www.hessenschau.de/politik/schelte-fuer-verantwortliche-in-kassel-der-bundestag-wettert-gegen-die-documenta,bundes-tag-documenta-100.html

Scholz fährt nicht zur documenta, ZDF, 22.06.2022, https://www.zdf.de/nachrichten/politik/scholz-documenta-absage-100.html

Baumstieger, Moritz/Häntzschel, Jörg/Lorch, Catrin (2022): Die Kunst der Eskalation, Süddeutsche Zeitung, 25.06.2022, https://www.sueddeutsche.de/politik/documenta-kassel-antisemitismus-steinmeier-1.5609079

Bhabha, Homi K. (2022): Die Documenta als ästhetisches Gemeingut. Gedanken zum globalen Kunstraum und zur Wirkung kollektiver Kunst. Ein Gespräch von Judith Elisabeth Weiss. In: Kunstforum International, documenta fifteen Bd. 283, S. 78-83.

Brock, Bazon (2022): Documenta 15 ist die „Re-Fundamentalisierung der Kunst“. 21.06.2022, https:// bazonbrock.de/werke/detail/?id=3996

Butler, Judith (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Transversal 05/2001, https:// transversal.at/transversal/0806/butler/de

Der maskierte Philosoph. Im Gespräch mit Christian Delacampagne (1991). Aus: Karlheinz Barck et al. (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig: Reclam. S. 5-13.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Götzinger, Lena/Georgis, Mahlet Wolde (2023): Documenta fifteen: an Attempt of Restructuring Power Relations / in Conversation with Dan Perjovschi, in: appropriate! Journal zur Vermittlung und Aneignung von Kunst, Issue 4, Machtverhalten, o.S. https://www.appropriate-journal.art/goetzinger-woldegeorgis

Hindahl, Philip (2022): Documenta-Podiumsdiskussion. Ende offen, monopol, 30.06.2022, https://www.monopol-magazin.de/documenta-antisemitismus-podiumsdiskussion

Jhala, Kabir (2022): ‘Germany has cancelled us’: As embattled Documenta 15 closes, its curators ruan-grupa reflect on the exhibition—and what they would have done differently. In: The Art Newspaper, 22.09.2022, https://www.theartnewspaper.-com/2022/09/22/documenta-15-closes-curators-ruangrupa-exhibition-kassel

Lind, Maria (2007): The Collaborative Turn. In: Johanna Billing/ Maria Lind/ Lars Nilsson (Hrsg.): Taking the Matter into Common Hands. London: Black Dog Publishing, S. 15-31.

Matzig, Gerhard (2022): Warum die Documenta schließen sollte. In: Süddeutsche Zeitung, 13.07.2022, https://www.sueddeutsche.de/kultur/documenta-ruecktritt-kommentar-1.5620452

Lingner, Michael (1997): Gegenwartskunst nach der Postmoderne, ‚Heautonome' Handlungskunst – eine alternative Perspektive. In: Kulturamt der Stadt Jena (Hrsg.) Kunst– Raum – Perspektiven. Jena: Gotha Druck, S. 110-119.

Puffert, Rahel (2013): Die Kunst und ihre Folgen. Eine Genealogie der Kunstvermittlung. Bielefeld: transcript.

Rauterberg, Hanno (2022): Dabei war es doch so gut gemeint. In: ZEIT Online, 14.09.2022 https://www.zeit.de/2022/38/documenta-fifteen-antisemitismus-kunstfreiheit-skandale/seite-2

Timm, Tobias (2022): Wo bleibt die Kontrolle. In: ZEIT Online, 22.11.2022, https://www.zeit.de/2022/46/documenta-fifteen-kunstfreiheit-antisemitismus-foerderung

Ulrich, Wolfgang (2022): Die Kunst, keine zu sein. In: ZEIT Online, 19.08.2022, https://www.zeit. de/kultur/kunst/2022-08/documenta-fifteen-ausstellung-kunst-kultur/seite-2?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.startpage.com%2F

Wilhelm, Jürgen, Vorsitzender der Kölnischen Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, Domradio, 30.7.2022, https://www.domradio.de/artikel/muss-die-documenta-vorzeitig-beendet-werden

Zimmermann, Olaf/Schulz, Gabriele: Skandal mit Ansage. Antisemitismus bei der documenta fifteen, Nr. 7-8, Juli-August 2022, S. 3.

Ziai, Aram (2022): Documenta und die postkolonialen Studien – Warum sollten wir nicht den Horizont erweitern? In: Frankfurter Rundschau, 24.08.2022.

Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

Kein Ding, Digga, das Ding hat Swing. Dinge geben Kingdom, Dinge nehmen alles.

Deichkind (2019): Dinge

Bildung, Kritik und Dinge – Eine Verhältnisbestimmung

Bildungstheoretische Auseinandersetzungen im deutschsprachigen Raum fassen Bildungsprozesse als individuellen, häufig auch als subjektiven Prozess. Bildung ‚passiert' (Bildung als Widerfahrnis) dem Individuum in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, den*m Anderen und der Welt. Bildungsprozesse können daher nicht geplant oder in einem starken Sinne angeleitet werden. (Vgl. u.a. Mollenhauer 2008, Benner 2015) Auch ist nicht abzusehen, wie sich das durch Bildung (trans-)formierte Subjekt ‚ausrichten' wird (Bildung ohne Ziel). (Vgl. etwa Adorno 2003, Mollenhauer 2008) Bildung ist ein äußerst fragiler und riskanter Prozess, der das Bildungssubjekt als solches herauszufordern vermag. Dieses muss dementsprechend offen für jene (Trans-)Formationen durch Bildung sein. Es braucht einen Safe Space, um sich in dieser Art und Weise selbst und seine Welt riskieren zu können. Im Kontext von Bildung wird dementsprechend eine spezifische ‚Haltung' von Bildungssubjekt vorausgesetzt. Eine Haltung, die ein Offen-Sein gegenüber sich selbst, dem*n Anderen und der Welt anzeigt. [1]

Offene Bildungsprozesse von Subjekten brauchen dementsprechend ein Gegenüber, das diese Offenheit allererst ermöglicht. So kann nicht immer von Bildung bzw. von einem Bildungsprozess in diesem engeren Sinne gesprochen werden. Das Selbst, das Andere und die Welt brauchen eine gewisse Opazität, eine Unschärfe, die die Richtung einer solchen (Trans-)Formation offen zu lassen vermag. Bildung ‚passiert' so nach gegenwärtigen Theorielagen am Unerwarteten, am Negativen oder auch am Fremden. (Vgl. etwa Benner 1999, Koller 2010, Schäfer 2020) Nach deutscher Tradition eignen sich dafür vorrangig die Beziehung zu sich selbst und den Anderen. Wenn es sich um Dingliches im weitesten Sinne dreht, dann bildet sich das Bildungssubjekt vorrangig beim Reisen (vgl. Humboldt 1903-1936, Goethe 1976, Rousseau 2003) – als bewusste Auseinandersetzung mit der fremden kulturellen und somit auch dinglichen Welt – und anhand von Kunst (vgl. Goethe 1976, Schiller 1984) – als Auseinandersetzung mit für das Bildungssubjekt nicht eindeutig einordenbaren Visualisiertem, Konzepten und Dingen.

Kritikfähigkeit, verstanden als die Fähigkeit zur differenzierten und zielgerichteten Auseinandersetzung und Urteilsbildung in Bezug auf das Selbst, die*das Andere*n und die Welt (vgl. Foucault 1992), kann eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse sein. Kritikfähigkeit ermöglicht dem Bildungssubjekt eine andere Form der Betrachtung des jeweilig gegenübergestellten, das auch eine kritische Betrachtung des eigenen Selbst umfassen kann. In seinem viel beachteten Vortrag *Was ist Kritik?* fasst Foucault Kritik in Anlehnung an Kants Überlegungen als Mut der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen, als Haltung und Tugend, jedoch aus als Reflektieren der Reichweite des eigenen Wissens. (Foucault 1992: 16-17) Foucault schreibt über die Kritik, dass diese als Funktion verstanden werden kann: „Schließlich existiert die Kritik nur im Verhältnis zu etwas anderem als sie selbst: sie ist Instrument, Mittel zu einer Zukunft oder zu einer Wahrheit, die sie weder kennen noch sein wird, sie ist ein Blick in einen Bereich, in dem sie als Polizei auftreten will, nicht aber ihr Gesetz durchsetzen kann." (Ebd. 10). Kritik ist, so Foucaults bekannte Formel, „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden" (ebd. 12). Die kritische Haltung befähigt das Subjekt sich zu sich selbst, zu Anderen und die es umgebende Welt in ein anderes Verhältnis in Bezug auf Wahrheit, Recht und Autorität zu setzen (ebd. 12-14).

Kritik wird – in dieser Weise verstanden – als eine spezifische Haltung aber auch Praxis des Subjekts gefasst. Braucht die Bildung vor allem Offenheit, so kann die Haltung des kritischen Subjekts als aktiv, mutig und wissbegierig (Foucault 1992: 17-18) beschrieben werden. Im Gegensatz zur Bildung ist Kritik zielgerichtet, d.h. sie richtet sich konkret ‚gegen' etwas oder jemanden. Befrage (selbst) deine eigenen und fremde Wahrheitsansprüche, Gesetze und Gesetzmäßigkeiten und die Macht von Autorität – so die Imperative ausgehend von Foucaults Kritikverständnis. Kritik ist in diesem Sinne dem Individuum vorbehalten, kann also nicht stellvertretend für andere vollzogen werden. Dies deckt sich mit dem Verständnis von Bildung, die ebenso vom Subjekt aus zu denken ist. Bildung und Kritik können und sollen so im Folgenden in ein direktes Verhältnis gebracht werden, auch wenn Kritik Bildung nicht notwendig nach sich zieht oder diese in jedem Fall voraussetzt. Das heißt, das Machen von bildenden Erfahrungen verlangt vom Bildungssubjekt auf jeden Fall das Einlassen auf jene Erfahrungen, kann jedoch auch durch die kritische Auseinandersetzung mit dem Selbst, den Anderen und der Welt begünstigt werden.

Dinge, die nicht im Kontext des Reisens oder der Kunst eingebettet sind bzw. sich für das Subjekt weder fremd, anders oder ‚negativ' darstellen, können – so die These dieses Artikels – über das Moment von Kritik für potenzielle Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden. Die Dinge, um die es in diesem Artikel gehen soll, sind Dinge des Alltags. Vom High-Tech-Fernseher mit KI unterstützter Browser-Funktion, über die mechanisch funktionierende Salatschleuder bis zum Teststreifen zur Bestimmung des pH-Wertes des Babybades, sind es gerade jene Dinge, die das individuelle und gesellschaftliche Leben in einem starken Sinne prägen[2]. Sie regieren uns. Besonders gut nachvollziehbar zeigt sich die Wirkmächtigkeit dieser Dinge bei den ‚neuen' Kommunikationstechnologien, nämlich den sogenannten Smartphones. Als ‚verbesserte' und ‚optimierte' Variante des bereits etablierten Festnetz-Telefons, des Computers, der Spielekonsole, der Musikanlage, des Buchs etc. verbringen Menschen mittlerweile viele Stunden des Tages damit, sich mit ihren Smartphones zu beschäftigen. Neben Verhaltensänderungen, die das individuelle und gemeinschaftliche Leben nachhaltig geprägt haben, kommt es durch den Gebrauch des Smartphones auch zu psychologischen und physiologischen Anpassungen und Beeinträchtigungen von Personen. (vgl. Newport 2019). Dinge des Alltags haben eine machtvolle Wirkung auf das (gute) Leben von Subjekten und Gemeinschaften. Es scheint also unerlässlich, diese als Ausgang von Bildungsprozessen verstehen zu wollen. Dinge haben nur leider einen Makel: Als Teil des Alltags, stehen solche Dinge den potenziellen Bildungssubjekten nicht als Fremde, Andere oder Negative gegenüber. Dinge sind dermaßen im Leben der Subjekte integriert, dass diese nur unter bestimmten Umständen als potenziell kritisierbares Gegenüber des Subjekts in Erscheinung treten können: nämlich wenn sie nicht länger funktionieren oder in unerwarteter Weise funktionieren. Aber auch hier ist es meist eher ein (unkritisches) Ärgernis, das den Dingen entgegengebracht wird, als eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ding an sich.

Kritik als aktive, mutige und wissbegierige Haltung des Subjekts soll im Folgenden demnach so gegenüber Dingen praktizierbar gemacht werden, dass diese im besten Fall Bildungsprozesse auslösen können.

Für ein solches Vorhaben soll zunächst das problematische Verhältnis von Bildung zu jenen Alltagsdingen nachgezeichnet werden. Es soll die Frage geklärt werden, warum Alltagsdinge im Gegensatz zu Dingen der Kunst und des Reisens nicht in einem für Bildungsprozesse angemessenen Verhältnis zum Bildungssubjekt stehen und was es dafür brauchen könnte. Die Objektivierung bzw. Relationierung von Alltagsdingen wird dabei in mehreren Schritten durchgedacht. Im Anschluss an die Klärung dieser Frage geht es um die Dinge an sich. Eine nähere Bestimmung des Dingbegriffs erscheint notwendig. Es zeigt sich, dass Dinge nicht nur als ‚Technische' verstanden werden können, sondern als sogenannte Hybride bereits auch Teil des ‚Natürlichen' geworden sind. Wird im Folgenden von Alltagsdingen geschrieben, umfassen diese beide Kategorien, d.h. technische Dinge (Werkzeuge), technisch hergestellte Dinge (Dinge des Alltags aus Low und High Tech) und Hybride (Dinge, die ‚lebendige' Anteile aufweisen, wie bspw. KI). Ansonsten wird zwischen hybriden Dingen oder ‚einfachen' Dingen bzw. Heideger'schen Dingen gesprochen. Diese Unterscheidung ist vor allem dann noch einmal wichtig, wenn man nach dem *Wie* von Kritik fragt, die Bildungsprozesse für Subjekte anhand von Dingen voraussetzen könnte. Die dafür benötigte neue Verhältnissetzung von Subjekt, Funktion und einem angemessenen Kontext zeigt sich bei hybriden Dingen leicht verschoben zu den einfachen Dingen des Alltags. Bis dahin bewegt sich der Text eng am klassisch intellektualistisch angelegten Bildungsbegriff und antwortet dementsprechend mit einer intellektualistischen Form von Kritik. Am Ende des Beitrags werden Foucaults Überlegungen zur Kritik hinsichtlich der kritischen Praxis der antiken Kyniker*innen noch einmal zugespitzt. In Anbetracht der Frage nach einer Form von Kritik, die im praktisch agierenden Bildungswesen anschlussfähig ist und anhand des Umgangs mit Dingen ihren Ausgang findet, braucht es eine solche andere Herangehensweise. Schüler*innen sollen im Gegensatz zu den anleitenden Lehrenden ins Zentrum gerückt werden. Eine solche Form von Kritik bzw. eine kritische Praxis kann es dem Bildungssubjekt, sprich den Schüler*innen, einerseits ermöglichen, direkte Erfahrungen mit den Alltagsdingen zu machen, und andererseits durch die Verhältnisverschiebung der Dinge zu sich selbst und der Welt potenziell Bildungsprozesse auslösen.

Bildung und Dinge – Eine kurze Problembestimmung

So offen deutschsprachige Bildungstheorien mit dem Ausgang von Bildungsprozessen anhand der Verhältnissetzung von Selbst, Anderen und Welt erscheinen mögen, so kompliziert wird es in der Detailbetrachtung. Bildende Erfahrung kann nach gängigen deutschsprachigen Bildungstheorien zwar immer und überall gemacht werden, jedoch – und hier wird es kompliziert – nicht anhand von allem. Gerade in der Auseinandersetzung mit der materiellen Welt, sprich auch den Dingen – im Gegensatz zur Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität und anderen Subjekten – wird häufig Bildungspotenzial abgesprochen. Warum ist das so? Zur Beantwortung der Frage soll zunächst zwischen Dingen und Objekten unterschieden werden. So sind Dinge im Gegensatz zu Objekten (noch) keine relationalen Gegenüber des Selbst, die bereits in einem bewusst reflektierbaren oder auch kritisierbaren Verhältnis zu diesem stehen. Obwohl Subjekte zwar ständig mit Dingen hantieren, stehen diese nicht in einer bewusst reflektierbaren Beziehung (Relation) zu diesen. Was paradox erscheinen mag, erschließt sich beim Nachdenken über den eigenen Alltag. Dinge sind durch ihre Funktion (Waschen, Kaffee-Machen, Messen etc.) so vertraut, dass wir in den meisten Fällen nur die Funktion an sich – funktioniert oder funktioniert nicht – aber nicht das Ding selbst in den Blick nehmen. Wer denkt schon über die Sickergeschwindigkeit und ihre Veränderbarkeit bei Kaffee-Maschinen nach, obwohl dadurch der Kaffeegenuss an unsere individuellen Bedürfnisse angepasst werden könnte? Oder über differenziert und aufwendig zu bedienende und zu wartende Dinge des Alltags, auch wenn diese uns unnötig Stress bereiten? Wir ärgern uns maximal über die aufzuwendende Zeit, jedoch fragen wir uns kaum, was jene Dinge mit uns zu tun haben und wie diese durch ihre Machart unser eigenes Leben und die Gesellschaft verändern.

Relationalität in Bezug auf die Form eben der Beziehung zum Subjekt zeichnet sich also dadurch aus, dass sich das Subjekt allererst bewusst über das Da-Sein eines Gegenübers und dessen Veränderbarkeit im Verhältnis auf sich selbst, auf die Anderen und die Welt ist. Dinge sind dem Subjekt im Gegensatz zu den Objekten – so könnte man sagen – noch zu (!) fremd, als dass diese als Gegenüber in Erscheinung treten können. Bildungsprozesse sind dadurch ausgeschlossen. Auch eine bewusste kritische Haltung ihnen gegenüber ist damit nicht möglich. Dinge werden vom Subjekt zwar auf leiblicher Ebene erfahren[3], jedoch noch bevor diese von ihm potenziell erkannt werden können, also als Objekte in Relation zum eigenen Ich gebracht werden können (Roßler 2016: 78). Subjekte sind ‚blind' gegenüber den Dingen des Alltags, obwohl diese ständig mit ihnen umgehen (müssen). Bildung

braucht nach gängigem deutschsprachigen Verständnis – so möchte ich zunächst zu bedenken geben – demnach die Auseinandersetzung mit Objekten und nicht mit Dingen, um bildende Erfahrungen für die Subjekte zu ermöglichen.

Wie werden Dinge zu Objekten? Warum technisch hergestellte Dingen vordergründig keinen Objektstatus besitzen und wie dies geändert werden kann, lässt sich entlang der Gedanken von Heidegger zeigen, der die deutschsprachige Bildungstheorie stark prägt(e). Er zeigt einen Weg auf, unter welchen Umständen Dinge potenziell zum Objekt werden können. In seiner Analyse der Dingwelt unterscheidet Heidegger zwischen „vorhandenen" und „zuhandenen Dingen" (Heidegger 2006: 118). Während vorhandene Dinge sich einer bewussten subjektiven Erfahrbarkeit bzw. Erkennbarkeit entziehen, wie der Begriff bereits nahelegt, hat das Subjekt auf zuhandene Dinge – diese können über Hand und Geist ‚begriffen' werden – erkenntnistheoretischen und pragmatischen ‚Zugriff'. Heideggers zuhandene Dinge können also nach dieser ersten Definition als Objekte verstanden werden. Wie werden nun aber nach Heidegger aus Dingen Objekte?

Vom Ding zum Objekt – Begriffsbestimmung und Transformation

Dinge müssen, um Bildungsprozesse für Subjekte zu ermöglichen, zum Objekt werden, um in eine angemessene Relation zum Subjekt treten zu können. Denn das Subjekt braucht nach gängigen deutschsprachigen Bildungstheorien neben der leiblichen Interaktionsmöglichkeit mit dem ‚bloß' vorhandenen Ding noch etwas anderes, damit dieses für das Subjekt zum Objekt werden kann.

Doch wie ist dies möglich? Heidegger bringt eine Eigenschaft von Dingen ins Spiel, die auf analytischer Ebene zwischen Ding und Objekt, oder wie er schreibt zwischen „vor-und zuhanden" unterscheiden lässt: die Funktionalität (Heidegger 2006: 69). Ein technisches Ding, wie ein Werkzeug, wird nach Heidegger erst dann zuhanden, d.h. als Objekt vom Subjekt erkennbar, wenn es *nicht* länger funktioniert, d.h. wenn es defekt ist. Eine Greifzange beispielsweise, um Heideggers Überlegungen plastischer werden zu lassen, wird für das Subjekt als Zuhandenes erfahrbar, wenn diese ihre Funktion des Greifens nicht länger ausführt. Wie die Dinge der Kunst werden so auch die Dinge des Alltags für das Subjekt unmittelbar funktionslos. Diese können nun vom Subjekt nach eigenem Ermessen und unter neuen Umständen ins Verhältnis zu sich selbst gesetzt werden. Alltagsding und Subjekt stehen durch die Funktionslosigkeit des Dings in einem neuen, veränderten Verhältnis, das ihm den erkennenden Zugriff ermöglicht.

Denkt man Heideggers Analyse weiter, dann kann man sagen, dass sich die Greifzange durch ihre Dysfunktion dem Subjekt als auf leiblicher Ebene widerständige entgegensetzt und somit erst deshalb für das Subjekt in Erscheinung treten kann. Die Greifzange dient nicht länger zum (kraftverstärkenden) Greifen. Sie ist für den Moment funktionslos und könnte gerade deshalb vom Subjekt mit neuen eigenlogischen ‚Funktionen' überformt werden. Das Greifen weicht beispielsweise einem Schlagen, wie mit einem Hammer oder wird sogar zum Halten der Vorhänge im Wohnzimmer verwendet. Die Eindeutigkeit des Dings ist einer Vieldeutigkeit des Objekts gewichen. Die Greifzange wird durch ihren Funktionsverlust vom eindeutigen und unsichtbaren Gebrauchsding zum Objekt.

Während vorhandene Alltagsdinge – wie Werkzeuge und Gebrauchsgegenstände – funktionieren, sich in den leiblichen Alltag des Bildungssubjekts integrieren und somit als Objekte für das Subjekt ‚unsichtbar' sind, funktionieren zuhandene Dinge nicht länger in einer eindeutigen Weise und können somit nach Heidegger zur leiblichen und geistigen Herausforderung für das Subjekt werden. Anders ausgedrückt kann man auch sagen, jene Dinge sind nicht länger Mittel zum eindeutigen Zweck[4]. Erst wenn diese ihre Zweckmäßigkeit verlieren, können sie als Objekte in den subjektiven Blick geraten und isoliert vom praktischen Nutzen für das Subjekt betrachtet werden. Die Seinsweisen – um im phänomenologischen Jargon zu bleiben – von Dingen sind also, wenn überhaupt, nur indirekt, nämlich über das defekte Ding, für das Subjekt erfahr- und erkennbar. Um Bildungsprozesse anhand von und gegenüber Dingen allererst denken zu können, müsste das Bildungssubjekt also für ihre Objektivierung eine Dysfunktionalität von Dingen bedingen, so die vorläufige Conclusio in Anschluss an die Überlegungen von Heidegger. Reicht das?

Heideggers Verwandlung von Dingen zu Objekten durch den Funktionsverlust ist nur auf den ersten Blick für das Ansinnen dieser Arbeit im vollumfänglichen Sinne tragfähig. Denn der Objektstatus ist bei Heideggers zuhandenen dysfunktionalen Werkzeugen und im bildungstheoretischen Kontext lediglich ein schwacher, so möchte ich zu bedenken geben. Das heißt, dysfunktionale Dinge stehen zwar in einem relationalen Verhältnis zum Subjekt, jedoch reicht diese Form der Beziehung nicht aus, um bildungs-

theoretisch relevant zu sein. Dinge verursachen vorrangig eine emotionale Antwort beim Bildungssubjekt, einen Affekt, jedoch keine Aufforderung zur differenzierten Auseinandersetzung mit diesem[5]. Die Relationalität, d.h. die bewusste Erfahrbarkeit des dysfunktionalen Alltagsdings, umfasst auch bei seinem Versagen lediglich die Funktionalität und nicht die Machart und -weise des Alltagdings und ihren Auswirkungen auf das Selbst, die Anderen und die Welt. In Anlehnung an den Designtheoretiker Burckhardt kann gesagt werden, dass „das Design" und damit die Machart und -weise der Alltagsdinge „unsichtbar" für den*die Nutzer*in ist und bleibt: „Unsichtbares Design. Damit ist heute gemeint: das konventionelle Design, das seine Sozialfunktion selber nicht bemerkt. Damit könnte aber auch gemeint sein: ein Design von morgen, das unsichtbare Gesamtsysteme, bestehend aus Objekten und zwischenmenschlichen Beziehungen, bewusst zu berücksichtigen imstande ist." (Burckhardt 1980: 217) Design meint nach Burckhardt also gerade nicht die Funktion oder Dysfunktion von Alltagsdingen, sondern eben die mannigfaltigen Auswirkungen jener Dinge auf das Selbst, die Anderen und die Welt durch die Art und Weise, wie es im Designprozess angelegt wurde. Um dem Problem der Unsichtbarkeit der Machart von Dingen zu begegnen, plädiert er an Designer*innen reflektierter und kritischer an Entwürfe und Umsetzung von Dingen heranzugehen (vgl. 217). Der kritische Zugriff auf Dinge bleibt so auf der Seite derjenigen, die jene Alltagsdinge entwerfen und produzieren. Das Problem der Unsichtbarkeit von Alltagsdingen für potenzielle Bildungssubjekte wird aber nicht bearbeitbar.

Vergleicht man zudem das Bildungspotenzial von Dingen im Kontext der Kunst und des Reisens mit jenem von dysfunktionalen Dingen des Alltags, dann zeigt sich, dass der Grad der Bedeutungsoffenheit für das Subjekt in einem Missverhältnis zu Gunsten der Dinge des Reisens und der Kunst steht. Man könnte auch sagen: Eine Zange bleibt für das Subjekt eine Zange, auch wenn diese im Alltag nicht funktioniert. Erst die Kunst vermag – das plumpe Beispiel ist zu entschuldigen – die Zange in einem künstlerischen Prozess zur Vase zu machen und damit für das produzierende und auch rezipierende Subjekt als Ausgang von Bildungsprozessen zu erschließen. Wo liegt aber nun der Unterschied zur Heidegger'schen Zange, die als Vorhanghalter verwendet wurde? Auch hier wurde das Ding mit einer neuen Funktion überformt. Mit einem Blick auf die Dinge des Reisens zeigt sich, dass es nicht nur um den Befremdungsprozess geht. Denn auch beim Reisen in fremde Länder und Regionen beobachten und verwenden wir Dinge, die funktionieren. Dennoch sind diese bildungstheoretisch relevant. Bei gleicher Funktion sehen Alltagsdinge dort (etwas) anders aus, werden (etwas) anders verwendet oder werden im anderen Rahmen von uns oder den Anderen zum Einsatz gebracht. Die koreanische Küche, beispielsweise, verwendet beim Kochen und zum Vorbereiten des Verzehrs von beispielsweise Tintenfisch-Suppe eine Küchenschere, um das Tier prominent am Esstisch für die Hungrigen zu zerkleinern. Auch wenn diese Entscheidung im pragmatisch-funktionalen Sinne nachvollziehbar ist, befremdet der Einsatz von Scheren in einem solchen Kontext den europäisch geprägten Menschen. Fast unweigerlich kommt es bei den meisten zu einem Nachdenken und Sprechen über die Esskultur in einem breiteren Sinn. Beim Reisen, so die deutschsprachige Bildungstheorie, ist es dem Subjekt gerade durch die Bedeutungsverschiebung, in denen Alltagsdinge verwendet werden, möglich Dinge zu erkennen und sich anhand derer zu bilden. (Vgl. Ruprecht 2021)

Den Unterschied zwischen Dingen der Kunst, Dingen des Reisens und Dingen des Alltags macht hier in einem starken Sinne die Kontextualisierung, d.h. die Rahmung, in der diese Dinge gezeigt oder verwendet werden. Erst der künstlerische Akt selbst macht die Zange, umfunktioniert zur Vase, vom Bildungssubjekt potenziell in ihrem Verhältnis zum Selbst, zu Anderen und zur Welt erkennbar. Dieser, wie auch der Akt des Reisens, verändert nämlich nicht in erster Linie die Funktion des Dings, sondern vor allem den Deutungsrahmen, in dem dieses erkannt werden kann. Es ist also die bewusste Kontextverschiebung, die eine Transformation vom Ding zum Objekt in einem bildungstheoretisch relevanten Sinn erreichen kann. Dies gilt sowohl für die Künstler*innen selbst, als auch für die Rezipient*innen von Kunst. Alltagsdinge müssen also aus dem Alltagssetting befreit werden, so eine erneute Zwischenconclusio, um für das Subjekt sichtbar werden zu können.

Vom hybriden Ding zum Objekt – Begriffsbestimmung und Transformation

„Es ist Zeit deinen ersten Space zu erstellen!" Mit dieser oder anderen freundlichen und direkt adressierten Aufforderungen werden den Nutzer*innen der App Blinkist<[6] jeden Tag auf ihrem Smartphone konfrontiert. Blinkist greift dabei auf einen Bot[7] zurück, der auf menschliche Art und Weise einseitig mit Personen kommunizieren kann. Bei Bots, KIs etc. blicken wir auf eine andere Kategorie von Dingen, nämlich jene der sogenannten Hybride. Mit dieser spezifischen Form von Dingen lässt sich eindrücklich zeigen, wie Funktionalität und subjektive/ gesellschaftliche Transformation zusammenhängen. Mit dem Blick auf Hy-

bride zeigt sich auch, welche Form der Kontextverschiebung es bei Alltagsdingen braucht, um diese bildungstheoretisch relevant zu machen.

Hybride sind Dinge, die sich nicht länger eindeutig der materiell-technischen Dingwelt im vorgestellten Heidegger'schen Sinne zuordnen lassen. Genscheren oder Künstliche Intelligenzen, als Werkzeuge des Bio-Engineerings und der Künstlichen Intelligenz Forschung und Robotik, beispielsweise sind zwar einerseits technische Dinge wie Heideggers Zange, jedoch andererseits auch ganz augenscheinlich Teil anderer Bereiche, wie in diesen Fällen unter anderem auch der Neuro-und Human-Biologie. Längst sind diese auch in den Alltag migriert und bereichern die Funktion von unterschiedlichen Dingen, wie Computern, Handys, Biotest-kids etc. Roßler kategorisiert solche Dinge in seinem Artikel *Kleine Galerie neuer Dingbegriffe* (2016) und in Anschluss an die Überlegungen von Latours Akteur-Netzwerk-Theorie als Hybride. Diese befinden sich im Zwischen der Kategorien von (Non-)Humans und Technik/Gesellschaftlichem, das heißt dem Lebendigen und dem technisch oder gesellschaftlich Geschaffenen. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt produziert solche Hybridwesen im Kontext des Findens und Beschreibens von Naturgesetzen zwar nicht (immer) intentional, wie Roßler schreibt, jedoch dennoch am laufenden Band. (Roßler 2016: 79)

Nun kann das Lebendige, die sogenannte Natur, nie einem eindeutigen Zweck zugeordnet werden. Natürliche Dinge sind – so könnte man in Anschluss an Roßler sagen – immer auch schon Objekte und zwar trotz aufrechter Funktionalität. Genscheren und Künstliche Intelligenzen weisen demnach nicht nur Dingcharakter auf, diese sind in dem Sinne auch Objekte, weil sie wie der Leib des Subjekts Teil des Lebendigen sind (Genschere als biologisches und somit lebendiges Konstrukt; Künstliche Intelligenz als dem Menschen nachempfundene Intelligenz). Das heißt, Hybride können sich im Gegensatz zu anderen Dingen des Alltags dem potenziellen Bildungssubjekt sowohl als Ding als auch als Objekt zeigen, nämlich dann, wenn die Lebendigkeit dieser ins Blickfeld des Subjekts gerät. KIs und Bots sprechen mit uns, als wäre da ein tatsächliches Gegenüber[8]. Die teilweise Beziehung zum Menschlichen macht das Hybrid für das Bildungssubjekt mannigfaltig(er) deutbar. Hybride sind zwar (meist) für einen bestimmten Zweck produziert worden bzw. stammen aus einem eindeutigen Zusammenhang ihrer Entstehung, diese gehen jedoch durch ihren Zwischenstatus über diese Funktionalität immer schon hinaus. Konkret zeigt sich das in ihrer Anwendung: Wie sich Künstliche Intelligenzen und Genscheren gegenüber unterschiedlichen Anwendungen ‚verhalten', zeigt sich beispielsweise erst in ebenjenen Anwendungen. Die angelegte ‚Lebendigkeit' ermöglicht Hybriden zudem spontane Transformationen[9]. Von ihren Nutzer*innen werden diese deshalb in vielen unterschiedlichen Kontexten des Alltags verwendet. Dabei kommt es sowohl zur Transformation des subjektiven und gesellschaftlichen Lebens als auch zur Transformation der Hybride selbst. Bei Hybriden scheint somit die herausgearbeitete bildungstheoretisch relevante Voraussetzung erfüllt: Sie zeigen sich den Subjekten nicht nur als schwaches Objekt, sie vermögen es durch ihre breite Deutbarkeit die Kontexte zu verschieben, in denen diese angewandt werden. Ihnen Bildungspotenzial per se abzusprechen, wird somit befragbar. (Vgl. Zobl 2023)

Dinge des Alltags haben als Hybride eine neue Komplexität im Verhältnis zum Subjekt erreicht. Das Hybrid ist beides, sowohl lebendig als auch dinghaft. Hybride gehen durch ihre Zwischenposition über ihre eindeutige Funktionalität im Heidegger'schen Sinne hinaus, können also in gewisser Hinsicht wie Dinge im Kontext des Reisens oder der Kunst für das Subjekt als sichtbar und bedeutungsoffen gelten. Dies zeigt sich an der ‚lauten' öffentlichen Diskussion und ihren Einsatzgebieten, die von den Anwender*innen selbst in einem starken Sinne mitbestimmt und vorgegeben werden. Die Verwendung von Chat-GPT zum Schreiben von Hausarbeiten in Schule und Studium vermochte es beispielsweise in sehr kurzen Zeiträumen institutionelle Rahmenbedingungen zu befragen und zu verändern[10]. Die Kontexte des Einsatzes von Hybriden verändern sich laufend und schnell. Konkret heißt das, dass die Art und Weise, wie wir unser Alltagsleben leben, sich durch die Dinge verändert. Es stellt sich jedoch auch hier die Frage, ob diese Transformationen bzw. die erwirkten Kontextverschiebung im Alltag von Subjekten Bildungsprozesse ermöglichen können?

Es scheint wichtig, sich jene durch Hybride erwirkten Kontextverschiebungen genauer anzusehen. Was unterscheidet den Einsatz von Hybriden in unterschiedlichen alltäglichen Kontexten, wie etwa beim Schreiben von Hausarbeiten und beim Einholen juristischer Hilfe vom oben angeführten Beispiel des Einsatzes von Scheren in der koreanischen Küche? Denn, um dies gleich vorwegzunehmen: Wie auch bei ‚einfachen' Alltagsdingen steht hier die Funktionalität der Hybride im Vordergrund und damit dem Subjekt bildungstheoretisch im Weg. Werden Hybride zwar durch ihre mannigfaltige Deutbarkeit in immer anderen alltäglichen Kontexten verwendet, so bleibt der Fokus dabei auf dem vorgesehen Zweck dieser. Das heißt, das alltägliche Leben wird zwar vom Subjekt unter veränderten technologischen Voraussetzungen bewältigt, grundsätzlich bleibt das strukturelle Leben des Sub-

jekts aber wiedererkennbar. Kann das Subjekt gegenwärtig beispielsweise selbst einkaufen gehen, sich seine Lebensmittel im Abo System oder nach Online-Bestellung liefern lassen oder seinen ‚smarten' Kühlschrank damit beauftragen, am Prozess und der Alltagslogik der Lebensmittelbeschaffung im Supermarkt wurde durch diese Optionen nicht gerüttelt. Das Subjekt hat aber nun die Möglichkeit oder auch den gesellschaftlichen Druck, sich im Kontext der Lebensmittelbeschaffung durch die neuen zweckmäßigeren Dinge zu optimieren. (Vgl. Hof 2018; Langemeyer 2021) Selbst wenn im Extremfall von Subjekten ‚Freundschaften' zu Hybriden eingegangen werden, so wird durch den Hybrid das Bedürfnis des Gemeinsam-Seins bzw. der Kommunikation befriedet. Das Subjekt erwartet bzw. kann nicht vom Hybrid erwarten, dass sich dieses als widerständig in einem für das Subjekt ‚unbequemen' Sinn erweist, auch wenn gerade dies letztlich bildungstheoretisch relevant wäre[11]. Freundschaften werden durch Hybride ‚optimiert', d.h. weniger anstrengend auf Beziehungsebene. Subjekte wollen auch bei Hybriden Funktionen erfüllt wissen. Die unterschiedlichen Einsatzgebiete der Dinge bieten ihm keine oder nur geringe Möglichkeiten des Erkennens der grundlegenden Veränderbarkeit von Kontexten und Dingen, d.h. deren Objektivierung im starken Sinne. Es braucht also noch andere Kontexte, in denen sich jene Dinge als bildungstheoretisch starke Objekte zeigen.

Um zum Wording von Heidegger zurückzukehren, sind Hybride für das potenzielle Bildungssubjekt halbtransparent, sie zeigen sich diesem nur teilweise, da sie sich als Dinge in der materiellen Welt ‚unsichtbar' einschreiben und nur teilweise als Objekte sichtbar sind. In den öffentlichen Debatten, die es im Gegensatz zu den ‚einfachen' Alltagsdingen gibt, werden Hybride wahrscheinlich gerade deshalb intensiv verhandelt. Es sind äußerst kontroverse Debatten, die von einer starken Emotionalität gegenüber diesen Dingen getragen sind. Hybride werden zwar viel und gerne in vielen Zusammenhängen benutzt, Subjekte haben aber auch Angst vor dem ‚Aufstand' bzw. ‚Erwachen' und damit vor dem tatsächlichen Lebendig-Werden jener hybriden Alltagsdinge. (Vgl. u.a. Buchmann 2023; Pause Giant AI Experiments 2023). Die Deutungsoffenheit der Funktionalität von Hybriden wird dementsprechend nicht als potenzieller Ausgang von Kritik bzw. Bildungsprozessen gefasst, sondern es kommt im Gegenteil zur Überbetonung der direkten oder indirekten Gefährdung von Mensch und Gesellschaft durch jene hybriden Dinge. Die Subjekte werden durch Hybride – so könnte man sagen – eher sogar resistenter gegenüber Bildungsprozessen, da es keinen Safe Space zu geben scheint.

Bildungstheoretische Auseinandersetzungen mit Dingen, wenn sie überhaupt systematisch geführt werden[12], bewegen sich auch häufig zwischen jenen Extremen[13]. Alltagsdingen und im Speziellen Hybriden werden ebenjene manipulativen Kräfte adjustiert, die das Subjekt in seiner Freiheit einzurschränken vermögen. Dies zeigt sich auch daran, dass Hybriden im deutschsprachigen Raum Bildungspotenzial nicht explizit zugesprochen wird, auch wenn ihre Rolle für Selbst, Andere und Welt im Kontext von Digitalisierungs-und Technologisierungsdiskursen sowie Diskursen zu Posthumanen Tendenzen verhandelt werden. (Vgl. u.a. Schenk & Karcher 2018; Buck & Zulaica y Mugica 2023) Um bildungstheoretisch relevant zu werden, müssen Hybride also nun so erschlossen werden, dass diese für das Subjekt als Objekt und dies in einem starken Sinne vorliegen. Wird Bildung als ergebnisoffener Prozess verstanden, der nicht angeleitet werden kann, so zeigt sich Kritik demgegenüber als zielgerichteter Prozess, der das Subjekt im kritischen Akt zu einer differenzierten Haltung gegenüber Diskursen, Dingen, Verhältnissen etc. bringen soll. Kritik als Prozess soll also nun wie der künstlerische Prozess oder jener des Reisens, eine Kontextverschiebung von Alltagsdingen erreichen, die eine Relationalisierung von Alltagsding und Subjekt ermöglichen. Wie kann dies gelingen?

Kritik an Dingen als potenzielle Voraussetzung von Bildungsprozessen

Damit (hybride) Alltagsdinge für das Subjekt bildungstheoretisch relevant werden können, braucht es einen Prozess, der wie das Reisen und die Kunst eine Kontextverschiebung erwirkt, in dem sich die Dinge dem Subjekt so anders zeigen können, dass ihr Zweck selbst befragbar wird. Mit Anlehnung an Foucault soll deshalb nun zuletzt Kritik gegenüber Dingen in Stellung gebracht werden, um gerade jenes für das Subjekt leisten zu können. Eine solche Kritik soll angeleitet werden können, als auch vom Subjekt selbst vollzogen werden können. Die Auseinandersetzung mit Alltagsdingen braucht im Falle einfacher Dinge ein aktives und im Fall von Hybriden ein mutiges Vorgehen, um starke Emotionalitäten zu verhindern. Wie ein solches kritisches Vorgehen aussehen kann, soll nun auf zwei unterschiedlichen Ebenen verhandelt werden. Einerseits soll der Frage nachgegangen werden, wie Hybride und einfache Dinge anders kontextualisiert werden können und zwar zunächst auf intellektueller bzw. rein sprachlichen

Ebene. Andererseits soll einer kritischen Praxis nachgegangen werden, die vom Umgang mit den Alltagsdingen aus gedacht werden kann.

Hybride Alltagsdinge kritisieren lehren und lernen

Die Kontextverschiebungen des Einsatzes von Hybriden innerhalb des Alltags reichen nicht aus, um das Hybrid für das Subjekt in eine bildungstheoretisch relevante Relation zu setzen. Bei Hybriden hilft jedoch deren öffentliche und emotionale Diskursivierung, um andere relevante Kontexte zu erschaffen. Die Angst und die Hoffnung, die gegenüber hybriden Alltagsdingen zum Ausdruck gebracht werden, werden seit vielen Jahren in Filmen, Serien, Computerspielen und Büchern aufgearbeitet. Die Alltagskontexte weichen fiktionalen Kontexten. Das Hybrid zeigt sich hier vor einem für das Subjekt anderen Hintergrund. Da popkulturelle Medien durch ihre Gefälligkeit nicht bildungsrelevant sind (vgl. Adorno 2006), braucht es einen kritischen Akt, der jene andere Kontextualisierung der Dinge für das Subjekt aufgreifen lässt.

Einen wichtigen Hinweis für das Wie eines solchen kritischen Vorgehens liefert Bakewell (2016). Sie arbeitet heraus, dass Alltagsdinge und gegenwärtig insbesondere Hybride häufig in fiktionalen Erzählungen für Stellvertreter*innendebatten verwendet werden. Es kommt bei der Darstellung von Hybriden in popkulturellen Medien zu einer Überlagerung mit anderen gesellschaftlichen Themenstellungen. Obwohl also vermeintlich Hybride in fiktionalen Erzählungen verhandelt werden, agieren diese nur als Stellvertreter für andere Themen, Verhältnisse, Phänomene etc. Dies deckt sich mit der Unsichtbarkeits-These von Alltagsdingen, die in Anschluss an Heidegger herausgearbeitet wurde: Das Hybrid an sich bleibt auch in der Erzählung über dieses eigentlich unsichtbar. Aufgegriffen und verwendet wird aber die starke Emotionalität, die mit diesen Dingen einhergeht. Obwohl eine solche Form der doppelten Kontextverschiebung intuitiv kontraproduktiv für das Vorhaben der Kritik an jenen Dingen scheint, bietet sie dennoch Potenzial für die Etablierung einer Kritik an hybriden Dingen. Es gilt daher einen genaueren Blick darauf zu werfen, was dennoch über Hybride gesagt werden kann und wie gerade das gelingt.

Die starke Emotionalität gegenüber Hybriden, die gerade deshalb gerne von Filmemacher*innen und anderen Kulturschaffenden aufgegriffen wird, lässt zunächst auf die Form der Beziehung zwischen Subjekt und Hybrid schließen. Bakewell zeigt auf, dass Subjekt und Hybrid in vielen Erzählungen in einem starken Machtgefälle zu Gunsten des Hybrids stehen. Denn es ist die Figur des schwachen Subjekts, die erfolgreiche Erzählungen ausmachen. Den Dingen kommt hierbei eine übermächtige Position zu und den Subjekten eben eine unterdrückte. (Vgl. ebd.: o.S.) Eine Kritik muss also zunächst die Funktion einer Verhältnisbestimmung zwischen Subjekt und Hybrid übernehmen, bevor eine differenzierte Auseinandersetzung ‚auf Augenhöhe' passieren kann. Anhand eines Beispiels soll ein solcher Weg der Kritik an Hybriden vorgezeichnet werden können, bevor dieser expliziert wird.

Die Verquickung von Hybriden mit ihrer Verwendung für gesellschaftliche (Brennpunkt)Themen zeigt sich laut Bakewell im 2014 erschienene Science-Fiction-Thriller *Ex Machina*[14]. Obwohl Bakewell auch auf zahlreiche Romane zurückgreifen könnte, wählt sie wahrscheinlich bewusst eine visualisierte Form der Erzählung über Hybride. Bilder bzw. Visualisierungen greifen notwendig auf gewisse Stereotype zurück, um von der Community erkannt und somit lesbar zu werden (Hemmerich 2019: 4-5), und bieten damit noch eine weitere Ebene der Analyse gegenüber schriftlichen Formen der Fiktion. Wie Alltagsdinge dargestellt werden und wie sie sich im Setting ‚verhalten', kann als höchst aufschlussreich angesehen werden. Zunächst schaut Bakewell auf das, was (eigentlich) erzählt wird, also auf die Erzählung abseits der gewählten Stilmittel. *Ex Machina* setzt sich nämlich auf den zweiten Blick nur peripher mit dem Thema der künstlichen Intelligenz und ihren Potenzialen und Gefahren unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Voraussetzungen auseinander. Eine solche Erzählung würde sich nah am Ding bewegen, den tatsächlichen und möglichen Erscheinungsformen von KI und an den sich mit den dadurch veränderten persönlichen und gesellschaftlichen Praktiken reflektiert auseinandersetzen. Vielmehr kommt es in *Ex Machina* zu einer Stellvertreter*innendebatte, die nach Bakewell die Angst männlicher Stereotype vor weiblicher Emanzipation aufgreift. Bakewells Analyse ist bestechend, fokussiert man weniger auf den offensichtlichen Inhalt (künstliches Erschaffen von Menschlichkeit, Turing-Test, Datenmissbrauch etc.[15]) als vielmehr auf die Form der Erzählung: Zwei Männer dominieren eine Frau, indem sie ihren Status aktiv aus zwei unterschiedlichen Perspektiven in Frage stellen. Eine KI übernimmt dabei die Rolle der Frau. Was kann nun im Anschluss an das Ansinnen dieses Kapitels, nämlich eine Form der Kritik gegenüber Hybriden zu finden, daraus gezogen werden?

Die Debatte rund um die KI in *Ex Machina* überlagert und verstärkt eine noch nicht aufgearbeitete gesellschaftliche Problematik.

Lässt sich nun aus der Debatte heraus aber dennoch etwas über KI oder über den aktiven, mutigen Umgang mit Hybriden sagen? Ja! Aber dafür müssen zunächst die Kontextualisierung(en) mit der(n) Funktionalität(en) des Dings zusammengeführt werden. Diese Einsicht ist für die Frage nach einer Kritik an Dingen wichtig. Nur so ist eine kritische Reflexion von Dingen und den gesellschaftlichen Verhältnissen, die diese (mit-)verursachen, möglich. Im Falle von KI und der Erzählung von *Ex Machina* könnte eine Analyse so aussehen: Ist die Frau dem Mann ebenbürtig, so scheint auch die KI den Männern (und Frauen) in gewisser Weise ebenbürtig zu sein. Betrachtet man ihre Funktion, so rührt sie an die menschliche Fähigkeit zum logisch-mathematischen Denken und übertrifft die menschliche Fähigkeit in manchen Bereichen bereits jetzt[16]. Der Mensch wird durch die KI ersetzbar. Traut man der Erzählung um *Ex Machina*, dann wird diese Veränderung für den Menschen radikal und nicht zu seinem Besten ausfallen: Menschen und im Speziellen Männer braucht es als Teil der Gesellschaft nicht länger.

Begegnet man der Erzählung nach der (sehr verkürzten) Analyse nun aus der neuen Perspektive, so zeigt sich ein relativiertes Bild: So wenig die Frauen die Männer nach der gesellschaftlichen Gleichstellung vollständig ersetzen werden, so unwahrscheinlich ist es, dass KI den Menschen vollständig ersetzen wird. Dem Machtkampf zwischen den (vielen) Geschlechtern wird noch ein neuer Player hinzugefügt, nämlich die KI. Das Bild des Mannes und auch jenes der Frau, so zeigt sich anhand der Debatte rund um KI, wird zu einseitig gezeichnet. Das Bild von KI, so der Rückschluss, wird dagegen überschätzt. Das logisch-mathematische Denken und Handeln und die gigantischen Rechenkapazitäten, Fähigkeiten, die nach stereotyper Betrachtung eher Männern zugeschrieben werden, verlieren (weiter) an Relevanz. Explizit wird dies an den neuen Programmiersprachen rund um ChatGPT etc., die keine logischen, sondern literarische sind[17]. Frauen als auch KI bedrohen also die männliche bzw. menschliche Vormachtstellung vor allem in Bezug auf jene Fähigkeit des logisch-mathematischen Denkens und Handelns. (Männliche) Menschen werden sich im Kontext von KI neu definieren und gesellschaftlich neu einbetten müssen.

Bereits diese schemenhaften Überlegungen zur Funktion von KI machen diese als hybrides Alltagsding (an sich) und ihre gesellschaftliche Einbettung bzw. Einbettbarkeit kritisch reflektierbar. Es braucht den Zusammenschluss von funktionalem Ding, gesellschaftlichem Kontext – der sich aus der Erzählung ergibt – und fiktionalem Diskurs, um eine aktive und mutige Haltung von Subjekten gegenüber Hybriden und somit Kritik an Dinge zu ermöglichen. Eine solche Praxis der Kritik, die anleitbar ist, kann als potenzieller Ausgang von Bildungsprozessen verstanden werden.

Einfache Alltagsdinge kritisieren lehren und lernen

Die bisherige Darstellung zeigte, dass Kritik an Hybriden über die Verhältnissetzung ihrer Funktionalität zu den sie umgebenden fiktionalen Erzählungen und ihrer gesellschaftlichen Einbettung erreicht werden kann. Der Begriff der Funktionalität erweitert sich damit über den Zweck des Alltagsdings hinaus zu einer Funktionalität, die die subjektive und gesellschaftliche Rahmung mitmeint. Denn, wie ich mit Hilfe von Bakewell zeigen konnte, sind es gerade Scheindebatten, die Dysfunktionalitäten von Dingen gegenüber einer spezifischen gesellschaftlichen Gruppe offenlegen können. Im Falle der KI zeigte sich, dass diese den Menschen nicht nur unterstützen (Funktion), sondern in gewisser Weise ersetzen und das Menschliche somit befragbar machen (Dysfunktion). Was aber, wenn es solche (Schein-)Debatten rund um bestimmte Dinge (vermeintlich) nicht gibt oder eine Recherche aus bestimmten Gründen nicht möglich ist? Um der Frage nach einer Praxis der Kritik an den einfachen Dingen des Alltags nachzugehen, stellt sich zunächst und in Anschluss an das vorangegangene Kapitel die Frage nach dem Vorhandensein von Erzählungen rund um banalere Dinge, wie etwa Werkzeuge, mit denen auch Schüler*innen eher umgehen als mit Hybriden. Erschließt sich die Überlegung zur Verschränkung von Gesellschaft und Ding beim Nachdenken über KI womöglich einfach, da die Debatten recht ‚laut', d.h. emotionsgeladen und breitenwirksam geführt werden, so ist dies bei der Auseinandersetzung mit einfachen Werkzeugen weniger augenscheinlich. Doch auch hier gibt es Erzählungen, die sich aufgreifen lassen. Leider sind diese oft dermaßen in das gesellschaftliche Leben eingewoben, dass sie nur schwer als solche zu entlarven sind. Sie zeigen sich im Verhältnis zu den Erzählungen rund um Hybride aber auch weniger abstrakt und meist eingelassen in den Alltag. Am Beispiel von einfachen Handwerkzeugen kann dies gezeigt werden: Das vermeintliche Ungeschick von Frauen und Kindern beim Werkzeuggebrauch kann beispielsweise als Erzählung verstanden werden. Diese kann nämlich darauf zurückgeführt werden, dass gängige Werkzeuge schlicht nicht für die durchschnittliche Größe von Frauen- oder auch Kinderhände gemacht sind (Criado-Perez 2020: 170-178). Die ‚Kunst' des kritischen Aktes ist es, solche Erzählungen, wie jene über das Ungeschick von Frauen beim Werkzeuggebrauch, allererst als (fiktionale) Erzählungen zu erkennen. Die spezifische Diskursivierung jener Werkzeuge verweist auf ihre Dysfunktional-

ität für Frauen und Kinder, die ein kritisches Aufgreifen der Funktionalität des spezifischen Dings über die Erzählung ermöglicht. Wie müssen Greifzangen für kleine Kinderhände designt sein?

Im Unterricht zeigt sich das ‚Ungeschick' von Mädchen wahrscheinlich ebenso. Das heißt, es kann also über den Gebrauch von Werkzeugen durch Menschen mit unterschiedlichen Handgrößen jener Diskurs abgeleitet werden, der eben zu einseitig und zu Gunsten einer spezifischen Gruppe geführt wird. Werden in einer Schulwerkstatt Werkzeuge für (männliche) Erwachsene verwendet, so korreliert das Ausmaß des vermeintlichen Ungeschicks der jungen Anwender*innen mit der Größe ihrer Hände. Schüler*innen erfahren beim Gebrauch von Werkzeugen eine solche Dysfunktionalität, ohne dass diese über Erzählungen hergeleitet werden müsste. Einfache Dinge werden so über ihren Gebrauch kritisierbar und können durch die damit erreichte Bedeutungsoffenheit potenziell Bildungsprozesse auslösen. Ein Ansatz, der gerade im Technik und Design Unterricht, der das Handeln in den Mittelpunkt stellt[18], interessant ist. Doch wie kann ein solcher kritischer Prozess konkret angeleitet werden?

Es sollen in diesem letzten Teil die spezifischen Voraussetzungen von Unterricht mitgedacht werden, der mitunter – wie etwa im Technik und Design Unterricht – den konkreten kritischen Umgang mit Dingen verlangt. Denn wenn Kritik wie Bildungsprozesse als für das Subjekt unhintergehbar verstanden wird, dann sollte ebenjene Kritik den Schüler*innen nicht aus einem abstrakten Diskurs über die Dinge – versprachlicht und vermittelt durch die Lehrperson – nähergebracht werden, sondern eben vielmehr aus dem Umgang mit den Dingen selbst. Nur so ist es möglich, dass Schüler*innen Kritik und Bildungsprozesse selbst üben bzw. erfahren können.

Einen interessanten Anstoß zur Praxis der Kritik an Alltagsdingen im Kontext von Bildung und Schule kann Foucault mit seinen Überlegungen zur Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen durch die antike Gemeinschaft der sogenannten Kyniker*innen geben. Auch wenn jene Kritik der Kyniker*innen von Foucault als affirmative, nicht-distanzierte oder gar versprachlichte Praxis verstanden wird (Sonderegger 2016), lässt sich die Praxis der Kyniker*innen dennoch im Kontext der Fragestellung diese Artikels aufgreifen, nämlich wenn es um die Frage nach einem angemessenen Ins-Verhältnis-Setzen anhand des konkreten Umgangs mit Dingen geht. Denn die Kyniker*innen griffen für eine Kritik an und durch Dinge eben nicht auf Erzählungen über Dinge zurück, sondern dekonstruierten gemeinschaftlich die durch die Dinge vermittelten Praktiken.

Foucault setzt sich in vielen seiner Überlegungen auch indirekt mit dem Verhältnis der Subjekte bzw. der Gesellschaft mit Alltagsdingen auseinander, nämlich dann, wenn er über die Macht von Institutionen nachdenkt. Konkret geht es ihm um den Nachweis, dass durch die Anwesenheit von Institutionen (Dingen) spezifische individuelle und gesellschaftliche Praktiken unterstützt, erschwert oder auch verhindert werden. Explizit wird dies anhand seiner Auseinandersetzung mit der Praxis des Strafens und den institutionellen Entsprechungen von Gefängnissen, deren Bauart und herrschaftlicher Zweck korrelieren[19]. Er kommt dabei nicht umhin, zwischen Konstruktionsweise (Design von Dingen) und der Manifestation von Macht und Herrschaft durch und mittels dieser institutionell materialisierten Gebäude (gesellschaftliche Einbettung von Dingen) zu unterscheiden. Die enge Verwobenheit von Dingen und individuellem und gesellschaftlichem Leben, das sich anhand von spezifischen Praktiken zeigt, gehen in seiner Theorie der Gouvermentalität auf, die es ihm ermöglicht, problematische Praktiken zu erkennen, zu benennen, zu beschreiben und schließlich zu kritisieren. (Vgl. Sonderegger 2016) Eine wichtige Einsicht Foucaults in diesem Zusammenhang ist, dass die Regierung des Selbst durch den*die*das Andere nur durch das „Mitwirken sich selbst führender Subjekte" (ebd.: 50) gelingen kann. Den Dingen könnte nun eine übermäßige Macht gegenüber den Subjekten zugesprochen werden, denn diese sind es, die gewissen von den Herrschenden präferierte Praktiken so unterstützen, dass es die Subjekte nicht einmal bemerken (Unsichtbarkeit der Dinge). Doch Foucault sieht gerade hier eine Möglichkeit für die beherrschten Subjekte, denn die Vormachtstellung der Herrschenden gegenüber den Beherrschten wird so überraschenderweise gerade über den Einbezug der Dinge durchbrechbar. Das Ding, so möchte ich Foucault verstehen, ist ein machtvolles ‚Werkzeug' aller Subjekte, das es ermöglicht, sich oder Andere gesellschaftlich (anders) einzubetten.

Foucault versucht in Anschluss an seine Gouvermentalitätstheorie eine Praxis der Kritik zu finden, die es den beherrschten Subjekten ermöglicht, sich nicht „dermaßen regieren zu lassen" (Foucault 1992: 12). Ich nehme diesen Gedanken auf und frage, wie es möglich ist, sich von den Dingen nicht „dermaßen" manipulieren zu lassen. Der Begriff der Kritik bekommt an dieser Stelle einen affirmativen Anstrich, denn es geht Foucault nicht darum Herrschaft (bzw. Dinge) per se abzulehnen, sondern sich die vermittelte Macht gegenüber dem Selbst und der Gesellschaft reflexiv bewusst zu machen, um Kritik üben zu können. Doch wie gelingt es Foucault nun konkret und dies anhand der Praktiken der Kyniker*innen eine solche affirmative Praxis von Kritik zu denken?

Wesentlich für eine Praxis der Kritik sind für die Kyniker*innen fünf Schritte: Erstens braucht es eine gemeinsam agierende Gruppe, die zweitens heterogen zusammengesetzt ist. Drittens braucht es eine gemeinsame Reflexion von Praktiken, die dann viertens auf leiblicher Ebene nachvollzogen werden, um fünftens das gesellschaftliche Leben kritisieren und im besten Fall transformieren zu können.

- Erstens bis drittens: Einzelpersonen scheint es kaum oder nur sehr begrenzt möglich zu sein, Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen zu So sind die Kyniker*innen eine heterogene Gruppe von Bürger*innen aller Schichten, die bewusst auch Sklaven*innen umfassten. (Sonderegger 2016: 60) Die Kyniker*innen nutzen in der heterogenen Gruppe den Blick des*der Anderen, um problematische Praktiken erkennen zu können. Dies kann vor allem deshalb gelingen, da sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten durch die unterschiedliche Zahl und Art der Dinge auch unterschiedliche Praktiken manifestieren. Der befremdete Blick des anderen Subjekts in der Gemeinschaft auf das für ihn Neue, ermöglicht ein Erkennen, das zur Reflexivwerdung dieser (eigenen) machtvollen Praktik führen kann.
- Viertens: Wurde eine bestimmte Praktik erkannt und für das praktizierende Individuum – als Teil einer spezifischen Gesellschaftsschicht – als problematisch beurteilt, braucht es den leiblichen Nachvollzug dieser Praktik. Die bewusste Rekonstruktion der einzelnen Denk- und Handlungsweisen, die jene Praktik umfasst, führt die Gruppe unvermeidlich mitunter zu den involvierten (technisch hergestellten) Dingen und ihrer Rolle darin. Erst jetzt ist es den Kyniker*innen möglich, Kritik durch das bewusste, aber auch experimentelle Eingreifen innerhalb dieser Praktiken zu üben.
- Fünftens: Kritik wird von den Kyniker*innen sowohl auf sprachlicher als auch auf leiblicher Ebene vollzogen. Wie Sonderegger herausarbeitet, kann es sich einerseits um eine schiere Verweigerung der problematischen Praktiken handeln, aber anderseits auch um eine experimentelle Umdeutung von Praktiken (Verschiebung, Störung), die eine Veränderung dieser und somit auch des individuellen und gesellschaftlichen Lebens nach sich ziehen (Sonderegger 2016: 69) Interessant an einer solchen Form von Kritik ist, dass die Auswirkungen auf die Praktiken bzw. auf das Leben nicht vollständig absehbar sind. Den Kyniker*innen ging es mit ihrer Kritik um ein Sichtbar--Machen von veränderbaren Umständen. Es gelang ihnen vor allem jene Praktiken aufzuzeigen, die „am unveränderbarsten und kritikfernsten“ (Sonderegger 2016: 64-65) galten.

Auf die Schule und den Unterricht umgemünzt und hier konkret auf den Technik und Design-Unterricht, müsste zur Schaffung von Kritikfähigkeit an und durch technisch hergestellte Dinge nicht von Praktiken, sondern von Dingen als Bedingung von spezifischen Praktiken ausgegangen werden. Wie bei den Kyniker*innen könnte eine solche Praxis der Kritik an und durch Dinge in fünf Schritten ermöglicht werden.

- Erstens bis zweitens: Es braucht eine heterogene Gemeinschaft. Schulischer Unterricht setzt eine Gemeinschaft voraus. Im Gegensatz zu den Anforderungen der Kyniker*innen kann die schulische Gemeinschaft zunächst als eher homogen beschrieben So ist vor allem das Alter der Kinder in Schulklassen gleich. Auch die sozialen Herkünfte sind in vielen Schulen recht homogen verteilt. Heterogenität findet man in Schulklassen in einem weniger ausgeprägten Rahmen. Es gibt Unterschiede in der Körpergröße und -fülle, beim Geschlecht, bei den motorischen und kognitiven Fähigkeiten, bei der kulturellen Herkunft, beim Erscheinungsbild, bei der Sprachlichkeit etc. Es erscheint daher sinnvoll, auch die Lehrperson als Teil dieser Gemeinschaft zu verstehen. Im Umgang mit Dingen und vor dem Hintergrund eines fachlichen Leistungsnachweises ist jedoch gerade diese Heterogenität Grund für Anerkennungs- und Ablehnungsmechanismen: Du bist ‚gut‘ und du nicht. Die Gemeinschaft von Klasse muss also als solche verstanden und nicht als Gruppe aus lauter Individuen.

- Drittens: Es braucht den befremdenden Blick des*der Anderen. Können Dinge, die in den Kontext von Kunst eingeschrieben sind, durch ihre Bedeutungsoffenheit ermöglichen, das Individuum dermaßen zu befremden, dass Bildungsprozesse angeregt werden, so ist dies bei technisch hergestellten Dingen nicht oder nur in eingeschränktem Rahmen (Hybride) möglich. Technisch hergestellte Dinge sind funktional und somit nicht bedeutungsoffen. Da Dinge jedoch notwendig für eine spezifische Anwender*innengruppe produziert wurden, funktionieren diese für die Anderen nicht oder nur eingeschränkt. Da die Funktionalität der Dinge vermeintlich sichergestellt ist, wird die Dysfunktionalität dieser für spezifische Anwender*innen eher auf letztere projiziert. Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen im Fach Technik und Design werden beispielsweise eher nicht an dysfunktionale

Werkzeuge rückgebunden. Um jene Dysfunktionalitäten jedoch feststellen zu können, braucht es den vergleichenden Blick des*r Diese Verschiebung im Blick der Gemeinschaft auf die technisch hergestellten Dinge eröffnet wiederum einen Raum, der Kritik am Ding letztlich ermöglicht.

- Viertens: Körperlicher Nachvollzug der Anwendung von Dingen. Um technisch hergestellte Dinge kritisieren zu können, braucht es den feinteiligen körperlichen Nachvollzug in der Anwendung und dies von jenen Anwender*innen, für die sich das Ding dysfunktional zeigt. Ist ein Handy beispielsweise für eine Hand zu groß, kann sich dies anhand unterschiedlicher Nutzungszusammenhänge Wie verhält sich das Ding bei unterschiedlichem Gebrauch? Wo zeigt es sich funktional, wo dysfunktional?
- Fünftens: Erst nach diesen vier Schritten ist es Bildungssubjekten möglich, Kritik am Ding zu üben. Im Falle von schulischem Unterricht und im Kontext von Bildung sollte diese verbalisiert werden. Die Sprache bringt Distanz zwischen das Ding und das Kritik an Dingen ist damit kein affirmativer Akt, obwohl sich die Praxis der Kritik am Ding selbst abarbeitet. Kritik am Ding ist eine gemeinschaftliche Praxis, die sowohl den Blick des*der Anderen braucht und das Übersetzen in eine Sprache für jene Gemeinschaft. Auf diese Weise kann Kritik am Ding schulinterne Erzählungen offenlegen und durch die Verschiebungen des Diskurses über die Dinge und letztlich auch über die Bildungssubjekte potenziell Bildungsprozesse auslösen.

Anmerkungen

[1] Dörpinghaus (2015), beispielsweise, versteht Bildung in Anschluss an Humboldt als „begriffliche Fähigkeit“ und „Distanzleistung“. Bildung ist sowohl ein sinnlicher als auch begrifflicher Prozess, sie ist die „Realisierung und Verfeinerung unserer begrifflichen Fähigkeiten in hermeneutischen Praxen der Aneignung von Welt“ (Dörpinghaus 2015: 466-467). Im Verhältnis zu diesem individualistischen Zugang gibt es jedoch auch Begriffe von Bildung, die diesen als per se soziale Klafki (1976) beispielsweise sieht Bildung als Ausgang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungsfähigkeit und von Solidarität gegenüber den Anderen.

[2] die interdisziplinäre, theoretische und politische Strömung des New Materialism thematisiert und untersucht etwa seit den 2000er Jahren gerade diesen starken Zusammenhang zwischen Subjekt, Dingen und Gesellschaft und verweist damit auf problematische Auslassungen in gängigen (Vgl. Sencindiver 2017)

[3] Designer*innen und auch Künstler*innen, die sich mit Alltagsdingen beschäftigen, setzen mit ihrer Form der Kritik gerade hier an, wenn sie Dinge in ästhetischer Hinsicht, also in Form, Materialität, Haptik etc. be- und verfremden. Die Ästhetik übernimmt im Design eine spezifische Funktion (vgl. Feige 2019), die auch eine kritische sein kann. Teilweise wird hier die Form und nicht der Zweck aufgegriffen, wie beispielsweise bei Erwin Wurm, der sich in seiner Kunst mit Alltagsdingen beschäftigt. Während er in seinem Frühwerk auf die Abwesenheit der Dinge verwies (Dust Sculptures), überspitzte er in seinem Spätwerk die Funktionalität der Dinge über die Form (Fat Car). (Vgl. Wurm J.) Designer*innen wie beispielsweise Maria Idicula Kurian befragen gerade die Funktionalität von Dingen. Bleibt die Form des Kunststoffbechers unangetastet, so wird durch die veränderte Materialität von diesem seine Funktionalität an seine Verwendung angepasst. Er zerfällt nach wenigen Minuten vollständig. (Vgl. Solanki 2022, 194-197)

[4] An dieser Stelle setzen Technikphilosophen*innen häufig an, um den einseitigen Blick auf Technik als schiere Prothese des Menschen zu brechen (Nordmann 2015: 29-40). Technik kann nie einem eindeutigen Zweck zugeordnet Plastisch wird dies beim Gedankenexperiment, bei dem man sich die Frage stellt, ob Aliens, die noch nie mit einer Waschmaschine und deren gesellschaftlicher Einbettung zu tun hatten, den Zweck einer Waschmaschine erkennen können. Gäbe es nur einen eindeutigen Zweck der Waschmaschine, nämlich Wäsche zu waschen, so müssten die Außerirdischen diesen herausfinden können.

[5] Käte Meyer-Drawe widmet in ihrem Buch *Diskurse des Lernens* (2008) ein ganzes Kapitel dem Verhältnis zwischen Dingen und Objekten. Unabhängig von ihrer Funktionalität, wie mit Heidegger aufgearbeitet wurde, zeigt Meyer-Drawe, in welcher Form Dinge in Beziehung zum Subjekt Dinge wollen „etwas“ vom Gegenüber. Es geht dabei um die Aufforderung zum Erinnern,

Reinigen, etc. (Vgl. Meyer-Drawe 2008: 159-186)

[6] Bei Blinkist handelt es sich um ein Programm, das sowohl im Browser als auch auf mobilen Endgeräten genutzt werden Sachbücher werden von den Mitarbeiter*innen dabei in ca. 15-minütigen Zusammenfassungen auditiv und schriftlich aufgearbeitet und in der App zugänglich gemacht.

[7] Bot ist die Abkürzung für Roboter und steht für ein automatisch ablaufendes Programm, das je nach Eingabe des*r Nutzer*in reagieren kann. Bots greifen dabei im Regelfall nicht auf künstliche Intelligenz zurück. Ihre Programmierung gaukelt dem*r Nutzer*in jedoch das Sprechen mit einer echten Person vor. (Vgl. IT-Service.Network o.J.)

[8] Die japanische Gesellschaft ist mit dem Phänomen konfrontiert, dass Jugendliche sich eher mit generierten und lebendig agierenden Dingen beschäftigen als mit realen Freund*innen und sogar Liebespartner*innen werden durch Hybride ersetzt. (Vgl. Muschner 2020)

[9] Der Chatbot Tay von Microsoft, beispielsweise, verhielt sich nach kurzer Zeit auf der Social Media Plattform X rassistisch und gehässig gegenüber anderen Nutzer*innen. (Vgl. Graff 2016)

[10] In Österreich wird das Schreiben einer vorwissenschaftlichen Arbeit zum Erreichen der Matura (Abitur) beispielsweise wieder (Vgl. Kroisleitner 2024) Die Einbindung und Abgrenzung von KI basierten Prompt-Writing-Tools wird vielstimmig diskutiert.

[11] Bildungstheorien greifen häufig auf zwei Modelle von Relationalität zurück: einerseits auf die Anerkennungstheorie. Ausgehend des der Frankfurter Schule angehörigen Philosophen Axel Honneth wird diese Form der Interaktion zwischen Subjekten bildungstheoretisch aufgegriffen, etwa bei Künkler 2011, Ricken et 2023. Und andererseits die historisch etwas weiter zurückgehende Adressierungs-bzw. Anrufungstheorie, die ausgehend vom Strukturalisten Louis Althusserl bildungstheoretisch relevant ist. (Vgl. u.a. Janssen/ Kleiner/ Rose 2014; Vater 2019) Beiden Theorien zu eigen ist, dass sowohl Prozesse der Anerkennung als auch der Adressierung fragile sind.

[12] Seit etwas mehr als 10 Jahren kommt es auch zu punktuellen Auseinandersetzungen mit der Dingwelt aus bildungstheoretischer Perspektive, die sich jedoch immer wieder rasch verlaufen. Meyer-Drawe (2008) befragt die Rolle der Dinge für das Lernen. Nohl (2011) entwirft eine „Pädagogik der Dinge“ und nimmt dabei den „Austauschprozess“, der sich zwischen Dingen und Menschen entfalten in den Dörpinghaus und Nießeler (2012) arbeiten sich in ihrem Sammelband an der rational nicht beherrschbaren Eigenwertigkeit der Dingwelt ab. Thompson, Casale und Ricken (2017) fragen in ihrem Sammelband wie Debatten rund um „Sache(n)“ und „Sachlichkeit“ die gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskussionen erweitern und differenzieren können.

[13] Meyer-Drawe, beispielsweise, arbeitet sich in *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen* (2007) an den beiden Extrempositionen des Menschlichen und Maschinellen ab.

[14] Ein anderes Beispiel, das genetische Werkzeuge aufgreift, ist die 2007 in Neuseeland erschienene Horrorkomödie *Black Sheep*. Das Schaf als wichtiger Import, um die Versorgung der Einwohner*innen seit dem Jahrhundert zu sichern, wird durch die Genetik im Film zum blutrünstigen Todesbringer. Auch hier stellt sich die Frage, welche gesellschaftlichen Schieflagen nun durch genetische Werkzeuge neu erzählt werden können.

[15] Tatsächlich bleibt der Film bei den neuen Technologien vage in oberflächlichen und stereotypen Debatten verhaftet. Dass große Konzerne Gesetzeslücken auskosten bzw. Gesetze umgehen, um an wertvolle Daten von Nutzer*innen zu gelangen und mit diesen Handel zu treiben, wissen wir nicht erst seit den skandalösen Veröffentlichungen rund um und von Edward Snowden (2019). Gemeinsam mit dem amerikanischen High-Tech-Experten und nach wie vor vom amerikanischen Rechtsstaat geahndeten Whistle-Blower entwickelte die Europäische Union ein europaweit gültiges Datenschutzgesetz. (Beham/ Hübelbauer 2017)

[16] Insbesondere bei visuellen Aufgaben wie Bildanalyse und Objekterkennung und auch Sprach- und Leseverständnis übertreffen KIs den Menschen bereits jetzt. (Krichmayr 2024)

[17] Prompt-Writing beschreibt eine Art Programmiersprachen, bei denen die Anwender*innen Handlungsanweisungen für KIs schreiben. (Lobe 2023)

[18] Postkritische Überlegungen kritisieren gerade jene Distanzierungsnotwendigkeit der So wird auch im zweiten Grundsatz des Manifests für eine Postkritische-Pädagogik eine affirmative Form von Kritik gefordert (Hodgson/ Vlieghe/ Zamojski 2022: 21). Wird Bildung jedoch im klassischen, humboldtschen Sinne als ausdifferenzierten Versprachlichung von Erfahrungen verstanden (Dörpinghaus 2015), wie hier vorgeschlagen, so soll hier ebenfalls auf Sprachlichkeit als Ausgang von Kritik geachtet werden.

[19] Seine Überlegungen zu Benhams Panopticon zeigen die enge Verbindung zwischen „architektonischer Gestalt“, also dem Dinghaften von Gebäuden, und ihren machtvollen Funktionen der Disziplinierung (Foucault 2008: 905-915).

Literatur

Adorno, Theodor (2003): Adorno. Soziologische Schriften I. Frankfurt a. M: Suhrkamp. S. 93-121. Adorno, Theodor (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bakewell, Sarah (2016): Das Café der Existenzialisten: Freiheit, Sein und Aprikosencocktails. Audible Höhrbuch.

Beham, Georg/ Hübelbauer, Reinhard (2017): EU-Datenschutz-Grundverordnung (EU-DSGVO). Praxiseinführung in 7 Schritten. Wien: Austrian Standards plus.

Benner, Dietrich (1999): „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, Jg., Heft 3, S. 315-328.

Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Beltz-Juventa.

Buchmann, Peter (2023): Künstliche Intelligenz. Angst vor KI ist weit verbreitet – was ist realistisch? Online unter: https://www.srf.ch/news/kuenstliche-intelligenz-angst-vor-ki-ist-weit-verbreitet-was-ist-realistisch [Stand 20.09.2024]

Buck, Marc. & Zulaica y Mugica, Miguel: Digitalisierte Lebenswelten. Bildungstheoretische Reflexionen. Berlin: Metzler.

Burckhardt, Lucius (2010): Design ist unsichtbar. In: Edelbach, Klaus/ Terstiege, Gerrit [Hg.]: Gestaltung denken. Grundlagentexte zu Design und Architektur. Basel: Birkhäuser, S. 211–217.

Criado-Perez, Caroline (2020): Unsichtbare Frauen. Wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert. München: Btb.

Dörpinghaus, Andreas/ Nießeler, Andreas (2012): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Könighausen & Neumann.

Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., Heft 4, S. 464-480.

Euler, Peter (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Deutscher Studien-Verlag. Online unter: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3868/ [18.10.2021]

Feige, Daniel (2019): Design. Eine philosophische Analyse. Berlin: Suhrkamp. Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Leipzig: Merve.

Foucault, Michel (2008): Überwachen und Strafen. In: Michel Foucault. Die Hauptwerke. Berlin: Suhrkamp. S. 701-1020.

Goethe, Johann Wolfgang von (1976): Italienische Reise. Online unter: https://archive.org/details/italienischereis0000goet_y9d8/-page/n7/mode/2up [Stand 19.09.2024]

Graff, Bernd (2016): Rassistischer Chat-Roboter. Mit falschen Werten bombardiert. Online unter: https://www.sued-deutsche.de/wirtschaft/microsoft-programm-tay-rassistischer-chat-roboter-mit-falschen-werten-bombardiert-1.2928421 [Stand 20.09.2024]

Heidegger, Martin (2006): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer.

Hemmerich, Fabian (2019): Inwiefern sind ethnische Stereotype in Kinderfilmen ein pädagogisch relevantes Problem? Eine Auseinandersetzung anhand von drei Filmbeispielen. In: Medienimpulse, 57. Jg., Nr. 2, Online unter: https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/1949 [02.07.2024]

Hodgson, Naomi/ Vlieghe, Joris/ Zamojski, Piotr (2022): Manifest für eine Post-Kritische-Pädagogik. In: Bittner, Martin/ Wischmann, Anke (Hg.): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“, Bielefeld: Transkript, S. 19-26.

Hof, Barbara (2018): Der Bildungstechnologe. In: Schenk, S. & Karcher, M. (Hrsg.): Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. S. 27 – 52. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16105/pdf/Schenk_Karcher_2018_Ueberschreitungslogiken.pdf [Stand 20.09.2024]

Humboldt, Wilhelm von (1903-1936): Gesammelte Schriften. Online unter: https://archive.org/details/gesammelteschrif14humbuoft/page/20/mode/2up [Stand 19.09.2024]

IT-Service.Network (o.J.): Bot – Definition. Online unter: https://it-service.network/it-lexikon/bot/ [Stand 20.09.2024]

Janssen, Angela/ Bettina Kleiner & Nadine Rose (Hrsg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich.

Kant, Immanuel (2009): Kritik der Urteilskraft. Hamburg: Meiner.

Klafki, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz. Koller, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/ Lohmann, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288-300.

Krichmayr, Karin (2024): Künstliche Intelligenz übertrifft menschliche Fähigkeiten immer schneller. Stanford Studie. Online unter: https://www.derstandard.at/story/3000000216233/kuenstliche-intelligenz-uebertrifft-menschliche-faehigkeiten-immer-schneller [10.06.2024]

Kroisleitner, Oona (2024): Polaschek will verpflichtende vorwissenschaftliche Arbeit als Teil der Matura abschaffen. Online unter: https://www.derstandard.at/story/3000000222881/vorwissenschaftliche-arbeit-als-teil-der-matura-wird-abgeschafft [Stand 20.09.2024]

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transkript.

Langemeyer, Ines (2021): Optimierung von Arbeits-, Lern-und Vergesellschaftungsprozessen mittels KI – Anmerkungen aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In: Terhart, H.; Hofhues, S. & Kleinau, (Hrsg.): Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 231-248.

Liptow, Jasper (2013): Philosophie des Geistes zu Einführung. Hamburg: Junius.

Lobe, Adrian (2023): Prompt-Writing: Der gefragteste Job-Skill des Jahrhunderts? Online unter: https://www.derstandard.at/story/2000146157314/prompt-writing-der-gefragteste-job-skill-des-jahrhunderts [10.06.2024]

Lyotard, Jean-Francois (1994): Die Analytik des Erhabenen – Kant Lektionen. Paderborn: Fink. Meyer-Drawe, Käte (2007):

Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. Paderborn: Wilhelm Fink. Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. Paderborn: Wilhelm Fink.

Mollenhauer, Klaus (2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim: Beltz Juventa.

Montessori, Maria (2007): Kosmische Erziehung. Die Stellung des Menschen im Kosmos. Menschliche Potenzialität und Erziehung. Von der Kindheit zur Jugend. Freiburg/ München/ Berlin: Herder.

Muschner, Jens (2020): KI kann Beziehungen in Japan verändern. Online unter: https://sumikai.com/ nachrichten-aus-japan/k-i-kann-beziehungen-in-japan-veraendern-271475/ [Stand 20.09.2024]

Newport, Cal (2019): Digital Minimalism. Choosing a Focuses Life in a Noisy World. Newport: Penguin Business.

Nohl, Arndt-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Nordmann, Alfred (2015): Technikphilosophie zur Einführung. Hamburg: Junius.

Pause Giant AI Experiments (2023): Pause Giant AI Experiments: An Open Letter. Online unter: https:// futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/ [Stand 20.09.2024]

Ricken, Norbert et al. (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim: Beltz.

Roßler, Gustav (2016): Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Objekte. In: Kneer, Georg/ Schroer, Markus/ Schüttpelz, Erhard [Hrsg.]: Bruno Latours Kollektive. Berlin: Suhrkamp, S. 76-107.

Rousseau, Jean Jaques (2003): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart: utb.

Ruprecht, Mattig (2021): Reisen für die Bildung der Menschheit. Zur ethnographischen Methode Wilhelm von Humboldts. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23906/pdf/BF_2021_2_Mattig_Reisen_fuer_die_Bildung.pdf [Stand 20.09.2024]

Schenk, S. & Karcher, M. (Hrsg.): Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16105/pdf/Schenk_Karcher_2018_Ueberschreitungslogiken.pdf [Stand 20.09.2024]

Schiller, Friedrich (1984): Über das Schöne und die Kunst. Schriften zur Ästhetik. München: dtv klassik. Snowden, Edward (2019): Permanent Record. Meine Geschichte. Frankfurt a. M.: Fischer.

Schäfer, Alfred (2020): Bildung und Negativität. Annäherung an die Philosophie Christoph Menkes. Weilerswist: Velbrück.

Schmidgen, Henning (2018): 1818 -Der Frankenstein-Komplex. In: Latour, Bruno: Aramis oder Die Liebe zur Technik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 303-319.

Sencindiver, Susan Yi (2017): New Materialism. Online unter: https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780190221911/obo-9780190221911-0016.xml [Stand 19.09.2024]

Solanki, Seetal (2022): Why Materials Matter. Responsible Design for a better World. München, London & New York: Prestel.

Sonderegger, Ruth (2016): Foucaults Kyniker_innen. Auf dem Weg zu einer kreativen und affirmativen Kritik. In: Lorey, Isabell/ Ludwig, Gundula/ Sonderegger, Ruth: Foucaults Gegenwart. Sexualität – Sorge – Revolution. transversal texts, S. 47-75; Online unter: http://transversal.at/books/foucaults-gegenwart [24.07.2023]

Thompson, Christiane/ Casale, Rita/ Ricken, Norbert (Hg.) (2017): Die Sache(n) der Bildung. München: Ferdinand Schöningh.

Vater, Stefan (2019): Neoliberale Subjektivität. Sei du! In: Beiträge zur Erwachsenenbildung (2) 1, S. 23-32.

Wurm, Erwin (o.J.): Erwin Wurm: Artworks. Online unter: https://www.erwinwurm.at/artworks.html [Stand 20.09.2024]

Zobl, Cornelia (2023): Digitale Spielräume. Fortnite (spielen) als Herausforderung und Möglichkeit bildungstheoretischer Auseinandersetzung. In: Buck, F. & Zulaica y Mugica, M: Digitalisierte Lebenswelten. Bildungstheoretische Reflexionen. Berlin: Metzler, S. 253-270.

Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

„Hier finden ästhetische Erfahrungen statt." Eine Feststellung, die Beobachtbarkeit suggeriert und zugleich Fragen aufwirft: Woran wird dies erkennbar, ableitbar, vermutbar? Zum Kern kunstpädagogischer Praxis zählen initiierte Settings, in denen andere sich situativ erproben können, etwas erfahren können. Diese Inszenierungen werden zumeist von Unterstellungen oder einem Anspruch getragen, dass z.B. ästhetische Erfahrungen möglich werden. Doch ist dieses Vorhaben so einfach, wenn Erfahrungen etwas sind, das sich nicht beobachten lässt (vgl. Sabisch 2009: 14)?

Verstehen wir ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse als unverfügbare wie zugleich zentrale kunstpädagogische Momente, kann dieses ambivalente Verhältnis einen spezifischen Zugang herausfordern, um uns als Fragende und Suchende im kunstpädagogischen Feld zu situieren. Operiert das, was unser kunstpädagogisches Interesse auf sich zieht, im Entzug, können wir in einer reflexiven Hinwendung versuchen, Figurationen und Konstellationen zu entschälen oder zu entwickeln, die symptomatisch auf Erfahrungs- und Bildungsprozesse verweisen. Diese indirekte Annäherung an Erfahrungs- und Bildungsprozesse bemüht sich um eine Arbeit mit dem Un(ver)fügbaren, betrachtet dies als konstitutiv und suggeriert nicht die Auflösung des Un(ver)fügbaren. Vielmehr wird in der Akzeptanz des vorherrschenden *Ent*zugs ein *Bezug* anderer Art möglich: Indem wir anerkennen, dass sich Erfahrungs- und Bildungsprozesse nicht direkt beobachten lassen, können wir unsere Aufmerksamkeit auf Symptome dieser Prozesse richten: „Auf Symptome greift zurück, wer auf die Sache selbst nicht Zugriff hat und nur indirekt Rückschlüsse über das zu ziehen vermag, was ihm vorliegt." (Alloa 2011: 273)

Ein demgegenüber anderer Umgang mit Un(ver)fügbarem zeigt sich darin, den Entzug durch vermeintliche Gewissheiten zu überspielen – *ich tue, als ob ich wüsste*. Als meist sprachliche Umhüllungen ermöglichen gesetzte Gewissheiten (durchaus in einem produktiven Sinne) forschende und didaktische Zugriffe, indem die begrifflich gewonnene oder gewohnte Silhouette eine handhabbare Vorstellung generiert (vgl. Johns/Bader 2018), etwas zur Darstellung bringt. Was bspw. Erfahrung bedeutet, wird dann weniger befragt, erklärt oder reflektiert, aber nahegelegt, dass diese (etwa in einer kunstpädagogischen Praxis) stattfindet. Solche beschreibenden Konstruktionen, die sich auf kunstpädagogische Bildungsfiguren beziehen, ohne diese genauer zu betrachten, können notwendig sein, wenn sie als Ausdruck eines wörtlich genommenen *Um*gehens mit Un(ver)fügbarkeiten fungieren. Wir nähern uns z. B. sprachlich an. Die Komplexität ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse wird in solchen vermeintlichen Gewissheiten jedoch reduziert und teils ein leichtgängiges Verstehen implementiert. Vermeintliche Gewissheiten können den genaueren Blick auf eine Sache oder Phänomen, einen Prozess oder eine Praxis versperren. Sie können verhindern, Komplexität zu denken und mit ihr umzugehen.

Hinterfragen wir die induzierten Gewissheiten kritisch, wenden wir uns sowohl den entstandenen Konstruktionen als auch deren Leerstellen zu, die trotz unserer Annäherung bleiben oder von diesen sogar erst hervorgehoben werden. Wir inszenieren damit hinterfragend eine Höhlung, um in einer reflexiven Geste kritisch in den Blick zu nehmen, was sich wie und aus welchem Grund (für uns) als gewiss etabliert hat. *Vermeintlich wissen* und *vermeintliches Wissen* zu bilden, können zu Anlässen einer Reflexion werden, welche das Un(ver)fügbare nicht fügen will, aber Wissensgenesen befragt und sich anderem Wissen, auch im machtkritischen Sinne, zuwenden kann.

Im Fokus dieses Beitrags steht demgemäß die Frage, wie durch reflexives Hinterfragen bestehende und neue Zugänge,

Sichtweisen und Erfahrungen sowie davon ausgehende Symptome im Feld der Kunstpädagogik entstehen können. Reflexives Hinterfragen als eine Praxis des Kritisierens zu verstehen, zielt auf eine theoriebasierte Zuwendung ab. Ich gehe dabei modellhaft vor, um *Reflektieren als kritische Geste* zu perspektivieren und die sich innerhalb dieses Zugangs artikulierenden Verhältnisse von Wissen, Reflexion und Kritik zuallererst zu beschreiben. Folgend widme ich mich dazu erstens der Denkfigur des *Abstands*, um diese als konzeptuelles Modell kritischer Reflexion zu lesen. Zweitens betrachte ich plurale mediale Reflexionspraxen als *anderes* Reflektieren im kunstpädagogischen Feld, um drittens Reflektieren als *wissenentrückende Praxis* kunstpädagogischer Theoriebildung zu bestärken, sodass die entrückende Geste im Reflektieren als kritikbestrebend betrachtet wird.

Situierung: reflexive Praxen des Hinterfragens

Sich mit Kritik als Konzept oder als Theorem zu beschäftigen, ist nicht einfach, da ihre Theoretisierung komplexe und durchaus tradierte Sichtweisen aufruft, die voraussetzungsvoll sind. Nur allzu leicht verstimmt man mit vereinfachten Zugängen andere, die zurecht vor einer *Trivialisierung von Kritik* warnen (vgl. Masschelein 2003). Um diese Sorge zu wertschätzen und dabei dennoch selbst nicht sprachlos zu werden, situiere ich meine Überlegungen vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen.

Auch wenn bestehende Konzepte von ‚Kritik' also über eine Metaphorik des Hinterfragens hinausgehen, so erscheint die im Wort ‚Hinterfragen' aufscheinende räumliche Konstellierung eine hilfreiche Annäherung an Kritikpraxen im kunstpädagogischen Feld. *Hinter*fragen operiert anders als beispielsweise *Er*fragen in der Vision oder Unterstellung eines möglichen Anders-Seins. Wie Daniela Holzer formuliert, werde Gegebenes „darauf geprüft, ob es nicht auch anders sein könnte" (Holzer 2019: 733). Gewissheiten werden dabei zugleich vergegenwärtigt als auch prüfend hinterfragt.

Ein prüfendes Hinterfragen beschreibt demgemäß relationale Momente, die ein Abwägen, Informieren, unterschiedlich Anordnen und Umordnen, ein dialogisches oder kontroverses Beobachten umfassen können. Kritik suche dabei „gültige Gewissheiten zu hinterfragen, auf die sie selbst in diesem Akt zurückgreifen muss", wie Rahel Jaeggi und Tilo Wesche pointieren (Jaeggi/Wesche 2009: 17). Diese doppelte Bewegung erzeugt zuweilen das Gefühl, dass sich Kritik von etwas weg *und* zu etwas hin bewegt, was einen gespaltenen, aber konstruktiven Modus im Kritisieren aufzeigt. Jaeggi und Wesche präzisieren die Dynamik, die sich darin entwirft:

„Kritik […] unterscheidet, trennt und distanziert sich; und sie verbindet, setzt in Beziehung, stellt Zusammenhänge her. Sie ist anders gesagt, eine Dissoziation aus der Assoziation und eine Assoziation aus der Dissoziation. Noch die radikale Widerlegung ist in diesem Sinne eine Bezugnahme, und noch eine Kritik, die auf den Bruch mit einer bestehenden Ordnung setzt, stellt eine Beziehung zu der Situation her, die überwunden werden soll." (Jaeggi/Wesche 2009: 8)

Das hier aufscheinende Kritikverständnis intensiviert in seiner begrifflichen Ausformulierung die Nähe zu einem räumlichen Verständnis im *Hinter*fragen, das im Sinne eines Umwendens im *Zwischen* agiert. Dieses Zwischen verstehe ich als produktive Sphäre, in der sich etwas bilden und umbilden kann. Wo sich Bezugnahmen und Distanzierungen ereignen, be- oder entstehen entsprechend Abstände, in denen sich etwas ausfaltet oder figuriert. Im *Hinter*fragen gibt es so betrachtet einen mehrfach direktionalen deiktischen Operator, der, so der Versuch dieser theoretischen Setzung, einen Abstand bedingt. Diese Räumlichkeit eines Kritikbegriffs verweist zudem darauf, dass die Präposition ‚hinter' einer konkreten Situierung bedarf, von der aus die Positionierung überhaupt erst eine Relation bilden kann und von der aus eine Bewegung oder ein Verhältnis möglich wird. Ändern wir die Situierung – im Sinne einer veränderten Position – oder fügen eine zweite oder dritte Position hinzu, kann etwas, das sich vormals als ‚Hinter' verortet hat, das neue ‚Vor' oder ‚Zwischen' werden. Was es braucht, sind Gesten der Verortung, die ermöglichen, uns auszurichten.

Die in Kritik angelegte Doppelbewegung aus Dis- und Assoziation ist weniger banal, als sie anmuten mag. Im sich herausbildenden Abstand konstituiert sich eine Passage der Ermächtigung, die Kerstin Jergus treffend formuliert: „In jedem Fall jedoch ermächtigt eine kritische Artikulation auch die so kritisierten Verhältnisse, indem diesen ein Platz in der Welt zuerkannt wird und man ein Verhältnis zu ihnen einnimmt." (Jergus 2019: 74) Die legitime oder nachvollziehbare Platzierung des Kritisierten, so möchte ich an dieser Stelle den Gedanken von Jergus auffalten, bedarf folglich *reflexiver* Akte. Eine reflexive Kritik zielt sodann

auf die Herausbildung eines zumindest temporären Verhältnisses, welches wir gegenüber dem, das wir kritisieren, einnehmen wollen oder müssen.

Kritisieren bestehe in Anschluss an Iris Laner demgemäß in Unterscheidungsakten „zwischen dem, was sich von einem bestimmten Standunkt aus gesehen als so, von einem anderen aus aber als anders darstellt“ (Laner 2016: 275). Im Bild des Hinterfragens transformieren sich die Unterscheidungen in *operierende Abstände* zwischen den situierten Positionen. Dieses Zwischen möchte ich in Rekurs auf Bernhard Waldenfels entsprechend als ein *fungierendes Zwischen* betrachten, welches selbst Übergang sei und als „Nicht-Etwas“ sowie „Nicht-Jemand“ erscheine (vgl. Waldenfels 2015: 219). Praktiken des Kritisierens als produktives sowie performatives Geschehen zu denken, in dem sich *abständig* etwas bilden kann, bekräftigt deren reflexives Moment. Das Reflexive artikuliert sich dabei als ein Betrachten des einen durch ein anderes, als ein Wenden, Umwenden, anders Wenden, als ein Hinterfragen und unterschiedlich Positionieren. Die reflexiven Praxen möchte ich in Hinblick auf sich konstellierende Abstände im Hinterfragen folgend weiter in den Blick nehmen, um die Kontur einer reflexiven Kritikpraxis zu schärfen.

Abstand als Denkfigur

Der französische Philosoph François Jullien hat einen beeindruckenden Zugang entwickelt, wie sich Beziehungen zu Anderen ausgehend vom *Dazwischen* betrachten lassen. Jullien, auch Sinologe, befasst sich vorwiegend mit einem Zwischen von Kulturen, etabliert aber allgemeiner verstanden eine *Theorie des Zwischens*[1], die maßgeblich auf der Figur des Abstands fußt. Jullien bietet damit eine Wendung im Denken an, die ein Zwischen in seiner Potentialität und Virtualität[2] denkbar macht.

Julliens Position ist für den Gedanken einer reflexiven Kritikpraxis insofern anschlussfähig, als dass sie auf einer Verschiebung im Denken aufbaut, die sich dem *Ungedachten* zuwenden möchte. So formuliert Jullien: „Ich nenne ‚ungedacht‘, wovon wir beim Denken ausgehen und was wir aus eben diesem Grund nicht denken.“ (Jullien 2014: 20) Ähnlich also, wie sich Kritik in der Doppelbewegung aus Assoziation und Dissoziation artikuliert und nicht umhinkann, jenes mit zu zeigen, wovon sie sich wegbewegt, entsteht das Ungedachte nicht nur in Relation zum Gedachten, sondern in Differenz zu diesem, das gleichsam mithervortritt. Das Ungedachte umwirbt im Gefüge der kritischen Reflexion sodann eine zwar immer noch relationale Situierung, doch initialisiert es zugleich einen neuen Punkt im Koordinatensystem der Gedanken.

Als entscheidende Blickachse verschiebt Jullien ein Denken vom Unterschied zu einem Denken des Abstands (vgl. ebd.: 26). Während der Unterschied lediglich versuche zu identifizieren, um eine Essenz, das Eigentliche, etwa einer Kultur, zu markieren, erschaffen die Abstände ein Dazwischen. Indem wir Unterschiede festlegen, so Jullien weiter, nehmen wir unweigerlich eine erhabene Position ein, von der aus wir uns anmaßen, zwischen Gleichem und Anderem zu urteilen. Diese Herangehensweise könne jedoch nur scheitern, da die Essenz einer Kultur maßgeblich in ihrem stetigen Wandel und der Veränderung zu sehen sei. Der Begriff des Unterschieds verbleibe daher einer der Einordnung, der nichts Eigenes hervorbringe (vgl. ebd.: 27).[3] Der Abstand folge aber einer Logik des Entdeckens und sei vielmehr eine Figur der Störung und Unordnung (vgl. ebd.: 29ff). Statt eine gemeinsame Gattung zu unterstellen, wie es der Unterschied erfordere, erzeuge sich der Abstand durch eine Stelle der Trennung, leite sich von einer Entfernung her (vgl. ebd.: 32). Der Abstand, dynamisch und produktiv, eröffne daher einen Raum des gegenseitigen Musterns (vgl. ebd.: 33f). Insofern wölbt Jullien eine Achse der Alterität in das entstehende Dazwischen hinein, in dem wechselseitige Bezugnahmen möglich werden. Er fordert uns dazu auf, die Abstände wirken zu lassen, als Räume der Reflexion, als Spannungsverhältnis, das zu denken gebe (vgl. ebd.: 34). Der Abstand als ein forschender Begriff, sei erfinderisch (vgl. ebd.: 35). Insofern wird ersichtlich, dass Julliens Ansatz eine reflexive Umschau intendiert, die durchaus Raum gibt, um eine Kritik zu formulieren. Um das Potential dieses Reflexionsraums zu erläutern, zoomt Jullien in den Abstand hinein. Er beschreibt, dass das Dazwischen aufgrund seiner Eigenheit unbemerkt zu bleiben, in seiner Unauffälligkeit bisher im Denken oft übergangen wurde (vgl. ebd.: 50). Das „Dazwischen verweist immer auf etwas anderes als sich selbst“, sodass die Eigenheit des Dazwischen darin bestehe, nichts Eigenes zu haben – das Dazwischen *ist* nicht (ebd.: 50f). Zugleich – und dies markiert die Komplexität und sprachliche Differenziertheit in Julliens Überlegungen – sei es das Dazwischen, an dem alles passiere, geschehe und sich entfalten könne (vgl. ebd.: 51). Ein derart performativ gefasstes Dazwischen adressiert Veränderungen, lädt zu (Um)bildungen ein und konturiert eine dynamische Umgebung. Welche Bedeutung kann ein solches Dazwischen im Reflektieren einnehmen, wenn wir dieses als

kritische Geste betrachten wollen?

Dazwischen als Werkzeug

Julliens Begeisterung für das Dazwischen führt ihn dazu, dieses als Werkzeug zu begreifen. Der Abstand, in dem das Dazwischen sein und werden kann, bildet für ihn einen *Spielraum* der Sozialität und Alterität. Das Denken eines Abstandes selbst, so meine Lesart, eröffnet einen methodischen Zugang, der darin besteht, die sich herausbildenden Verhältnisse, Beziehungen und Relationen zu reflektieren, um diese etwa einer Kritik zu unterziehen. Welches Verhältnis von Reflexion und Kritik bildet sich durch ein solches Denken heraus?

Wählen wir für uns das Ziel, eigenes Wissen kritisch zu prüfen, so kann im Hinterfragen ein Zwischen initiiert werden, das Zugänge bildet, um Wissen zu entrücken. Das Erkenntnisinteresse könnte beim *Ungedachten* liegen, um sich diesem anzunähern. Wie eingangs in Rekurs auf Daniela Holzer formuliert, prüft eine derartige Reflexion Gegebenes darauf hin, ob es nicht auch anders sein könne (vgl. Holzer 2019: 733).

Sich dem Ungedachten anzunähern, bedeutet für Jullien, das, wovon wir beim Denken ausgehen, und das wir aus eben diesem Grund nicht denken, in den Blick zu nehmen, im Sinne eines Rahmenwechsels (vgl. Jullien 2014: 20). Um einen Zugang zum Ungedachten zu entwickeln, wählt Jullien den *Umweg*, um einen Abstand bewusst zu initiieren. Diese Wendung solle ermöglichen „das Feld des Denkbaren zu entfalten und neu zu konfigurieren; oder sagen wir: Um durch eine Abkehr vom etablierten Denken gedankliche Ressourcen anderer Art, bislang unerforscht oder brachliegend, aufzubieten“ (ebd.: 41).

Mich interessiert, wie wir diesen Umweg in Kunstpädagogik denken können. Dazu gehe ich zunächst näher auf die Figur der Reflexion ein, um diese in der notwendigen Breite zu betrachten und um ihre medialen Spielräume in kunstnahen Zugängen hervorheben.

Reflexion

Will man einen im Kontext der Künste spezifischen Reflexionsbegriff näher formulieren, so kann dieser nicht ohne singuläre Praxen von Reflektieren gedacht werden. Das bedeutet, dass sich potenzielle Modi des Reflektierens am Geschehen selbst ausbilden und durchaus unkontrollierbar hinzutretende Dimensionen und Praxen von Reflexion umfassen. So kann beispielsweise die Reflexion über den eigenen Kunstbegriff auf Ausstellungs- und Kunsterfahrungen, pädagogische wie auch alltägliche Erfahrungen überspringen, durch die etwas sprachlich, bildlich, performativ, gestisch oder mimisch in die Reflexion einbezogen wird. Einen Reflexionsbegriff zu entwickeln, bedeutet daher *mögliche* Modalitäten und Medialitäten eines Reflektierens in den Blick zu nehmen, die eine Richtung aufzeigen, aber keinesfalls endgültig festlegen, worin die Grenzen eines Reflektierens liegen. Hier wird bewusst eine Komplexität induziert, die im Kontext von Bildung, eine medial ausgedehnte Betrachtung von Reflexion arrangiert.

In Hinblick auf die Medialitäten eines Reflektierens liegt es nahe zu fragen, ob Reflektieren eher im Denken und/oder im Handeln geschieht. In Rekurs auf Edgar Forster, der eine Verquickung aus Denken und Handeln vorschlägt, könne Reflektieren im Sinne eines Zurück- oder Hinwendens von Gedanken als denkendes Handeln und handelndes Denken verstanden werden (vgl. Forster 2014: 589). Als zentrales Movens einer Wissensgenese adressiert Reflexion entsprechend unterschiedlich konstellierte Praktiken und Modi.

Nach Weisen eines Reflektierens im Pädagogischen und im Kontext der Künste zu fragen, wird von einem Anliegen oder gar Anspruch getragen, im Konnex beider Felder von kunstpädagogisch eigenen, vielleicht sogar innovativen und vor*bild*lichen Reflexionspraktiken auszugehen, um sich den un(ver)fügbaren Bildungs- und Erfahrungsprozessen anzunähern. Welches Verhältnis zwischen Erfahren und Reflektieren wird darin begründet oder welches Verhältnis braucht es, um die implizierten Ansprüche zu berücksichtigen?

Mit einem *Experimentieren, um zu sehen* beschreibt Georges Didi-Hubermann eine Dynamik (Didi-Huberman 2012), die ich in diesem Zusammenhang adaptiere und auf das Verhältnis von Reflexion und Erfahrung übertrage (vgl. Johns 2021: 89f). Didi-Huberman bezieht sich in seinen Überlegungen unter anderem auf den französischen Mediziner und Experimentalphysiologen Claude Bernard, der den Terminus ‚experience pour voir' 1865 im Rahmen seiner *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* geprägt habe. Bei diesem Experimentieren gehe es darum, eine intuitive, (ver)suchende Haltung einzunehmen, die auf einem Hoffen gründe, dass man *etwas* findet, ohne genau zu wissen, was es sein wird. Bernard spricht in diesem Sinne von „Experimenten des Herantastens", in denen eine zunächst unbestimmte Beobachtung zum Anlass einer weiterführenden Recherche werden könne (vgl. Bernard 1966: 50 zit. nach: Didi-Huberman 2012: 197). Abstrahierter formuliert, kann eine experimentelle Umgebung demgemäß initiierte Anlässe des ungezielten Aufmerkens bilden und darin eine Annäherung an *Ungedachtes* und *Ungewusstes*.

Die im *Experimentieren, um zu sehen* begründete Dynamik übersetze ich in ein *Reflektieren, um zu erfahren* (vgl. Johns 2021: 89f) und gehe davon aus, dass unterschiedliche Reflexionsweisen Erfahrungsräume eröffnen und Erfahrungsprozesse gestalten, strukturieren, leiten oder prägen. Insofern können wir uns durch Reflexion neu ausrichten, neue Bezüge und Distanzierungen erhoffen, annehmen oder uns durch diese als Suchende und Fragende situieren. Wir sind gewillt, das Befragte von seinen Gewissheiten zu entschälen, diese zu prüfen, gänzlich abzulegen oder neu zu denken. Die Künste schaffen eigensinnige Möglichkeiten, um Gewissheiten aufzuzeigen und zu stören, indem sie durch Verfremdungen und Irritationen „unsere gewohnheitsmäßige Normalisierung erst aufscheinen lassen" und „durch die medialen und modalen Zwischeninstanzen eine ‚Matrix' für die Konstitution von Bildungsprozessen" bilden (Sabisch 2018: 35).

In Hinblick auf Kunstpädagogik und ihren Kunstbezug erscheint es demgemäß naheliegend, Reflektieren auch jenseits der Sprache zu denken. Insbesondere vor dem Hintergrund eines phänomenologischen Erfahrungsbegriffs (Waldenfels 2002) und dem Umstand, dass Erfahrungen selbst unsichtbar sind und sich nicht beobachten lassen (vgl. Sabisch 2009: 14).

Hilfreich erscheinen auch Ansätze aus der künstlerischen Forschung, die an den Übergängen unterschiedlichster sinnlicher Praxen Erkenntnisformen befragt und theoretisiert. Selma Dubach und Jens Badura verweisen hier auf ein Denken im Medium der Kunst. Sie gehen davon aus, dass es eine Form von Wissen gibt, die sich im Prozess des künstlerischen Tuns oder der künstlerischen Praxis zeige. Ein Denken im Medium der Kunst könne sich entsprechend *als* Reflexion vollziehen. Dubach und Badura gehen davon aus, dass Reflexion stets selbstbezüglich verlaufe und bereits Erfahrenes thematisiere (vgl. Dubach/Badura 2015: 125). Offener verstanden, kann sich auch etwas unbewusst thematisieren, indem nicht explizit, sondern im Sinne eines *tacit knowledge*, die genannte Selbstbezüglichkeit auftritt.

Reflektieren, das sich im Zuge eines Denkens im Medium der Kunst vollzieht, verweist auf ein Reflektieren durch ästhetische und künstlerische Praktiken, etwa durch Performatives, durch Bildliches oder Filmisches. Die Besonderheit solcher Reflexionspraktiken, so beschreiben Dubach und Badura weiter, artikuliere sich darin, dass begriffliches Denken mit unbegrifflichem Denken in den Dialog tritt (vgl. ebd.: 126). Verstehen wir diesen Dialog auch als mediale Kontroverse, so haben wir es mit einer besonderen Form des intermedialen Verhandelns zu tun.

Auch Dieter Mersch hat aus medienphilosophischer Perspektive nicht-sprachliche und visuelle Formen des Denkens aufgezeigt, insbesondere in seinen Ausführungen über *Epistemologien des Ästhetischen* (Mersch 2015). Auch ihm geht es dabei nicht um ein Nachdenken zum Beispiel über Bilder, sondern um ein medial verstandenes Denken *durch* Bilder. Merschs medialer Reflexionsbegriff greift auch den bereits mit Dubach und Badura angedeuteten Selbstbezug auf, insofern Mersch von einem Reflektieren spricht, um „sich seiner selbst bewusst zu werden" (Mersch 2014: 36). Dieses ließe sich auch als Entstehen und Transformieren eigener Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse verstehen, als transformatorischer Bildungsprozess, wie ihn unter anderem Hans-Christoph Koller beschrieben hat (Koller 2012). Reflexion wäre, so verstanden, auch eine Geste der Umordnung und der Bezugnahme, die Verrückungen bildet, durch die Neues bzw. Anderes entstehen kann, zum Beispiel ein *Neusehen* oder *Andersehen*. Transformationsprozesse, wie auch der Gedanke eines Umordnens, legen nahe, von einem Zwischen auszugehen, in dem sich beispielsweise der von Dubach und Badura beschriebene Dialog ereignen kann. Die Figur des Abstands tritt hier als Distanz auf, die jenen Verrückungen im Reflektieren auf produktive Weise einen Raum bietet. Die mit Mersch aufgezeigte Selbstreflexion beziehe ich zudem auf den Gedanken einer reflexiven Distanz, wie sie Iris Laner in ästhetischen Bildungsprozessen beschreibt (vgl. Laner 2019: 65), um hier Anschlüsse zwischen Bildung und Reflexion zu verdeutlichen:

„Sich selbst bewusst zu werden in allen Dimensionen, also als leibliches, in der Welt stehendes, verletzliches Bewusstsein, bedeutet nicht zuletzt […] in eine reflexive Distanz zu sich treten zu können, das heißt, zu sich selbst auf Abstand zu gehen, einen quasi anderen, einen veräußernden Blick auf sich selbst zu werfen, der es dann in einem nächsten Schritt erlaubt, sich in ein anderes Verhältnis zu sich selbst und zur Mit- und Umwelt zu setzen. (Selbst-)Reflexion ist damit an die Möglichkeit eines Perspektivwechsels geknüpft." (Laner 2019: 68)

Der von Laner herausgestellte Modus des Perspektivwechsels entwirft eine gemeinsame Basis zur Kritik: Wir haben es mit dem Bewusstmachen bestehender Situierungen und Positionen zu tun, die in einer reflexiven Distanz ein Zwischen eröffnen, in dem sich Bezugs- und Distanzierungspraktiken eines Kritisierens hervorbringen können. Die reflexive Distanz operiert dabei als gewichtige Praxis einer reflexiven Kritik, die uns befähigen kann, anders als gewohnt zu denken, Bestehendes zu hinterfragen und Perspektiven zu wechseln, um sich darin für Erfahrungs- und Bildungsprozesse zu öffnen. Reflexive Kritik befragt das Gewohnte mit dem Anspruch, die eigene Position und Situierung ins Wanken zu bringen, obwohl das bisherige vermeintliche Wissen im Rahmen eigener Selbst-, Anderen und Weltverhältnisse funktioniert hat.

Reflexion als kritische Geste: Wie kunstpädagogisch (be)deuten?

Um die vorausgegangenen Überlegungen miteinander zu verweben, liegt es nahe, die in der Bezugnahme von Reflexion und Kritik bereits initiierte Brücke zum *dialektischen Konzept* von Kritik zu benennen:

„Reflexion und Kritik sind eng miteinander verwoben, insbesondere in der Zusammenführung ‚kritischer Reflexion' oder ‚reflexiver Kritik'. Die Übergänge sind fließend und gelegentlich entsteht der Eindruck einer sprachlichen Doppelung." (Holzer 2019: 725)

In dieser Perspektivierung ist Reflexion nicht *prä-* im Sinne von *vorkritisch*, sondern in sich selbst ein Weg kritischer Betrachtung, Wendung oder Anwendung. Diese theoretische Folie heranzuziehen, begründet sich auch an der Rahmung, die Holzer sorgfältig aufzeigt: Negative Dialektik biete „die Möglichkeit komplexer, mehrdimensionaler, radikal kritischer Denk- und Verhaltensweisen, sie fordert Verflüssigungen des Denkens und Offenheit für Unbestimmbares" (ebd.: 719). Ein weiterer eingängiger Gedanke Holzers bezieht sich auf die Theorieentwicklung, die methodisch oft nicht ausgeführt werde. Holzer verdeutlicht, dass methodische Überlegungen eine besonders vertretbare Nahtstelle für Neuankommende im *Kritischen Denken mit negativer Dialektik* bilden können.

Wird Reflexion als kritische Geste entsprechend mit der Notwendigkeit neuer Denkweisen perspektiviert und als methodisches Geländer einer Theoriebildung konturiert, kann Kunstpädagogik damit eine hinterfragende Haltung gegenüber relevanten Erfahrung- und Bildungsfiguren einnehmen. Neben den Vorzügen und Potentialen auf Forschungsebene, sehe ich auch für die kunstpädagogische Praxis einen immanenten Gewinn in (gemeinsamen) reflexiven Anbahnungen, in denen Gegenstände, Fragen und Entwürfe von Kunstpädagogik virulent werden.

Um aufzuzeigen, wie die Konzeption eines *Reflektierens, um zu erfahren* Anlässe für Theoriebildung eröffnen kann, schlage ich folgend drei *kunstpädagogische Umgänge* vor, die auf unterschiedliche Weise reflexive Abstände setzen können: *initiierte bzw. inszenierte Ungewissheiten*, *gemeinsam Ungedachtes* sowie *Spiel und Spekulation*.

initiierte bzw. inszenierte Ungewissheiten

Nehmen wir an, dass eine Fähigkeit von Kritik darin liegt, „die Gewohnheiten fundamental aufzurütteln" (Schäfer 2019: 177), so möchte ich für die Reflexion selbiges Potential nahelegen. Daniela Holzer entwirft einen Kritikbegriff, der auf gezielte Wendungen von Gegebenem ausgerichtet ist. Für Kunstpädagogik schlage ich vor, hier *mit initiierten bzw. inszenierten Ungewissheiten* zu arbeiten (vgl. Johns 2021: 308). Dabei begreife ich Ungewissheit als treibende Kraft in Erfahrungsprozessen und als Anlass für Reflexionsprozesse. Anknüpfungspunkte sehe ich beispielsweise bei Andreas Gruschka, der aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive befürwortet, Momente von Ungewissheit im Pädagogischen bewusst herzustellen, und zwar im Sinne eines „Rät-

selcharakters“ (Gruschka 2019: 172). Durch die befragende Extension von Themen und Grundbegriffen des Alltags, die wir selbsterklärend und selbstverständlich behandeln, soll auf diese Weise unser Wissen und Unwissen ins Bewusstsein gebracht werden (vgl. ebd.). Der Modus intendierter Verwunderung ist dabei nicht das Ziel dieser didaktischen Intervention, sondern der Beginn einer reflexiven Umschau.

Auch Birgit Engels „Übungen als experimentelle Annäherungen“ (Engel 2015: 72), die sie als „Öffnung für neue Erfahrungen“ (ebd.: 73) betrachtet, weisen einen inszenierenden Moment von Ungewissheit auf. Solche Übungen, die kein Einüben im Sinne eines Erlernens meinen, sollen experimentell eine reflexive Aufmerksamkeit für etwas herstellen (vgl. ebd.: 72). So werde eine *sinnlich-leibliche Bezugnahme* „auf eine Sache, die Anderen, einen Raum“ (ebd.) oder sich selbst möglich, wie Engel beschreibt. Im hochschuldidaktischen Kontext könne eine solche Übung exemplarischen Charakter in der Bezugnahme auf pädagogische Praxis haben (vgl. ebd.: 73).

In Engels Ansatz werden erfahrungsbasierte Zugänge deutlich, die sinnlich-leibliche Reflexionsformen für das kunstpädagogische Feld aufzeigen. Durch bspw. gemeinsame performative Übungen, die sich experimentellen medialen Inszenierungen bedienen, können Erfahrungsräume anvisiert werden, die oft anderswo als im Sprachlichen beginnen. Auf diese Weise können neue Abstände im Denken angeboten werden, die in dialogischer Reflexion über das jeweils Erfahrene wiederum Sichten pluralisieren können. Momente *der initiierten bzw. inszenierten Ungewissheit* können Anlässe zum Perspektivwechsel bieten, zum Hinterfragen des Bestehenden, zum Bewusstwerden dessen, wo die Koordinaten unserer eigenen Position liegen.

gemeinsam Ungedachtes

Ein zweiter Moment ist damit bereits angeklungen: das Ungedachte. Daniela Holzer formuliert die eigene Zuwendung zum Ungedachten als fluides Experimentieren: „Denken muss sich verflüssigen, indem es zumindest den Versuch unternimmt, gewohnte Bahnen zu verlassen, Undenkbares zu denken.“ (Holzer 2019: 733) Wie zur Figur des Abstands bei Jullien ausgeführt, könne ein Zugang zum Ungedachten im Umweg liegen, um das Feld des Denkbaren zu entfalten und neu zu konfigurieren. Solche Umwege können sich kunstpädagogisch perspektiviert nicht nur durch mediale Umwege eröffnen, sondern sind auch als Umwege durch *Andere* denkbar. Eine Chance für das Ungedachte im Umweg durch Andere sehe ich zunächst im Herstellen und Eingehen immer wieder neuer Kollektivierungen im Denken. So entwirft das Konzept des Denkkollektivs, wie es Ludwik Fleck definiert hat, einen hilfreichen Bezug (vgl. Fleck 1935/2015).

Ein Denkkollektiv fasst Fleck als „Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen“ (ebd.: 54) und definiert in einer klaren wie einfachen Formulierung, wie sich Denkkollektive bilden: „Ein Denkkollektiv ist immer dann vorhanden, wenn zwei oder mehrere Menschen Gedanken austauschen.“ (ebd.: 60) Denkkollektive entstehen insofern in der Summe ihrer Beteiligten, die in das Kollektiv mit ihrer Persönlichkeit eintreten, die Fleck als „Personifikation sehr vieler differenter Augenblickspersönlichkeiten“ (ebd.) begreift. Insofern verändert sich das Kollektiv permanent *durch* die Beteiligten und situiert diese in einem changierenden Gedankengefüge.

Was zunächst abstrakt anmuten mag, kann uns zur Kritik*bildung* einladen: die Denkkollektive, in denen wir zusammentreten, in ihrer jeweiligen Besonderheit wertzuschätzen und darin vorhandene Abstände wirken zu lassen, um Reflexionsanlässe wahrzunehmen und einzugehen. Die Zirkulation unterschiedlicher Gedanken manifestiert ein gedankliches Terrain der Zu- und Abwendung, der Suche, Abwehr und Neujustierung unserer eigenen Positionierung und Situierung. Diese Perspektive kann uns ebenso dazu veranlassen, zu hinterfragen, wen wir implizit wie explizit in Denkkollektiven ein- und ausschließen, oder uns dazu zu bewegen, bestimmte, zum Beispiel toxische, Denkkollektive nicht einzugehen oder uns aktiv aus diesen zu lösen.

Mit Dubach und Badura habe ich das Denken im Medium der Kunst hervorgehoben und sehe hier eine produktive Verknüpfung zum Denkkollektiv, das auf diese Weise unterschiedliche, auch unbegriffliche, Denkformen betrifft. Adaptionen des Konzepts bilden Blick- und Leibkollektive, die im Plural der Künste mit immer wieder neuen medialen Geländern zu tun haben. Gemeinsam zeichnend zu denken, mit Bildantworten über etwas zu verhandeln oder performativ einen Raum zu erfahren – dies können mögliche Ansätze einer gemeinsamen Suche unseres kunstpädagogischen Denkens sein.

Spiel und Spekulation

Der Zusammenhang von Spiel, Spekulation und Kritik mag sich auf den ersten Blick nicht aufdrängen, doch verdeutlichen Jaeggi und Wesche deren annähernd zirkulative Dynamik:

„Immer dann, wenn es Spielräume, Deutungs- und Entscheidungsmöglichkeiten gibt, setzt sich menschliches Handeln der Kritik aus." (Jaeggi/Wesche 2009: 7) Betont man an den Deutungs- und Entscheidungsmöglichkeiten die *Möglichkeiten*, so wird deren spekulative Facette hervorgehoben, wenngleich dies eine Setzung meinerseits und keine allgemeingültige Sicht ist. Spiel und Spekulation als elementare Felder von Kritik bieten essenzielle Übergänge zu den Künsten. Ein Erkunden von Reflexionsweisen mit den Mitteln der Kunst und im Spiegel unterschiedlichster medialer Zugänge, bezieht Momente des Zufalls und des Spiels ein. Die Felder Spiel und Spekulation können (aus)probierende Dimensionen für den kunstpädagogischen Diskurs bilden. Sich bspw. im eigenen *Sagen zu versuchen* (Johns 2022), konturiert spekulative wie auch spielerische Umgänge mit Situierungen, die erlauben ein „(Anders-) Mögliches" (Hausmann 2022: 45) zu suchen. Konkreter können Entwürfe von Zukunft sichtbar werden, die „vom Hier und Jetzt ausgehende projizierte Bilder von Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten" (ebd.) anbieten.

Holzer markiert Kritik in Rekurs auf Adorno explizit als „spekulatives und spielerisches Hinausdenken", das Erkenntnis ermögliche. So sei Kritik spekulativ, „indem Denkexperimente gewagt, spekulative Entwürfe versucht werden und das Denken über Bestehendes hinausgeht" (Holzer 2019: 733). Im Spiel kann das bisher Ungedachte am Bestehenden entwickelt werden, indem auf experimentelle Weise etwas entsteht, was schon da ist, aber sich auf diese Weise noch nicht gezeigt hat (vgl. Christ 2017: 302). Dabei bedeutet der spielerische Zugang oft eine zeitliche und räumliche Begrenzung (Huizinga 1938/2019: 18), eine Entrückung vom „eigentlichen" Leben (ebd.: 16), sodass dessen fragile Funktion im Duett kritischer Artikulationen vom schwebenden Gegensatz „Spiel-Ernst" (ebd.: 17) gekennzeichnet ist.

Reflexion als kritische Geste in der Kunstpädagogik betrifft die Bedeutung wissenentrückender Praxen und zwar nicht nur als Anlass für Kritik, sondern als eine bereits immanente Kritikpraxis. Die Relevanz von Erfahrungen, die Gewohntes entrücken oder entsichern, um eigene und fremde Situierungen zu erkennen und zu verstehen, um sich dem Ungedachten anzunähern, es herauszufordern und zu suchen, zeichnet einen Kritikbegriff, der das Ziel von Kritik in Umstülpungen und Auswuchtungen des wenig Befragten, des in seiner Gewohnheit bewusst oder unbewusst Unangetasteten, verortet. Initiierte und inszenierte, gemeinsame und spielerisch-spekulative Verflüssigungen des Gewohnten können reflexive Abstände bilden, in denen eine theoriebewusste und theoriebildende Kunstpädagogik an ihren eigenen Hinterfragungen wachsen kann. Medial vielfältiges Reflektieren, das von einer Singularität und Vielfältigkeit der Künste getragen wird, erhofft und unterstellt auf diese Weise ein *Anders-Denken* und *Anders-Werden* im Sinne von Bildung. Die hier konturierte Sichtweise auf Reflexion als kritische Geste findet ihren Widerhall sowohl in der kunstpädagogischen Praxis als auch in ihrer Theoriebildung. Sie veranlasst Komplexität und produziert Fragliches, das die Suche nach Wissen maßgeblich anregen kann. Reflexion als kritische Geste ermöglicht im Sinne *Lebendiger Theorie* (Karcher/Rödel 2021)[4] die Durchdringung und Wendung eigener Selbst-, Anderen-und Weltverhältnisse. Sie funktioniert nicht wie ein Uhrwerk, sondern sprunghaft und einfallend, sie wirkt und verhält sich gar widerständig, um auch untergründig in uns etwas auszulösen, das jene Virtualität im Denken („es könnte auch anders sein") bestärkt.

Anmerkungen

[1] In der dt. Übersetzung von Julliens *Der Weg zum Anderen* (2012) spricht dieser konsequent vom Begriff des Dazwischens. Dies begründet sich m. E. in der in seiner Theorie prominenten Figur des Abstands, die uns ermöglicht, einen Zwischenraum zu Dieses Dazwischen existiere im Hohlraum, „ohne dass eine Bestimmung ihm zukäme" (ebd.: 50). Da Jullien diese Bestimmung ausschließt, bleibt es ein unbestimmtes Zwischen. Ich selbst spreche von einem Zwischen (ohne Da-), um dessen Unbestimmtheit zu betonen (vgl. Johns 2021). Wo folglich vom „Dazwischen" die Rede ist, steht es in explizitem Bezug zu Jullien.

[2] Michaela Ott verweist in Anschluss an Gilles Deleuze immer wieder darauf, dass sich der Begriff des Virtuellen weder im Digi-

talen erschöpfe noch ausschließlich von dessen Warte aus gedacht werden sollte; dazu betrachtet sie das Virtuelle in Verbindung mit dem Aktuellen insbesondere ausgehend von einer zeitlichen Differenz und reflektiert dies am Begriff der Wirklichkeit: „Das Virtuelle und Aktuelle sind beide wirklich, unterscheiden sich aber hinsichtlich ihres Wirklichkeitsmodus: Während das Virtuelle – wie die Zeit – unendliche Differentialität, allerdings gleichsam im Latenzzustand ist, verwirklicht sich das Aktuelle in einer bestimmten zeitlichen Wirklichkeit ist also einerseits immer schon gegeben, andererseits immer gerade im Entstehen. Als Oszillation zwischen zwei Modi bietet sie keine Form, keine Vorlage, nichts Kopierbares, nur die Möglichkeit unbegrenzten Werdens an." (Ott 2014: 11)

[3] Der Begriff des Unterschieds bei Jullien darf m. E. nicht verwechselt werden mit der phänomenologischen Figur der Differenz, wie sie etwa Waldenfels einführt. So zielt Julliens Kritik am Unterschied auf dessen Starre, dessen Setzung, dessen bestimmter Unterscheidung, dessen Stillstand ab. Die vielschichtige Figur der Differenz bei Bernhard Waldenfels operiert abweichend in Momenten des unbestimmten „Etwas". Er führt eine Reihe an Differenzen an, die das Erfahrungsgeschehen in seinen unterschiedlichen Differenzbildungen betrifft – das diastatische Zwischen der Erfahrung (vgl. Waldenfels 2002; Johns 2021: 39f).

[4] „Die Arbeit mit und an Theorie verändert uns: Wir beginnen die Welt und uns selbst in einem anderen Licht zu sehen, womöglich erkennen wir weder das eine noch das andere Wenn wir uns z. B. intensiv mit der Frage des Scheiterns, der Verantwortung oder der Technik auseinandersetzen, verändert das Nachdenken über diese Begriffe auch unseren praktischen Alltag, lässt uns anders wahrnehmen und anders über unsere Beziehungen zu anderen denken. […] Das Verhältnis von Theorie und Leben gestaltet sich als Wechselspiel, als spannungsreiche Beziehung zwischen (wissenschaftlichem) Wissen und der intensiven Auseinandersetzung mit Theorie einerseits und andererseits dem Subjekt, das sich dieser Sache widmet. […] Eben dieses Wechselspiel ist es, das uns verändert: Theorie und Theoretisieren transformieren Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse, verwandeln Individuen in Subjekte, (re-)strukturieren strukturierende Strukturen unseres Denkens und Handelns." (Karcher/Rödel 2021, Ankündigungstext)

Literatur

Alloa, Emmanuel (2011): Das durchscheinende Bild. Konturen einer medialen Phänomenologie. Zürich: diaphanes.

Christ, Julia (2017): Kritik des Spiels – Spiel als Kritik. Adornos Sozialphilosophie heute. Baden-Baden: Nomos.

Didi-Huberman, Georges (2012): Experimentieren, um zu sehen. In: Früchtl, Josef/Moog-Grünewald,-Maria (Hrsg.): Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft. Band 57. Heft 2. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 197-213.

Dubach, Selma/Badura, Jens (2015): Denken/Reflektieren. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenker, Christoph/Toro-Pérez, Germán (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. 1. Aufl. Zürich/Berlin: diaphanes, S. 123-126.

Fleck, Ludwik [1980] (2015): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Forster, Edgar (2014): Reflexivität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 589-598.

Engel, Birgit (2015): Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen. In: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hrsg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. München: kopaed, S. 60-85.

Gruschka, Andreas (2019): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Bähr, Ingrid/ Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/ Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-173.

Hausmann, Robert (2022): What if und What will … be like? Spekulative Taktiken der Zukunftsexploration in einer postdigitalen Gegenwart. In: MedienPädagogik 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 41-64. https ://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.19.X [04.01.2023].

Holzer, Daniela (2019): Kritisches Denken mit negativer Dialektik. In: Bittlingmayer, Uwe H./Demirovic, Alex/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Handbuch Kritische Theorie. Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 717-739.

Huizinga, Johan (1938/2019): Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 26. Aufl. Reinbek: Rowohlt.

Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (2009): Einleitung: Was ist Kritik. In: Dies. (Hrsg.): Was ist Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-21.

Jergus, Kerstin (2019): Die Kritik der Macht – die Macht der Kritik. In: Langer, Antje/Nonhoff, Martin/ Reisigl, Martin (Hrsg.): Diskursanalyse und Kritik. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-87. https://-doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_4

Johns, Stefanie/Bader, Nadia (2018): do not touch. In: Eckes, Magdalena/Gernand, Daniela (Hrsg.): BEGRIFF. Siegen: Universitätsverlag Siegen, S. 3-16.

Johns, Stefanie (2021): Vom Zwischen aus. Weisen bildreflexiver Annäherungen an Bilderfahrung in Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. München: kopaed.

Johns, Stefanie (2022): Sagen (ver)suchen. Öffnungen kunstpädagogischer Virtualität. In: Gisler, Thomas/Widmaier, Verena/Bader, Nadia. u.a. (Hrsg.): Heft 15 „Ohne Worte“, Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 222-230.

Jullien, Francois (2014): Der Weg zum Anderen: Alterität im Zeitalter der Globalisierung. Übers. Christian Leitner. 1. Aufl. Wien: Passagen Verlag.

Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (2021) (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg. Textem.

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

Laner, Iris (2016): Kritik als Spielen mit Grenzen: Neues Theater und das emanzipatorische Potential ästhetischer Erfahrung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, 2, S. 273-299. https:// doi.org/10.30965/25890581-092-02-90000005

Laner, Iris (2019): Entfremdung und Identifikation. Der Diaprojektor und die Praxis flüchtiger Selbstreflexion. In: Mühleis, Volkmar/Sternagel, Jörg (Hrsg.): Die Gegenstände unserer Kindheit. Leiden: Brill/Fink, S. 58-71. https://-doi.org/10.30965/9783770561643_006

Masschelein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Benner, Dietrich/Borrelli, Michele/Heyting, Frieda/Winch, Christopher (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 46. Weinheim: Beltz, S. 124-141.

Mersch, Dieter (2014): Sichtbarkeit/Sichtbarmachung. Was heißt ‚Denken im Visuellen‘? In: Beck, Martin/Goppelsröder, Fabian (Hrsg.): Sichtbarkeiten 2: Präsentifizieren. Zeigen zwischen Körper, Bild und Sprache. Berlin/Zürich: diaphanes, S. 19-71.

Mersch, Dieter (2015): Epistemologien des Ästhetischen. Berlin/Zürich: diaphanes.

Ott, Michaela (2014): Zurück auf Anfang. Bildung als Verwunderung. Kunstpädagogische Positionen. Band 31. Hamburg: Repro Lüdke Kopie + Druck.

Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung. München: kopaed.

Sabisch, Andrea (2009): Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Kunstpädagogische Positionen. Band 20. Hamburg: Hamburg

University Press.

Schäfer, Hilmar (2019). Kritik als Praxis der Distanzierung. Zum sozialwissenschaftlichen Analysepotenzial von Michel Foucaults Spätwerk. In: Langer, Antje/Nonhoff, Martin/ Reisigl, Martin (Hrsg.): Diskursanalyse und Kritik. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-191. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_8

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.

Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

„Ich zweifle grundsätzlich daran, dass es eine Wahrheit, eine Geschichtsnarration oder eine Autorschaft gibt. Mich interessiert das Dazwischen.“ Mathilde ter Heijne[1]

Das Konzept der Salzburger Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ fragte nach Formen, Relationen und Potentialen des Kritisierens im Rahmen der Disziplin Kunstpädagogik. Zugänge einer sogenannten „kritischen Kunstpädagogik“ standen dabei zur Diskussion, gleichwohl aber auch eine Kunstpädagogik, die sich reflexiv mit Aspekten von Kritik beschäftigt. Eine Frage, die vor diesem Horizont für das Folgende insbesondere relevant erscheint, war jene nach Perspektivierungen des Kritisierens im Rahmen der Fachspezifik: Welche Aspekte des Kritisierens sind unter einem fachdisziplinär ausgerichteten, kunstpädagogischen Zugang relevant? Eine Möglichkeit des Antwortens wäre: kritische Zugänge der Kunstpädagogik in Relation zu Normativität und Reflexivität zu setzen.

Der vorliegende Beitrag wird weder den Begriff der Kritik noch den der Reflexivität und auch nicht jenen der Normativität abschließend bestimmen können. Diese Begriffe wurden sowohl in philosophischen und soziologischen als auch in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen vielfach diskutiert. Hier soll es darum gehen, spezifische Perspektivierungen dieser erkenntnisbildenden Dimensionen stark zu machen, um deren Relationalität im Rahmen der sowieso multiplen Disziplin Kunstpädagogik zu erörtern. Es geht mir dementsprechend darum, Relationen, und damit auch Aspekte des Übergangs, zwischen diesen Dimensionen – Kritik, Reflexivität und Normativität – in den Blick zu nehmen, um daran eine differenzreflexive, kunstpädagogische Praxis und Möglichkeiten ihrer Theoriebildung zu schärfen.

Eher im Sinne einer Heuristik und damit einer Erkenntnis ermöglichenden Rahmensetzung, wird im Folgenden eine Annäherung an die drei Dimensionen skizziert. Sie eröffnen jeweils mögliche Rahmungen für eine als kritisch, normativ oder reflexiv verstandene Kunstpädagogik. Zugleich zeigt sich, dass die Zuordnungen jeweiliger Positionen nicht eindeutig sind, eher von Tendenzen als von Zugehörigkeiten zu sprechen ist. Bestenfalls dient die vorgeschlagene Heuristik der Befragung und Positionierung kunstpädagogischen Handelns und Forschens im Spannungsfeld dieser Trias, die vor allem durch Relationalität und Übergänge geprägt ist. In der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstand – einer kongolesischen Nkisi-Figur – sollen unterschiedliche kunstpädagogische Zugänge zum Objekt diskutiert und damit in Zusammenhang stehende kritische, normative und reflexive Vermittlungsperspektiven erörtert werden.[2]

Ein Verständnis von Kritik

Wenn man im aktuellen deutschsprachigen Fachdiskurs unterschiedliche Zugänge zu einer „kritischen Kunstpädagogik“ sondiert, so ist diesen gemein, dass sie sich von einem positivistischen Verständnis von Wissenschaft abgrenzen und vor allem von einer poststrukturalistischen, postmodernen Theoriebildung geprägt sind (so etwa im Rahmen von feministischen, rassismuskritischen, postkolonialen, neomaterialistischen Zugängen). Mit einer solchermaßen verfassten Kunstpädagogik lassen sich Positionierungen beispielsweise von Carmen Mörsch, Nora Sternfeld, Eva Sturm oder auch Nanna Lüth verbinden. Gemeinsame Merkmale dieses – unbestritten auch heterogenen – Diskurses sind eine mehr oder weniger explizite Distanzierung, eine Abstandnahme, von einem Objektivitätsverständnis, das seine normativen Grundlegungen und seine eigene Situierung tendenziell wenig bis gar nicht thematisiert. Nicht zuletzt die quantitative Bildungsforschung steht hier häufig in der Kritik, aufgrund einer vielfach konstatierten Infragestellung der Vermessbarkeit von Bildungsprozessen im Rahmen einer auf Effizienz und Optimierung ausgerichteten, selektiven Leistungsgesellschaft sowie ihrer ökonomisierten Rahmenbedingungen. Dementsprechend forscht eine „kritische Kunstpädagogik“ – wenn sie empirisch forscht – vorwiegend qualitativ. Dies mag auch dem Anliegen geschuldet sein, dass die hier anvisierten qualitativen Forschungszugänge verstärkt nach dem „Wie“ und „Warum“ fragen und weniger auf eine Bestandsaufnahme und auf das „Was“ fokussieren. Eine sogenannte „kritische Kunstpädagogik“ macht ihre normativen Setzungen tendenziell explizit durch eine forschende Haltung, die vor allem die Situiertheit des Wissens sowie die eigene, subjektive Forscher*innenperspektive bzw. eine Selbstverortung in den Forschungs-und Repräsentationsprozess der Forschungsergebnisse miteinbezieht und darin einschreibt. In diesem Sinne ist Kritik – entsprechend Foucaults Analyse (1992) – als ein dynamisches Projekt zu verstehen, das seine Dynamik nicht beherrscht, sondern sich unablässig formiert und von Neuem entsteht (Foucault 1992: 8; vgl. auch Zahn 2020: 214). Zwar ist ein Ringen um Objektivität nicht ad acta gelegt, aber eben auch an eine unbedingte Reflexion der historischen und gesellschaftlichen Rahmensetzungen gebunden (Haraway 1995; Haraway 1988; Love 2018). Diese Perspektive kann insofern als anti-aufklärerisch verstanden werden, als dass Kritik nicht ausschließlich und total – im Sinne Kants – auf autonome Selbstreflexion rekurriert. Vielmehr werden Aspekte etwa des gesellschaftlichen, historischen und subjektiven Involviert-Seins, damit auch der Affizierung und der Selbstpositionierung in wissenschaftlichen Prozessen in Anschlag gebracht. In dieser Auffassung von Kritik bildet Rationalität nicht das absolute Fundament der Urteilsbildung. Distanzierung, so auch eine unumstrittene Subjekt-Objekt-Positionierung, sowie kognitives, rationales Verstehen stiften nicht den exklusiven Ausgangspunkt einer kritischen Haltung. Nicht das Urteil, sondern zuallererst die Eröffnung von anderen, alternativen Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten stehen zur Debatte (vgl. auch Zahn 2020), um unter anderem auch machtvolle, dominante Wissensordnungen zu verschieben und dadurch weitere Handlungsmöglichkeiten zu offerieren. In der folgenden Untersuchung wird es unter anderem darum gehen, die eigene subjektive Involviertheit ebenso wie Möglichkeiten alternativer Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten im Sinne eines relational angelegten fachdidaktischen Zugangs zu einem Gegenstand – zu einer sogenannten kongolesischen Kraftfigur – zu reflektieren.

Ein Verständnis von Normativität

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Normativität wird insbesondere in einer Bezugsdisziplin der Kunstpädagogik, der Erziehungswissenschaft, aber auch in der forschungsbezogenen Pädagogik geführt. Zwei Perspektiven sollen an dieser Stelle konturiert werden: Marian Heitger entsprechend, der u.a. mit Jörg Ruhloff den Diskurs um Normativität in der Erziehungswissenschaft geprägt hat (vgl. Fuchs/Jehle/Krause 2019 sowie Meseth/Casale/ Tiervooren/Zirfas 2013), stellt Normativität eine Kategorie dar „für die Möglichkeit und Notwendigkeit, Pädagogik an der Frage nach einer gerechten und verbindlichen Lebensgestaltung zu orientieren“ (Spellenberg 2015: 149). Pädagogik ist also entsprechend dieser Diskurslinie immer an normative Setzungen gebunden. Dass pädagogische Handlungen immer auch von Normativität durchdrungen sind, ist für eine kritische oder auch reflexive Kunstpädagogik ebenso ein zentraler Gedanke. Eine weitere Diskurslinie über Normativität ist die Beschäftigung damit, ob Normen explizit gemacht werden oder lediglich implizit im pädagogischen Handeln zur Geltung kommen. Eine These innerhalb des Normativitätsdiskurses ist, dass Normativität den verhandelbaren Charakter von Gründen verschleiere (vgl. Spellenberg 2015: 149; Fuchs/Jehle/Krause 2013; Ruhloff 2013). Normativität, so die Argumentation, plausibilisiere diese Gründe als scheinbare Tatsachen und statte sie mit Anerkennung und Verbindlichkeit aus (vgl. ebd.). Hier wird also ein kritischer Zugang zur Nor-

mativität deutlich, der vermeintliche Tatsachen zunächst als begründungsbedürftig zur Debatte stellt. Im akademischen Diskurs um das Lehren und Lernen hat man häufig die Normativität der pädagogischen Fächer, also auch etwa der Kunstpädagogik, gegenüber den empirischen Bildungswissenschaften polarisiert: während man der Pädagogik wegen ihrer Normativität, aufgrund fehlender objektiver Zugänge, Unwissenschaftlichkeit attestierte, reklamierte man im Gegenzug für die empirische, vor allem quantitative Erziehungswissenschaft, dass sie die normativen Grundlagen ihrer Studien nicht reflektiere. In der hier vorgeschlagenen Perspektivierung geht es gerade nicht um die Polarisierung der Normativität beispielsweise gegenüber objektiven wissenschaftlichen Verfahren (die mutmaßlich eher im Bezugsfeld einer reflexiven Kunstpädagogik zu verorten wären). Es geht auch nicht um die eindeutige Festlegung einer Differenz, eines Unterschieds – jene „normativ", diese „wissenschaftlich und damit objektiv". Vielmehr sollen Möglichkeiten des „Abstand-Nehmens" (vgl. Johns 2021: 29 und den konstatierten Bezug auf François Jullien: ebd. 43ff.) ausgelotet werden. Es geht um die Schärfung des Blicks für eine kunstpädagogische Theoriebildung sowie um die Möglichkeiten einer professionellen Praxisreflexion durch die Brille der hier vorgeschlagenen Trias, um die ihr inhärenten Übergänge und um das daraus resultierende „Dazwischen" (vgl. Jullien 2014: 49ff.), in dessen dynamischem Differenzierungsgeschehen ein erkenntnisbildendes Moment liegt. Dass fachdidaktisches Handeln immer auch normativ geprägt ist, soll in der anschließenden Untersuchung von kunstpädagogischen Zugängen zu dem hier im Mittelpunkt stehenden Gegenstand – der bereits oben erwähnten Kleinplastik aus dem Kongo – verdeutlicht werden. Die schon thematisierte Orientierung der Pädagogik an einer „gerechten und verbindlichen Lebensgestaltung" betrifft dann auch die kunstpädagogische Beschäftigung mit der Geltung von diversen Formen des Wissens. Der Umgang mit Multiperspektivität, aber auch das Explizit-Machen von Begründungszusammenhängen sowie die Erörterung von Geltungsansprüchen gegenüber (doch verhandelbaren) Tatsachen spielen beim reflexiven und kritischen Umgang mit Normativität eine zentrale Rolle. Hier können sich für die Fachdidaktik zudem inklusive Perspektiven eröffnen.

Ein Verständnis von Reflexivität

Auch der Begriff der Reflexivität ist vor allem im erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Zuge der Debatte einer adäquaten Professionalisierung und der Etablierung von Ausbildungsstandards im Sinne des „guten Unterrichts" geführt worden (vgl. u.a. Helmke 2022; Hilzensauer 2017). In jüngerer Zeit wird der Zugang zur Reflexivität in der fachdisziplinären Diskussion der Kunstpädagogik insbesondere mit Blick auf die fachliche Spezifik des Visuellen und ästhetischer Bildungsprozesse ausdifferenziert (vgl. u.a. Böhme 2022: 59-136: Johns 2021: 89-101). Im Zuge der Lehrer*innenbildung im Rahmen der Erziehungswissenschaften zielt die mit Reflexivität verbundene Forschung häufig auf die Untersuchung einer „Reflexionskompetenz": Mittels dieser sollen Problemlagen im Unterrichtsprozess erkannt und effizient gelöst werden. Es geht dabei also um eine Verbesserung und Optimierung des Unterrichts, um die Ausbildung von „gutem Unterricht" bzw. um den Maßstab einer „best practice" sowie um die Etablierung von Qualitätsstandards, die im Unterrichtsprozess messbar sein sollen. Hier wird Lehrer*innenprofessionalität im Sinne allgemeingültiger Standards – jenseits fachspezifischer Aspekte – adressiert und als breitenwirksame, effektive Handlungsmatrix etabliert. Diese Vorstellungen von Machbarkeit bzw. umfassender Verfügbarkeit durch Professionalisierung im Rahmen sich anzueignender Kompetenzstandards, werden innerhalb einer reflexiv orientierten Kunstpädagogik insbesondere im Zusammenhang mit ästhetischen bzw. künstlerischen Bildungsprozessen in Frage gestellt. Ein solches konträr ausgerichtetes Verständnis von Reflexivität findet Anknüpfungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1990er Jahre, noch vor der ersten PISA-Studie (vgl. u.a. Helsper/Combe: 1996): Reflexion wurde hier insbesondere mit der Unbestimmtheit, mit Widersprüchen, mit Antinomien und Paradoxien pädagogischer Situationen in Zusammenhang gebracht. So etwa treten im jüngeren kunstpädagogischen Diskurs bei Böhme (2022) und Johns (2021) Aspekte der Unplanbarkeit, des Widerspruchs, von Ambiguität und Irritation in den Vordergrund, die als bildende Momente im Rahmen ästhetischer Erfahrung entfaltet werden. Reflexivität wird hier gerade nicht auf messbare Standards ausgerichtet. In dieser Auffassung einer reflexiven Kunstpädagogik, die in phänomenologischer Perspektive mit diversen Formen der Responsivität kalkuliert (so auch Sabisch 2018), werden Formen pädagogischer Reflexion ins Zentrum gerückt, „in denen auch den ‚prekären Zwischenlagen', dem ‚Übergängigen' (vgl. Waldenfels 2013, S. 165ff.), dem Mehrdeutigen von Unterricht und den Ambivalenzen von Lehre, von Selbst und Anderen Aufmerksamkeit geschenkt werden kann" (Böhme 2021: 87). Der Übergang zwischen Kritik und Reflexivität ist hier ebenso fließend. Eine kritische Kunstpädagogik scheint allenfalls stärker bestimmt zu sein durch die Setzung eines eher normativen Rahmens, der eine gesamtgesellschaftliche Vision im Blick hat. Wohingegen eine tendenziell reflexive Kunstpädagogik weniger aktivistische, gesellschaftspolitische Perspektiv-

en explizit adressiert, sondern stärker aus einer situativen unterrichtlichen oder vermittlungsspezifischen Gegebenheit Aspekte des Mehrdeutigen, des Unplanbaren, des Widersprüchlichen adressiert, um eine multiperspektivische Öffnung gegenüber monolithischen Deutungsperspektiven – etwa von Bildern – zu erlangen.

reflexive Korrelate

Die drei skizzierten Dimensionen stehen in Relation zueinander und bieten sich gegenseitig als Korrektive an. Sie sollen im Zusammenhang dieses Beitrages deswegen als „reflexive Korrelate" bezeichnet werden. Ihre unscharfen Übergänge verweigern eine absolute Systematik – insbesondere wenn sie mit kunstpädagogischen Praxissituationen konfrontiert werden: Positioniert sich etwa der kunstpädagogische Diskurs sehr stark auf der Seite der Normativität ohne die Verhandelbarkeit der gesetzten Normen zu Debatte zu stellen, eröffnet ein kritischer Zugang zur unter Umständen machtvollen Unsichtbarkeit und Dethematisierung der eigenen Situiertheit eine Möglichkeit reflexiver Abstandnahme. Positioniert sich der kunstpädagogische Diskurs hingegen sehr stark als kritischer, ohne dabei die eigene Normativität sichtbar zu machen, ermöglicht ein reflexiver Zugang, der die Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten in den Blick nimmt, vielleicht die Sichtbarmachung der Normativität in der Kritik. Adressiert der kunstpädagogische Diskurs hingegen verstärkt seine reflexiven Dimensionen, öffnet die Beschäftigung mit den eigenen normativen Grundlegungen möglicherweise für eine kritische Berücksichtigung des machtvollen Nicht-Expliziten in der Reflexion. Eine nun im oben skizzierten Sinne als triadisch verortete Kunstpädagogik müsste folglich die Übergänge zwischen Kritik, Normativität und Reflexivität sichtbar werden lassen und die Suchbewegungen der eigenen Situierung transparent machen. Mit einer solchermaßen angelegten Konzeptualisierung verfolge ich eine theoretische Annäherung des „Dazwischens": Denn hier wird der Zwischenraum in Unterscheidungs- bzw. Differenzierungsprozessen als erkenntnisstiftendes, bildendes Moment betont (vgl. u.a. Johns 2021: 34, 43ff.). Es geht nicht darum, eine endgültige Positionierung festzulegen, sondern vielmehr Aspekte der Transition in diesem Feld zu sondieren sowie zu markieren. Zugleich geht es um „die Annahme einer grundlegenden Relationalität" (Forster 2019: 151) sowie im Sinne Haraways (1988/1995) um die Annahme der Situiertheit des Wissens. Diese „grundlegende Relationalität", die mir für eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität – in ihrer mehrdimensionalen Bezüglichkeit – maßgeblich erscheint, versuche ich, mittels der skizzierten Trias zu erörtern. Es geht folglich um den Versuch von Transparenz, sowie um legitimierte Begründungszusammenhänge (kunst)pädagogischen Handelns, ohne dass sie jemals vollständig benannt sein können – das haben nicht zuletzt psychoanalytisch informierte Zugänge u.a. in der ästhetischen Bildung dargelegt (vgl. u.a. Pazzini 2008). Mit Leerstellen ist auch in der vorgeschlagenen Trias zu rechnen.

Abstand nehmen – vom kunstgeschichtlichen Kanon der Kunstpädagogik

Fragt man auf der Grundlage postkolonialer Theoriebildung nach den normativen Strukturen des kunsthistorischen Diskurses in der schulischen Kunstpädagogik, dann wird recht schnell deutlich, dass sie von einer vorwiegend eurozentristisch-westlichen Perspektive geprägt ist: Die historiografische Ordnung des schulischen, kunsthistorischen Kanons zeichnet sich häufig durch eine Epochengenealogie entlang einer Form-und Stilgeschichte aus (vgl. Hoffmann 2017). Sie ist in vielen Lehrwerken des Kunstunterrichts implizit sowie auch explizit zu finden (vgl. hierzu u.a. Thomas/Seydel/Sowa 2012: 8-13) und bildet eine grundlegende Wissensordnung kunstpädagogischer Lehre (vgl. Hoffmann 2017). Selbst wenn die Publikationen aus älteren Erscheinungsjahren stammen, so entfalten sie ihre Diskursdominanz durch die langwierige Haltbarkeitsdauer in Schulen ebenso wie durch häufige Neuauflagen und ihre Vervielfältigungen im digitalen Raum, bspw. in Unterrichtsentwürfen der Bildungsserver oder auf Internetplattformen für Lehrmaterial. Merkmale dieses eurozentristisch-westlichen Narrativs sind, dass Kunstgeschichte meistens entlang einzelner, sogenannter Meister erzählt und an Einzelwerken exemplifiziert wird (u.a. Thomas/Seydel/Sowa 2012: 106): Als Wegbereiter der Moderne gelten beispielsweise fortwährend Henri Matisse und Pablo Picasso, diese meistens genealogisch verknüpft in Rekurs auf Cézanne. Die Beschäftigung dieser europäischen Künstler mit „afrikanischen Skulpturen und Masken" beispielsweise im Pariser Völkerkundemuseum wird zwar erwähnt (vgl. Thomas/Seydel/Sowa 2012: 106), die Blickperspektiven in der Konstruktion einer „klassischen Moderne" im machtasymmetrischen Gefüge kolonialer Strukturen wird jedoch nicht thematisiert

(vgl. Hoffmann 2020). Die im erwähnten Lehrwerk zu Grunde gelegte Aufbereitung einer spezifischen Geschichte der Kunst folgt dementsprechend auch keiner Bildanordnung, die etwa Übergänge, Multiperspektivität, Lücken und Leerstellen zulässt, markiert oder auch bewusst als reflexive Momente inszeniert. Bedeutsam erscheint auch, dass diese Form der Historiografie in mehr oder weniger starken Abweichungen in kunstpädagogischen Lehr- und Lernsettings immer wieder aufgeführt und damit stabilisiert wird. In künstlerisch-praktischen Aufgabenstellungen wird der Kanon stetig reinszeniert, z.B. in Unterrichtsreihen zum Expressionismus und dem sogenannten „Blauen Reiter“, verbunden mit der formalästhetischen Wiederaufführung des Komplementärkontrasts. In kunstpraktischen Aufgabenstellungen sowie im Zeitstrahl, monolinear und chronologisch aufgereiht, zeigt sich in Klassenräumen, wie sich eine Norm – figuriert als kanonische Erzählung und Visualisierung – in der kunstpädagogischen Unterrichtspraxis entfaltet.

Eine paradigmatische Struktur dieser normativ angelegten historiografischen Ordnung ist ihre weitgehend lineare Genealogie: Es geht hier um die Vermittlung von Orientierungswissen aus einer monolithischen Deutungsperspektive, die jene vielschichtigen Vernetzungen, Verwicklungen und Polyvalenzen, die visuellen Artefakten inhärent sind, nicht im Blick hat. Durch die Wiederholung dieser Praxis in unterschiedlichen Medien und diversen institutionellen Kontexten bildet sich eine diskursive und visuelle Matrix als implizite Norm aus. Zudem fällt mit einem von postkolonialer Theorie informiertem Blick bei der Durchsicht beispielsweise des „Bildatlas Kunst“ aus dem Klett-Verlag (Thomas/Seydel/Sowa 2012) auf, dass die Kolonialgeschichte Afrikas kaum bis gar nicht thematisiert wird: Zwei Doppelseiten widmet man historischen, außereuropäischen künstlerischen Arbeiten in Afrika und es sind keinesfalls zeitgenössische Positionen (vgl. ebd.: 164-165 u. 224-225). Eine Doppelseite (ebd.: 164-165) von den zweien soll hier näher in den Blick genommen werden.

Unter der Überschrift „Afrika im Kontakt mit Europa“ wird ein Artefakt abgebildet, das hier als „rituelle Nadelfigur“ bezeichnet ist (Abb. 2: unten links). Das mittels der Fotografie visualisierte hundeähnliche Wesen mit zwei symmetrisch gegenüberliegenden Köpfen wird folgendermaßen beschrieben:

„Auch der bizarre ‚Nkisi nkondi (kozo)‘ aus dem Kongo ist ein Kunstobjekt, in dem sich wahrscheinlich europäische Anregungen widerspiegeln (a). Es ist die Figur eines doppelköpfigen Hundes. Der Hund gilt in der afrikanischen Mythologie als Mittler zwischen Diesseits und Jenseits. In die Figur wurden Nägel und andere Eisenteile eingeschlagen. Diese rituelle Handlung diente bei bestimmten Anlässen dazu, die Ahnen zu wecken und zu beschwören. Objekte wie dieses gehen vermutlich auf europäische Bilder und Skulpturen zurück, die von portugiesischen Missionaren nach Afrika gebracht wurden: der hl. Sebastian, von vielen Pfeilen durchbohrt und die hl. Maria als Schmerzensmutter, deren Herz von sieben Schwertern durchbohrt wird. Die afrikanischen Künstler und Priester haben aus diesen Heiligenbildern möglicherweise ihre eigenen Schlüsse gezogen.“

Entsprechend konventioneller, kunsthistorischer Systematik betitelt die Bildunterschrift im Lehrwerk das Objekt mit seinem offenbar ursprünglichen Namen (vgl. Abb. 3) und gibt Hinweise zum Gebrauchskontext, zur Provenienz sowie zum mutmaßlichen Herstellungszeitraum. Material- und Größenangaben sowie der aktuelle Aufenthaltsort werden außerdem benannt:

„Nkisi nkondi (kozo), Rituelle Nadelfigur Kongo, Cabinda, vor 1900

Holz, Eisen 67,5 cm hoch

Musée Barbier-Mueller, Genf“

Weitere Informationen zum historischen Kontext der Figur finden sich auf dieser Doppelseite nicht und auch an keinem anderen Ort der genannten Publikation. Deutlich zeigt sich, dass hier weitgehend eine Perspektive eingenommen wird, die die Adaption westlicher christlicher Ikonografien in den Motivkosmos kongolesischer Objekte nahelegen. Welchen Sinn der Umgang mit den Ahnen für die kongolesische Gesellschaft hat, wird nicht näher beleuchtet. Beschreibungen und Bedeutungen der rituellen Praktiken, die mit diesen Figuren in Verbindung stehen, werden kaum erörtert. Auch den „eigenen Schlüssen“, die möglicherweise afrikanische Künstler und Priester aus den europäischen Heiligenbildern gezogen haben, wird nicht näher nachgegangen. Symptomatisch scheint hier die Dominanz der westlich-europäischen Blickperspektive zu sein, die sich im methodischen Duktus traditioneller westlich-europäischer Kunstgeschichtsschreibung auf eine christliche Ikonografie, ihre formal-inhaltlichen Aspekte sowie positivistische Systematisierungsverfahren (Titel, Provenienz, Datierung, Material, Größe, Ort) bezieht. Die Figuration des Artefakts wird vielmehr als einseitige Adaption westlicher Ikonografie in afrikanischen Ritualskulpturen beschrieben: christliches Darstellungsrepertoire, wie der „heilige Sebastian“ oder „Maria als Schmerzensmutter“, dient, so wird konstatiert, „als Anregung“

(ebd.). Die eigenständige Entwicklung eines Darstellungsrepertoires für solche Artefakte im Rahmen der kongolesischen Kultur scheint im Kontext dieses Lehrwerks als epistemische Matrix undenkbar.

Zudem irritiert vor dem Hintergrund der Reflexion kolonialer und postkolonialer Machtverhältnisse und ihrer Ausbeutungsgeschichte die unkommentierte Sachinformation, dass der auf der rechten Seite großformatig abgebildete Salzpokal eine Hinrichtungsszene zeigt: Sie stellt die Köpfung eines afrikanischen Mannes durch einen portugiesischen Kolonialherren dar. Weitere körperlose Köpfe sind ebenfalls auf dem Deckel angebracht, die mutmaßlich für weitere Personen stehen, die genauso hingerichtet wurden. Im Sinne des traditionellen kunsthistorischen Diskurses wird hier vornehmlich auf die Materialität und Fertigkeit in der Herstellung des Salzpokals abgehoben, ohne dass die dargestellte Szene des Artefaktes kontextualisiert wird: „Das Gefäß ist aus Elfenbein geschnitzt – in vollendeter Beherrschung des Handwerks“ (ebd.: 164), konstatieren die Autor*innen ebenso wie sie festhalten, dass der Salzpokal als Export-Kunsthandwerk entstanden sein dürfte (vgl. ebd.). Dass er auch als Macht- oder Siegestrophäe gedient haben könnte – was gemeinhin mit der Bezeichnung eines Pokals verbunden sein dürfte – oder auch als Akt der Rebellion der Kolonisierten gegenüber den Kolonialherren realisiert wurde, bleibt als Deutungsperspektive völlig ausgeschlossen. Multiperspektivische Lesarten, Mehrfachfunktionen zwischen Machtdemonstration und Subversion bzw. Widerstand, diverse Gebrauchs- und Fertigungszusammenhänge im kolonialen Gefüge werden nicht thematisiert – ganz zu schweigen vom Schmerz und den Affekten, die sich mit diesen Darstellungen ebenfalls verbinden, jenseits der rationalen Systematisierung. Die auf der Doppelseite ausgeflaggte „Kontaktzone“ mit der Überschrift „Afrika im Kontakt mit Europa“ wird weder als vielschichtiger, durchaus konfliktbehafteter, mutmaßlich auch schmerzvoller Begegnungsraum beleuchtet noch als eine machtasymmetrische, koloniale Beziehung erörtert, in der auch die Kolonisierten Formen des Widerstands entwickelt haben. Die in kolonialen Kontexten entstandenen Artefakte werden aus der Perspektive einer traditionellen europäisch-westlichen Kunstgeschichte vornehmlich hinsichtlich einer Kostbarkeitslogik (Elfenbein), der Fertigungsqualität (vollendetes Handwerk) sowie motivgeschichtlich (hlg. Sebastian/Schmerzensmutter) eingeordnet und historisiert.

Was tun?

Ich habe unterschiedliche Visualisierungsformen und Diskursformationen eines westlich-europäischen Narrativs der Geschichte der Kunst skizziert: einerseits die Konstruktion eurozentristischer Epochengenealogien unter weitgehendem Ausschluss außereuropäischer, eigenständiger künstlerischer Praktiken und andererseits die spezifische Darstellung sogenannter „afrikanischer Kunst“ im Rahmen einer westlich-europäischen Wissensordnung und Epistemik – damit ist die spezifische Struktur der Erkenntnisbildung gemeint, die hier über die akademische Disziplin der Kunstgeschichte und auch der Ethnologie zu Grunde gelegt wird. Mit Blick auf die gezeigten Materialien stellt sich vor dem Hintergrund postkolonialer Theorie die Frage: Wie kann angesichts dieser Dominanz eines westlich-eurozentristischen Narrativs Kunst- und Kulturgeschichte innerhalb eines kunstpädagogischen Lehr- und Lernsettings überhaupt erzählt und sich mit ihr auseinandergesetzt werden?

tasten in Spannungsverhältnissen

Unter der Perspektive der Trias von Reflexivität, Normativität und Kritik möchte ich eine Ausstellung in den Blick nehmen, die meiner Ansicht nach diese Fragestellung erhellen und Perspektiven für eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität eröffnen kann: Die Ausstellung *Resist! Die Kunst des Widerstands* wurde im Rautenstrauch Joest Museum in Köln im Jahr 2021/22 gezeigt (vgl. http://rjm-resist.de/). Das Ausstellungshaus setzt sich als eines der bekannten ethnologischen Museen in Deutschland in unterschiedlichen Facetten mit dem kolonialen Erbe seiner eigenen Sammlung auseinander. Bemerkenswert für die vorliegende Auseinandersetzung ist, dass die genannte Ausstellung als eine kritische Reflexionsfolie gegenüber der ständigen Sammlung des Museums und ihren kanonischen Narrativen fungieren kann. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass monoperspektivische Narrative, so etwa auch die Linearität einer genealogischen Geschichtserzählung aufgebrochen sowie ein eindimensionaler Zugriff aus westlich-europäischer Perspektive auf Objekte bzw. Artefakte des globalen Südens reflektiert wurden:

Zwar legte die Ausstellung eine spezifische, lineare Laufrichtung nahe, aber es gab die Möglichkeit durch Lücken innerhalb der Linearität, den Pfad zu wechseln und sich spezifischen Themen zu widmen, die außerhalb der sukzessiven Abfolge lagen. Im Gegensatz zu einem tendenziell einseitigen Zugriff auf Entdeckungs- und Innovationsgeschichten aus westlich-europäischer Perspektive wurden diverse Narrative zu 500 Jahren antikolonialem Widerstand entfaltet[3]. Die in losen Segmenten inszenierte Ausstellung war in fünf Kapitel unterteilt, die insbesondere die Perspektive der von Unterdrückung und Diskriminierung Betroffenen im Zuge kolonialer und postkolonialer Gesellschaften darstellte. Dabei ging es vor allem um die Etablierung von vielfältigen Narrativen, in denen die Selbstermächtigung, die Kraft und Energie des Widerstands, aber auch der Schmerz ins Zentrum des Diskurses gerückt wurden. Anders als beim doppelköpfigen Hund und beim Salzpokal wendete die Ausstellung den Blick in der (post)kolonialen Machtasymmetrie auf die Seite der Freiheitskämpfe, Aufstände und Proteste (Kapitel 1 der Ausstellung), um dann Formen der Subversion und Verweigerung zu thematisieren (Kapitel 2). Dem Thema „Eigene Geschichte(n), Eigene Geschichtsschreibung“ widmete sich ein weiterer Abschnitt der Exposition (Kapitel 3). Jenseits der Darstellung einer systematischen Geschichte anhand von Objekten – wie sie die traditionelle Museologie oder auch Lehrwerke im Kunstunterricht im Blick haben – thematisierte die Ausstellung zudem Aspekte von Trauma und Transformation (Kapitel 4): Der schmerzhaften Erfahrung von Unterdrückung, Ohnmacht und dem ausgesetzt-Sein gewaltvoller gesellschaftlicher Strukturen wurde hier Raum gegeben – sowohl in künstlerischen Formaten als auch mit Blick auf Möglichkeiten der gesellschaftlichen Veränderung (Transformation). Das letzte Kapitel der Ausstellung beschäftigte sich mit Aspekten kultureller Resilienz und der Frage nach der Kunst des Überlebens in zeitgenössischen (post)modernen Gesellschaften (Kapitel 5).

Die Ausstellung entwirft dementsprechend Ansätze, um traditionelle, monolithische Narrative des globalen Nordens gegenüber dem globalen Süden zu heterogenisieren. Sie kann als Ideengeberin dienen, durch postkoloniale Theorie informierte, multiperspektivische Zugänge und Sichtweisen für Lehr- und Lernsettings des Kunstunterrichts didaktisch zu entwickeln. Diesen Impuls aufgreifend wird im Folgenden mit Blick auf eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität, anhand eines Objektes aus der Ausstellung ein skizzenhaftes Modell entworfen: Dieses Modell soll die oben erörterte triadische Perspektive zwischen Kritik, Normativität und Reflexivität unter Bezug auf die kunstpädagogische Praxis entfalten. Dieser Hakenschlag kommt eher einem Tasten in Spannungsverhältnissen gleich und verweist aus der theoretischen Position von Jullien auf den oben skizzierten Zwischenraum. Hier wird ein Raum eröffnet des gegenseitigen Musterns des Einen durch den Anderen (vgl. Jullien 2014: 33)

„rituelle Nadel-“ oder „Kraftfigur“?

Bemerkenswert ist, dass in der skizzierten Ausstellung *Resist!* genau jenes, im Kunst Bildaltlas als „rituelle Nadelfigur“ titulierte Objekt wieder auftaucht.[4] Diesmal ist die Figur allerdings in einen weitgehend anderen diskursiven Rahmen integriert, was bereits an der oben erläuterten Ausstellungsstruktur deutlich wird (vgl. auch Abb. 3): Eine erste maßgebliche diskursive Differenz stellt die Benennung des Objektes dar. Der Gegenstand wird als „Kraftfigur“ bezeichnet. Anders als die Überschrift des kunstpädagogischen Lehrwerks: „Afrika im Kontakt mit Europa“ wird hier stärker die Perspektive der Akteur*innen des Entstehungskontextes adressiert. Mit der Kapitelüberschrift innerhalb der Ausstellung ist eine Geste der Kritik an den historischen und kolonialen Verhältnissen in den Mittelpunkt des Diskurses gerückt: die Geste der Subversion und Verweigerung. Das Artefakt ist – anders als im Lehrwerk – mit Praktiken des Widerstands der kolonisierten Bevölkerung in Beziehung gesetzt. Dementsprechend erläutert eine allgemeine Einführung zunächst – wenn auch sehr kurz – den kolonialen Kontext im Kongo. Auf der ersten Tafel ist unter der Überschrift „Kraftfiguren als Mittel des Widerstands“ Folgendes zu lesen:

„Minkisi Minkondi (Mehrzahl, Singular: Nkisi Nkondi) spielten ab dem Ende des 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle im kolonialen Widerstand gegen das grausame Regime des belgischen Königs Leopold, in dessen ‚Privatbesitz‘ sich das Gebiet des damaligen ‚Kongo-Freistaates‘ (1885-1908) befand. Im Rahmen des Kautschuk-Booms kam es zu den ‚Kongogräuel‘, die viele Historiker*innen heute als Genozid bezeichnen: systematische Zwangsarbeit, Massenverstümmelungen und Morden, denen etwa die Hälfte der damaligen Bevölkerung zum Opfer fiel. In diesem Kontext von extremer Gewalt und massiver Zerstörung wurden in zunehmender Zahl Minkisi hergestellt und benutzt. Sie dienten der lokalen Bevölkerung dazu, Gewalt auf ihre Art zu verstehen und sie in gewissem Maße auch zu kontrollieren. Die Kolonialherren verboten vielerorts den Gebrauch von Minkisi, da sie

wichtige Elemente beim Besiegeln lokaler Allianzen darstellten, zu denen die Europäer keinen Zugang hatten. Zahlreiche Minkisi wurden bei sogenannten Strafexpeditionen zerstört oder beschlagnahmt und gelangten später in europäische Museen."

Die zweite Tafel in unmittelbarer Nähe der doppelköpfigen Hundefigur geht näher auf die als Kraftfiguren betitelten Artefakte ein. Der Textinformation vorangestellt sind – ganz ähnlich wie im Lehrwerk – Informationen zur Figur: Zunächst wird nochmal eine allgemeine zeitliche und räumliche Einordnung der Kleinplastik vorgenommen. Es wird allerdings – anders als im Lehrwerk – ausgewiesen, dass die Person, die die Figur angefertigt hat, nicht dokumentiert wurde. Diese Erwähnung anonymer Autor*innenschaft deutet vermutlich die Reflexion von Raubkunstkontexten oder auch Zerstörungspraktiken in kolonialen Verhältnissen an und legt eine Berücksichtigung des Restitutionsdiskurses nahe, den auch die Direktorin Nanette Snoep offensiv in ihrer Tätigkeit als kuratorische Leitung des Rautenstrach-Joest Museum verfolgt. Mit der räumlichen Einordnung in Form einer doppelten Landesbezeichnung „Kongo" sowie „Demokratische Republik Kongo" werden der Prozess der Dekolonisierung und die daraus resultierenden politischen Zerwürfnisse, die die sogenannten Kongokriege nach sich ziehen, adressiert. Wie im Lehrwerk wird auch hier die Materialität der Figur bezeichnet, stellt sich aber differenzierter dar („Holz, Eisen, Textil, Glas, Pflanzenfaser"[5]). Die auf die Herstellungs- und Provenienzinformationen folgende allgemeine Einführung erläutert dann – im Vergleich zum Lehrwerk – verstärkt den Funktions- und Gebrauchszusammenhang der sogenannten Kraftfiguren:

„Minkisi Minkondi dienten diversen Zwecken: Ein ritueller Spezialist brachte geheime Substanzen in den Bauch oder Kopf der Figuren ein, durch die man heilen und schüzen, aber auch Schaden bewirken konnte. Die magische Wirkung wurde durch das Einschlagen eines Nagels oder durch das Anbringen von Gegenständen der Ratsuchenden aktiviert. Während der Kolonialzeit versuchten lokale Herrscher mit Hilfe dieser Kraftfiguren die Kontrolle über Wirtschaft und Politik zu behalten. Handelsabkommen wurden mit einem Nagel besiegelt und diejenigen bestraft, die sich nicht an die Abmachungen hielten."

Auf derselben Tafel wird dann im folgenden Absatz die Figur des Kozo, die auch im kunstpädagogischen Lehrwerk zu sehen ist, in seiner rituellen Funktion näher beschrieben:

„Hunde leben in Dörfern – der Welt der Lebenden. Sie werden aber auch zu Jagd auf Wild in den Wäldern – der Welt der Toten – verwendet. Daher dienen sie als Vermittler zwischen den beiden Welten. Der doppelköpfige Hund Kozo mit seinen zwei Köpfen und vier Augen gilt dabei als besonders wirkmächtig."

Deutlich wird in der vergleichenden Gegenüberstellung der Narrative in Lehrwerk und Ausstellung, dass hier ein maßgeblich unterschiedlich perspektivierter Zugang zum Objekt und dessen diskursiver Einbettung vorgenommen wird. Für einen kunstpädagogischen Umgang stellen sich dementsprechend Fragen hinsichtlich eines legitimen, perspektivischen Zugangs.

Differenz, Übergänge und Multiperspektivität

Welche Differenz wird zwischen dem Diskurs des Lehrbuchs und dem Ausstellungsdiskurs sichtbar? Die Ausstellung nimmt, beinahe wie ein Gegenpol, verstärkt die Perspektive der Kolonisierten ein. Sie beleuchtet insbesondere die Praktiken, in denen das Objekt genutzt wurde und thematisiert vor allem den kolonialen Kontext sowie den Genozid, der im Kongo stattgefunden hat. Statt einer europäischen Kontextualisierung im Rahmen eines religiösen Ritus wird hier insbesondere der Aspekt des „Empowerments" – nämlich das „Kraft geben" – in den Fokus gerückt. Vollständig ausgeblendet sind hier mögliche Bezüge zur christlichen Ikonografie, die der Kunst Bildatlas nahelegt. Die Ausstellung vermittelt mit ihrer Form der Darstellung keine Aspekte der Austauschbeziehung. Es werden vor allem Praktiken des Widerstands gegen die grausame Kolonialherrschaft in den Vordergrund gestellt werden, neben einer kurzen Beschreibung der attestierten magischen Wirkung der rituellen Praktiken mit den Objekten.

Es bleibt zu fragen: Was wäre kunstdidaktisch zu tun mit diesen unterschiedlichen Zugängen zum gleichen Objekt? Eine vollständige Aufklärung der historischen Tatsachen erscheint auf der Grundlage des hier thematisierten Materials und mit Blick auf die „Situiertheit des Wissens" (vgl. Haraway 1995; Kilomba 2020: 24-36) kaum möglich. Dennoch lassen sich die Bezugnahmen auf und Deutungen von Objekten heterogenisieren und ausdifferenzieren, um eurozentristische, dominante Erzählungen zu dekonstruieren sowie Mischformen und Veruneindeutigungen stärker in den Blick zu nehmen (vgl. hierzu Schnurr 2020: 106ff.). Es

ließe sich zeigen, dass die hier zur Rede stehenden Artefakte auch als komplexe Hybridbildungen zu verstehen sind, die zwischen Anpassung und Widerstand verortet werden können (vgl. ebd.: 111). Zudem scheinen die Reflexion und begründete Legitimation der jeweiligen Zugänge hoch relevant, insbesondere vor dem Hintergrund einer diskriminierungskritischen Positionierung, die von einer machtasymmetrischen gesellschaftlichen Struktur ausgeht (vgl. www. diskrit-kubi.net). Ist doch ein westlich-europäisch geprägter Zugang zu Wissen historisch und gegenwärtig (immer noch) von Rassismen und Ungleichheit geprägt. Es stellt sich die Frage, welche Erkenntnis aus diesen unterschiedlichen Zugängen für eine Kunstpädagogik zu ziehen ist, die die oben skizzierten Dimensionen von Kritik, Normativität und Reflexivität als reflexive Korrelate ernst nimmt?

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich Erkenntnisbildung vor allem durch das Zulassen von Multiperspektivität konstituiert. Zunächst kann die Wahrnehmung der Differenzen in den unterschiedlichen Zugängen Fragehorizonte eröffnen, die im Zwischenraum, in den Übergängen, liegen: In diesen Übergängen, die jeweilige Abstandnahmen zur eigenen Positionierung herausfordern und die zwischen den Zugängen liegen, kann die Chance eines Dialogs bzw. Trialogs, die Eröffnung eines dritten (Zwischen-)Raumes liegen. Zentral erscheint im Rekurs auf dieses Beispiel zunächst, über die diskursdominanten, machtvollen, exklusiven Historiografien einer westlich-europäischen Kunst-und Kulturgeschichte im Rahmen kunstpädagogischer Vermittlungssettings nachdenklich zu werden. Die Situiertheit des eigenen Wissens zur Sprache bringen zu können, ist dabei die Voraussetzung, um einen Dialog zu ermöglichen und die historischen Konfigurationen als eben *nicht* universell, *nicht* objektiv, *nicht* neutral darstellbar wahrzunehmen (vgl. Kilomba 2020: 24-36):

„I therefore call for an epistemology that includes the personal and subjective as part of academic discourse, for we all speak from a specific time and place, from a specific history and reality – there are no neutral discourses. When white scholars claim to have a neutral and objective discourse, they are not acknowledging the fact that they too write from a specific place, which, of course, is neither neutral nor objective or universal, but dominant." (Kilomba 2020: 30).

So hält Grada Kilomba, die ebenfalls in der Ausstellung zu sehen war, aus ihrer Selbstpositionierung als Person of Colour im Rahmen ihrer dort gezeigten Videoinstallation fest:

„Nicht, dass wir nicht gesprochen haben, aber unsere Stimmen sind durch den Rassismus systematisch verstummt. Diese Unmöglichkeit veranschaulicht, wie sprechen und verstummen sich wie ein analoges Projekt entwickeln. Der Akt des Sprechens ist wie eine Verhandlung zwischen denen, die sprechen, und denen, die ihnen zuhören: d.h. den sprechenden Subjekten und ihren Zuhörern. Zuhören ist in diesem Sinne ein Akt der Anerkennung gegenüber dem Sprecher. Man kann nur sprechen, wenn der eigenen Stimme zugehört wird. Diejenigen, denen zugehört wird, sind zugehörig, genau wie diejenigen, denen nicht zugehört wird, nicht dazugehören."[6]

Kilomba beschäftigt sich als Künstlerin und Psychoanalytikerin in ihrer Arbeit mit strukturellem Rassismus und dessen subjektiven, alltäglichen Erfahrungswirklichkeiten. Alltagsrassismus begreift sie als traumatische Wiederaufführung einer kolonialen Vergangenheit und setzt sich vor diesem Hintergrund mit der „Dekolonisierung von Wissen" auseinander (vgl. Kilomba 2020: 32). Setzt man die oben thematisierte Plastik des doppelköpfigen Hundes mit diesem Anspruch in Beziehung, dann ist zu fragen, welcher didaktische Umgang als adäquat zu betrachten wäre. Ein didaktischer Zugang, der sich seinen Begründungen entledigt, wäre im oben skizzierten Sinne im Feld der Normativität zu positionieren. Zugleich sind mit den oben skizzierten rassismuskritischen Ansprüchen und differenzreflexiven Überlegungen relevante ethische Positionierungen und damit ebenfalls normative Haltungen verknüpft, die im kunstpädagogischen Handeln Relevanz entfalten. Hier soll deswegen zunächst eine fragende, suchende Haltung ins Zentrum gerückt werden, die vor allem Übergänge sowie Zwischenräume im Vermittlungssetting adressiert und Raum für Multiperspektivität eröffnet, um darin Bildungsmomente zu ermöglichen.

dazwischen

Im Rahmen der oben vorgeschlagenen triadischen Perspektive ginge es darum, aus einer *reflexiven* Perspektive durch die Gegenüberstellung der beiden Vermittlungssettings blinde Flecken und Lücken zu sondieren: Widersprüchliches, Aspekte von Ambiguität, die ‚prekären Zwischenlagen', ‚das Übergängige' (vgl. Waldenfels 2013) in Lehr- und Lernsettings käme dabei zum Tra-

gen. Aus der Perspektive einer eher kritischen Kunstpädagogik stehen die Verwicklungen in die strukturellen, machtvollen gesellschaftlichen sowie historischen Rahmenbedingungen der beiden Darstellungen und damit die Frage um die Situiertheit des jeweiligen Zugangs im Vordergrund. Eine Befragung der *normativen* Aspekte des jeweiligen Zugangs richtet den Blick auf die pädagogischen Fundamente und ethischen Positionierungen, die unmittelbar mit den anvisierten gesellschaftlichen Perspektiven verknüpft sind. Eine Kunstpädagogik der Übergänge und Multiperspektivität schreibt diese Perspektivierungen nicht fest, sondern richtet den Blick auf das Dazwischen. In diesem Fall könnte sie die Polyvalenz von Bildwahrnehmungen, -deutungen und -kontextualisierungen sichtbar werden lassen. Sie könnte im Rahmen einer von Diversität geprägten Schüler*innenschaft monolithische Deutungsperspektiven einer westlich-europäischen Kunst- und Bildgeschichte in Frage stellen und im vergleichenden Blick Übergängiges thematisieren sowie durch die Inklusion unterschiedlicher Stimmen Konfliktpotenziale, subjektive Erfahrungen sowie historische und gesellschaftliche Voraussetzungen von Wissensordnungen in visueller und sprachlicher Hinsicht reflektieren.

Für eine solchermaßen angelegte Kunstpädagogik scheint es gleichermaßen relevant, zeitgenössische künstlerische Positionen zu bearbeiten, die mit den oben skizzierten Herausforderungen konkurrierender historiografischer Narrative umgehen. Neben der Bearbeitung historischer Dinge bzw. Artefakte aus kolonial geprägten Kontexten können zeitgenössische künstlerische Positionen einen multiperspektivischen Umgang mit Wissensordnungen, ihren Visualisierungen und Diskursen eröffnen. Gegenwärtige künstlerisch forschende Praktiken stellen den Umgang mit konkurrierenden Narrativen, die Verschiebung *von* und Reflexion *über* dominante historische Erzählungen und visuelle Wissensordnungen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit[7]. Wo wäre ein kunstpädagogisches Vermittlungssetting in der vorgestellten Trias zu positionieren, das zunächst die beiden Zugänge zur kongolesischen Plastik des doppelköpfigen Hundes in einem vergleichenden Blick zur Debatte stellt, um in einem weiteren Schritt zeitgenössische, künstlerische Praktiken zu diskutieren, die westlich-europäische Wissensordnungen befragen? Eines scheint relativ sicher: Es wird unordentlich, wenn die Systematik historisch etablierter Ordnungen des Wissens und Visualisierens durchkreuzt werden (vgl. Rodonò 2020). Der mit diesem Hakenschlag initiierte Abstand folgt im Sinne Julliens einer Logik des Entdeckens, die zugleich eine Figur der Störung und Unordnung darstellt (vgl. Julien 2014: 29, 31) – möglicherweise eine Kraftfigur?

Anmerkungen

[1] Quelle: https://kultur-mitte.de/mir-wurde-klar-ich-bin-die-dazwischen-die-botschafterin-die-vermittler-in-ein-gespraech-mit--mathilde-ter-heijne/, zuletzt abgerufen am 29.05.2024.

[2] Hier sei bereits angemerkt, dass allein mit der Bezeichnung des „Gegenstandes“ normative, reflexive oder auch kritische Vermittlungsperspektiven zum Tragen kommen, die unterschiedliche Formen des Wissens und deren Narrative adressieren: bspw. kongolesische Kleinplastik, Nagelfetisch (vgl. u.a. Schnurr 2020: 105ff.), ethnologisches Objekt, Unterrichts-oder Vermittlungsgegenstand, Kraftfigur, Nkisi-Figur, Material, Artefakt.

[3] zur Konzeption des Museums auch das Statement der Museumsleiterin Nanette Snoep und ihrer Perspektive auf das „Verlernen“ (Unlearning): https://www.museenkoeln.de/rautenstrauch-joest-museum/ueber-uns, zuletzt abgerufen 01.07.2024.

[4] Das Objekt in der Ausstellung war jener Abbildung des Objekts im Lehrwerk sehr ähnlich und mit gleicher Bezeichnung (wenn auch etwas anderer Schreibweise) betitelt, weswegen es insbesondere mein subjektives Interesse auf sich gezogen Über das Museum konnte ich zwar eine fotografische Ausstellungsdokumentation des hier in Rede stehenden Objektes erhalten, deren Bildqualität war allerdings für diese Publikation nicht geeignet, so dass sie hier nicht abgebildet wird. An dieser Stelle ein herzlicher Dank an Judith Glaser, Rautenstrauch-Joest Museum, Stadt Köln.

[5] Bei der Beschreibung einer weiteren dieser Figuren zeigt sich eine noch größere Materialvielfalt: „Holz, Pigment, Metall, Pflanzenfaser, Wolle, Knochen, Haar, Glas, Spiegel, Keramik, Feder“.

[6] hierzu auch Kilomba in ihrer Publikation *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*: „Repression is […] the defense by which the ego controls and exercises censorship of what is instigated as an >unpleasant< truth. Speaking becomes then virtual-

ly impossible, as when we speak, our speak is often interpreted as a dubious interpretation of reality, not imperative enough to be either spoken or listened to. This impossibility illustrates how speaking and silencing emerge as an analogue project. The fact of speaking is like a negotiation between those who speak and those who listen, between the speaking subjects and their listeners (Castro Varela u. Dhawan 2003). Listening is, in this sense, the act of authorization toward the speaker. One can (only) speak when one's voice is listened to. Within this dialect, those who are listened to are those who >belong<. And those who are not listened to become those who >do not belong<." (Kilomba 2020: 20, Zitation verweist auf: Castro Varela, Maria del Mar/ Dhawan, Nikita (2002): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyer, Hito/ Encarnación Gutiéerez Rodríguez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloni-ale Kritik. Münster: Unrast, S. 270-290).

[7] hierzu bspw. Omar Victor Diop mit seiner Arbeit „Project Diaspora": https://www.omarvictor. com/; vgl. zur Beschreibung der Arbeit auch: http://rjm-resist.de/portfolio-item/omar-victor-diop/. Darüber hinaus auch das Projekt von Mathilde ter Hejne: „women to go": http://de.terheijne.net/works/woman-to-go/, links zuletzt abgerufen: 01.07.24

Literatur

Böhme, Katja (2022): Bilder, Blicke, Reflexionen. Auslegungen fotografischer Bilder als professionsspezifische Reflexionspraxis in der künstlerischen Lehrer_innenbildung. München: Kopaed.

Forster, Edgar (2019): Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-154.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, übers. v. Walter Seitter. Berlin: Merve.

Fuchs, Thorsten/Jehle, May /Krause, Sabine (Hrsg.) (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013.

Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies. (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frau- Hrsg. v. Carmen Hammer und Immanuel Stieß. Frankfurt/New York: Campus, S. 73-97.

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. Autumn, 1988, Vol. 14, No. 13, S. 575-599. Online: Stable URL: https://www.jstor.org/satble/3178066.

Helsper, Werner/Combe, Arno (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Berlin: Suhrkamp.

Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Hannover: Klett Kallmeyer.

Hilzensauer, Wolf (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? : Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster: Waxmann.

Hoffmann, Katja (2020): Doppelte Bildlektüren (mindestens). Zur komplexen Vermittlung der Moderne im Kunstunterricht am Beispiel der Ausstellung „museum global. Mikrogeschichten einer ezentrischen Moderne (2018/19)". In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen. Bielefeld: transcript, S. 175-192.

Hoffmann, Katja (2017): Jenseits von Formalästhetik, Stilgeschichte und Meisterschaftsgenealogien. Auf der Suche nach einer repräsentationskritischen Kunstvermittlung. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Bielefeld: transcript, S. 397-414.

Johns, Stefanie (2021): Vom Zwischen aus. Weisen bildreflexiver Annäherungen an Bilderfahrung in Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. München: kopaed.

Jullien, François (2014): Der Weg zum Anderen: Alterität im Zeitalter der Globalisierung. Wien: Passagen Kilomba, Grada (2020): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. 6. Auflage. Münster: Unrast.

Love, Heather (2018): Die Versuchungen. Donna Haraway, feministische Objektivität und die Frage der Kritik. In: Busch, Kathrin/Dörfling, Christina/Peters, Kathrin/Szántó, Ildikó (Hrsg.) (2028): Wessen Wissen? Materialität und Situiertheit in den Künsten. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 115-134.

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019a): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019b): Einleitung. Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.

Pazzini, Karl-Josef (2008): Nachträglich unvorhersehbar. In: Busse, Klaus-Peter: Unvorhersehbares Lernen. Norderstedt: Books on Demand, S. 43-68.

Rodonò, Aurora (2020): Ambiguitätsdingsbums. Oder: Unordnung aushalten, Rassismus bekämpfen im (ethnologischen) Museum. In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen. Bielefeld: transcript, S. 273-287.

Ruhloff, Jörg (2013): Normativität. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May /Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 27-39.

Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung.

Schnurr, Ansgar (2020): Verborgene Bilder und dominante Erzählungen. Zu einer postkolonialen Aus-einandersetzung mit dem Making-Off des kulturellen Gedächtnisses. In: Bering, Kunibert (Hrsg.): Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächntnis Globalität – innovative Perspektiven. Bielefeld: Athena, S. 101-118.

Spellenberg, Charlotte (2015): Rezension: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hg.) (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1 (2015), S. 148-153.

Thomas, Karin/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): KUNST Bildatlas. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett.

Waldenfels, Bernhard (2013): Ordnung im Zwielicht. München: Fink.

Zahn, Manuel (2020): Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten. In: Dander, Valentin/ Bettinger, Patrick/ Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/ Rummler, Klaus (Hrsg.): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 214-233, URL: https://www.jstor.org/stable/j.ctvvb7n3h.14

Posthuman Entanglements in Art(s) Education. Zur

Einleitung

Von Kerstin Hallmann, Fatma Kargın-Zahn, Manuel Kargın-Zahn

„Der Aufbau einer Gemeinschaft erfordert ein wachsames Bewusstsein für die Arbeit, die wir ständig leisten müssen, um unsere gesamte Sozialisierung zu hinterfragen, denn sie bringt uns dazu, uns auf eine Weise zu verhalten, die die Vorherrschaft aufrechterhält." (hooks 2024: 58)

An (Kunst-)Universitäten wird studiert, gelernt, gelehrt, verwaltet und geforscht. Universitäten, und speziell Kunstuniversitäten, kommt neben dem Anbieten von Studien und der Beteiligung am wissenschaftlichen und künstlerischen Diskurs die grundsätzliche Aufgabe zu, „Wissen zu analysieren, zu hinterfragen und kreativ zu rekombinieren" (Bast 2019: 22). In dieser Aufgabe liegt nicht zuletzt jene enorme Verantwortung, die die (Kunst-)Universitäten im gesamtgesellschaftlichen Gefüge innehaben. Diese Verantwortung zu tragen, verlangt ihnen eine „Arbeit" ab, die es allererst ermöglicht, gegebene Ordnungen des Wissens, aber auch des Handelns, nicht weiter zu erhalten, sondern abzubauen. Auf eine künftige Gemeinschaft, die bereit ist, eine solche Arbeit zu leisten, die eine genuin kritische im Sinne einer zerlegenden, abwägenden und mit Blick auf den jeweiligen Kontext schließlich neu konstruierende Arbeit ist, hofft das diesen Beitrag eröffnende Zitat bell hooks'. Die Arbeit, die besonders auch (Kunst-)Universitäten zu leisten haben, würde ihrer Ansicht nach nicht nur kritische Operationen beinhalten, die das oben genannte Analysieren und Hinterfragen inkludieren; sie würde auch über das gestalterische Moment des kreativen Kombinierens hinausgehen. Eine solche Arbeit müsste nämlich Hand in Hand gehen mit dem Aufbau einer Gemeinschaft – einer Gemeinschaft, die vielleicht nicht primär, aber auch an (Kunst-)Universitäten entstehen kann.

bell hooks zählt nicht nur zu den engagiertesten diskriminierungskritischen Denker*innen ihrer Generation, sie gilt auch als herausragende Pädagogin. Entsprechend ihrer Leidenschaft, ja, ihrer Liebe für das Lehren widmet sie sich in ihren Abhandlungen immer wieder den Möglichkeiten des pädagogischen Handelns im institutionellen Rahmen von Bildungseinrichtungen und im Speziellen von Colleges und Universitäten. Das Unterrichten ist für sie im Sinne einer *Praxis der Freiheit* (Freire 1998) zentral für das Hineinwirken in die Gesellschaft mit dem Ziel, herrschende Rassismen, Sexismen und Klassismen in Frage zu stellen, also gegebene Vorherrschaften abzubauen. Das Hinterfragen „unsere[r] gesamte[n] Sozialisierung" (hooks 2024: 58) deutet auf den Aktionsraum einer Kritik, die ich im Folgenden als „gemeinschaftliches Projekt" (ebd.: 103) einer Hoffnung auf die Beendigung von Diskriminierung in den Fokus rücken möchte. Obwohl eine solche Kritik als „Arbeit" bezeichnet wird, ist sie nicht nur als eine Anstrengung und Abwendung vom zu Hinterfragenden verstanden, sondern ebenso als eine Zuwendung zu alternativen Praxen des Zusammenlebens. Nicht umsonst steht hier daher die Gemeinschaft an zentraler Stelle des Kritisierens der bestehenden Ordnung: Sie wird nämlich nicht nur adressiert als das Ziel kritischer Bemühungen, sie wird auch performiert als die Verständigung mit anderen im (Streit-)Gespräch, in der Diskussion, im Diskurs und, eben, im Unterrichten.

bell hooks' Idee einer ständig zu leistenden Arbeit einer künftigen, also im Arbeiten entstehenden und wachsenden Gemeinschaft bietet mir im Folgenden einen Einsatzpunkt, um kritisches Denken und Handeln an einer (Kunst-)Universität zu reflektieren. Ich werde mich zu diesem Zweck an dem im Rahmen eines Masterseminars und einer Tagung zum Thema „Kritik (in) der Kunstpädagogik" im Wintersemester 2022/23 vollzogenen kunstpädagogischen Denk- und Handlungsraum an der Universität Mozarteum Salzburg beispielhaft abarbeiten und versuchen, Stimmen einiger beteiligter Mitglieder einer (hoffentlich) bereits im Aufbau befindlichen Gemeinschaft einzufangen.

„Kunstwerk", Universität Mozarteum Salzburg, Oktober 2022

Im Erdgeschoss des kleinen Seminarraums der Alpenstraße 75 finden sich langsam durch die Tür tröpfelnd einzelne Personen ein und nehmen an Tischen, teils nebeneinander, teils mit Abstand zueinander Platz. Am Kopf des Raumes, gegenüber von einer hohen Fensterfront steht eine Tafel, auf der wir zu Beginn des Masterseminars, das sich in diesem Semester aufbürdet, das Thema „Kritik (in) der Kunstpädagogik" auszuloten, Definitionen und Assoziationen zum Begriff „Kritik" sammeln: Fragen, Hinterfragen, Befragen, Abwägen, Reflektieren, Distanz, negativ, Feedback, Rückmeldung, Kritikfähigkeit, Verbesserung, Emanzipation,

Beurteilung, Urteil, Wertung, Herrschaftskritik, Ideologiekritik, Diskriminierungskritik, feministische Kritik, Kunstkritik…

Schreibtisch, Februar 2025

Kritik hat als Konzept im kunstpädagogischen Diskurs eine gewachsene Tradition, die allerdings nicht unbedingt aus dem vordergründigen historischen Selbstverständnis der Disziplin (wenn es denn eine solche überhaupt gibt) erwächst. Ein Blick auf die Wurzeln der Kunstpädagogik im deutschsprachigen Raum legt nahe, dass kunstpädagogisches Tun im schulischen und außerschulischen Kontext beispielsweise mit der Gründung der wegweisenden Kunsterziehungsbewegung ein starkes Augenmerk auf das möglichst breit und offen angelegte sinnliche Wahrnehmen und das freie, fantasievolle Gestalten legt (vgl. Peez 2018; Skladny 2009; Kerbs 1988), wie es allem voran entlang einer kindgerechten Erziehung verhandelt wird, das für die Reformpädagogik spätestens seit Jean-Jacques Rousseaus *Émile* (Rousseau 2010/1762) leitend ist. Kritik steht hier als Praxis insofern nicht im Zentrum der Kunsterziehungsbestrebungen, weil die Orientierung an einem Ideal des Kindseins Freiheit in der Wahrnehmung und im gestalterischen Ausdruck als zu entfaltende Anlage ansieht, die nicht durch kritische Arbeit erworben werden müsste. Sie entsteht vielmehr in einem affirmativen Eingehen auf intuitive Zugänge zur Welt, sowohl im Bereich der Wahrnehmung als auch im Bereich des Gestaltens. [1] Allerdings zeigt sich eine gewisse ‚kritische' Schlagseite vielleicht bereits hier, wenn gerade mit der reformpädagogischen Besinnung auf die Natur des Kindes/ Menschen eine Befragung der dominanten Kultur (vgl. Kerbs 2001) evoziert wird. Ist das aber schon unter „Kritik (in) der Kunstpädagogik" zu verbuchen? Und, wenn ja, wie nuanciert stellt sich diese Kritik dar und wird sie neben einer basalen Kulturkritik auch als Selbstkritik einer gerade entstehenden Disziplin lesbar?

Diese spannenden Fragen würden eine eingehende Quellenstudie erfordern und müssen an dieser Stelle offen bleiben. Die einzelnen geschichtlichen Versatzstücke, auf die ich knappe Schlaglichter werfe, dienen in dieser Darstellung nicht einer Relektüre der Geschichte der deutschsprachigen Kunstpädagogik im Lichte des Konzepts Kritik, sondern dem Zweck, beispielhaft und punktuell ein Verständnis dafür zu befördern, wie, wo und warum Kritik oder kritische Praxen im Diskurs für das kunstpädagogische Handlungsfeld gefordert werden. Während in der Kunsterziehungsbewegung Kritik, pauschalisiert gesprochen, nicht als kritische Praxis in das kunstpädagogische Handlungsfeld eingeführt wird, sondern vielmehr die geforderten intuitiven Praxen selbst als Kritik am herrschenden Bildungssystem formuliert werden, verhält es sich mit dem nächsten Schlaglicht, dem Erstarken der Bewegung der Visuellen Kommunikation und später der sogenannten Bildorientierung, anders. Kritik am Bildungssystem wird hier mit dem Vermitteln kritischer Praxen gekoppelt. Beleuchten möchte ich dieses Beispiel, weil es nahelegt, dass eine Hinwendung zur Kritik nicht nur mit einer Abwendung vom oben genannten intuitiven Zugang, sondern auch vom lustvollen künstlerischen Gestalten einhergehen kann. Insofern zeugt es von jenen Vorbehalten, die Kritik als eine verkopfte Form der Auseinandersetzung gerade für sinnlich-körperlich orientierte Bereiche wie die Kunstpädagogik problematisieren (so etwa Selle 1988).

Deutlich und explizit wächst ein kritischer Impetus, der die analytisch-rationale Betrachtung des Kritisierten einfordert, spätestens mit der Salonfähigkeit der Kritischen Theorie innerhalb der kunstpädagogischen Diskussionen ab den späten 1960er Jahren. Der Ruf nach einer kritischen Durchleuchtung kulturindustriell verfertigter Artefakte und ihrer vereinnahmenden Wirkungen wird an unterschiedlichen Stellen laut. Mit der Einführung der „Alternative" (Möller 1982: 21) Visuelle Kommunikation werden etwa Fernsehserien, Superman-Comics, Italo-Western, Jugendzeitschriften oder Werbeanzeigen ideologiekritisch hin auf ihren manipulativen Charakter befragt und als Artefakte einer „Bewußtseinsindustrie" (Ehmer 1971) befragt. Es scheint dabei besonders wichtig, zu den unmittelbaren, körperlich-sinnlichen, ästhetischen Wirkungen der kritisierten Gegenstände auf Distanz zu gehen, um sie überhaupt analysieren und als manipulierend ausweisen zu können (etwa Baacke 1971, Grünewald/ Sengstmann 1973). Eine solche Strategie nimmt sich kritische Auseinandersetzungen mit Massenmedien zum Vorbild, wie sie etwa von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in ihren Analysen der Kulturindustrie (vgl. Horkheimer/Adorno 1988) oder in der Untersuchung von Fernsehserien (Adorno 1990) durchgeführt werden. Kritiker*innen der Massenmedien ziehen sich gemäß Horkheimer und Adorno aus den unmittelbaren Rezeptionsgeschehen heraus, treten einen oder mehrere Schritte zurück und nehmen ihren Gegenstand mit Abstand sowie mit einer Haltung der Emotionslosigkeit ins Visier, um möglichst scharf, präzise und unaffiziert seine Strukturen und Funktionsweisen zu erörtern. Die Skepsis gegenüber den möglichen Manipulationen massenmedialer Bilder hält sich bis heute (z.B. Billmayer 2018, der vorschlägt, sich den unmittelbaren Wirkungen der Bilder durch das Verfahren des Bilderzählens zu entziehen und damit direkt an die quantitativen Methoden der Bildanalyse (z.B. Trabant 1971) aus

dem Zeitalter der Visuellen Kommunikation anknüpft) ebenso wie eine Anlehnung an die Denktradition der Kritischen Theorie (z.B. Schweppenhäuser 2013), die ihr Verständnis von Kritik als eine analytisch-rationale Operation prägt, die das Privileg des sich Herausnehmens aus dem Kontext des kritisierten Gegenstandes für sich beansprucht.

Trotz dieses, zumindest in manchen Nischen beobachtbaren, Fortlebens einer kritisch-distanzierten Praxis der Auseinandersetzung mit potenziell manipulierenden Bildern im kunstpädagogischen Diskurs des deutschsprachigen Raums, zeitigen doch auch jene postkritischen Bewegungen, die zunächst vor allem das literaturwissenschaftliche Denken aufwirbeln (vgl. Felski 2015), ab der Jahrtausendwende einen starken Einfluss auf die Kunstpädagogik. Es tritt die Frage in den Vordergrund, inwiefern Kritik etwas anderes sein könnte als Misstrauen und Abscheu gegenüber dem Kritisierten (Kosofski Sedgwick 2003), also mehr als ein Vollzug von „hate“ (Hodgson/Vlieghe/Zamojski 2017: 18). Vielleicht auch in Reaktion auf die Bedenken der Postkritiker*innen – dass das Kritisieren eine Auseinandersetzung mit der Sache nicht befördert, sondern dagegen eine Abgrenzung von dieser provoziert – suchen Vertreter*innen der Post Internet Art Education nach Strategien, um ihren Gegenstand, nämlich Praxen und Phänomene rund um das Internet, zunächst nicht in einer Abgrenzung, sondern sich ihnen zuwendend (Grünwald/Kolb 2025, Schütze 2020, Tervo 2017, Meyer 2013) für das kunstpädagogische Handlungsfeld zu diskutieren. Während hier der Begriff der Kritik nicht vordergründig ist, sucht demgegenüber die Kritische Kunstpädagogik dezidiert nach neuen, anderen Formen der Kritik, die nach der Kritik an der Kritik angemessen(er) scheinen. Es geht hier um engagierte, durchdringende, emanzipierende, *kritische* Formen der Auseinandersetzung, die mit einem affektiven und zugewandten Tun vereinbar sind (Mörsch/Nguyen 2025, Puffert 2020, Sternfeld 2014). Mögliche Verbindungen zwischen körperlich-sinnlichen und ästhetischen Erfahrungen sowie künstlerischen Praxen sind dabei zentral. Das eingangs erwähnte Thema der Vergemeinschaftung, in das bell hooks ihre Hoffnung legt, ist zwar an vielen Stellen implizit – wenn etwa vom Umräumen in Seminaren gesprochen wird, die freilich gemeinschaftliche Räume der Auseinandersetzung bilden (Puffert 2020), wenn über das Tanzen auf der Straße gesprochen wird, wo dezidiert zusammen getanzt wird (Sternfeld 2014), oder wo schließlich in der Schule mit Schüler*innen ihre geheimen Lehrpläne erkundet werden, was freilich auch nur in und als Gemeinschaft vollzogen werden kann (Krauss 2019) – kaum aber als explizites Thema zu verorten.

„Kunstwerk“, Universität Mozarteum Salzburg, Oktober 2022

Viele Fragen und unterschiedliche mögliche Perspektiven begegnen uns auch im Seminar. Für einen Teil der Studierenden bleibt das Konzept der Kritik aus meiner Sicht zu erfahrungsbasiert und zeigt sich fest verknüpft mit einem alltagssprachlichen Gebrauch, wie er im ideologiekritischen Anspruch der Visuellen Kommunikation mitschwingt und wie er nicht zuletzt auch in der postkritischen Bewegung breitgetreten wird: Wenn jemand oder etwas kritisiert wird, weisen manche in der Seminargruppe diesen Akt gerade im pädagogischen Kontext als eine negative Geste der Ablehnung zurück, die sich dem Gegenstand nicht offen genug widmet. Kritik ist in einigen Köpfen verbunden mit eben einer Distanz, welche oft als Missgunst ausgelegt wird, die ihr auch die postkritischen Ikonen Kosofski Sedgwick und Felski prominent zum Vorwurf machen.

Ich finde als Lehrende, es ist Zeit für eine künftige Gemeinschaft an der Kunstuniversität, an der ich arbeite. Es ist Zeit, dass wir anders über Kritik nachdenken, anders kritisieren: Wir lesen Texte, die für Öffnungen des Kritisierens hin zu einer humor-und lustvollen (Lüth/ Mörsch 2014), einer affirmativen (Sonderegger 2019, Crary 1998), einer nicht bloß intellektuellen, sondern auch körperlich-sinnlichen Praxis plädieren. Die Theorie sagt, Kritisieren kann ganz nah gehen, es kann affizieren, emotional bewegen und trotzdem für eine Möglichkeit des Abwägens und achtsamen Prüfens sorgen, die schließlich eine klarere Perspektive auf die kritisierte Sache erlaubt. Wir diskutieren, fassen zusammen. Wir legen einen virtuellen Ordner an, in dem wir unsere gemeinsam geschriebenen Zusammenfassungen der Texte, die wir gelesen haben, abspeichern. Und wir überlegen, wie wir unsere Überlegungen in einer sinnvollen Weise vermitteln und zu kritischen Praxen anregen können, die im Sinne eines solch breiteren, inklusiveren Kritikverständnisses sind, wie wir es denkend auszuloten versuchen.

Schreibtisch, Februar 2025

Mit dem Ansatz im Seminar und der Idee, basierend auf unserer Auseinandersetzung mit Kritik einen Workshop im Rahmen der Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ zu entwickeln, sind eine Reihe von Ebenenwechseln verbunden: vom Nachdenken darüber, was Kritik (nicht) ist, zum Reflektieren über das, was Kritik (nicht) tut und wir mit ihr (nicht) tun (können); vom Erörtern der Grenzen und Reichweiten von Kritik zum Diskutieren des konkreten Wirkungsraumes im kunstpädagogischen Feld; vom Unterscheiden zwischen dem kunstpädagogischen Diskursfeld und dem kunstpädagogischen Praxisfeld zum Entwickeln von kritischen Interaktionsmöglichkeiten in den jeweiligen Feldern.

In der deutschsprachigen kunstpädagogischen Diskussion, wie ich sie entlang von wenigen Fällen dargestellt habe, taucht Kritik, mal implizit und mal explizit, immer wieder und ebenso auf unterschiedlichen Ebenen auf: Hier als Kritik am Bildungssystem und damit gewissermaßen auf einer Metaebene situiert; dort als Kritik am massenmedialen Apparat der Bewusstseinsindustrie und mit direkten Folgen, die für das kunstpädagogische Handlungsfeld eingemahnt werden; und an wieder anderer Stelle als Herrschaftskritik mit erweiterten, nicht nur intellektuellen Mitteln, zu denen auch künstlerische Ausdrucksformen zählen. In vielen Fällen wird eine Metaebene mit anderen Ebenen, praxisorientierten wie auch theoriebildenden, vielschichtig verknüpft. Die besprochenen Überlegungen bewegen sich damit im Spannungsfeld dessen, was an Mehrschneidigkeit im Titel der Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ angedeutet ist: Sie breiten sich auf zwischen einer Kritik der Kunstpädagogik (im Sinne eines Genitivus subjectivus, also jener kritischen Zugänge und Verfahren, die die Kunstpädagogik als eine spezifische Disziplin bemüht), einer Kritik der Kunstpädagogik (im Sinne eines Genitivus objectivus, also einer Kritik an der Kunstpädagogik, verstanden als Disziplin, aber auch als praktisches Feld) und einer Kritik in der Kunstpädagogik, also kritischen Konzepten und Praktiken, die sich in kunstpädagogischen Diskursen und Feldern aufspüren lassen.

So vielschichtig und mitunter widersprüchlich das in diesen Perspektiven transportierte Verständnis darüber ist, wo das Kritisieren beginnt und wo es aufhört, was es mit seinen Gegenständen macht und wie es sich zu diesen positioniert sowie worin es denn schließlich resultiert (in Urteilen, in Ablehnungen, in Zuwendungen, in hate oder, womöglich, in love), so einig sind sich doch die meisten Positionen, dass es wichtig ist, dass die Player in den diversen kunstpädagogischen Feldern – sowohl die Lehrenden wie auch die Lernenden, die Theoretisierenden wie auch die Praktizierenden – kritisch sein sollten. Dass Kritikfähigkeit, das Vermögen also, kritisch zu sein und kritisch zu handeln, erstrebenswert ist, auch wenn eine kritische Haltung nicht immer und überall dezidiert gefragt ist, wird selten in Frage gestellt. Wie aber auf eine solche Kritikfähigkeit nicht nur gebaut werden kann, sondern wie sie als ein Vermögen erworben werden kann, bleibt an manchen Stellen unklar. Noch unklarer ist, wie der Erwerb dieses Vermögens nicht von „oben“, nämlich von denen, die bereits kritikfähig sind oder sich als kritikfähig begreifen, gesteuert werden könnte, sondern wie sich eine, mit bell hooks gesprochen, gemeinschaftliche „Arbeit“ an unser aller Kritikfähigkeit einstellen könnte.

Freilich bin ich selbst wiederholt darüber gestolpert zu steuern; als Lehrveranstaltungsleiterin und ebenso als Tagungsveranstalterin ist es unmöglich, die Entwicklung des Seminars und das Entstehen der Tagung voll und ganz der Gemeinschaft zu überantworten. Manchmal habe ich im Seminar selbst bemerkt, dass ich von „oben“ herab unterrichte. Manchmal habe ich es aber auch erst im Nachhinein realisiert, wie zum Beispiel jetzt, wenn ich mit so großem Abstand darüber nachdenke, was vor zweieinhalb Jahren passiert ist, oder wenn mich meine Kollegin Birke Sturm beim Lesen dieses Textes darauf aufmerksam macht, dass ich mich aus der Gemeinschaft herauslöse und einen zu großen Unterschied zwischen mir und den Studierenden einführe, wenn ich über unser jeweiliges Verständnis von Kritik schreibe und finde, dass viele zu sehr an ihren bisherigen Auffassungen festhalten. Nicht nur die gemeinschaftliche Arbeit bleibt also weiterhin zu tun; auch die Arbeit, so gemeinschaftlich wie möglich zu agieren, ist eine beständige, die für das kunstpädagogische Handlungsfeld Schule ebenso Relevanz besitzt wie für die Universität.

Gemeinschaften sind an vielen Bildungsorten bereits vorhanden, so etwa in der Schule; mehr noch als Universitäten sind Schulen Gemeinschaftsorte, die teilweise über Jahre relativ stabil bestehende Konstellationen von Individuen in Form von Klassengemeinschaften schaffen. An der Universität verhält es sich durch die größtenteils freie Gestaltung des Studienverlaufs anders; an Kunstuniversitäten wie der, an der ich arbeite, ist es eine überschaubare Anzahl von Studierenden, die sich innerhalb derselben Studienrichtungen in wechselnden Lehrveranstaltungsgemeinschaften begegnen. Dadurch sehen sich vor allem diejenigen, die in denselben Jahrgängen ihr Studium aufgenommen haben, regelmäßig und sind entsprechend bereits zu einem gewissen Grad vergemeinschaftet. Die Bereitschaft, bewusst gemeinschaftlich an Projekten im Unterricht zu arbeiten, ist in meiner bisherigen Erfahrung

als Universitätslehrerin dabei allerdings sehr unterschiedlich. Manchen Studierenden fällt es leichter als anderen; manche sind von vornherein skeptisch und bevorzugen die Arbeit für sich. Und auch mir als Lehrveranstaltungsleiterin gelingt freilich die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit manchen Personen und Konstellationen besser als mit anderen.

In der Seminargruppe aus dem Wintersemester 2022/23 war das Interesse am gemeinschaftlichen Prozess bei den meisten Studierenden vorhanden. Dadurch waren die Voraussetzungen für das Nachdenken darüber, wie unsere Arbeitsweise im Seminar auf den Workshop im Rahmen der Tagung übertragen werden könnte, sehr gut. In der akzidentiellen Konstellation, in der wir uns im Oktober 2022 zusammenfanden, machten wir uns an die Arbeit, einen Workshop zu entwickeln, in dem die Teilnehmenden dazu angeregt werden sollten, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie kunstpädagogisch angemessene Formen des Kritisierens nicht nur aussehen, sondern auch vermittelt werden könnten.

„Kunstwerk“, Universität Mozarteum Salzburg, November 2022

Antworten darauf, wie angemessene Formen des Kritisierens grundsätzlich vermittelt werden könnten, gibt es in Texten und kunstpädagogischen Entwürfen unterschiedlichste: Manche geben konkrete Vorstellungen davon, was in ausgewählten Situationen im Feld zu tun wäre, und bleiben eklektizistisch; manche sind allgemein gehalten und bleiben mit Blick auf zu vollziehende Praxen sehr vage. Im Wirrwarr einer Vielfalt an geäußerten und hohen Ansprüchen, haben wir es uns im Seminar zur Aufgabe gemacht, Theorie und Praxis so miteinander zu verschränken, dass sich im konkreten Tun unterschiedliche, von uns als wichtig erachtete Aspekte des theoretisch Durchdrungenen transportieren, und das in einem gemeinschaftlichen Setting. Wir haben also neben Antworten auf die Frage, wie kunstpädagogisch angemessenes Kritisieren angestoßen werden könnte, auch nach Perspektiven gesucht, wie sich ein solches Ausüben von Kritik in Gemeinschaft vollziehen kann.

Weil in unserer „künftigen Gemeinschaft“ der Seminargruppe die Ansichten darüber, was besonders wichtig ist, breit gestreut blieben, haben wir uns für einen Workshop als Stationenbetrieb entschieden: Wir haben eine Reihe von Stationen entwickelt, die die Teilnehmenden der Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ innerhalb einer Stunde durchlaufen konnten. Jede Station musste als Interaktionspunkt von mindestens zwei Personen miteinander „bespielt“ werden und drängte somit auf eine Minimalform der Vergemeinschaftung. Uns war in der Konzeption wichtig, dass sich die gemeinschaftlichen Konstellationen dynamisch entwickelten, weswegen wir den Wechsel zwischen den Stationen mit einem kurzen, musikalisch untermalten Herumspazieren im Raum verbanden, wobei sich die Spazierenden mit dem Enden der Musik an den jeweiligen Standorten, wo sie sich gerade befanden, und mit den Personen, mit denen sie dort zusammentrafen, niederlassen sollten. Im Veranstaltungsraum war es laut und umtriebig. Es wurde viel und angeregt gesprochen, dort und da getänzelt, hie und da gewitzelt.

Ich möchte beispielhaft drei der aufgebauten und bespielten Stationen herausgreifen, um den Zugang zur Kritik in ihnen und den Versuch der Vermittlung derselben zu skizzieren:

Eine Station in der Mitte des Raumes lud dazu ein, einen „Kritikroboter“ zu entwerfen. Dabei war partnerschaftliches Designen und damit gemeinschaftliches Engagement gefragt, indem dieser Roboter zumindest von zwei Ingenieur*innen gestaltet werden musste. Die Spieler*innen an dieser Station mussten sich entsprechend in die Rolle eines Mitglieds im „Design your own critique robot“-Team versetzen. Als solches war es ihre Aufgabe eine Maschine zu entwerfen, die kritische Operationen vollzieht. Die Aufgabenstellung an der Station verlangte danach, neben einem visuellen Entwurf, der gezeichnet und/oder unter Verwendung von vorliegenden Bildelementen collagiert werden konnte, eine Beschreibung der Funktionen des Roboters vorzunehmen. Welche kritischen Operationen vollzieht der Roboter und wie tut er das? Welche Werkzeuge besitzt der Roboter, um diese Operationen durchzuführen, und inwiefern sind diese als Werkzeuge der Kritik zu bezeichnen? Wie be- und verarbeiten die Werkzeuge ihren Gegenstand? Mit welchen Gegenständen kann der Roboter arbeiten? Welche Produkte werden schließlich vom Kritikroboter hervorgebracht?

An einem anderen Ort, nicht weit vom Kritikroboter entfernt, waren die Mitspielenden gebeten, kleine Geschichten über die „Zukunft der Kritik“ zu schreiben. An einem Tisch waren zwei Büchlein im A5 Format platziert. Die Teilnehmenden, die sich an dieser Station einfanden, wurden eingeladen, eine der beiden bereits begonnenen Geschichte über die Zukunft der Kritik in partn-

erschaftlicher Arbeit fortzuschreiben. Während in die „Zukunft der Kritik 1“ eine dystopische Geschichte den Anstoß zum weiteren Erzählen gab, war es in die „Zukunft der Kritik 2“ ein eutopisches Szenario, das den Auftakt markierte. An dieser Station wurde nicht nur geschrieben, es wurde auch gezeichnet, skizziert, erklärt, fabuliert und viel geträumt. Je mehr der Workshop voranschritt und je öfter die Station bereits bespielt worden war, desto mehr erzählerisches Material lag bereits vor und desto größer wurde damit die Gemeinschaft, die gemeinsam und sukzessiv die erzählten Geschichten hervorbrachte. Das Schreiben betonte anders als das Designen im Falle des Kritikroboters eine narrative bzw. reflektierende Vorgehensweise und adressierte damit eine andere Ebene der Auseinandersetzung mit Kritik und kritischer Praxis: An manchen Stellen der Geschichten wurde entsprechend auch über Kritik geschrieben, an anderen Stellen wurde von Kritik erzählt und an wieder anderen Stellen wurde das Geschriebene mit den Mitteln des Kommentierens kritisiert. Dadurch, dass die Spieler*innen zu zweit zum Schreiben aufgefordert waren, war es nie ein stilles, kontemplatives Aufzeichnen, sondern es war stets ein lautes, diskursives sich Auseinandersetzen mit der*m Mitspielenden und der vorliegenden, bereits erstarrten Erzählung.

In einer Ecke des Raumes und damit etwas geschützter als in der Mitte des Geschehens befand sich eine Station, die neben den zwei beschriebenen Zugängen des Designens/Entwerfens/ Skizzierens und des Schreibens/Erzählens eine weitere Ebene zum Kritisieren erfahrbar und reflektierbar machen wollte. Es wurde hier nach den körperlich-performativen Dimensionen des Kritisierens gefragt. An der Station wurden die Spielenden dazu aufgefordert, vor und für eine auf einem Stativ platzierte Fotokamera kritische Gesten zu verkörpern. Weniger auf gemeinschaftliches Engagement im Sinne einer synchronen Zusammenarbeit besonnen als andere Stationen, stand hier der asynchrone Moment der Vergemeinschaftung im Vordergrund. Die Fotokamera war als Platzhalter für andere gedacht und die Aufgabe war, sich dieser kommunizierend zuzuwenden, also durch die Kamera Anderen über körperlichen Ausdruck die eigene kritische Haltung zu vermitteln. Die Idee hinter dieser Station war darauf hinzuweisen und das Nachdenken darüber anzuregen, dass oft nicht nur durch Worte kritisiert wird, sondern vor allem auch durch, nicht selten subtile, Gesten.

Der einstündige Workshop bot vielen Teilnehmenden bunte und unterschiedliche Gelegenheiten auszuloten, wo sie Ansätze eines Kritisierens finden können, das weniger auf Distanzierung, sondern vielmehr auf Zuwendung und vor allem auf kommunikatives, partnerschaftliches Engagement setzt. Der gesamte Stationenbetrieb war ein Versuch, in der Universität gemeinsam kritisch zu agieren und dabei Spaß zu haben, zu lachen, sich voneinander zu erzählen, Perspektiven zu teilen, zu diskutieren und neue Sichtweisen zu entdecken.

Vom Raum der Begegnung zu diversen vernetzten Schreibtischen, November 2022 bis März 2025

Das Masterseminar und die Tagung „Kritik (in) der Kunstpädagogik“ waren zwei sich überlappende Versuche einer gemeinschaftlichen Arbeit an einem für kunstpädagogische Felder angemessenen Verständnis von Kritik, die geknüpft war an die Hinterfragung der Vorherrschaft eines Begriffs von Kritik als ausschließlich rational-analytischer Operation. Ob eine Gemeinschaft entstanden sein wird und wer sich als Teil dieser Gemeinschaft begriffen haben wird, kann nur die Zukunft zeigen. Mögliche Beteiligte an einer gemeinschaftlichen Arbeit sind und waren aber neben den Masterstudierenden die Mitspielenden, die Beitragenden an der Tagung, die Teilnehmenden, die Diskutierenden und schließlich nun die Autor*innen dieser Textsammlung. Sie setzen sich zusammen aus Beitragenden der Tagung, jenen, die selbst Vorträge gehalten haben,[2] und jenen, die zwar keine Vorträge gehalten haben, aber die ebenso als Diskutierende, Mitdenke und den Workshop Gestaltende beigetragen haben. Mit ihnen habe ich spätestens seit der Tagung im November 2022, teilweise aber bereits davor, ein anhaltendes kritisches Gespräch gepflegt durch, über und entlang der Beiträge, die sich in dieser Sammlung nun begegnen. Ich bin mir sicher, sie haben sich ihrerseits mit anderen vor dem Hintergrund ihrer Texte auseinandergesetzt. Die Zuwendung zu den Ausführungen der Autor*innen, die entstehenden dialogischen Schleifen, die aufkommenden Fragen, die darauf erbrachten Antworten und die neuen Fragen, die in diesen Ping-Pong-Spielen entstanden sind: All das war, ist und wird hoffentlich auch Teil einer kritischen Arbeit in einer Gemeinschaft bleiben.

Katja Hoffmann eröffnet diese Textsammlung. Sie widmet sich der Nähe und den Übergängen zwischen den beiden Konzepten

Kritik und Reflexion. Dabei interessiert sie sich besonders für jene normativen Aspekte, die sowohl Kritik als auch Reflexion als Praxen im wissenschaftlichen ebenso wie im kunstpädagogischen Feld unterfüttern. Am Beispiel des Umgangs kunstpädagogischer Ansätze im deutschsprachigen Raum mit der kolonial geprägten europäischen Kunstgeschichte zeigt sie, wie eine Reflexion und Kritik, die sich der eigenen normativen Rahmung bewusst ist, anders mit außereuropäischer Kunst umgehen kann. Epistemologische Perspektiven, die nach den Weisen des Verstehens und Erkennens von in diesen Artefakten gebündelten Wissen fragen, verschränken sich mit ethischen Fragen danach, welcher Zugang zu diesen potenziellen Wissensdimensionen im Sinne einer dekolonialen Haltung angemessen ist. Für sie ist es eine Kunstpädagogik der Übergänge und der Multiperspektivität, die sie am Horizont ihrer Überlegungen anvisiert und die eine kritische wie auch reflexive Arbeit erfordert, die sich ihren jeweiligen normativen Fundierungen widmet, sich mit diesen auseinandersetzt, ohne aber dem Glauben zu verfallen, dass sie vermieden oder ausgeklammert werden könnten.

Kritik steht mit Reflexion in einem engen Zusammenhang, so viel zeigt sich auch im Beitrag von Stefanie Johns. Sie arbeitet an einem Verständnis von Kritik als Hinterfragen, das sich in einem Zwischen ereignet. Kritisieren braucht einen Zwischenraum, in dem getrennt, unterschieden, Abstand genommen und neu konstelliert wird. Jene Dis- und Assoziationen, die kritische Praktiken ermöglichen, können als Passagen der Ermächtigung begriffen werden. Die Betonung des Zwischen ermöglicht es der Autorin, Reflexion und Kritik in ein Verhältnis zueinander zu setzen. Mit den beiden ersten Beiträgen in dieser Textsammlung zeigt sich damit bereits deutlich, dass die beiden Konzepte Reflexion und Kritik für die Kunstpädagogik in ihrem Verhältnis zueinander von Interesse sind. Reflexion kann als ein Modus kritischer Betrachtung verstanden werden. Aber nicht nur das, Reflexion kann auch einen Weg zum Kritisieren als einer situierten Kritik bahnen: Wenn Reflexion nämlich ein Bewusstmachen, Befragen und damit einhergehendes Relativieren der eigenen Situation bedeutet, dann wird deutlich, inwiefern sie selbst bereits kritische Momente in sich trägt und gleichsam Ausgangspunkt einer kritischen Neuausrichtung sein muss. Vieles von dem, was es braucht, um zu einer Reflexion mit kritischem Impetus überhaupt fähig zu sein, hat mit Erfahrungen zu tun, die aus dem Raum des bereits Gewussten ausscheren. Stefanie Johns zeigt, wie kunstpädagogische Zugänge durch das Schaffen von Umwegen Erfahrungsräume aufreißen, die ein fruchtbares Feld für Reflexion und Kritik bieten, indem sie Alternativen zu bestehenden Normierungen schaffen.

Anders als Stefanie Johns interessiert sich Cornelia Zobl weniger für die spezifisch kunstpädagogisch konstruierten Erfahrungsräume. Sie fokussiert dagegen und bewusst die Welt der Dinge, also die materialisierte Phänomenwelt des Alltags. Damit stehen in ihrem Beitrag gerade jene Normierungen im Zentrum, von denen in den Beiträgen davor Abstand genommen wurde. Für die Autorin bildet daher auch weniger der Erfahrungsraum den Hauptfokus der Untersuchung, sondern sie fokussiert Haltungen, Wissen und ‚Werkzeuge', die es braucht, um Dinge des Alltags kritisieren zu können oder in ihrer kritischen Potenzialität allererst begreifen zu können. Damit legt sie das Augenmerk auf die Kritik an dem, was uns am nächsten liegt: Wie kann ein Abstand von jenen einnehmenden Bewegungen des Gebrauchens und Benutzens, des Konsumierens und Genießens, des Glaubens und des Annehmens gelingen, damit Kritik und in Folge Bildung möglich wird? Das ist die zentrale Fragestellung, die Cornelia Zobl verfolgt, und die sie mit der Entwicklung von zwei Perspektiven beantwortet: eine, die die Verschränkung von Dingen und den etablierten Erzählungen über Dinge betont und einfordert, dass diese Verschränkung in der Kritik von Dingen ins Zentrum gerückt werden muss und eine zweite, die fordert, dass die Praxis im Umgang mit Dingen selbst als Ausgangspunkt für kritisches Handeln begriffen werden muss. Schon kleine Verschiebungen können genügen, um ein Tun anzuregen, das sich kritisch zum alltäglichen Umgang mit den Dingen verhält.

Die Autonomie und die Funktionslosigkeit, die den Dingen zu fehlen scheint und sie von Manifestation der Kunst unterscheidet, markiert einen wichtigen Einsatzpunkt des Beitrags von Rahel Puffert. Sie wendet sich dem Betonen der Autonomie von Kunst und künstlerischer Praxis zu, wie es in der Kritik an der *documenta fifteen* neu erstarkt ist. Insbesondere das Kollektiv ruangrupa wurde in internationalen Debatten hin auf seine kuratorische Verantwortung befragt, da es Taring Padis „People's Justice" trotz antisemitischer Darstellungen einen prominenten Ausstellungsplatz eingeräumt hatte. In der Diskursanalyse, die Rahel Puffert in ihrem Beitrag durchführt, wird deutlich, inwiefern die Problematisierung kollektiver Praxis Hand in Hand geht mit dem Absprechen von künstlerischer Wertigkeit einerseits und der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung andererseits. Die Frage „Wer steht ein, wenn es keine*n eineindeutig zu identifzierende*n Macher*in gibt?" wird zum unüberbrückbaren Problem für konservative Kräfte innerhalb der Kunst- und Kulturdiskurse, die klare Autor*innenschaften und Bekenntnisse fordern. Diesen Forderungen von Personen, die letztlich das, was Kunst ausmacht, in die breitere Öffentlichkeit hinein vermitteln, geht die Autorin in ihrem Beitrag als Inszenierungen von Kritik nach, die mit tiefgehender kritischer Auseinandersetzung allerdings wenig zu tun haben. Kritische Arbeit über Kunst, also kunstpädagogische und kunstvermittlerische Arbeit, ist, ganz im Sinne dieser Text-

sammlung, Arbeit mit und in Gemeinschaft, im Kollektiv, die es verunmöglicht, mit unumstößlicher Sicherheit zu sagen, welches Individuum für welche Entscheidung zur Verantwortung gezogen werden kann. Diese Unmöglichkeit ist allerdings keineswegs als Plädoyer für Verantwortungslosigkeit zu begreifen, sondern vielmehr eine Herausforderung der kunstpädagogischen und -vermittlerischen Auseinandersetzung selbst, wie die Autorin mit ihrem Beitrag betont.

Kunstpädagogisches Handeln und speziell institutionalisierte Formen der Kunstvermittlung vollziehen sich allerdings in der Praxis im Rahmen eines gewachsenen Regelwerks. Über dieses Regelwerk als geschichtlich durchdrungenes und fundiertes System denkt Volkmar Mühleis in seinem Beitrag nach. Er reflektiert über die Rolle von Konzepten, Begriffen und (impliziten) Handlungsnormen in kunstvermittlerischen Räumen am Beispiel von deutschen, französischen und flämischen Institutionen. Durch das Einflechten seiner eigenen Erfahrungen als Kunstvermittler in unterschiedlich gewachsenen institutionellen Settings zeigt der Autor deutlich, wie sehr sich Tradition und Prägung nicht nur in handlungsleitende Praxen und Wege zur Vermittlung einschreiben, sondern auch in das Grundverständnis dessen, was überhaupt als Ziel von Vermittlungsprozessen begriffen werden kann. Das Verständnis dessen, wo und wie sich Kunstvermittlung (kritisch) vollziehen kann, steht in enger Verbindung mit situierten Begriffsgeschichten und Ausformungen von pädagogischen Vorstellungen, die letztlich mit Sprache eng zusammenhängen und entsprechend schwer übersetzbar bleiben. Kritische Vermittlung muss sich auf diese Situierungen einlassen, um letztlich nicht ins Leere zu greifen.

In Institutionen, in denen Kunst vermittelt wird, gilt zwar stets ein spezifisches Regularium. Dieses kann aber im Lichte von konkreten Ereignissen und Debatten herausgefordert werden. Barbara Mahlknecht wendet sich solchen Ereignissen und Debatten zu, die einen Wechsel in der Kunstkritik und somit gleichermaßen auch in der Kunstvermittlung bewirkt haben. Der *turn*, den sie beschreibt, ist eng gebunden an das Erstarken jener zeitgenössischen Kunstpraktiken, die auf die Notwendigkeit verweisen, Sorge (*care*) als Thema in der Auseinandersetzung nicht weiter auszuklammern, sondern ganz bewusst ins Zentrum zu rücken. Die vergangenen Jahrzehnte machen deutlich, wie die Autorin zeigt, dass mit einer Kritikalität liebäugelnde Hinterfragungen des (Kunst-)Systems nicht mehr ausreichen. Es braucht neben einem Aufzeigen dessen, was ‚falsch' läuft, ethisch angemessene Haltungen und Umgangsweisen. Wie ein Hinterfragen, ein Zerlegen und Dissoziieren mit einem Zuwenden, sich Kümmern und dem sich Sorgen verknüpft werden kann, bleibt nicht nur für wissenschaftliche Zugangsweisen eine Aufgabe, die oben bereits mit Blick auf die Kritik an den postkritischen Bewegungen angedeutet wurde, sondern – vielleicht noch deutlicher – im Feld der Kunst und der Kunstvermittlung. Komplexe gesellschaftliche Bewegungen verlangen nach einer Behandlung von komplexen Fragestellungen. Was bedeutet dieses Verhandeln und Kreisen um Sorge nun konkret für die Kunstvermittlung? Barbara Mahlknecht beantwortet diese Frage, indem sie nach einem Übergang von der kritischen Kunstvermittlung zu einer Kunstvermittlung verlangt, die sich zwischen Kritik und Sorge aufspannt. Kritisieren wäre in einer solchen Praxis nicht auf der Distanz und aus einer enthobenen Perspektive vollzogen, sondern situiert, zugewandt und fürsorglich. Eva-Maria Schitter geht in ihrem Beitrag einer ähnlichen Frage nach, wenn sie sich für jene Formen der Kritik interessiert, die in ästhetischen Erfahrungsräumen vollzogen werden. Für sie ist es nicht die Sorge, die sie terminologisch anvisiert, sondern die Nähe oder das Nahe-Werden. Genauer fokussiert sie dabei den Aspekt der Vermittlung in ästhetischen Erfahrungsräumen und untersucht diesen entlang von zwei Beispielen aus dem Feld der Repräsentationskritik: Annette Krauss und Nora Sternfeld, denen sie sich zuwendet, beziehen sich dabei beide auf das Konzept des *Unlearning*, um welches damit letztlich auch dieser Text kreist. Während Annette Krauss mit ihrem Projekt *Hidden Curriculum* den Möglichkeiten und Grenzen der Kritik am bestehenden Wissenssystem Schule nachgeht, interessiert sich Nora Sternfeld für außerschulische, nicht zuletzt museale Vermittlungsorte. Wo Krauss die Kunst als Interventionsstrategie in die Schule einschleust, um gemeinsam mit Schüler*innen hegemoniale Strukturen zu untersuchen, denkt Sternfeld darüber nach, wie es Kunstvermittler*innen möglich werden kann, in unterschiedlichen, nicht selten institutionalisierten Rahmen kritische Arbeit zu verrichten, indem sie die Interventionsstrategien der Kunst sichtbar und begreifbar machen. Partizipation ist dabei für beide Ansätze ein wichtiges Moment, da es gilt, das Nachdenken über andere, kritische Vermittlungsansätze bewusst und nachhaltig einzufordern. Ebenso wie die Notwendigkeit der Einführung partizipativer Formate betonen beide Denkerinnen die Wichtigkeit, Kritik als eine zu erwerbende Praxis zu begreifen; das Verlernen, von Krauss auch als Ent-Üben gefasst, gilt beiden als zentraler Weg zum Kritisch-Werden. Bei aller Resonanz zwischen den beiden Positionen zeigt sich hier aber einer der wesentlichen Unterschiede, auf den die Autorin hinweist: Während das Ent-Üben bei Krauss einen Prozess beschreibt, in den sich die Künstlerin gemeinsam mit den Schüler*innen begibt und der sich damit in der Vermittlungssituation selbst vollzieht, ist das Verlernen bei Sternfeld als dem Vermittlungsgeschehen selbst vorgelagerte Arbeit verstanden: Bevor die Vermittler*innen ins Feld gehen, sind sie aufgerufen selbst zu Lernenden zu werden, die verlernen müssen. Aus der Gegenüberstellung der beiden Zugänge vor dem Hintergrund eines auf Repräsentationskritik zielenden Verständnises von Verlernen schlägt Eva-Maria Schitter schließlich vor,

Kritisieren als einen Prozess zu fassen, der ein Nahekommen und Nahe-Sein mit dem Kritisierten erfordert: Kritik wird so weniger als Distanznahme begriffen, sondern ein sich dem Kritisierten Widmen. Insofern ist das Kritisch-Werden eng geknüpft an den Erwerb von nicht zuletzt ästhetischen Fertigkeiten.

Birke Sturm schließt die Textsammlung mit einem historischen Rückblick in die 1970er Jahre. In dieser Zeit verzeichnete die deutschsprachige Kunstpädagogik eine Wende, die insofern kritisch genannt werden könnte, weil sie dezidiert einfordert, bestimmte Gegebenheiten und als solche identifizierte Ideologien der Zeit zu hinterfragen. Für die Autorin sind es Aspekte von Gesellschaftskritik, die sich in den diskutierten Positionen je unterschiedlich zeigen und die nicht nur ein Zeichen der Zeit darstellen, sondern weiterhin Anlass bieten, um über das Verhältnis zwischen Hinterfragen und Entwerfen wünschenswerter Perspektiven in der kritischen Praxis nachzudenken. Für die in den Fokus gerückten historischen Fälle betont Birke Sturm die Veränderungen des Selbstverständnisses und des Handelns von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrpersonen im kunstpädagogischen Diskurs. Es lässt sich ein zunehmender Fokus auf jugendliche Lebenswelten und populärkulturelle Artefakte verzeichnen, der – zumindest potenziell – auf einen inklusiveren Kunstunterricht abzielt. Es wird hier somit eine Dimension von Kritik angesprochen, die sich als Praxis in der Kunstpädagogik etabliert, um den Wert des Kunstunterrichts – einmal mehr in seiner Geschichte – für die Gesellschaft zu zeigen.

Anmerkungen

[1] Der Fokus auf das Wecken der rezeptiven Kräfte zeigt sich sehr deutlich bei Konrad Lange, wenn er von der „*Erziehung des Kindes zur ästhetischen Genußfähigkeit* “ (Lange 1966: 21) spricht und diese so beschreibt: „Und unsere Absicht geht […] dahin, *den bei allen Menschen im Keime vorhandenen Kunstsinn zu wecken und auszubilden* [.]“ (Ebd.: 22). Karl Götze betont dagegen die Wichtigkeit des Zeichnens als eine produktiv-hervorbringende Kraft, die ebenso bereits im Kinde angelegt sei und die der Mensch „in der Jugend selbsttätig vollziehe“ (Götze 1966: 23).

[2] Annette Krauss, die an der Tagung als Vortragende mitgewirkt hat und in diesem Rahmen mit uns viel und intensiv über Kritik (in) Kunstpädagogik diskutiert hat, konnte leider keinen schriftlichen Beitrag Neben ihr war auch Nanna Lüth Vortragende, die ebenso keinen Beitrag beisteuern konnte. Ihnen beiden sei aber an dieser Stelle nochmals ganz ausdrücklich gedankt, dass sie mit ihren wertvollen Perspektiven in Vieles, was hier in dieser Textsammlung zu finden ist, hineingewirkt haben und damit meinem Verständnis nach definitiv Teil dieser Gemeinschaft sind.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1990): Prolog zum Fernsehen. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Rundfunk und Fernsehen 1948–1989. Ausgewählte Beiträge der Medien-und Kommunikationswissenschaft aus 40 Jahrgängen der Zeitschrift »Rundfunk und Fernsehen«. Baden-Baden u.a.: Nomos.

Baacke, Dieter (1971): Der traurige Schein des Glücks. Zum Typus kommerzieller Jugendzeitschriften. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont Schauberg, S. 213-250.

Bast, Gerald (2019): Wir wenden Zukunft an! In: Benda-Lautner, Renate u.a.: Kunstuniversitäten in Österreich. Was Sie schon immer über Kunstuniversitäten wissen wollten, aber bisher nicht zu fragen wagten. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, S. 22-23.

Billmayer, Franz (2018): Bilder zählen. In: Loffredo, Anna Maria (Hrsg.): Causa didactica. Professionalisierung in der Kunst/Pädagogik als Streitfall. München: kopaed.

Crary, Richard (1998): Critical Art Pedagogy. Foundations for Postmodern Art Education. New York: Routledge.

Ehmer, Hermann K. (1971) (Hrsg.): Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont Schauberg.

Felski, Rita (2015): The Limits of Critique. Berlin: De Gruyter.

Freire, Paolo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Grünewald, Dietrich/Sengstmann, Ingelore (1973): Visuelle Kommunikation in der Schule. Zur Didaktik eines neuen Unterrichtsfaches. Düsseldorf: Pro Schule.

Grünwald, Jan/Kolb, Gila (2025): _ we love digitality. does digitality love us back? Ein Gespräch. In: Bernhofer, Andreas et al. (Hrsg.): Cringe or Worthy? Wien: LIT Verlag.

Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (2014): Queering (Next) Art Education. Kunstpädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next. Art Education. Ein Reader. München: Kopaed.

Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (Hrsg.) (2017): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. punctum books.

hooks, bell (2024): Gemeinschaft leben lernen. Bildung als Praxis der Hoffnung. Münster: Unrast. Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.

Kerbs, Diethardt (1988): Kunsterziehungsbewegung. In: Kerbs, Diethardt/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, S. 369-378.

Kerbs, Diethardt (2001): Kunsterziehungsbewegung und Kulturreform. In: Maase, Kaspar/Kaschuba, Wolfgang (Hrsg.): Schund und Schönheit. Populäre Kultur um 1900. Köln u.a.: Böhlau, S. 378-397.

Kosofsky Sedgwick, Eve (2003): Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity. Duke University Press.

Krauss, Annette (2019): Unlearning institutional habits: an arts-based perspective on organizational unlearning. In: Klammer, Adrian/ Grisold, Thomas/Nguyen, Nhien (Hrsg.): The Learning Organization, 26 (5), Bingley: Emerald Publishing Limited, S. 485-499. https://doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0172

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Kunstpädagogische Positionen 29. Hamburg: Repro Lüdke. Möller, Heino R. (1982): Gegen den Kunstunterricht. Versuche zur Neuorientierung. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Mörsch, Carmen/Nguyen, NhuY Linda (2025): Handarbeit als kolonialitätskritische erinnerungspolitische Intervention. In: Laner, Iris/Oberprantacher, Andreas (Hrsg.): Politische Bildung als ästhetische Bildung – Ästhetische Bildung als politische Bildung?! Weinheim: Beltz Juventa.

Peez, Georg (2018): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Puffert, Rahel (2020): Umräumen statt aufräumen. Kunstpädagogische Positionen. Band 52. Hamburg: Hamburg Univ. Press.

Rousseau, Jean-Jacques (2010 [1762]): Émile oder über die Erziehung. München: Anaconda.

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

Schweppenhäuser, Gerhard (2013): Bildstörung und Reflexion: Studien zur kritischen Theorie der visuellen Kultur. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterzieherbewegung. München: Kopaed.

Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung. Wien: Zaglossus.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen. Band 30. Hamburg: Hamburg Univ. Press.

Tervo, Juuso (2017): Education in the Present Tense. Paper presented at Dank Contemporaneities: One-Day Symposium on the Post-Internet. Online: https://hcommons.org/deposits/objects/hc:16212/data-streams/CONTENT/content [17.03.19].

Trabant, Jürgen (1971): Superman – Das Image eines Comic-Helden. In: Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont Schauberg, S. 251-276.