

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

„What is characteristic of aesthetic experience is that by looking, describing, thinking, and interrogating artwork, we make ourselves new. Works of art – whether pictures or writings or dances or songs – 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 is why artworks offer something like emancipation: they free us from the ways that we happen to find ourselves, organized by habit, by culture, by history, and even by biology.

This entanglement is the key to understanding our true nature. [...] This is because the aesthetic is much more widespread and abiding than even art and art-making; it is as basic and as original as the fact of consciousness itself. The aesthetic is a live possibility, an opportunity, and a problem, wherever we find ourselves. We are not fixed, stable, defined, and known; the very act of trying to bring ourselves into focus reorganizes and changes us. We are an aesthetic phenomenon.“ (Noë 2023b: 11)

Das vorangestellte Zitat von Alva Noë fasst nicht nur eine der grundlegenden Thesen seiner Theorie ästhetischer Erfahrung verdichtet zusammen – welche auch den Fokus der vorliegenden Sammlung darstellt –, seine Theorie, insbesondere die theoretische Figur der Reorganisation, stellt darüber hinaus einen äußerst interessanten Beitrag zum Diskurs der ästhetischen Erfahrung dar – und damit auch zur Theorie der Ästhetischen Bildung, insofern die ästhetische Erfahrung als der performativen Vollzugsmodus ästhetischer Bildungsprozesse verstanden werden kann (vgl. Laner 2018: 9-56, insb. 27f).

Der zuerst ausschließlich kunstphilosophisch geführte Diskurs der ästhetischen Erfahrung hat sich seit dem Beginn der 1920er-Jahre sehr ausdifferenziert und wird heute in kulturwissenschaftlichen und interdisziplinären Kontexten weitergeführt; wichtige Impulse für die konzeptuelle Prägung des Begriffs der ästhetischen Erfahrung kommen aus dem amerikanischen Pragmatismus seit den 1920er-Jahren, z.B. Georg Herbert Mead, John Dewey und aus der deutschen rezeptionsästhetischen Diskussion seit den 1970er-Jahren, z.B. Karl-Heinz Bohrer, Rüdiger Bubner, Hans Robert Jauß, Christoph Menke, Martin Seel, Ruth Sonderegger (vgl. Alloa/Haffter 2022). Bei aller Unterschiedlichkeit der heute vorliegenden Positionen (hinsichtlich des zugrundeliegenden Erfahrungsbegriffs, des Erfahrungsmodus oder des Erfahrungsobjekts) stimmen doch viele von ihnen in systematischer Perspektive in einem Punkt überein: Ästhetische Erfahrungen unterscheiden sich von alltäglichen ‚Normalerfahrungen‘ insofern, dass sie einen transformativen Charakter haben, auch wenn Art, Intensität, Verlaufsform, Modalität, Dauer u.a.m. hinsichtlich der Veränderungen des Erfahrungssubjekts variieren. Als transformative Ereignisse lassen sie sich von intensiven sinnlichen Wahrnehmungen bzw. Erlebnissen differenzieren. Das Subjekt einer ästhetischen Erfahrung nimmt nicht ‚nur‘ in einem kumulativen Sinne neue Wahrnehmungen, Informationen oder Gehalte auf, sondern eignet sich dieselben in einer solchen Weise an, dass es selbst zu einem anderen wird. Ästhetische Erfahrungen lassen sich in dieser Perspektive als liminale oder Schwellenerfahrungen (Fischer-Lichte 2016; Waldenfels 2013) verstehen, die diejenigen, die sich auf sie einlassen, sie durchmachen, in ihrem Vollzug verwandeln können. Es sind transformative Erfahrungen, an denen die Subjekte zwar beteiligt sind, aber sie nicht intentional herbeiführen oder steuern können, sondern in die sie vielmehr verwickelt werden.

Auch Noës Theorie ästhetischer Erfahrung konzipiert dieselbe als ein transformatives, in seinen Worten, als ein reorganisierendes Ereignis. In erkenntnistheoretischer Perspektive bedeutet das für ihn, dass wir als Menschen nur Anderes wahrnehmen und erkennen können, wenn wir *anders* als zuvor wahrnehmen und erkennen; und wir können nur *anders* erkennen, wenn wir uns im Prozess der ästhetischen Erfahrung reorganisieren, eben selbst in einem gewissen Maße Andere werden. Die Kunst, so seine These, stellt hierfür emanzipative ‚Werkzeuge‘ im Sinne von ästhetisch-künstlerischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen zur Verfügung. Und sie tut es in einem komplementären, ja verflochtenen Verhältnis zu unseren alltäglichen und habitualisierten Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen. Die Kunst habe nach Noë *einerseits* das Potenzial, die Art und Weise, wie wir als individuelle Subjekte organisiert sind – durch verkörperte Gewohnheiten sowie historische, sozio-kulturelle und technologische Strukturen – thematisch werden zu lassen und so zu einer gesteigerten Selbstwahrnehmung zu führen. *Andererseits* stellt sie den Subjekten ästhetischer Erfahrung alternative, andere Praktiken und Weisen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns zur Verfügung.

Wie bereits zuvor skizziert, liegen zum transformatorischen Charakter ästhetischer Erfahrungen schon vielfältige theoretische Antworten vor. Das Interessante an Alva Noës Theorie ist aber, dass sie verschiedene Einflüsse und philosophische Theorieströ-

mungen in sich aufnimmt und in produktiver Weise verbindet: Analytische Philosophie, Enaktivismus, Phänomenologie und Pragmatismus. Vor allem in seinen jüngeren Arbeiten (2015; 2021; 2023a) formuliert er so Antworten und Ideen hinsichtlich des transformatorischen Potentials der Künste, allgemeiner des Ästhetischen, die unser Interesse weckten, da sie womöglich einen neuen theoretischen Zugang zu ästhetischen Bildungsprozessen eröffnen. Insbesondere vor dem Hintergrund relationaler und performativitätstheoretischer Überlegungen verstehen wir seine Theorie als eine *Ästhetik der Reorganisation*, die sowohl Grundlage für eine kritische Erweiterung bzw. Neuperspektivierung transformatorischer Bildungstheorie als auch anregender Beitrag zum kunstpädagogischen Diskurs sein kann.

Bevor wir einige bildungstheoretische Fragen in Anschluss an Alva Noës ästhetische Theorie formulieren, möchten wir zunächst den Ausgangspunkt unserer Überlegungen zu dieser Publikation, Noës Verständnis von Organisation und Reorganisation menschlicher Bewusstseinsprozesse wie Wahrnehmen, Denken und Handeln, noch genauer vorstellen.

Re/Organisation menschlicher Praktiken

Alva Noë argumentiert in seinem Buch *Strange Tools. Art and Human Nature* (2015), dass menschliches Leben durch organisierte Aktivitäten strukturiert ist. Alle menschlichen Tätigkeiten wie Wahrnehmen, Sprechen, Gehen, Essen u.a.m. sind in dieser Perspektive in komplexe Strukturen der Organisation eingelassen. Das Sehen beispielsweise begreift er als eine komplex organisierte Aktivität, mit der Menschen die umgebende Welt (und sich selbst als Teil davon) immer wieder visuell zur Wahrnehmung, zur Erscheinung bringen (vgl. ebd.: 10). Dabei ist das Entscheidende seiner Argumentation, dass diese Organisationsstrukturen nicht (oder nur zum Teil) dem Menschen transparent sind. Menschen erfinden oder steuern nicht die komplexen und dynamischen Muster, die sie organisieren. Sie sind allerdings von Geburt an in die organisierenden Strukturen eingelassen und eignen sich diese im Laufe ihres Lebens an, verkörpern sie. Die Künste, künstlerische Praktiken haben nun nach Noë die Möglichkeit, die organisierenden und organisierten Strukturen alltäglicher menschlicher Aktivitäten und Handlungen hervorzuheben, also Aspekte der Art und Weise, wie wir als Subjekte organisiert sind, offenzulegen und diese zugleich etwas zu ‚verflüssigen‘, zu erweitern oder auch zu transformieren (vgl. ebd.: 29). Alle Künste sind in diesem Sinne als reorganisierende Praktiken zu verstehen.

Noë erläutert diese Theoriefigur beispielsweise am Unterschied zwischen der menschlichen Fähigkeit zu tanzen als organisierter Aktivität und dem choreografierten (Bühnen-)Tanz als einer künstlerischen Praxis; erstere wird als emergent, letztere als inszeniert verstanden (vgl. ebd.: 12). Der choreografierte Tanz bzw. die Choreografie nimmt nach Noë eine repräsentative Rolle ein, sie repräsentiert das Tanzen als organisierte Aktivität:

„That is, he [the choreographer] puts dancing itself on display. Choreography shows us dancing, and so, really, it displays us, we human beings, as dancers; [...]; choreography exhibits the place dancing has, or can have, in our lives. Choreography puts the fact that we are organized by dancing on display.“ (Ebd.: 13)

Choreografie bringt, so Noë, das Organisiert-Sein der Menschen als Tänzer*innen wortwörtlich auf die Bühne und ermöglicht somit eine Konfrontation mit dem Tanzen, seinem Bewegungsmaterial, seinen Formen und Stilen u.v.a.m., und ermöglicht nicht zuletzt eine Auseinandersetzung damit, was Tanzen aus der Perspektive eines individuellen Tänzers noch sein und bedeuten kann (vgl. ebd.: 14). Choreografie oder choreografiertes Tanz ist daher für Noë eine Praktik *zweiter Ordnung*, während das Tanzen als Aktivität *erster Ordnung* verstanden wird (vgl. ebd.: 29). Während Aktivitäten erster Ordnung die soziokulturelle Umwelt mitgestalten, in der wir uns als Menschen befinden, entspringen die künstlerischen Praktiken zweiter Ordnung aus den Aktivitäten erster Ordnung, beziehen sich auf sie, bearbeiten sie, stellen sie aus oder führen sie auf und sind dabei imstande, diese zu verändern (vgl. ebd.: 31). Dementsprechend kann potentiell jede Begegnung mit einem choreografierten Tanz nicht nur das individuelle Verständnis hinsichtlich des Tanzens, sondern auch den je individuellen Tanzstil eines Menschen reorganisieren, insofern dieser sich in einer ästhetischen Erfahrung mit den in Form des Tanzes aufgeführten neuen, anderen Möglichkeiten zu tanzen und das Tanzen zu verstehen auseinandersetzt und dabei ein*e andere*r Tänzer*in wird.

Wenn wir als Menschen tanzen, auch schon als kleine Kinder, dann tun wir das immer in Bezug auf und in Beziehung zu kulturelle/n Andere/n. Wir haben andere Menschen tanzen gesehen (z.B. in Tanzaufführungen, in Filmen oder in den Sozialen Medi-

en) oder haben mit anderen zu verschiedenen Gelegenheiten getanzt. Wir verfügen also über eine Fülle von gemachten Erfahrungen und Bildern, die unsere Vorstellungen von Tanz und auch sehr konkret unsere Bewegungen mitformen, wenn wir tanzen. Mit anderen Worten: Wenn ein Mensch tanzt – sei es spontan in der Wohnung, auf einer Party oder in einem Club –, dann aktualisiert er die zuvor angeeigneten, verkörperten choreografischen Ideen kultureller Anderer. Jeder tanzende Mensch ist daher, Noës Argumentation folgend, der Ort einer Verflechtung (*entanglement*) zwischen der menschlichen Fähigkeit, sich tanzend zu bewegen und der künstlerischen, choreografischen Repräsentation tänzerischen Bewegungsmaterials und zugleich einer Idee davon, was „Tanz“ sein kann oder sein sollte. Auf diese Weise verändern Kunstpraktiken zweiter Ordnung unsere Art der gewohnheitsmäßigen Organisation erster Ordnung

Die bisher skizzenhaft rekonstruierte Theorie Noës lässt sich in bildungstheoretischer Perspektive reformulieren. Im Laufe ihrer Biografie bilden Menschen in ihren jeweiligen sozio-kulturellen Milieus in einem gewissen Maße ‚eigene‘ individuelle Verhältnisse zur Welt, zu anderen und zu sich selbst. Neben der Sprache – im Anschluss an Wilhelm von Humboldts Bildungsdenken für viele Bildungstheoretiker immer noch das primäre Medium von Bildungsprozessen – spielen dabei für Noë alle kulturellen Erzeugnisse und Praktiken eine ebenso wesentliche Rolle. Dabei muss man in Rechnung stellen, dass die in Bezug auf kulturelle Artefakte und Praktiken gebildeten Strukturen der individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen prekär und veränderbar sind – eben weil sie in Bezug auf ein kulturelles Außen entstanden sind und damit jederzeit, beispielsweise in Auseinandersetzungen mit anderen Sprachen, Tanzaufführungen, Filmen, Musik- und Theaterstücken, künstlerischen Arbeiten u.a.m., wieder umgebildet werden können. Wie genau das geschieht, was jemanden an einem Tanz, Film oder einer Theateraufführung affiziert, interessiert, was möglicherweise im Laufe einer ästhetischen Erfahrung fraglich wird und so zur weiteren Beschäftigung reizt, sodass sie sich zu einem ästhetischen Bildungsprozess auswächst, lässt sich in bildungstheoretisch informierter Perspektive nicht vorhersagen und soll es auch nicht.

Noë denkt diese Verflechtung noch weiter. Die in Bezug auf choreografierte Repräsentationen des Tanzes veränderten, reorganisierten Möglichkeiten zu tanzen, sich tänzerisch zu bewegen, liefern wiederum mehr und neue Informationen für Choreografen, die durch ihre Kunst untersuchen, was Menschen tun, wenn sie tanzen. Dieser dynamische Prozess verläuft in zirkulären Schleifen und wiederholt sich unablässig im Laufe der Zeit, über Generationen hinweg. Und es wird noch komplexer: Denn die Praktiken erster Ordnung bezüglich des Tanzens implizieren die Möglichkeit und Notwendigkeit der künstlerischen Repräsentation zweiter Ordnung. Einen Tanz zu choreografieren und zur Aufführung zu bringen bedeutet damit lediglich, das bisher ungenutzte Potenzial zu aktivieren, das in den gewohnheitsmäßig organisierten, alltäglichen Praktiken vorlag. Die Reflexion der künstlerischen Praktiken zweiter Ordnung über die menschliche Seinsweise, über die komplexe organisierten Aktivitäten erster Ordnung ist eine Bedingung für die Möglichkeit dieser Aktivitäten selbst (vgl. Noë 2023a: 22).

Das Ästhetische als genuin menschliches Welt-Selbstverhältnis

In *The Entanglement* (2023a) nimmt Noë diese Thesen erneut auf und differenziert sie aus, indem er ästhetische Praktiken und ästhetische Erfahrungen nicht nur in der Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten situiert, sondern die Bedeutung des Ästhetischen auch in alltäglichen normalisierten Wahrnehmungs- und Kommunikationssituationen beobachtet und untersucht. In dieser Ausdifferenzierung der ästhetischen Erfahrung spielen neben vertrauten Weisen der Wahrnehmung, des Denkens, Kommunizierens und Handelns Konzepte wie „Fremdheit“ oder „Widerstand“ (*aesthetic blind*, *aesthetic predicament*) und „ästhetische Arbeit“ (*aesthetic work*) hinsichtlich unserer Bewusstseinsprozesse eine zentrale Rolle.

Wie zuvor schon beschrieben, stellt das Verständnis einer organisierten menschlichen Lebensweise ein zentrales Element in Noës Theorie der Wahrnehmung und der Kunst dar. Menschliche Aktivitäten und Praktiken des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns sind einerseits geprägt bzw. organisiert durch körperlich-sinnliche, affektive und andererseits durch umweltliche, also historisch, technologisch, kulturell sowie gesellschaftlich veränderbare Strukturen. Diese Strukturen geben den menschlichen Bewusstseinsprozessen und Handlungsvollzügen Orientierung und Sicherheit, ohne dass sie dem Menschen jemals in Gänze und in ihrer Funktion transparent werden können. Diese Orientierungen des Menschen in historisch und geografisch ganz spezifischen Zeiten und Räumen und soziokulturellen Umwelten müssen allerdings im Laufe des Lebens, in einem Prozess der Enkulturation, mühsam erworben werden. Erworben werden dabei spezifische kulturelle Praktiken und Fertigkeiten (*skills*), mit denen immer

auch Wissensbestände und affektive Orientierungen verbunden sind:

„[...] Among the skills and attitudes on which we rely for the actions and adjustments in which our perceiving consists are (1) sensorimotor skills (i.e. the general understanding of how one's own movements produce and modulate the sensory); (2) conceptual techniques (practical knowledge of how to engage things, as well as intellectual knowledge about what things are); and, finally, (3) general facts about, as I will put it, our affective orientation. We are not neutral observers. We are affectively oriented to situations and things.“ (Noë 2023a: 98)

Die aktiv angeeigneten Praktiken, Fähigkeiten und Kulturtechniken manifestieren sich beispielsweise in fokussierten Wahrnehmungs- und Verstehensvorgängen, affektiven Einstellungen oder einem gekonnten Umgang mit bestimmten Gegenständen. Da die Welt, die kulturelle Umwelt, einem jeden heranwachsenden Menschen zunächst nicht vertraut, sondern in großen Teilen fremd und unverständlich gegenübersteht, kann der zunehmend vertrautere und selbstverständliche Zugang zu anderen/m in der Umwelt als Produkt einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Fremdem und Unverständlichem verstanden werden. Die mühelose Selbstverständlichkeit, mit der wir uns alltäglich in einer vertrauten Umwelt bewegen, verdeckt die dahinterstehenden, komplexen Fertigkeiten, die von allen Menschen in einem mühevollen Prozess erworben wurden.

Die mittels verschiedenster Praktiken und Kulturtechniken errungenen Fertigkeiten (*skills*) verdichten und manifestieren sich bei jedem Menschen im Laufe seiner Biografie in Form von individuellen Haltungen, Gewohnheiten (*habits*) und Dispositionen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns.^[1] In *The Entanglement* schreibt Noë:

„However hard-won our skills may be – those of mobility, language, literacy, whatever – in maturity, they take the form of habits. What is distinctive of a habit is that it is the tendency to act or perform, to move or to respond, to take up an attitude; it is the tendency to lump together, see, or categorize, or even to feel, that kicks in, as it were, unbidden, and seemingly of its own accord. Habits are simultaneously enablers and impediments; they are ways that we find ourselves organized.“ (Ebd.: 19)

Noë betont, dass die verschiedenen habitualisierten Fertigkeiten, Praktiken und Techniken zwar Orientierung und Sicherheit geben und verschiedene Zugänge zur Welt ermöglichen, aber sie gleichsam einschränkend wirken. Denn der Prozess der Habitualisierung von Fertigkeiten, Praktiken, Techniken mitsamt den verbundenen Wissensordnungen, Einstellungen und Absichten beinhaltet auch Aspekte der Aus- und Abrichtung von Wahrnehmungen und Handlungen. Der routinierte, alltägliche Umgang mit Dingen, Praktiken, Techniken ist ein Wahrnehmen und Handeln, das insofern einen tendenziell einschränkenden, ‚unfreien‘ oder auch instrumentellen Charakter hat, da es ohne reflexive Überlegungen, ja scheinbar selbstverständlich vollzogen wird. Routinierte, habitualisierte Praktiken, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen haben somit einen subtraktiven Charakter, indem wir die Welt, die anderen und anderes immer nur unter Abzug dessen, was uns gerade nicht interessiert wahrnehmen; sie immer hinsichtlich eines subjektiven Zwecks wahrnehmen und aneignen und somit ihnen nicht gerecht werden.

Für Noë sind es vor allem Kontexte der Kunst, der künstlerischen Praxis und Rezeption, die Momente herstellen oder ermöglichen, unsere habitualisierten Fertigkeiten, Praktiken und Techniken zu befragen. Kunst schafft Situationen oder Objekte, mit denen wir uns nicht auskennen, die sich unseren Erwartungen von Sinn widersetzen. Künstlerische Arbeiten sind also Gegenstände, die uns Widerstand leisten:

„Art, or artistic practice, [...] are ways of more directly engaging with and investigating the aesthetic. In art [...], we conjure opportunities to be stymied, to be incapacitated, to be confronted by the nonintelligibility of the situation. The art object, in its purest form, is something that we do not recognize. We do not know what it is.“ (Ebd.: 100f)

Noë betont aber auch, dass nicht nur die verschiedenen Kontexte der Kunst Zeiträume und Begegnungen eröffnen, die sich unseren gewohnten Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, unseren Erwartungen und Sinngebungen widersetzen und so ästhetische Erfahrungen der Befragung, Kritik und Transformation ermöglichen. Die künstlerischen Praktiken, die vielgestaltigen Begegnungsräume der Künste wiederholen nur die Erfahrungen, die wir als Menschen in der Welt mit anderen und anderem gemacht haben und beständig machen und die unserem Wahrnehmen, Denken und Handeln eingeschrieben bleiben: Dass uns die Welt, Personen, Objekte, Situationen, Praktiken und Techniken fremd sind, wir uns nicht auskennen, wir an die Grenzen unseres habitualisierten Wahrnehmens, Verstehens und Handelns kommen.

In Noës Theorie ist Wahrnehmung ein komplexer und prekärer Prozess, in dem sich Personen, Dinge oder andere Wahrneh-

mungsgegenstände fortwährend entziehen können oder unzugänglich, unverständlich werden. Unser menschliches Bewusstsein von der Welt ist dementsprechend fragil. Die Fremdheit und Widerständigkeit von der Welt und unsere Versuche darin wahrzunehmen, zu verstehen oder zu handeln; das/die Andere/n wenigstens für eine Zeit zu erfassen, präsent zu machen, nennt Noë „das Ästhetische“. Es sind also nicht allein Kontexte der Kunst, die ästhetische Erfahrungen ermöglichen – vielmehr haben wir als Menschen ein genuin ästhetisches Verhältnis zur Welt.

Ästhetische Erfahrung lässt sich daher mit Noë als ein potentiell allgegenwärtiges Phänomen verstehen, das in alltäglichen Begegnungen, Wahrnehmungen und Handlungen seinen Anfang nehmen kann. Es beginnt da, wo beispielsweise eine Person herausgefordert durch einen Widerstand vom Nicht-Sehen zum Sehen übergeht oder wo das Sehen sich zu einem Anders-Sehen verwandelt (vgl. Noë 2023: 100) und gleichsam ein Anders-Werden ermöglicht. Dieses transformative Potential lässt sich Noë zufolge in allen Wahrnehmungsformen und Sinnesmodalitäten wiederfinden.

Vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund lässt sich nun danach fragen: Wie beginnt eine ästhetische Erfahrung und wie artikuliert sie sich? Bei aller Unterschiedlichkeit der Verlaufsformen individueller ästhetischer Erfahrungen lautet die Antwort mit Noë: Sie beginnt dort, wo wir uns nicht mehr auskennen, wo sich etwas unseren vertrauten, habitualisierten Praktiken des Wahrnehmens, Denkens und Erfahrens entzieht oder etwas sie übersteigt; dann, wenn etwas fremd bleibt, wenn etwas fraglich wird, die gewohnten Handlungsvollzüge, ihr sensomotorisches Schema unterbrochen wird und wir zur Reflexion ‚gezwungen‘ werden, und wir daher beginnen, etwas an unserer Wahrnehmung, unserem Handeln zu verändern. Das ist der Moment, den Noë als ‚ästhetische Arbeit‘ oder als Arbeit der ästhetischen Erfahrung bezeichnet. Ästhetische Arbeit besteht für ihn ganz grundlegend darin, die Welt zur Wahrnehmung zu bringen, einen (anderen) Zugang zur Welt oder zum wahrnehmbaren Objekt zu erhalten bzw. sich dasselbe in möglichst all seinen Facetten wahrnehmbar zu machen. Ästhetik, so Noë, „is not the task of evaluating the object. It is the task of achieving the object.“ (Ebd.: 106) Eine in diesem Sinne verstandene ästhetische Erfahrung, so lässt sich Noës Argument erweitern, bringt nicht nur die Welt oder Objekte darin zur Wahrnehmung, sondern sie bringt dabei auch immer die wahrnehmenden Subjekte als solche allererst hervor.

Ästhetische Arbeit beginnt in Noës Verständnis in den Versuchen, in denen man den Sinn, die Bedeutung eines Objekts fragt, um dadurch einen situativen Zugang zu ihm zu erhalten. Mit einer responsiven Logik betrachtet gehen diese Versuche nicht allein von einem individuellen Subjekt aus, sondern können auch in sozialen Interaktionen wie Gesprächen, Begegnungen, Vermittlungsangeboten etc. entstehen. Insofern geht es in der ästhetischen Arbeit nicht darum, ein Objekt (das eben auch ein Kunsterk, ein Film, ein Buch sein kann) zu beurteilen oder zu bewerten (auch wenn wir das immer tun, da unsere Wahrnehmungen von unseren Erfahrungen, Werten, unserem Wissen mitgeprägt und mitgeformt werden), sondern in einer reflexiven Geste die eigene Wahrnehmung mitsamt ihren Bedingungen und Einschränkungen angesichts desselben zu befragen. Und gleichsam daran zu arbeiten, in welcher Weise man die eigene Wahrnehmung verändern muss, um sich das Objekt (oder auch Aspekte desselben) zugänglich zu machen. In dieser Weise versteht Noë die Arbeit der ästhetischen Erfahrung als eine Reorganisation der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen angesichts eines widerständigen, (noch) nicht zugänglichen oder eines (noch) unbekannten Objekts: „Genuinely aesthetic experience is the work of reorganization in the face of the not-yet-known.“ (Ebd.: 106) Genauer müsste man hier formulieren: Nicht ein Objekt, sondern etwas ist da, das erst in der jeweiligen, individuellen ästhetischen Arbeit zu einem ganz bestimmten und besonderen Wahrnehmungsobjekt wird. Und dies entsprechend der Art und Weise, in der sich ein Subjekt einen Zugang zum Objekt erarbeitet und gleichsam sich selbst als das Subjekt des wahrgenommenen Objekts hervorbringt. In diesem Sinne ist sein Begriff der Reorganisation relational verfasst.

Ästhetische Erfahrungen beziehen sich damit immer auch auf die Bedingungen und Strukturen von subjektiver Wahrnehmung, Denken und Handeln. Die Bedingungen unserer Wahrnehmungen und Handlungen sind, wie zuvor dargestellt, organisiert und strukturiert durch Gewohnheiten und psychische Dispositionen, in weiterem Sinne durch historische, kulturelle und auch biologische Bedingungen. Wir setzen die zuvor mit Noë beschriebenen Fähigkeiten, das Wissen und die Bewertungen spontan und unablässig ein, um die Welt wahrzunehmen und zu erkennen, das heißt, um uns mit der umgebenden Welt in Beziehung zu setzen – zumeist ohne darüber nachzudenken. All das, unsere biografischen Erfahrungen, unsere Gewohnheiten und sozio-kulturellen Kontexte sind also dafür mitverantwortlich, wie wir die Welt und uns darin wahrnehmen können. Manchmal kann allerdings der spontane Zugang, in dem wir uns wie gewohnt die Welt wahrnehmbar, denkbar machen, scheitern, indem die Welt widerständig ist, wir z.B. nicht sehen, nicht verstehen können, was sich uns zeigt oder wir nicht nachvollziehen können, wie eine andere Person die Welt sieht oder denkt. Die Welt verschließt sich unseren gewohnten Wahrnehmungsvollzügen und Wissensbeständen, in Noës

Worten: „[S]ometimes habit fails us“ (ebd.: 99). Diesen Widerstand, diese Unzugänglichkeit bezeichnet Noë auch als „*aesthetic predicament*“ oder „*aesthetic blind*“ (vgl. ebd.: 97ff). Die Situationen und Phänomene, in denen das geschehen kann, sind unzählig. Das entscheidende Argument in Noës Verständnis ist hier, dass sie dabei keine Hindernisse darstellen, die es zu überwinden gilt, nur um mit seiner gewohnten Sicht auf die Welt umbeeindruckt fortfahren zu können, sondern sie stellen ästhetische und zugleich ethische Möglichkeiten dar, die Welt anders wahrzunehmen und anders zu denken (vgl. ebd.: 104).

Ästhetische Arbeit besteht somit genau darin, an sich selbst zu arbeiten, allerdings in Beziehung zu einem oder etwas anderem (Kunstwerken, Menschen, Situationen). Diese Arbeit der ästhetischen Erfahrung wird zwar in konkreten Situationen ausgelöst, aber sie ist von längerer Dauer oder kann immer wieder (von Neuem) aufgenommen werden. In diesem Sinne versteht Noë ästhetische Erfahrung auch als die zeitlich ausgedehnte Praxis der Auseinandersetzung mit sich selbst und seinem soziokulturellen Umfeld, mit dem Ziel, die Welt neu oder auf andere Weise wahrnehmen zu können. Objekte, Situationen oder Menschen anhand oder mit denen sich diese Auseinandersetzung vollzieht, können variieren (vgl. ebd.: 108). Man kann es auch noch einmal so formulieren: Die grundlegende Arbeit der ästhetischen Erfahrung besteht für Noë in der Anpassung der eigenen Werte, der Fähigkeiten, Erwartungen sowie des Verstehens. Sie bezeichnet demzufolge eine transformatorische Arbeit, die sowohl in der Etablierung als auch in der Aufrechterhaltung der Beziehungen zur Welt, ihren menschlichen und mehr-als-menschlichen Objekten, mit den bereits eingenommenen Werten bzw. Wertedispositionen operiert (vgl. ebd.: 109), indem sie auch imstande ist, diese zu reorganisieren.

Anschlüsse an den Diskurs der Ästhetischen Bildung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Thesen von Noë zur ästhetischen Erfahrung und ihrem reorganisierenden Potential von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, stellen sich für uns in bildungstheoretischer Perspektive viele weiterführende Fragen. Einige davon wollen wir zuletzt noch etwas ausführen:

1. Wenn sich die ästhetische Erfahrung eines Subjekts mit Noë als spontane, situativ-responsive und temporäre Reorganisation subjektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen verstehen lässt, welche Anlässe bzw. Auslöser lassen sich dann für ästhetische Erfahrungen und in deren Folge für ästhetische Bildungsprozesse bestimmen? Nehmen wir beispielsweise mit Markus Rieger-Ladich (2019: 191) an, dass literarische Texte, Filme, Gemälde und Theaterstücke ihre Betrachter*innen mit „fremden Selbstentwürfen, mit abweichenden Existenzweisen und unvertrauten Lebenswelten“ konfrontieren und somit Erfahrungen anstoßen können, in denen die Betrachter*innen, Leser*innen etc. sich von den Verpflichtungen des Alltags freisetzen und von den eigenen Routinen und Konventionen distanzieren können (vgl. ebd.: 191f). Oder folgen wir Iris Laner, die argumentiert, dass das Imaginieren von möglichen Wirklichkeiten anderer Menschen einen (ästhetischen) Bildungsprozess auslösen kann, indem „sich das Ich kritisch zu seiner eigenen Wirklichkeit und zu der möglichen Wirklichkeit des Anderen verhält“ (Laner 2019: 240). Beide Beispiele können als Anlässe für ästhetische Erfahrungen verstanden werden. Noë selbst nennt noch viele weitere Beispiele in seinen letzten Büchern (vgl. Noë 2015; 2021; 2023a), die etwa auch gestische und sprachliche Hinweise während eines Gesprächs bezüglich eines Bildes einschließen. All die genannten Beispiele – und es wäre leicht hier noch weitere aufzuzählen – zeigen schon an, dass ästhetische Erfahrungen viele verschiedene Anlässe und Auslöser haben können, die etablierte Konzeptionen von Bildungsanlässen wie Krisenerfahrungen (Koller 2007, 2016, 2022) und Irritationen (Sabisch 2018) zwar einschließen, aber in Ihrer Anzahl und Form auch weit darüber hinausgehen. Mit Noë lässt sich unseres Erachtens ein Vorschlag für Anlässe ästhetischer Erfahrungen formulieren, der ihrer Vielgestaltigkeit näherkommt. Jenseits von Krisen, Irritationen konzipiert Noë mit der Figur der Unzugänglichkeit (*aesthetic blind*, *aesthetic predicament*) ein Verständnis, das weiter, ja ordnungskontingent gefasst ist, sich in vielgestaltigen Phänomenen und Affekten zeigt und daher eine situative und responsive Bestimmung von Anlässen ästhetischer Erfahrung ermöglicht bzw. erforderlich macht. Unzugänglichkeiten können sowohl im Wahrnehmen, Denken und Handeln, im Inter- und Intrasubjektiven als auch im *Entanglement* von Menschen, Dingen, Praktiken und Techniken oder anderem Nicht-Menschlichen auftreten und sich jeweils anders ar-

tikulieren: Als Indifferenz oder Widerstand, als Anziehung, Anreiz, Faszination oder Lust, als Irritation, Verwirrung oder Befremdung u.a.m. Sie können sich in jeglichen Formen des Affekts äußern, immer idiosynkratisch, manchmal auch in sich widersprüchlich.

2. Wie vollziehen und artikulieren sich ästhetische Erfahrungen? – Vor dem Hintergrund von Noës Konzept der Reorganisation lässt sich hinsichtlich der Artikulation und Form ästhetischer Erfahrungen vermuten, dass sie sich in situativ-performativen, kleinschrittigen und temporären Änderungen, Modifikationen und Verschiebungen von Dispositionen des subjektiven Wahrnehmens, Denkens und Handelns vollziehen und metastabil manifestieren. Wie zuvor mit Noë argumentiert, werden solche ästhetischen Erfahrungsprozesse zwar in konkreten Situationen ausgelöst, aber sie sind von längerer Dauer als das Erlebnis in einer konkreten Situation und können immer wieder (von Neuem) aufgenommen werden. In diesem Sinne versteht Noë ästhetische Erfahrungen als die zeitlich ausgedehnte Praxis der Auseinandersetzungen mit der Welt, den/m Anderen und sich selbst, mit dem Ziel, sich andere, neue Welt-Selbstverhältnisse zu erarbeiten. Ein solches Verständnis von ästhetischer Erfahrung, im Sinne stetiger kleinerer Reorganisationen subjektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, könnte in der Folge zu größeren Veränderungen wie beispielsweise Habitustransformationen führen, die unter anderem Florian von Rosenberg (2011) als Bildungsprozesse beschreibt. In dieser Perspektive schließen sich methodische Fragen bezüglich der qualitativen Erforschung ästhetischer Erfahrungsprozesse an: Wie genau vollziehen sich Reorganisationen im Sinne Noës in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken? Gibt es Ähnlichkeiten oder Unterschiede bezüglich der Modalität reorganisierender Erfahrungen und Praktiken in Auseinandersetzung mit den verschiedenen Künsten? Besonders interessiert uns die Frage danach, wie sich Reorganisationen in unterschiedlichen Bereichen des Ästhetischen zeigen und wie sie sich empirisch untersuchen lassen.
3. Nicht zuletzt lässt sich mit Noë die Konzeption ästhetischer Erfahrung als individuelle Erfahrung befragen. Bis heute wird die ästhetische Erfahrung zumeist als individueller Prozess verstanden und nicht als das Produkt einer kollektiven Anstrengung.[2] In einigen Beispielen in *The Entanglement* (2023a) weist Noë aber darauf hin, dass ästhetische Erfahrung nicht (immer) bei einer Person allein beginnt, sondern auch im Dialog mit anderen ihren Anfang nehmen oder sich vollziehen kann. Zudem geschieht unseres Erachtens jede individuelle Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk immer in Bezug zu anderen, also vor dem Hintergrund von Vorerfahrungen, bzw. sie ist immer gefärbt und gelenkt von dem bereits Gehörten, Gelesenen und Gesehenen. Ästhetische Erfahrung ist daher immer auch eine Auseinandersetzung mit den Stimmen, die von vornherein in unseren Stimmen mitklingen und sie perspektivieren. Vor dem Hintergrund dieser dialogischen Struktur – Noë spricht auch von einem *conversational model* (vgl. 2021: 157f; 2023a: 166) – stellt sich die Frage, inwiefern die Arbeit der ästhetischen Erfahrung noch sinnvoll als eine individuelle Leistung des Subjekts in den Blick genommen werden kann. Vielmehr sollten wir fragen: Wie sind Individualität und Kollektivität in der ästhetischen Erfahrung miteinander verflochten?

Das Potenzial Noës Denkfigur der Reorganisation liegt zusammenfassend darin, ästhetische Erfahrung, die sich mit künstlerischen oder aber auch mit alltäglichen ästhetischen Praktiken vollziehen kann, in ihrem leibgebundenen (sinnlich-motorischen), relationalen (sozio-kulturellen, umweltlichen) und transformatorischen Charakter weiter auszuarbeiten. Sie ermöglicht zudem einen theoretischen Zugang zur Ästhetischen Bildung, der nicht nur eine Vielzahl von verschiedenen Bildungsanlässen denkbar macht, sondern auch Bildungsprozesse verschlungen mit der Sprache (und weiteren Medien, Kulturtechniken und kulturellen Artefakten) auf der Ebene von kenntnisreichen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen sowie affektiven Orientierungen individueller Subjekte beschreibbar und erforschbar macht.

Die Mehrheit der hier veröffentlichten Texte wurde zuvor als Vorträge auf dem interdisziplinären Workshop *Ästhetische und kindstlerische Praktiken als Reorganisation von Wahrnehmungsweisen* gehalten, der vom 1.-2. September 2023 an der Universität zu Köln stattfand. Der Workshop widmete sich der Diskussion von Noës Thesen zum reorganisierenden Potential der Kunst aus verschiedenen empirischen und theoretischen Perspektiven. Weitere Texte haben wir als Ergänzungen für die Sammlung angefragt.

Die Beiträge nähern sich auf ganz unterschiedliche Weise der zuvor skizzierten Theorie von Alva Noë: Sie diskutieren sie kritisch hinsichtlich ihrer Grenzen, vergleichen sie mit anderen vorliegenden (medien-)ästhetischen und wahrnehmungstheoretischen Positionen, erproben sie in Bezug auf verschiedene medienspezifische Kunsterfahrungen oder erweitern sie und suchen nicht zuletzt nach produktiven Anschlüssen zu den Diskursen der Ästhetischen Bildung sowie der Kunstpädagogik. Einige greifen dabei die zuvor von uns in bildungstheoretischer Perspektive formulierten Fragen auf, andere wiederum werfen noch andere weit-

erführende Fragen auf.

Dank

Zuletzt möchten wir noch all denjenigen von Herzen danken, die das Zustandekommen dieser Sammlung möglich gemacht haben: Größer Dank geht an Alva Noë, der sowohl den Workshop als auch die Publikation von der ersten, vage in einer E-Mail an ihn formulierten Idee an unterstützt und uns für ein ausführliches Gespräch nach Berlin eingeladen hat. Ebenso großer Dank geht an alle weiteren Autorinnen und Autoren für ihre Mitwirkung, ihre Texte und die Diskussionen bezüglich Noës Theorie, die uns viele überraschende und neue Einsichten beschert haben. Luisa Vogt 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. Für die freudliche Beteiligung an den Tagungskosten danken wir dem Dekanat der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Literatur

- Alloa, Emmanuel/Haffter, Christoph (2022): Ästhetische Erfahrung. In: Siegmund, Judith (Hrsg.): Handbuch Kunsthfilosophie. Wiesbaden: Springer, S. 357-371.
- Audehm, Kathrin (2017): Habitus. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 167-178.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fischer-Lichte, Erika (2016): Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung. In: Küpper, Joachim/Menke, Christoph (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 138-161.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 69-81.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen (4. Aufl.). Paderborn: Brill & Schöning, S. 213-235.
- Koller, Hans-Christoph (2022): Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J.B. Metzler, Springer, S. 18-22.
- Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.
- Laner, Iris (2019): Subjektivierung durch Einfühlung und Nacherleben. Zur Bedeutung von Phantasie und Imagination für die Bildung des Ich. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 217-242.
- Laner, Iris (2021): Sehen in Gemeinschaft – Über Wissen und Erkenntnisse im Zuge gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens. Kunstpädagogische Positionen, Heft 54. Hamburg: Universitätsdruckerei.

- 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.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Rittelmeyer, Christian (2017): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung. München: ko-paed.
- Schnurr, Ansgar (2022): Die bildende Seite der Ambiguität: Zum ästhetischen und demokratischen Bildungspotenzial mehrdeutiger Kunsterfahrung. In: Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 27-54.
- Waldenfels, Bernhard (2013): Ordnungen im Zwielicht (2. Aufl.). München: Wilhelm Fink.

Anmerkungen

[¹] Vgl. dazu Iris Laner in diesem Band, die Noës Argumentation in ähnlicher Weise bei dem französischen Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty wiederfindet. Noës Argumentation erinnert an Michael Polanyis „Implizites Wissen“ (1985) und auch an Pierre Bourdieus Konzept des Habitus, der habituellen, routinierten menschlichen Praktiken (vgl. dazu Bourdieu 1993; Audehm 2017; in bildungstheoretischer Perspektive: von Rosenberg 2011: 71 und in kunstpädagogischer Perspektive: Schnurr 2022).

[²] Ausnahmen bilden z.B. Andrea Sabisch (2018), Gesa Krebber (2020), Iris Laner (2021) und Katja Lell und Manuel Zahn (2024). Zudem weist Laner (2021: 32), in Bezug auf Rittelmeyer (2017) darauf hin, dass der gemeinschaftliche Aspekt ästhetischer Erfahrung in der Musikpädagogik eine weitaus größere Rolle als in der Kunstpädagogik spielt.

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

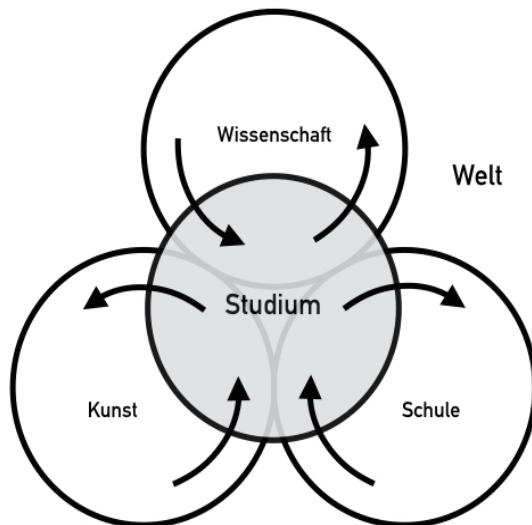
Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

In einer von kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation geprägten Welt konturieren sich die Schnittfelder von Kunst, Wissenschaft und Bildung neu. Die entgrenzten Künste suchen sich neue Orte, neue Zeiten, neue Formen und Formate, neue Themen und ein neues Publikum. Was bedeutet das für die Praktiken der Kunst? Was für die Theorien der Kunst? Und was bedeutet

es für die Verkopplung von Kunst und Bildung?

Mit dem Titel dieses Buchs – *Arts Education in Transition* – ist ein Übergang, ein Wandlungsprozess nahegelegt und in Aussicht gestellt, der die Ästhetische Bildung im Kern betrifft. Er basiert auf der Vermutung eines mit den eben genannten Stichworten Globalisierung und Digitalisation zusammenhängenden, sehr grundsätzlichen Wandels der Strukturbedingungen von Gesellschaft, der extrem weitreichende Folgen hat. Kurz gesagt: Die Welt ist im Wandel und mit ihr die Kunst (Meyer/Kolb 2015).

Die Verkopplung von Kunst und Bildung in der Form Ästhetischer Bildung ist davon in besonderer Weise betroffen, weil die grundlegenden Ideen und Selbstverständnisse der Ästhetischen Bildung aus der eurozentrischen Perspektive des 18. Jahrhunderts stammen – aus dem Zeitalter der Aufklärung, der Opposition von Kunst und Technik, Natur und Kultur, der Idee des künstlerischen (weißen, männlichen) Genies und der humanistischen Konzeption des menschlichen Individuums als ästhetisches Subjekt. Dem gegenüber geht diesem Buch die Vermutung voraus, dass diese Ideen nicht mehr kompatibel sind mit den wesentlich auf kollaborativen und netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden ästhetischen Praktiken, die seit einiger Zeit in den globalen digitalen Kommunikationsnetzen und den von diesen geprägten Alltagskulturen zu beobachten sind. Als einer der Schwerpunkte dieses Buches resultiert daraus eine Befragung und Konzeption der Ästhetischen Bildung als Raum für machtkritische Reflexionen, alternativen Wissenspraktiken und Epistemologien, die es vermögen, das klassische eurozentrische Bildungsideal zu revidieren.



Davon ausgehend haben wir 2015 am *Institut für Kunst & Kunsththeorie* in Kooperation mit dem *Institut für Medienkultur und Theater* der Universität zu Köln ein Hochschulentwicklungsprojekt mit gleichnamigem Titel – *Arts Education in Transition*, kurz AEiT – initiiert, um die Schnittfelder des Studiums mit Wissenschaft und Forschung, mit der Institution Schule und mit den professionellen Kunst- und Kultureinrichtungen in der Kölner Region zu adressieren. Vor dem Hintergrund der sich durch Globalisierung und Digitalisation wandelnden Rahmenbedingungen von Welt sollte es darum gehen, diese Schnittfelder produktiv miteinander zu vernetzen.

Das Ziel des Projekts war die Professionalisierung des Studiums im Hinblick auf die Zukunft der Ästhetischen Bildung an einer *Schule von morgen* – einer Schule, die entlang der medienkulturellen Wandlungsprozesse gewachsen ist und ihr eigenes Selbstverständnis sicher in einer postmigrantischen Gesellschaft verortet hat. Während der zweijährigen Projektlaufzeit haben wir in Zusammenarbeit mit einer Vielzahl an Akteur*innen aus der freien Kunst- und Kulturszene und aus dem schulischen Kontext in Seminaren, Workshops, Symposien, Spring Schools und Exkursionen mit unterschiedlichen Formen, Themen, Praktiken und Selbstverständnissen einer Ästhetischer Bildung experimentiert, die mit der Alltagskultur des fortgeschrittenen 21. Jahrhunderts auf Augenhöhe steht. Dabei ist ein ganzes Bündel grundlegender Fragen entstanden, die in den folgenden Kapiteln dieses Buchs

thematisiert werden: Was sind die Themen zeitgemäßer Ästhetischer Bildung? Wie artikulieren sich ästhetische Praktiken, Formen, Inhalte im Kontext aktueller Medienkultur? Wo und wie findet Ästhetische Bildung im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert statt? Wo und wie wird der Wandel der Medienkultur der Adressat*innen/der Künstler*innen (als Problem/Herausforderung/Chance) sichtbar? Was können Schule und Hochschule von den performativen Künsten, von den freien Kunst- und Kultureinrichtungen lernen? Welche (Lehr-/Lern-)Settings befördern die Verschränkung von zeitgenössischer künstlerischer Praxis, Theoriebildung und Vermittlungsperspektiven? Welche Rolle spielen Inter-/Transdisziplinarität – und welche Rolle Fachlichkeit und Expertise? Welche Bedeutung haben inter-/trans- und hyperkulturelle Realitäten im Kontext dieser Form von *Kultureller Bildung*? Welchen Beitrag kann Ästhetische Bildung – insbesondere im Kontext diskriminierungskritischer Perspektiven – zu der Frage leisten, in welcher/n Gesellschaft/en wir leben wollen? Wie kann Ästhetische Bildung in einer zunehmend globalisierten und kapitalisierten Welt ein ideologie- und hegemoniekritisches Mittel sein, die Widersprüchlichkeiten der Welt zu thematisieren? Wie funktioniert Ästhetische Forschung im Global Contemporary? Welche Rolle spielen partizipative Intelligenz und kollektive Kreativität? Was wäre eine Post Internet Arts Education, eine Ästhetische Bildung, nachdem das Internet etwas Besonderes, Erwähnenswertes war? Was sind die Wirklichkeiten Ästhetischer Bildung in den Schulen und Hochschulen des 21. Jahrhunderts? Was ihre Möglichkeiten?

Aus diesem gewaltigen Fragenkomplex kristallisierten sich über die Projektlaufzeit fünf thematische Schwerpunkte des Projekts heraus, die dieses Buch gliedern. Die fünf Kapitel sind damit angelehnt an die thematischen Schwerpunkte, die Lehrende und Studierende des *Instituts für Kunst & Kunsththeorie* und des *Instituts für Medienkultur und Theater* – gemeinsam mit externen Künstler*innen, Theoretiker*innen, Pädagog*innen und Kulturschaffenden verschiedener künstlerischer und wissenschaftlicher Disziplinen – im Rahmen des Projekts bearbeitet haben:

1. Das erste Kapitel *Ästhetische Bildung – Oder: Von der Liebe* geht vom Themenschwerpunkt der Lehre im Sommersemester 2016 aus: *LIEBE2016*. Es beschäftigt sich mit dem Grundverständnis von Pädagogik in Bezug auf die Kunst in dem weiten Spannungsfeld zwischen zwei gegensätzlichen Polen: Den einen Pol markiert Juuso Tervo, indem er kunstnahe Ästhetische Bildung als eine „Politik der Liebe“ zu denken versucht, die die*den*das Andere*n (Subjekt, Schüler*in, Künstler*in) als Fremde*n*s ernst nimmt und deshalb/dennoch begehrt. Den anderen Pol markiert Karl-Josef Pazzini, indem er uns die im *post PISA*-Bildungssystem vielfältig zu beobachtende Tendenz zu einer sozial- und medientechnologisch hochgezüchteten „ängstlich bürokratischen Didaktik der Individualisierung“ in Zeiten von Selbstoptimierung und ubiquitärer Pornographie – als eventuell nicht nur zeitlicher, sondern auch kausaler Korrelation – vor Augen führt.
2. Mit *home/migration* war der thematische Fokus der Lehre des Wintersemesters 2016/17 bezeichnet. Daran angelehnt beschäftigt sich das zweite Kapitel mit den Blickverschiebungen und Anforderungen innerhalb und für die Ästhetische Bildung in einer durch Migrationsprozesse veränderten Gesellschaft. Davon ist die Fachdisziplin im Kern betroffen: Wie funktioniert eine inter-, trans- oder hyperkulturelle Kulturelle Bildung im Kontext einer postmigrantischen Realität? Wie können Zugehörigkeitsordnungen und ihre Wirkungen in Institutionen, Diskursen und Vermittlungsprozessen Ästhetischer Bildung enttarnt und neu verhandelt werden? Und wie sieht, betrachtet man die Fachgeschichte, eine diskriminierungskritische Praxis, wie eine ‚Dekolonisierung‘ der Ästhetischen Bildung aus?
3. Der historische Kontext der ‚Grand Tour‘ wurde – vorbereitet durch das vorherige Semesterthema – im Kunstsommer 2017 mit seinen vielen Großausstellungen in den Zusammenhang der kulturellen Globalisierung des 21. Jahrhunderts und der durch Migrationsprozesse veränderten Gesellschaft(en) gestellt. Im Kapitel *Grand Tour 2017 – The Global Contemporary* geht es um das veränderte Selbstverständnis der Kunst in ihrem professionellen Diskurs nach dem *Curatorial Turn* und die daraus folgenden Bildungspotentiale.
4. Das Kapitel *Post Internet Arts Education* setzt sich mit der Tatsache auseinander, dass die Digital Natives als Schüler*innen, Studierende und seit kurzem auch als Lehrer*innen und professionelle Künstler*innen sowie Wissenschaftler*innen in den Schulen, Universitäten und Kunsthochschulen angekommen sind. Die Kunst, die sie dort produzieren, rezipieren und in die Kontexte von Bildung stellen, ist nicht notwendigerweise ‚digital‘, sondern in einer Art „Internet State of Mind“ (Carson

- Chan) über das Neue des Digitalen hinausgedacht (und gemacht). Was könnte das heißen für eine demgemäße Kunstpädagogik und Ästhetische Bildung?
5. Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit dem Verhältnis Ästhetischer Bildung zu Wissenschaft und professioneller Forschung. Unter dem programmatischen Titel *Kunst als epistemische Praxis* wird u.a. anhand konkreter Beispiele aus dem Forschungskolleg *lab* für Studierende diskutiert, wie *art based research* neben explizit wissenschaftlichen Formen der Erkenntnisproduktion als *Forschendes Lernen* produktiv werden und – als eine den gegenwärtigen kulturellen Umweltbedingungen angemessene Form der Produktion, Anwendung und Kommunikation von Wissen – eventuell sogar in besonderem Maß als *zeitgemäß* gelten kann.

Ästhetische Bildung – Oder: Von der Liebe

LIEBE2016. Wie verändern sich unsere Liebesfähigkeit und die Konfigurationen von Liebe im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung? Lieben Digital Natives anders als Digital Immigrants? Welche Körper-, Geschlechter- und Sexualitätsbilder kursieren? Was hat Liebe mit Pornografie oder Prostitution zu tun? Wie ist das Verhältnis von Liebe und Kunst? Wie klingt Liebe? Welche Farbe hat Liebe? Ist Liebe ein Gefühl? Können wir Liebe sublimieren? Wenn ja, wie?

Angelehnt an Giorgio Agamben und Alain Badiou eröffnet **Juuso Tervo** das Kapitel und stellt uns Liebe vor als eine Form der Intimität, die uns in ein Verhältnis der unendlichen Nähe und zugleich Distanz zu uns selbst und dem, was wir lieben, setzt. Indem er probehalber Liebe und Bildung gleichsetzt und die Geschichte und Philosophie der Bildung durch die Brille von Liebesliedern liest, fragt er, inwiefern sich das, was er die „Politik der Kunstpädagogik“ nennt, als ein Akt der Liebe verstehen lässt. Tervos Text kann entsprechend wie ein Motto für dieses Kapitel gelesen werden. Er plädiert für ein Verständnis von Liebe/Bildung jenseits der gängigen Narrative von Vollendung und Vollständigkeit und abseits jeglicher Determinierung, um die „Politik der Kunstpädagogik“ radikal offen zu halten: *Intimacy with a Stranger: Kunst, Bildung und die (mögliche) Politik der Liebe*.

Um eben diese Determinierungen geht es, wenn auch nicht explizit sichtbar, auch **Karl-Josef Pazzini**. In seinem Beitrag *Pornographie als Struktur* erläutert er, warum es lohnt, sich direkt oder indirekt mit der Pornographie als einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsthema zu befassen. Bei der Übersetzung kann die Kunst mit Strukturen, Methoden und Mitteln helfen. Pazzini zeigt uns Pornographie als Folge und in gewisser Weise auch als Erfolg einer ängstlich bürokratischen Didaktik der Individualisierung, die mittels sehr übersichtlicher Narrative auf Leistungsfähigkeit, Effektivität, Zielführung, Zeitnähe des Erfolgs und Evaluation getrimmt ist.

Zurückgehend auf ihr Seminar mit Studierenden im Rahmen des AEiT-Projekts untersucht auch **Christiane König** in ihrem Beitrag *Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900* den Kontext von ‚Liebe‘ und ‚Selbstoptimierung‘ unter medienkulturhistorischen Gesichtspunkten. König identifiziert die enge Verbindung medientechnologischer Anordnungen, gesellschaftsbildender epistemologischer Prinzipien und (sexueller) Identität zunächst am historischen Gegenstand der visuellen Alltagskultur zum fin-de-siècle. Aus dieser Blickrichtung befragt sie das konstitutive Gefüge von Affekt, Begehrten und Liebe in der Figur des Selbst im 21. Jahrhundert – in Zeiten, in denen Beziehungen libidinöser Art mit Smartphones geführt und Liebesgefühle über Dating-Apps geweckt werden.

Die große Frage *Was ist Liebe?* stellte sich **Jannick Schulz** erstmals im Rahmen der Springschool *how to love?*. Inspiriert durch die Vielzahl an Blickwinkeln und Zugängen, die er dort kennengelernt hat, entwickelt er eine literarische sowie künstlerische Reflexion über das Wesen der Liebe, das sich ihm als ein vielstimmiges, sozial wie kulturell divers geformtes Grundrauschen darstellt, das überfordert, sich nicht in Wort fassen lässt, einer ganz persönlichen Filterung bedarf, um für den Bruchteil eines Moments eingefangen werden zu können: *Was ist Liebe? Ein Erfahrungsbericht*.

Daniel Schüßler reaktiviert in *What is ARTUCATION?* den Begriff der Begegnung als pädagogisches Leitprinzip einer Arts Education in Transition und stellt zwei Möglichkeiten vor, das Prinzip inhaltlich und methodisch in eine performative Unterrichtspraxis zu überführen. Begegnung als Lehrprinzip bedeutet für Schüßler sich Zeit nehmen, das Andere im Blick haben, Teil-

haben und Widersprüche anerkennen – Leitsätze einer Ästhetischen Bildung, die in einem auf Verwertbarkeit und Geschwindigkeit ausgerichteten Bildungssystem eine progressive Sprengkraft entfalten könnten.

Aus der Perspektive der Lehrbeauftragten schreibt **Reut Shemesh** in *You Cannot make Mistakes, it's Art!* über die besondere Aufgabe, Studierende in der eigenen künstlerischen Praxis (Tanz und Choreographie) zu unterrichten. Im Verlauf ihrer Lehrtätigkeit, die am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* mit der AEiT-Springschool *how to love?* begann, entwickelte Shemesh eine Methode, die Tanz nicht als Fähigkeit, sondern als ein körperliches Wahrnehmen von und Experimentieren mit den subtilen Verbindungen („*invisible wires*“) zwischen Körpern, Dingen, Raum und Zeit vermittelt, welche durch Praktiken des Zuhörens, Improvisierens und Choreographierens in eine individuelle künstlerische Sprache übersetzt werden können. Über das Spannungsverhältnis von künstlerischer und pädagogischer Praxis – und über die Kunstpädagogik als ein beharrliches Stretching am *Muskel des Dazwischenseins* – schreibt **Natascha Albert**. Bezugnehmend auf ihre Erfahrungen als Theaterpädagogin spricht sie sich für eine Wiederaneignung von Pädagogik als „Ermöglichungskunst“ und ein enthierarchisiertes, auf gegenseitiger Anerkennung beruhendes So-wohl-als-auch von Kunst und Pädagogik aus.

Einfach mal die Klappe zu halten ist für **Saliha Shagasi** weit mehr als eine psychologische Methode, wie sie in *Zuhören als pädagogische Haltung* deutlich macht. Als Lehrperson zuzuhören, sich nicht über Schüler*innen oder Student*innen zu stellen, sondern vielmehr diese als Expert*innen ihres eigenen Alltags ernst zu nehmen, müsste als pädagogische Form stärker Einzug in den Unterricht sowie in künstlerische Praxen halten. Dass sich dabei Kunst und Pädagogik gegenseitig befrieten, scheint naheliegend – sollte aber der Autorin zufolge stärker praktiziert werden.

Auch **Birte Solinski** plädiert – in Form eines Gedankenexperiments – für mehr Ästhetische Erziehung und Bildung in Schule. Ganz im Sinne von Juuso Tervos Forderung des radikalen Offenhalterns der „Politik der Kunstpädagogik“ abseits jeglicher Determinierung, sieht Solinski die Chance, ohne Curriculum und Lehrplan agieren zu können und mit dem Etablieren des Lernbereichs in den Schulen Raum für die Bildung von Persönlichkeit zu schaffen: Was wäre, wenn die Ästhetische Erziehung längst Einzug gehalten hätte in den Schulen? Wenn sich zwischen den voneinander abgetrennten Schulfächern überall das Ästhetische befände und auf seinen Auftritt wartete? *Vom Undercover-Dasein auf das Cover der Bildungspolitik: Ein Plädoyer für Ästhetische Erziehung und Bildung in Schule.*

Das Kapitel abschließend fokussieren **Jane Eschment** und **Gesa Krebber** in ihrem Beitrag *Networking Arts Education* den Bedeutungszuwachs des Community-Buildings für die Lehrer*innenbildung im 21. Jahrhundert – und plädieren für ein entsprechend transformiertes Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen und ihrer Akteur*innen. In ihrer universitären Lehre implementieren sie Formate und Praktiken, die, im Rückbezug auf Juuso Tervo, mit dem wir das Kapitel eröffneten, als Formen einer „Politik der Liebe“ begriffen werden können: nämlich solche, die die individuellen (institutionellen) Grenzen überschreiten und auf Begegnung und kollaborative Wissensproduktion aus sind.

home/migration – Decolonizing Arts Education

Die Polis ist global geworden. In einer von kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation geprägten Welt migrieren nicht nur Menschen, auch Medien, Kulturgüter und -techniken zirkulieren. In den durch Migrationsprozesse veränderten Gesellschaften entstehen hybride Lebensformen und Kulturen, die nationalstaatliche Ordnungen und darauf rekurrierende Identitätskonzepte in Frage stellen. Auch für die Künste und die Kunstpädagogik ergeben sich auf der Folie der Migrationsgesellschaft neue Anforderungen, aber auch neue Chancen, die die Fachdisziplinen insgesamt und im Kern betreffen. Wie verändert sich das Verhältnis von Ich und Welt auf der Basis postmigrantischer Realitäten? Welche Potentiale für Transformationsprozesse von Selbst und Weltverhältnissen ergeben sich für eine inter-, trans- oder gar hyperkulturelle Kunstpädagogik? Welche Narrative, Repräsentationen, Raumkonfigurationen oder Konzepte von *Heimat* und *Zuhause* dominieren? Welche gilt es wie zu beschreiben, zu kritisieren, gegen den Strich zu bürsten? Wie müssen die Institutionen kultureller Bildung sich selbst und ihre Ursprünge in eurazistischen und kolonialen Denktraditionen reflektieren? Ausgehend von diesen Fragen wurde das Semesterthema *home/migration* für die Lehre im Wintersemester 2016/17 gesetzt.

Zu dessen Abschluss und Übergang ins nächste Semester fand im April 2017 ein Symposium unter dem Titel *Decolonizing Arts Education* statt, das den Globalen Süden als Ausgangstopos für eine zukünftige ‚Weltmentalität‘ denkt und Fragen einer kritischen Migrationsforschung mit Praktiken einer ebenso kritischen Kunstpädagogik und -vermittlung diskutiert. **Carmen Mörsch** streicht den Titel ihres Beitrags durch: *Decolonizing Arts Education*. Kunstpädagogik zu dekolonisieren hieße, alles zu verändern: Die Lektürelisten, die historischen Narrative, die Kunstbeispiele, die an sie gestellten Fragen, die Kriterien zur Beurteilung der gestalterischen Praxis, die Zusammensetzung der Lehrenden an den Hochschulen und zukünftigen Schulen, die Zeitlichkeiten usw. Einerseits ist das nur schwer möglich, andererseits bildet genau das den Horizont für Mörschs Arbeit. Im kontinuierlichen Austausch mit Kolleg*innen entwickelt sie ein Curriculum und didaktische Materialien für eine *diskriminierungskritische Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Bildung und Künsten*. Dabei zeigt sich, dass die Besonderheit eines diskriminierungskritischen Curriculums darin liegt, dass es solch eine kritische Haltung auch auf sich selbst anwenden muss und die *eigene gesellschaftliche Gegenwart* als Resultat kolonialer Unterdrückungsverhältnisse sowie als von diesen weiterhin durchdrungen versteht – konkret also zum Beispiel anerkennt, dass „Deutschland eine Migrationsgesellschaft und von strukturellem Rassismus geprägt ist.“ **George Demir** und **Tim Wolfgarten** schließen an diesen Punkt an. Anhand zweier künstlerischer Arbeiten beleuchten sie die sozial konstruierten Unterscheidungen von Identitäten in der postmigrantischen Wirklichkeit. Vor dem Hintergrund der Beobachtung eines Rückschritts hinsichtlich der Selbstverständlichkeit von Grundlagen einer migrationsgesellschaftlichen Erziehungswissenschaft, die ebenfalls in benachbarte Fächer sowie Disziplinen – auch und gerade in die Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik – ausstrahlen sollte, wenn migrationsbezogene Aspekte fokussiert werden, plädieren die Autoren mit ihrem programmatischen Beitrag für eine fortbestehende Politisierung der *Differenzkategorie Migration*.

Auch **Ayşe Güleç** thematisiert Muster struktureller Rassismen im Alltag und in Institutionen – hier am konkreten Beispiel der Morde durch den NSU-Komplex, die Gegenstand der auf der *documenta 14* in Kassel ausgestellten Arbeit *The Society Friends of Halit* waren. Der Beitrag *Vermittlung von Realitäten* befragt Strategien wie das *Silencing* (das Leiser-Stellen) der von Rassismus betroffenen Menschen und setzt diesen, ausgehend vom migrantisch situierten Wissen, eine solidarische Wissensproduktion entgegen, die sie mit den Erfahrungen der ‚Chorist*innen‘ der *documenta 14* in der kunstvermittelnden Praxis zusammenliest.

Vor dem Hintergrund einer ästhetisch-musealen Tradition der Differenzerzeugung zwischen natio-ethno-kulturell kodiertem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘, die das ‚Wir‘ aufwertet und die Verfügung über ‚Andere‘ legitimiert, plädieren **Monica van der Haagen-Wulff** und **Paul Mecheril** für eine rassismuskritisch informierte ästhetisch-kulturelle Bildung. Diese soll es Lernenden ermöglichen, durch das Gestalten symbolischer Formen sich selbst in solchen Zugehörigkeitsordnungen nicht nur kennenzulernen, sondern auch aus- und anzuprobieren, zu verändern und zu verwerfen – und sich zu den eigenen Wahrnehmungsschemata in ein (sinnliches) Verhältnis zu setzen: *Kritik der ästhetischen Erfahrung des Wir*.

In Form einer Lecture Performance haben **Stefanie Busch** und **Ella Tetrault** sich und ihre Studierenden unter der Überschrift *Widerlegen – Widersetzen – Widerstehen* mit der *Situation der Sint*ezze und Rom*nja in Europa und in Deutschland* auseinandersetzt. Zur Erforschung und Entwicklung politischen Wissens werde hierbei Beschreibungen von performativen Bewegungsabläufen mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von *Amnesty International* und einem Gedicht von Jovan Nikolic verwoben.

Das Kapitel beschließend beschreibt **Eva Busch** in ihrem Beitrag *Wenn die Dinge nicht mehr verfügbar sind* das Gefühl des Nicht-Verstehens bei der Betrachtung der Installation *Another Letter to the Reader* des Künstlers Walids Raads auf der Istanbuler Biennale 2015. Im Gegensatz zu sonst gängigen Praxen globaler Großausstellungen wird hier dem*der Rezipient*in nicht das Gefühl vermittelt, in einem vermeintlichen Zentrum des Wissens zu stehen. Vielmehr ermöglicht die Gleichzeitigkeit differenter Erfahrungen, Erinnerungen und Wirklichkeiten während der Betrachtung der Arbeit ein produktives *Verlernen* eurozentrischer Selbstdbilder und kolonialer Denktraditionen.

Grand Tour 2017 – The Global Contemporary

Im Sommer 2017 geschah in der Kunst so etwas wie eine kosmische Konjunktion. Während des Sommersemesters fanden gleichzeitig vier große Ausstellungen der Gegenwartskunst statt, die sich aufgrund unterschiedlicher Zyklen nur sehr selten inner-

halb eines Jahres überschneiden: Die *documenta 14* (sowohl am traditionellen Standort Kassel als auch in Athen), die *Biennale di Venezia*, die *Art Basel* und die *Skulptur Projekte Münster*. Für die Studierenden des *Instituts für Kunst & Kunsththeorie* ergab sich dadurch eine im Rahmen des (in der Regel ca. 5-jährigen) Studiums einmalige Gelegenheit, an diesem besonderen Ereignis der Gegenwartskunst teilzuhaben. In der Lehre nahmen wir im Sommer 2017 schwerpunktmäßig diese Ausstellungen in den Blick und führten entsprechende Exkursionen durch. Das Semesterthema lautete: *Grand Tour 2017*.

Das Semesterthema schloss damit an das vorherige *home/migration* an. Denn als ‚Grand Tour‘ wurden seit der Renaissance Reisen der Söhne (sic!) des europäischen Adels, später auch des gehobenen Bürgertums durch Mitteleuropa, Italien, Spanien und auch ins ‚Heilige Land‘ bezeichnet. Dieser historische Hintergrund wurde im Sommersemester 2017 in den Kontext der kulturellen Globalisierung des 21. Jahrhunderts gestellt und die klassische Bildungsreise demonstriert. Dabei erfährt die bildungsbürgerliche Reise eine längst überfällige Verkehrung, indem sie den Blick des vermeintlich ‚Fremden‘, der zurückblickt, in den Fokus nimmt. Denn: Im 21. Jahrhundert machen sich weltweit viele Menschen aus dem sogenannten ‚globalen Süden‘ auf den Weg, um ein besseres Leben zu finden und bilden – jenseits von essentialistischen Kulturzuschreibungen – eine Gesellschaft der Vielen. Das meint eine Gesellschaft, die die hegemoniale Ordnung der Welt herausfordert und ‚den Anderen‘ als revolutionäres Subjekt positioniert.

Unter anderem darum ging es konzeptuell bei der größten der zu besuchenden Ausstellungen, der *documenta 14*, die – so der Kurator Adam Szymczyk in einem Interview – die „Minderwertigkeit des Südens“ in Frage zu stellen versuchte. Das die *documenta 14* begleitende Magazin verwies auf diesen Blickwechsel mit dem Titel *South as a State of Mind*.

Diesen Kontext stellen hier die Beiträge von Johannes M. Hedinger und Michaela Ott aus jeweils unterschiedlicher Perspektive her. Beispielhaft erläutert zunächst **Johannes M. Hedinger** in Form eines Reiseberichts von der *Grand Tour 2017*, die er als Lehrender begleitete, den Kontext der *documenta 14* und ordnet die immer noch größte Ausstellung der Gegenwartskunst, die erstmals in zwei Städten – Kassel und Athen – stattfand, in den globalen politischen und kulturellen Gesamtzusammenhang ein. Das von Finanzkrise und Flüchtlingspolitik gebeutelte Athen ist Sinnbild der anhaltenden ökonomischen Krise Europas und der sich rapide verändernden globalen Situation. Ähnlich wie Kassel 1955 – wo die erste *documenta* als Maßnahme der *Reeducation* zur Entnazifizierung Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg statt hatte – für die Notwendigkeit stand, mit dem Trauma der Zerstörung, das der Nationalsozialismus in Deutschland mit sich gebracht hatte, umzugehen, steht nun Athen für die wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Dilemmas, mit denen sich Europa und die westliche Welt heute konfrontiert sehen. *Learning from Athens* war das Motto der *documenta 14*. Was gab es zu lernen?

Ästhetische Bildung ist heute mit der wachsenden Einsicht konfrontiert, dass sich ästhetische Erfahrung als primäre Affektion und Wahrnehmung kulturrelativ vollzieht und deshalb auch kulturrelativ gelehrt und angeeignet werden sollte. Darum plädiert **Michaela Ott** für eine *Ästhetische Bildung im Global Contemporary*, d.h. eine ästhetische Bildung, die mehr auf zeitgenössische Entwicklungen auch jenseits der westlichen Welt eingeht, die die vielfältigen Tendenzen zunehmender ästhetischer Hybridisierung von Personen und Kunstpraktiken aufmerksam registrieren und analysieren kann.

Hochschuldidaktisch ging es im Sommer 2017 vor allem darum, die Lehre an den aktuellen, globalen Kunstdiskurs anzubinden und die Themen, Problemstellungen und Phänomene, an denen die Studierenden sich während des Studiums bilden sollen, in den Horizont und Kontext einer multidimensional vernetzten Weltgesellschaft zu stellen. Dementsprechend beschreibt **Eva Hegge** anhand ihrer eigenen künstlerischen Arbeit, die im Rahmen der *Grand Tour 2017* entstanden ist, wie das *Do it Yourself-Setting* der Lehrveranstaltungen von Johannes Hedinger und Torsten Meyer als Methode, sich einer großen internationalen Ausstellung nicht nur durch Betrachtung, sondern auch mittels eigener künstlerischer Praxis zu nähern, funktioniert. Die eigenen künstlerischen Reaktionen werden dabei zum *Gradmesser ästhetischer Erfahrungen*, die so beispielsweise auch in schulischen Lehr-Lernkontexten produktiv werden können, weil sie den alltäglichen Horizont und Erwartungsrahmen verlassen und bildende Erfahrungen in besonderer Weise ermöglichen.

Über die suchende, zeitweilig in Desorientierung verharrende, relationale Rezeption zeitgenössischer künstlerischer Großausstellungen schreibt **Julia Funke** unter dem Titel *Gleichzeitigkeiten* aus der Perspektive ihres Besuchs der Kasseler *documenta 14* während der *Grand Tour 2017*. Nicht als Betrachterin vor einem Kunstwerk erlebt sie sich dort, sondern inmitten einer Gleichzeitigkeit von historischen Narrativen, Theorien, sozialen Kontexten und gesellschaftlichen Zugängen, die nicht-linear zu lesen sind und, unter Mitverhandlung des eigenen Standpunkts in Beziehung gesetzt, eine andere Form von ästhetischer Erfahrung provozieren.

Was ist *Performance*? **Raphael Di Canio** wagt den Versuch einer *Bestandsaufnahme*. Ausgehend von Anne Imhofs *Faust*, die ihm im Kunstsommer 2017 als eine der meistbeachteten Arbeiten der Biennale Venezia begegnet ist, untersucht er die Charakteristika, Motive und pädagogischen Potenziale von Performancekunst als einem vielschichtigen und schwer zu greifenden Phänomen, von ihren machtkritischen Anfängen in den 1960er Jahren bis in unsere Gegenwart, wo sich die Performance in „erschreckender“ Ähnlichkeit mit dem Eventcharakter des neoliberalen Weltsystems wiederfindet.

Anlässlich ihrer Mitarbeit an der Ausstellung *Sublima17*, die die vergangenen beiden Semesterthemen – *home/migration* und *Grand Tour 2017* – aufgriff, fragt **Nada Schroer** in ihrem Beitrag *Curating (in) the classroom*, ob unter bestimmter Perspektive Kuratieren als eine Form von *Arts Education in Transition* verstanden werden kann. Mit Blick auf aktuelle kultur- und bildungswissenschaftliche Diskurse nähert sie sich ausgehend von verschiedenen Experimenten mit kuratorischen Praktiken im Rahmen der kunstpädagogischen Lehre am *Institut für Kunst & Kunsththeorie* der Frage an, welcher Begriff von *Kuratieren* sich im Sinne einer *Arts Education in Transition* und im Hinblick auf den von Torsten Meyer eingebrachten „Curatorial Turn in der Kunstpädagogik“ (2015) an verschiedenen Lernorten (Schule, Universität, Kulturelle Bildung) als produktiv erweisen könnte

Ähnlich plädiert **Jakob Sponholz** in seinem Beitrag *Ausstellen und ausgestellt werden für eine selbstverständliche Ausstellungskultur in der Kunstpädagogik*. Er stellt die unterschiedlichen Ausstellungsprojekte vor, die in den vergangenen drei Jahren am *Institut für Kunst & Kunsththeorie* realisiert wurden und führt an ihrem Beispiel aus, welche wertvollen Erfahrungen, Fertigkeiten und Selbstverständnisse Studierende der Kunstpädagogik durch die künstlerische und/oder kuratorische Mitgestaltung von Ausstellungen als ästhetische Lernorte für ihre spätere Profession erwerben können.

Paul Barsch leitet mit seinem Text *Online-Ausstellung. Kurator*innen als Regisseur*innen* über ins nächste Kapitel, indem er sich mit den sich rasant verändernden digitalen Zirkulationsmechanismen in der professionellen Kunstszene und der sich damit einhergehenden wandelnden Rezeptionskultur beschäftigt. Die online gezeigten Bilder zirkulieren direkt, werden allerdings zuweilen aus ihrem Ausstellungshabitat oder ihrer Narrationsstruktur gerissen und damit wieder zu bloßen losgelösten Dokumenten, ohne Einbindung in ein kuratorisches Gesamtkonzept.

Post-Internet Arts Education

Die aktuellen, digital vernetzten Medien produzieren eine vollkommen neue kulturelle und soziale Umwelt, in der zurzeit eine Generation von Menschen heranwächst, für die das Internet schon immer da war. Man könnte sie mit einer schon länger zirkulierenden, nun aber in zweiter Generation alltagskulturell wirklich relevant gewordenen Metapher *Digital Natives* nennen. Die erste Generation dieser Eingeborenen der Digitalkulturen ist in den Kunsthochschulen, Universitäten und in den Lehrerzimmern der Schulen angekommen. Sie verbindet zwar kein erkennbarer (z.B. künstlerischer) Stil, wohl aber eine gemeinsame Haltung, die in Anlehnung an Lyotards „Postmodern Condition“ (1979) nun als *Postdigital Condition* gefasst werden kann: Sie leben mit großer Selbstverständlichkeit eine auf den durch digitale Medien induzierten sozialen, politischen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen fußende Normalität, ohne die Gründe dieser Bedingungen als solche noch zu thematisieren, sind also quasi über das „Neue“ und „Besondere“ des Digitalen *hinaus*. Das hat eine in vielen Aspekten postironische Haltung gegenüber fachlichen Traditionen und Selbstverständlichkeiten zur Folge, die zu vielerlei Missverständnissen – u.a. auch im Zusammenhang von Kunst und Bildung – führen kann.

Was bedeutet dieser „Internet State of Mind“ (Carson Chan) für die Kunst und wie sie inszeniert und rezipiert wird, für Bildung im Kontext der Künste, für Ästhetische Bildung in der nächsten Generation? Während des Verlaufs des Projekts *Arts Education in Transition* 2015 bis 2017 hat sich am *Institut für Kunst & Kunsththeorie* der Universität zu Köln ein Forschungszusammenhang mit Namen *Post-Internet Arts Education* entwickelt, der diesen Fragen nachgeht. **Kristin Klein, Gila Kolb, Torsten Meyer, Konstanze Schütze und Manuel Zahn** geben in ihrem einführenden Beitrag einen Überblick über den Stand der Forschung und die daraus entstehenden Perspektiven für eine Theorie und Praxis von Bildung in Auseinandersetzung mit Künsten und Medien im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert.

Auch **Juuso Tervo** begreift die Formulierung *Post-Internet* als produktiven Versuch, bestimmte soziale, politische, historische

und materielle Bedingung zu charakterisieren, mit der Künstler*innen, Kurator*innen, Pädagog*innen und Kritiker*innen derzeit arbeiten. Mit seinem Beitrag *Education in the Present Tense* schafft er Einstiegspunkte in die Post-Internet-Logik, ihre Konzeptualisierung und ihre Kritik, indem er ihren Ge- und Missbrauch in künstlerischen, pädagogischen und kuratorischen Praktiken untersucht. Für die einen bietet die Post-Internet-Logik eine Sprache, um die komplexen Zusammenhänge zwischen Online und Offline zu artikulieren, während sie für die anderen einen weiteren blasierten Versuch darstellt, die neoliberalen Kunstwelt zu begeistern.

Wie Juuso Tervo war auch **Julietta Aranda** als Gastdozentin in das Projekt *Arts Education in Transition* verwickelt. In ihrem Beitrag *The Internet Does Not Exist* behauptet sie, dass das Internet vielleicht einmal existiert hat, aber jetzt ist es nur noch ein *blur*, eine Wolke, ein*e Freund*in, eine Deadline, ein Redirect oder ein 404. Aber das, was wir einst das Internet nannten, hat etwas freigesetzt, wofür wir noch keinen Namen haben – vielleicht, weil es aus der Sprache selbst gemacht ist. Und das hat enorme kulturelle Wandlungsprozesse zur Folge für unser Bewusstsein und unsere kognitive Fähigkeit, ganze Welten aus Widersprüchen in uns aufzunehmen – nicht nur in der Sprache, sondern weit über sie hinaus.

Was bedeutet es vor diesem Hintergrund für die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht, wenn wir zum Beispiel von Bilderwelten im Plural ausgehen müssen? Was braucht man in der Kunst und in der Bildung, um unter den gewandelten Bedingungen der Gegenwart auch tatsächlich von emanzipativer, kritischer und radikal gegenwärtiger Bildung sprechen zu können, die auf ein Leben im *Post-Internet* vorbereiten kann? Es bedarf, so **Gila Kolb** und **Konstanze Schütze** in ihrem Beitrag *Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld*, einer interdisziplinären Infrastruktur der Gegenwartsbewältigung mit Know- How zwischen Institutionen, viel Denkzeit und sehr vielen Freund*innen des Neuen auf wirklich allen Ebenen.

Die aktuellen medienkulturellen Wandlungsprozesse transformieren auch die uralte Institution und Kunstform des Theaters. **Kathrin Tiedemann** und **Katja Grawinkel-Claassen** vom *Forum Freies Theater* (FFT) Düsseldorf betrachten in Ihrem Beitrag *Games, Hacks und Pranks* exemplarisch anhand aktueller Produktionen der Kollektive *She She Pop*, *machina eX* und *Pulk Fiktion* sicht- und erfahrbare Veränderungsprozesse in den Performativen Künsten. Sie skizzieren zentrale Verschiebungen in Erzähl- und Erlebnisweisen, in der Zuschauer*innenrolle und ein verkompliziertes Bild-Körper-Verhältnis im *Theater der Digital Natives*.

Unter dem Titel *Branding and Trending*, geht es im Beitrag von **Kristin Klein** um *Post-Internet Art im Kontext aktueller Markenökologien*. In Zeiten von Aufmerksamkeitsknappheit angesichts steigender Informationsdichte spielen massenmediale Verwertungs- und Verbreitungslogiken auch in Bezug auf Produktion und Rezeption von Kunst eine zunehmend große Rolle. Das ist zwar seit Andy Warhol und Jeff Koons kein unbekanntes Phänomen mehr, in der Post-Internet Art werden derzeit jedoch völlig neue Formen etabliert. Dabei unterscheiden sich Post-Internet Artists in ihrer Haltung von ihren Vorgänger*innen aus der Pop Art: Sie sind durch das Internet sozialisiert. Sie kümmern sich kaum noch darum, welche imaginierten oder zugeschriebenen Grenzen – zwischen Kunst und Kommerz, High and Low Culture, on- oder offline – zu sprengen wären. Es geht um das Schwimmen im Mainstream, um ihn durch konkrete künstlerische Aktivitäten und daraus entstehende Infrastrukturen hier und da umzu- lenken.

Diese postdigitale Kondition erläutert **Christopher Kulendran Thomas** anhand der Arbeit *New Eelam*. In seinem Beitrag beschreibt er seine Arbeitsgrundlage als Künstler im Kontext des Post-Internet: *ART & COMMERCE: Ecology Beyond Spectatorship*. Die kulturelle Form, die als ‚Zeitgenössische Kunst‘ bekannt ist, entstand im Fernsehzeitalter. Sie ist speziell bestimmt für das Publikum, für Rezipient*innen, Zuschauer*innen. Die aktuellen Medienplattformen (Google, Facebook etc.) nehmen uns jedoch nicht nur als ihre Zuschauer* innen, sondern als ihr Material für algorithmisch datenverarbeitende Zwecke, die weitgehend unsichtbar bleiben. Um vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten der Kunst im Kontext Post-Internet zu verstehen, beginnt Thomas seine Überlegungen in der ca. 200-jährigen Geschichte der emanzipierten Zuschauer*innenschaft der Gegenwartskunst bei Kant und kommt über Duchamp und Timothy Mortons *Hyperobjects* zu künstlerischen Praktiken, bei denen die Zuschauer*innenrolle nur noch eines unter anderen Materialien der Ökologie der Kunst ist. Eine andere Form, ein anderes Verständnis von oder gar eine Alternative zur *Ästhetik* als Regime des Verhältnisses menschlicher Subjekte zu den Objekten der Kunst deutet sich an.

In ihrem mit psychoanalytischer Theorie fundierten Beitrag *Grenzgänge: Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter* stellt **Julia Florin** Überlegungen über das besondere Potential von Kunstwerken für Bildungsprozesse an, die vornehmlich genau in jene Tabubereiche einbrechen, die sich aus den kollektiven Verdrängungstendenzen einer Gesellschaft ergeben. Die daraus resultierenden Unsicherheiten, die sich in starken Affekten wie Begehrten und Aggressionen äußern, lassen sich lösen, wenn in geeigneten

Settings wie z.B. im Kunstunterricht Verhandlungs- und Schutzräume geboten werden, in denen die Auseinandersetzung mit den (Ein-)Bildungen der Gegenwart und den Einfällen des Anderen und Fremden (z.B. auch des Zukünftigen) geübt werden kann.

Torsten Meyer blickt in seinem Beitrag *Nach dem Internet* in ungewöhnlicher Form einer Korrespondenz mit einer langjährigen Kollegin aus der Schulpraxis zurück auf die fachliche Auseinandersetzung der Kunstpädagogik (und Bildungstheorie) mit digitalen Geräten, Medien, Netzen und Kulturen in den vergangenen 25 Jahren vor dem Hintergrund der kulturellen Wandlungsprozesse und deren Folgen für Kunst und Pädagogik seit nun 500 Jahren.

Kunst als epistemische Praxis

Wie zeigt sich Kunst als epistemische Praxis? Ließe sie sich auch als ein (Aus-)Handlungsort für eine andere Form des Denkens verstehen? Ist wissenschaftliche Erkenntnisproduktion immer allein Ergebnis selbsttransparenter, objektivierbarer Verfahren? Oder ist sie – wie künstlerische Praxis auch – durch weitere, andere Wissensformen geprägt? Lässt sich unter Berücksichtigung künstlerischer Blickwinkel das Erkenntnismonopol der Wissenschaft vielleicht sogar aufbrechen? Und was bedeutet das für Lehre und Lernen? Mit diesen Fragen befasste sich das Symposion *TRANSVERSAL RESEARCH | .zeigen .wissen .bilden*, das anlässlich der Gründung des Forschungskollegs *AEiT.lab* im Kontext des Projekts *Arts Education in Transition* im Juli 2016 veranstaltet wurde.

Die studierenden und die lehrenden Teilnehmer*innen sollten sich gemeinsam mit den eingeladenen Expert*innen in die aktuell intensiv geführten Debatten zur ‚Künstlerischen Forschung‘ verwickeln und damit auf ein durchaus nicht unumstrittenes Terrain neuer denkbarer Korrelationen zwischen Kunst und Wissenschaft vorwagen, die sowohl als mögliche Transformation der Künste, als auch als kritische Selbstbefragung der Wissenschaft diskutiert werden. Dabei galt es, gerade auch über die Frage nach aktuellen Bildungsentwürfen an, mit und durch die Künste(n) in den Austausch zu treten und über das Verhältnis von *Bildung* zu einer möglicherweise transversal bzw. quer durch verschiedene Wissensformen und Denkmodi verlaufenden *Forschung* nachzudenken.

Die für den Beitrag von **Constanze Schellow** titelgebende Frage nach der Art und den Begleiterscheinungen einer Institutionalisierung von *Forschung* stellt die in den letzten Jahren immer stärker werdende Anbindung des Tanzes an die Wissenschaft in den Fokus und gibt einen durchaus auch kritischen Überblick, inwieweit die Forschung bereits ein eigenständiger und zentraler Bereich innerhalb der zeitgenössischen Tanzausbildung geworden ist: *Probst du noch oder forschst du schon? Zur Institutionalisierung von ‚research‘ im Rahmen der zeitgenössischen Tanzausbildung*.

Der Bildessay *Die Aura der Reproduktion* von **Anja Dreschke** macht andere Formen der Wissens(re)produktion sichtbar. Durch die Vermittlung mit Bildmaterial wird unmittelbar deutlich, dass nicht nur Texte Wissen speichern und weitergeben können. Die Bilder verweisen auf Reenactments vermeintlich ‚fremder‘ Kulturen und bringen neue Medienpraktiken und mediale Ausformungen hervor, mit denen sich räumlich und zeitlich ferne Welten in neuen Konstellationen zusammenfügen lassen.

Ale Bachlechner arbeitet in ihrem Text *You made me love you – Selbstinszenierung und der direkte Kamerablick* die Potenziale performativer Strategien der Selbstinszenierung für künstlerische und kunstpädagogische Settings heraus. Im Zentrum ihrer Analyse steht der *direkte Kamerablick* – gemeinsam mit der Frage, welche Effekte von Intimität, Authentizität und Fetischisierung erzielt werden können, wenn die „vierte Wand“ durchbrochen und die Kamera direkt adressiert wird. In ihrer Argumentation setzt Bachlechner an den Musikvideos popkultureller Ikonen an und führt die darin befindlichen Strategien mit den Arbeiten zeitgenössischer Künstler*innen sowie kritischen Ansätzen in Gender Studies, Soziologie und Dokumentarfilm zusammen.

Wie kann ein Lehr- und Lernort aussehen, in dem sich die Studierenden möglichst autonom ihre Lerninhalte und -ziele setzen können – und die Lehrenden ebenso wie die anderen Kommiliton*innen davon auch noch profitieren? Frei nach dem Learning by Doing-Prinzip geht **Hannah Neumann** dieser Frage basierend auf ihren Erfahrungen in der (Co-)Organisation des Forschungskollegs *AEiT.lab* nach: *Das Lernen der Anderen. Mit Rancière gedacht*.

Die folgenden Texte zeigen, wie die teilnehmenden Studierenden mit diesem besonderen Lehr-/Lernort umgegangen sind. In einem Dialog lassen **Daniel García González** und **Elsa Weiland** ihr gemeinsames Semester im Forschungskolleg *AEiT.lab* Re-

vue passieren. Aus zwei unterschiedlichen Perspektiven geben sie Beispiele für studentische Forschungsfragen, deren individuelle Entwicklung und die Arbeitsweise im Kolleg: *Das Forschungskolleg als dialogische Schnittstelle*.

Lisa Anetsmann besuchte das Forschungskolleg als Studentin der Medienkulturwissenschaft kurz vor ihrem Masterabschluss. Sie beschreibt, wie sich das Thema ihrer Masterarbeit durch die Gespräche mit den Dozentinnen und anderen Kollegiat*innen von anfänglich vielen Fragen immer weiter konkretisierte und schließlich mittels neu entdeckter Methoden und Blickwinkel völlig anders entfalten konnte, als es ihr im Selbststudium möglich gewesen wäre: *Der Weg zur Masterarbeit: Authentizität im deutschsprachigen Theater*.

Der Text von **Ronja Eickmeier** und **Marie Schwarz** reflektiert eine gemeinsame Arbeit, die sich mit der Suche nach dem Selbst und seiner Verortung in der Welt beschäftigt. Künstlerisch erforschten die beiden mittels Tanz ihr Verhältnis zu sich und der und den Anderen – mit Methoden, die sie während gemeinsamer Workshops im Rahmen des AEiT-Projektes entwickelten und im Forschungskolleg weiter ausarbeiteten: *Ein Metadialog zwischen Ich und Du – im Gespräch mit Welt*.

Wie hilfreich es sein kann, sein Forschungsthema vor einer anderen, fachfremden Zuhörer*innenschaft zu präsentieren, erläutert **Johanna Rafalski** in ihrem Beitrag *Wie sich Macht kleidet. Und das Wo und Wann und vom Wem und Warum*. Neben der Entstehungsgeschichte ihrer Bachelorarbeit erzählt sie dabei zugleich von dem, mitunter holprigen, Anfang des Forschungskollegs.

In seinem Beitrag *Ein magisches Projekt. Zaubererplakate und das AEiT* beschreibt **Tobias Linden** das Forschungsprojekt, das er während seiner Teilnahme am Forschungskolleg entwickelte. In den Plakaten vom Ende des 19. Jahrhunderts spiegeln sich einige Entwicklungen und Strömungen der Zeit wider: Das Aufkommen neuer Techniken, die Anziehungskraft des vermeintlich Fremden, der Okkultismus aber auch das Festhalten an traditionellen Rollenbildern.

—

In Anerkennung der argumentativen Wirksamkeit von Bildern hat **Julia Dick** eine Bildstrecke für den vorliegenden Band konzipiert, die verschiedene weitere Projekte künstlerischer Forschung von Studierenden dokumentiert. Die ausgewählten performativen Arbeiten sind überwiegend im Kontext des Projekts *Arts Education in Transition* entstanden:

Hanna Beuel, Bernhard Schobel und **Miriam von Kutzleben** haben die Performance *is there life on mars?* im Rahmen des Seminars *how to perform?*, in dessen Verlauf das hier sehr inspirierende Berliner *Performing Arts Festival* besucht wurde, entwickelt.

In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien über den Begriff der Identität konzipierte **Luca Tüshaus** die Performance *to be*. Sie entstand im Verlauf des Bachelorstudiums im Studiengang Intermedia als künstlerische Prüfungsleistung. Die Performance wurde u.a. im Rahmen der Ausstellung *Sublima17* im Kontext von *Arts Education in Transition* aufgeführt.

Jeanne van Eeden gibt mit der Videoperformance *abraxas* der Erfahrung einen Ausdruck, die einem (z.B. lernenden, forschen den) Menschen widerfährt, sobald er oder sie die eigene begrenzte Welt in seinem*ihrem Kopf aufgeben und hinter sich lassen muss. Die Arbeit entstand während des Bachelorstudiums der Kunstpädagogik im Kontext des Seminars *Liebe zum Selbst* und wurde im Rahmen der *Sublima17* am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* ausgestellt.

Das Performerinnenduo *Stamina** besteht aus **Judith Niggehoff** und **Saliha Shagasi**. Die erste gemeinsame Performance *Disco/Kurs* entstand während des Abschlusses des Masterstudiums der Ästhetischen Erziehung als künstlerischer Teil der gemeinsamen praktisch-wissenschaftlichen Masterarbeit und wurde an der Humanwissenschaftlichen Fakultät 2018 uraufgeführt.

Ronja Eickmeier und **Marie Schwarz** haben eine eigene Forschungsmethode entwickelt, die versucht, an das *Wissen des Körpers* heranzukommen. Das Forschungsprojekt *ICH–DU–WELT* und die dazugehörige Methode sind in Begleitung des Forschungskollegs *AEiT.lab* entstanden.

Raphael Di Canio und **Dennis Frasek**, ehemalige Studenten der Kunstpädagogik, treten seit mehr als fünf Jahren als *einfachzwei* auf. Die Performance *Produkt* wurde 2018 erstmalig gezeigt im Rahmen des 6. *Performancegarten: watch us work it*, einer Initiative von ehemaligen und aktuellen Studierenden des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie*.

Auch für die Auswahl des Cover-Bildes sind wir **Julia Dick** zu großem Dank verpflichtet. Und ebenso **Jon Rafman**, der das Bild gefunden/kreiert und uns für dieses Buch zur Verfügung gestellt hat.

Es sei außerdem allen Autor*innen ganz herzlich für ihre Mitwirkung gedankt. Insbesondere auch Marie Schwarz für das Lektorat und Carmela Fernández de Castro für den Satz und das Layout.

Auch denen, die nicht explizit im Buch auftauchen, aber zum Teil entscheidend am Projekt *Arts Education in Transition* mitgewirkt haben, sei hier noch einmal herzlich gedankt: Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät (während der Laufzeit des Projekts) Hans-Joachim Roth, Dekanin (in der Schlussphase des Projekts) Susanne Zank, Fakultätsmanagerin Sabine Domhan, den Kooperationspartner*innen im *Institut für Medienkultur und Theater* sowie im FFT Düsseldorf, in der Akademie der Künste der Welt, im Filmclub 813, den an den Symposien, Springschools und Semesterthemen der Lehre beteiligten Künstler*innen und Wissenschaftler*innen, den Mitgliedern des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie*, dem International Office, Cologne Summer Schools, und der Competence Area IV – Cultures and Societies in Transition der Universität zu Köln, der Wissenschaftlichen Soziätät Kunst Medien Bildung e.V.. Ein besonderer Dank gilt den beteiligten Kolleg*innen im AEiT-Projekt: Julia Rorig, Julia Dick, Saliha Shagasi, Susanne Giershausen und allen teilnehmenden Studierenden. Und nicht zuletzt auch der Leitung der Universität zu Köln für die gute Idee der Ausschreibung von Projektmitteln zur Förderung der *Innovation in der Lehre*, aus denen das Projekt *Arts Education in Transition* 2015 bis 2017 gefördert wurde.

Jane Eschment, Hannah Neumann, Aurora Rodonò, Torsten Meyer

Köln, im Sommer 2019

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

Kommentar zum Beitrag von Manuel Zahn

Mit dem folgenden Kommentar möchte ich, inspiriert durch Manuel Zahns Beitrag, der sich schwerpunktmäßig auf die Seite des Subjekts in Bildungsprozessen mit Medien konzentriert, Ergänzungen hinsichtlich des Dispositivbegriffs leisten und zur Diskussion stellen. Ich beziehe mich dabei auf das Dispositivkonzept von Michel Foucault sowie auf darauf basierende Sekundärliteratur.

Giorgio Agamben merkt zu Beginn seines Essays *What Is an apparatus* an, dass der Dispositivbegriff zwar ein entscheidendes Fachwort in Michel Foucaults Werk darstelle, jedoch von diesem mit Ausnahme eines Interviews im Jahr 1977 (Foucault 1978: 119ff.) an keiner Stelle systematisch definiert worden sei.¹ Auf Basis der Kernaussagen eben jenes Gesprächs und einer eigenen begriffsgeschichtlichen Einordnung formuliert der italienische Philosoph die bei Zahn zitierte Definition. Diese beinhaltet die Aufteilung allen Seins in zwei große Klassen, die einerseits aus Lebewesen (oder Substanzen), andererseits aus Dispositiven bestünden (vgl. Agamben 2009: 1ff.): „Further expanding the already large class of Foucauldian apparatuses, I shall call an apparatus literally anything that has in some way the capacity to capture, orient, determine, intercept, model, control, or secure the gestures, behaviors, opinions, or discourses of living beings.“ (Agamben 2009: 14)

Durch diese sehr weit angelegte Definition zählen bei Agamben auch konkrete Gegenstände wie die Zigarette, der Computer, der Stift oder, wie er später am Beispiel genauer ausführt, Mobiltelefone als Dispositive. Es gebe heutzutage keine Momente, in denen das Leben von Individuen nicht von Dispositiven modelliert, verunreinigt oder kontrolliert ist, man sei ständig gefangen in ih-

nen. In der Beziehung bzw. dem Kampf zwischen Lebewesen und Dispositiven entstünden schließlich als dritte Klasse die Subjekte, wobei ein Mensch zugleich mehrere Prozesse der Subjektivierung durchlaufen könne (vgl. ebd.: 13ff.).

Meiner Auffassung nach geht bei dieser Definition der von Foucault ausgesprochene Gedanke, dass das Dispositiv als ein Netz zwischen verschiedenen, heterogenen Elementen zu denken sei (zu denen auch ein Bildschirm als ein technologisches Artefakt zählen könnte), teils verloren (vgl. Foucault 1978: 119f.):

[Das Dispositiv] ist [...] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. [...] Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann. (ebd.)

Seine Hauptfunktion sei es, zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt auf einen (gesellschaftlichen) Notstand zu antworten, wodurch es eine strategische Funktion erfülle (vgl. ebd.: 120ff.). Die Soziolog*innen Andrea Bührmann und Werner Schneider beschreiben diesen Aspekt folgendermaßen: „[...] [M]it dem Dispositivkonzept verknüpfen sich für Foucault [...] diskursive und nicht-diskursive Elemente zu »Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden«. Insofern konstituieren Dispositive Möglichkeitsräume für gültiges, ‚wahres‘ Wissen und sind selbst aber in diesem Sinne immer schon Effekte von Machtbeziehungen.“ (Bührmann/Schneider 2008: 53) Auf Basis dieser Definitionen gehe ich davon aus, dass Dispositive, wie Agamben (vgl. 2009: 11) in Bezug auf Foucaults Begriff auch selbst schreibt, entschieden von immaterieller Natur sind und keine Deckungsgleichheit mit konkreten Gegenständen wie Bildschirmen oder Mobiltelefonen aufweisen. Statt dessen benötigen sie stets Prozesse der Subjektivierung oder der Vergegenständlichung in kulturelle Artefakte bzw. symbolische Formen (z. B. Gesetze), um fortbestehen und wirken zu können (vgl. ebd.; Bührmann/Schneider 2013: 25f.). Das Ziel von Dispositivanalysen besteht laut Bührmann und Schneider (2013: 24) folglich darin, aufzudecken, dass das „vermeintlich Gegebene“ (ebd.) (d. h. Dinge und Subjekte) stets unter bestimmten, historisch-kontingenten Bedingungen über unterschiedliche, mächtvolle Praktiken hervorgebracht wird und immer mit der Frage nach Herrschaft verbunden ist (vgl. ebd.). Um in Anschluss an Zahns Bildschirme oder Agambens Mobiltelefone also die Rolle von konkreten Gegenständen im Zusammenhang mit der Dispositivanalyse zu beschreiben, schlage ich deshalb vor, den Begriff der „Objektivationen“ von Bührmann und Schneider (ebd.: 23) als weitere analytische Differenzierung in der Theoriebildung aufzugreifen: „Unter Objektivationen werden die in und durch Praktiken hergestellten ‚Dinge‘ verstanden – wie z. B. beobachtbare Handlungsergebnisse, materiale Erscheinungen, Artefakte – also in welcher Form auch immer objektivierte Wissensbestände.“ (ebd.)

Warum ist diese Differenzierung bedeutsam?

Soll der Einfluss von vergangenen oder gegenwärtigen Medientechnologien auf Bildungsprozesse untersucht werden, ist es wichtig, auf die von Zahn beleuchtete Seite des lernenden Subjekts zu blicken. Dabei kann dieses nach seinem Vorschlag mit Michaela Otts Begriff des Dividums, d. h. als Ort zahlreicher durch Dispositive beeinflusster Subjektivierungsprozesse aufgefasst werden (vgl. Zahn in diesem Band: 79f.). Daneben können jedoch auch die technischen Geräte selbst als Schnittmengen des Einflusses bzw. Bestandteile überlappender, konkurrierend oder synergetisch wirkender Dispositive, die auf ihre Erschaffer*innen (unbewusst) eingewirkt haben, betrachtet und historisiert werden. Bührmanns und Schneiders (2013: 23) Terminologie berücksichtigt dies, da sie als ein Merkmal von Objektivationen festlegen, dass diese z. B. durch diskursiv prozessierte und vermittelte normative Vorgaben strukturiert werden. Darüber hinaus könnten Objektivationen jedoch auch selbst strukturierend wirken, indem sie auf diskursive Konstruktionsprozesse ein- bzw. rückwirken, z. B., wenn das in ihnen materialisierte Wissen in die mit ihnen vollzogenen Handlungen einfließe (vgl. ebd.). Letzterer Effekt ist der Hauptaspekt der eingangs von Agamben (2009: 13f.) zitierten Definition für Dispositive, in der er diese teils mit konkreten Objekten gleichsetzt.

Um beide Aspekte in einer Dispositivanalyse unter dem Fokus auf Objektivationen zu berücksichtigen, sei ein besonderes Augenmerk auf ihr Bedeutungsfeld, ihre inkorporierten Eigenschaften und materiale Widerständigkeit zu legen (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 103).

Die Rekonstruktion des den Dingen, den Vergegenständlichungen innenwohnenden, in ihnen enthaltenen, mehr oder weniger offenkundigen, d. h. gewussten oder auch verborgenen Wissens, welches sich in seinem ‚rechten‘ oder ‚abweichenden‘ Gebrauch zum Ausdruck bringt, gibt Aufschluß darüber, wie und in welchen Funktionen diese Vergegenständlichungen im Dispositiv wirken können und was damit gleichsam zwangsläufig ausgeblendet, im eigentlichen Sinn unsichtbar bleibt. (ebd.: 116)

Wie lässt sich dies anwenden?

Abschließend skizziere ich ein Beispiel, um die Relevanz der Unterscheidung von Objektivationen und Dispositiven und die dadurch gewonnene analytische Trennschärfe nochmals herauszustellen. Dafür ziehe ich als Beispiel den regulären modernen Bleistift heran. Dieser besteht aus einer Mine aus einem Graphit-Ton-Gemisch, die in einen Schaft aus Holz eingelassen ist, und wurde in seiner Funktion als ein Zeicheninstrument konzipiert.

Mit Agambens Definition könnte der Bleistift als ein Dispositiv bezeichnet werden, denn schließlich besitzt er die Fähigkeit, die Gesten, das Verhalten, die Meinung oder Diskurse eines Menschen zu ergreifen, orientieren, unterbrechen, modellieren, kontrollieren, sichern oder festzulegen (vgl. Agamben 2009: 14). Das Erlernen des Zeichnens mit dem Bleistift erfordert den Aufbau motorischer Fähigkeiten zur Führung und dem kontrollierten Abtragen des Graphits auf einem Bildträger. Zugleich ist er mit spezifischen Gesten verbunden, die in der Regel mit Bewegungen des Handgelenks oder des Arms ausgeführt werden. Seine Anwendung erfordert das regelmäßige Spitzen, um mit dem Zeichnen fortfahren zu können und führt häufig zu (kontemplativer) Aufmerksamkeit. Beides sind eindeutige Einflüsse auf das Verhalten. Eine Auseinandersetzung mit dem Bleistift führt (unwillkürlich) zu einer Haltung, man kann ihn z. B. als Zeicheninstrument ablehnen oder befürworten. Zugleich bilden sich Diskurse rund um seine Anwendung und die mit ihm produzierten Zeichnungen (z. B. kunstgeschichtlicher Natur), in denen Normen ausgehandelt werden, die sich tradieren. So bildet sich rund um den Bleistift ein historisch-konkretes Gefüge, in dem ausgelotet wird, was mit dem Bleistift assoziiert wird, welche Funktionen er zu erfüllen hat, was mit ihm in der Bildproduktion oder anderen Anwendungszwecken möglich ist etc. Dieses hat auf Basis aller skizzierten Einzelaspekte eine machtförmige Wirkung auf jede Person, die einen Bleistift verwendet und wirkt somit subjektivierend.

Betrachtet man meinen Transfer von Agambens Dispositivbegriff auf den Bleistift genauer, so fällt auf, dass viele seiner Elemente jedoch auch auf andere Zeicheninstrumente wie den Kugelschreiber, Füller, etc. zutreffen. An dieser Stelle lohnt es sich, die Differenzierung zwischen einer Objektivation und einem Dispositiv zu vollziehen. Mit ihr kann der Bleistift als Vergegenständlichung der Schnittmenge verschiedener Dispositive aufgefasst werden.

Den größten Anteil nimmt dabei vermutlich das Zeichendispositiv ein, dessen Entstehungszeitpunkt man historisch gesehen auf die ersten Höhlenzeichnungen vor fast 40.000 Jahren datieren könnte. Es entstand auf den (gesellschaftlichen) Bedarf hin, Spuren zu hinterlassen und einen bildlichen Ausdruck für Erfahrungen zu finden. Dieter Mersch bezeichnet Punkt, Linie und Strich als Differenzmarker, die etwas „be-zeichne[n]“ (Mersch 2010: 87) und dadurch mit Bedeutung versehen (ebd., 86f.).

Wie sich anhand des Entwurfs der Kunsthistoriker Wolfram Pichler und Ralph Ubl ableiten lässt, sind viele Eigenschaften des Bleistifts bedingt durch die körperlichen, ideengeschichtlichen und materiellen Bedingungen der westlichen Prägung des Zeichendispositivs: Dieses setze nämlich i. d. R. Papier als Bildträger voraus, der keiner Vorbereitung bedürfe und durch graphische Spuren in seinem Potenzial als Grund und Reserve aktiviert werden könne. Um dieses zu bezeichnen, sei eine möglichst feste und glatte Zeichenunterlage nötig, damit der Transfer zwischen Körper, Papier und Unterlage gelinge. Der freien Hand komme die Aufgabe zu, das Papier festzuhalten, passend zu drehen oder zu ziehen sowie als taktiler Ordnungspunkt für die visuelle und motorische Orientierung der zeichnenden Hand zu dienen. Ein weiteres Merkmal stelle die horizontale Lage des Zeichenblattes dar, welche auf eine Ausrichtung an die Haltung des menschlichen Körpers zurückzuführen sei. Durch diese sei auf Basis der physiologisch bedingten Bewegungsmöglichkeiten der Hand und des Armes eine höchstmögliche Präzision der Linienzüge möglich. Letztlich sei auch die Händigkeit der zeichnenden Person sowie die Neigung des Zeicheninstruments ein Einflussfaktor. Das gesamte räumlich-körperliche Arrangement menschlicher und nicht-menschlicher Bestandteile bilde sich (unwillkürlich) in jeder Zeichnung ab. Dennoch werde es in klassischen Zeichnungen idealerweise ausgeblendet, um die Freiheit des Strichs sowie die Virtuosität der zeichnenden Person zu demonstrieren (Anm. d. Autors: ein radierbarer Bleistift eignet sich dafür ideal). Dieser produktionsästhetische Illusionismus lasse sich für das westliche Zeichendispositiv ideengeschichtlich auf das Disegno-Konzept aus der Renaissance zurückführen, in der das zeichnende Subjekt als auktoriale Instanz mit all seiner Subjektivität in den Mittelpunkt gerückt und aufgewertet worden sei (vgl. Pichler/Ubl 2007: 235ff.)

All dies erklärt meiner Auffassung nach, warum der Bleistift eine fast ideale Vergegenständlichung eben dieses Zeichendispositivs darstellt und dadurch dessen Machtwirkung mit perpetuiert.

Zugleich ist der Bleistift jedoch auch eine Objektivation vieler anderer Dispositive, für die ich einige weitere Beispiele als Vorschläge skizzieren möchte: Er ist eine Objektivation des Dispositivs der Wissenschaft, die bei der Konzeption seiner modernen Form eine Rolle spielte. Durch Entwicklungen im Bereich der Chemie konnten mit dem Brennen der Mischung von Graphits-

taub, Ton und Wasser verschiedene Härtegrade realisiert werden, die ihm zu höherer Präzision und der Möglichkeit der standariserten Massenproduktion verhalfen (vgl. Petroski 1989: 92ff.). So konnte er sich vermutlich gegenüber Tusche und Kohle als konkurrierenden Zeicheninstrumenten im wissenschaftlichen Zeichnen behaupten und wirkte zugleich zurück auf Diskurse, indem er durch seine Präzision andere Formen der Visualisierung etc. ermöglichte. Zudem könnte man ihn auch dem Dispositiv der industriellen Produktion zurechnen, welche auf den gesellschaftlichen Bedarf hin reagierte, ihn massenhaft zu produzieren. Daneben ist er aufgrund seiner inzwischen weltweiten Verbreitung und nützlichen Anwendbarkeit in fast allen klimatischen Bedingungen ein Bestandteil des Dispositivs der Globalisierung. Dies sind nur einige mögliche Beispiele von Dispositiven, die ich für plausibel halte und in denen der Bleistift als Artefakt einen Bestandteil darstellt.

Zusammenfassend ließ sich anhand der Ausführungen aufzeigen, dass der Bleistift als Objektivation strukturierend auf ein Subjekt oder Diskurse wirkt, wie die Anwendung von Agambens Dispositivdefinition aufzeigte. Jedoch verdeutlicht der Rückgriff auf Foucaults Dispositivkonzept und die Perspektive der Objektivation nach Bührmann und Schneider auch eine deutlich erweiterte Betrachtungsweise. In dieser wird offensichtlich, dass der Bleistift selbst ein Produkt der Schnittmengen vieler verschiedener Dispositive ist. Sie alle tragen zum breiten Bedeutungsfeld dieser Objektivation bei und erklären zugleich die dem Bleistift inkorporierten Eigenschaften, seinen korrekten Gebrauch und die Grenzen seiner Anwendung.

Anmerkung

[1] „Apparatus“ wird in den meisten englischen Foucault-Übersetzungen anstelle des französischen Begriffs „dispositif“ bzw. im deutschsprachigen Raum benutzten Wort „Dispositiv“ verwendet.

Literatur

Agamben, Giorgio (2009): “What is an apparatus?” And Other Essays. Aus dem Italienischen ins Englische von Kishik, D. und Pedatella, S. Stanford: Stanford University Press.

Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: Transcript.

Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2013): Vom ‚discursive turn‘ zum ‚dispositive turn‘? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In: Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumiega, Łukasz (Hrsg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs: Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-35.

Foucault, Michel (1978): Das Dispositiv. In: Ders.: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve, S. 119-125.

Mersch, Dieter (2010): Das Medium der Zeichnung. Über Denken in Bildern. In: Bystřický, Jiří/Engell, Lorenz/Krtílová, Kateřina (Hrsg.): Medien denken. Von der Bewegung des Begriffs zu bewegten Bildern. Bielefeld: Transcript, S. 83-109.

Petroski, H. (1989): The Pencil: a history of design and circumstance. New York: Knopf.

Pichler, W. & Ubl, R. (2007): Vor dem ersten Strich. Dispositive der Zeichnung in der modernen und vormodernen Kunst. In: Busch, Werner (Hrsg.): Randgänge der Zeichnung. München: Fink, S. 231-256.

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

Vor Kunstwerken oder Bildern findet nicht zwangsläufig Bildung statt – aber sie kann sich, wie Karl-Josef Pazzini in der Einleitung von *Bildung vor Bildern* hervorhebt, angesichts von Kunst auch unfreiwillig vollziehen, zumindest ihr Anfang. Das gilt auch für Bildungsprozesse im Allgemeinen: Sie lassen sich nicht willkürlich herbeiführen oder steuern, sie haben quasi ihren eigenen „Willen“. Dazu weiter Pazzini:

Bildung findet dauernd statt, weil dauernd Bilder einfallen. Dies kann man weder stoppen noch präzise befördern. Dennoch zeigt z. B. die psychoanalytische Erfahrung, dass eingefallene Bilder, Bilderschichten bilden und zu Verhärtungen führen können. Der notwendige Schutz durch Bilder und Einbildungen kann zu einer großen Distanz zur Welt (einer eingebildeten Autonomie und Souveränität) führen, so dass unbewusste Schutzbilder, Phantasmen genannt, kaum noch Variationen der Aufmerksamkeit zulassen. Einbildungen können Neubildungen verstellen oder in einem Wiederholungzwang Situationen produzieren, die den Vorteil haben, bekannt zu sein, aber auch die Leiden verursachen, die man eigentlich meiden wollte.

(Pazzini 2015: 13)

Der von Pazzini skizzierte Bildungsbegriff spielt auf Sigmund Freuds Überlegungen zur menschlichen Psyche an. *Bildungen des Unbewussten* (Lacan 2006) sah Freud im Traum, in psychischen Symptomen, im Witz oder in Fehlleistungen am Werke. Im Begriff „Bildungen“ schwingen für Freud Konnotationen aus der Geologie bzw. Archäologie mit, die Formationen und Schichtungen als Sedimente von stetigen Veränderungsprozessen denken.

Neben diesen unbewussten Bildungsprozessen gibt es auch individuelle und institutionelle Anstrengungen, Bildung als bewussten, selbstreflexiven Prozess anzuregen und zu befördern. Solche Bildung braucht das Ereignis, verstanden als Beginn einer selbstreflexiven Bewegung, in der man sich der eigenen Bild(ungs)schichten, individuellen Bildungen bewusst werden kann, so wie Freud z. B. Fehlleistungen brauchte, um das Wirken des Unbewussten in der menschlichen Psyche zu deuten. Pazzini zufolge können Kunstwerke zu solchen Ereignissen werden. Er versteht daher Kunst nicht nur als einen Forschungsbereich an der individuellen Subjektkonstitution, sondern gleichsam als kulturellen Bereich mit hohem Bildungspotenzial. Mit anderen Worten: Artefakte und künstlerische Prozesse werden von ihm als mögliche Auskünfte über Bildungsprozesse von Subjekten und gleichzeitig als Möglichkeit wieder anderer Bildung verstanden.

Die dabei in Teilen bemerkbar und thematisch werdenden unbewussten, je individuellen Bildungen des Subjekts, seine Phantasmen, haben als *Bildschirme* eine doppelte, ja ambivalente Funktion. Sie geben einerseits dem individuellen Begehr des Subjekts, seiner Aufmerksamkeit, seinen Wahrnehmungen, Interessen und Wünschen Ausrichtung, schützen es vor existenziellen Ängsten, indem sie Orientierung in der Welt, ja gar Souveränität gegenüber der Welt suggerieren. Mit anderen Worten: Sie sind das Medium, durch das jeder einzelne etwas als etwas wahrnimmt, aufmerkt oder auch etwas anziehend findet. Aber sie können sich andererseits auch derart verhärten, unbeweglich und abgedichtet sein, dass sie nichts Anderes, Neues, keine Differenz in sich wiederholenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen zulassen – und so in letzter Konsequenz das Begehr des Subjekts im Sinne eines *Anders-Werden* blockieren.

Der Begriff des Bildschirms ist meines Erachtens zentral für Pazzinis bildbasiertes bildungstheoretisches Denken. Er verwendet ihn in vielfach varierter Weise, umschreibt ihn mit anderen Begriffen wie Oberfläche, Interface, Phantasma, Blicklenkung, Widerstand u. a. m., dabei, so kann man in einer ersten abstrakten Annäherung schreiben, spannt sich der Begriff zwischen mindestens zwei Polen auf, dem Kunstwerk oder ästhetischen Objekt einerseits (z. B. ein konkreter Bildträger im Raum) und der subjektiven Wahrnehmung (mit ihrem je eigenen Bildbegehr, Interesse, etc.) anderseits.

Ich will daher mit Pazzini in einem ersten Schritt dem Begriff des Bildschirms, seinen vielfältigen Bedeutungsebenen vor dem Hintergrund der aktuellen digitalen Medienkultur nachgehen. In einem zweiten Schritt werde ich in medienökologischer Perspektive Bildschirme als „Knoten“ einer weltweit vernetzten, digitalen Medienkultur thematisieren und gleichsam den theoretischen Blick von einer individuellen auf eine *dividuelle*, also vielfach verteilte und geteilte Subjektivität verschieben. Dabei verliert der

Begriff der Individualisierung, sowohl für die Kunstpädagogik als auch für eine Theorie ästhetischer Bildung, als Ausrichtung der Forschung und der pädagogischen Praxis seine prominente Stellung. Er gerät sogar in Verdacht, Fehleinschätzungen der tatsächlichen Bedingungen und komplexen Interdependenzen der pädagogischen Praxis zur Folge zu haben. Die Aufmerksamkeit wird stattdessen stärker auf die (materiellen, körperlichen, sozialen, medientechnologischen) Milieus, in denen sich bildende, individuelle Prozesse vollziehen, zu richten sein.

Aktuelle Medienkultur als Bildschirm-Kultur

Wir leben in einer „Bildschirm-Kultur“: Bildschirme in allen Größen und technischen Facetten bestimmen unsere alltägliche Lebenswelt und mit der Digitalisierung haben sie sich noch vervielfältigt. Sie begegnen uns heutzutage überall und wir tragen Sie mit uns herum, einige in intimer Beziehung eng an unseren Körpern. Diese Entwicklung macht auch vor der Schule bzw. den Klassenräumen nicht halt: dort konkurriert der Lehrer mit anderen Bildschirmmedien der Wissensvermittlung wie der Tafel, der Beamerprojektion auf der Wand oder einer Leinwand und den Bildschirmen der Smartboards, Laptops, Tablets und Smartphones der Schülerinnen und Schüler.

Bildschirme können daher, und das scheint intuitiv einleuchtend, zuerst einmal als materielle, technische und technologische Objekte verstanden werden, mit denen Menschen schon seit sehr langer Zeit umgehen, sie als Speicher-, Darstellungs- und Kommunikationsmedien benutzen. Das ist auch die Perspektive auf den Bildschirm – verstanden als eine flache, rechteckige Oberfläche, die in einiger Distanz zu einem wahrnehmenden Subjekt positioniert ist – die Lev Manovich in seinem Buch *The Language of New Media* (2001) einnimmt. In dem Kapitel *The Screen and the User* (ebd.: 99ff.) skizziert er eine historische Linie der heutigen Bildschirmkultur, die von den ersten Gemälden, die er als „klassische Bildschirme“ bezeichnet, über die „dynamischen Bildschirme“ des Kinos und des Fernsehens bis zu den heutigen Computerbildschirmen in allen Größen und Formen reicht. Während im strukturellen Sinne die Grundform des Bildschirms (auch verstanden als Rahmung, die ein Bild vom visuellen Feld der Wahrnehmung abgrenzt und hervorhebt, vgl. Mersch 2014: 23ff.) in der historischen Entwicklung relativ stabil bleibt, verändert sich das auf ihm repräsentierte in zeitlicher, räumlicher und materiell-technischer Perspektive enorm. Waren die Gemälde und Photographien noch stillgestellte Darstellungen von und Einschreibungen der visuellen Realität, wurden die Bilder der Kinoleinwand beweglich und waren Ergebnis eines durch die Filmkamera mobilisierten Blicks. Der die heutige Medienkultur dominierende Computerbildschirm bringt nach Manovich einen dritten Bildschirmtypus hervor, auf dem sich digitale Informationen in Echtzeit verwandeln (Manovich 2000: 101ff.). Über die digitalen „Echtzeit-Bildschirme“ zirkuliert und verteilt sich unablässig ein Strom von Daten und Informationen, die sowohl unsere gesellschaftlichen, politischen, institutionellen als auch unsere individuellen Welt-, Fremd- und Selbstverhältnisse mitstrukturieren. Manovich widmet dementsprechend auch die zweite Hälfte seines Essays den bildenden Verhältnissen zwischen Bildschirmen und den sie benutzenden Menschen.

Im Anschluss an Manovich können wir von den in der aktuellen Medienkultur existierenden Bildschirmen als einem Dispositiv sprechen, und zwar im Sinne von Michel Foucault (1978) oder auch Giorgio Agamben (2008), der für mich eine der allgemeinsten, einfachsten und zugleich schönsten Formulierungen für das Dispositiv gefunden hat. Für Agamben (ebd.: 26) bezeichnet der Begriff des Dispositivs „(...) alles, was irgendwie dazu imstande ist, die Gesten, das Betragen, die Meinungen und Reden der Lebewesen zu ergreifen, zu lenken, zu bestimmen, zu hemmen, zu formen, (...).“ Das sind für Agamben nicht nur Gefängnisse, Psychiatrien, Fabriken, Universitäten, Schulen, juristische und politische Maßnahmen oder Disziplinen jeglicher Art, sondern auch die Sprache, Malerei, die Schrift, die Literatur, die Photographie, die Zigarette, die Schifffahrt, die Computer und Mobiltelefone und vieles mehr. Es wäre jetzt ein Leichtes, Beispiele dafür zu nennen, wie sehr die digitalen, vernetzten Bildschirmmedien und gleichsam die globale Technosphäre des *WorldWideWeb* unsere Aufmerksamkeit, unser Wahrnehmen und Fühlen, unsere Weisen der Kommunikation, unsere Erinnerungskultur sowie die Formate der Speicherung und Darstellungen von Informationen längst ergriffen und verändert haben. Und es ist dringlich angezeigt, die sich verändernden empirischen Bildungsprozesse, im Sinne von Bildungen vor, mit, durch die digitalen Bilder dieser Bildschirme, zu erforschen und dabei gilt es, die bislang ausschließlich sprachbasierten Bildungstheorien um Theorien visueller Bildung zu erweitern (vgl. dazu Zahn 2012, 2014 und auch den Aufsatz von Andrea Sabisch in diesem Band). Ich möchte aber an dieser Stelle mit Jacques Lacan eine weitere Bedeutungsschicht des Bildschirms anfügen.

L'écran': „Bildschirm“ bei Jacques Lacan

Nach Agamben gibt es also zwei große „Klassen“ auf der Welt: die Lebewesen und die Dispositive. Subjektivierungen bzw. individuelle Subjekte entstehen aus der Beziehung zwischen den Lebewesen und den Dispositiven. Die Dispositive geben mehr oder weniger konkrete Subjektivierungsweisen oder Subjektformen vor. Insofern kann ein und dasselbe Lebewesen in mannigfaltige Subjektivierungsprozesse verwickelt sein: wie beispielweise als Fernsehzuschauer, Gärtner, Kurator, Tangotänzer, Photograph, Maler, Bodybuilder, Jogger, Lehrer, Raucher, Kinogänger, Internetuser, usw.

Mit Jacques Lacan kann man dieses Verhältnis zwischen Lebewesen und Dispositiven stärker noch, als Agamben das tut, von den Lebewesen her denken. Dabei verschiebt sich die Aufmerksamkeit von den technologischen Apparaturen und ihren Subjektformen, die sie bereitstellen, hin zu den Menschen. Für die sind die Bildschirmmedien nicht bloß technisches Zeug und Instrumente, sondern über ihre Inhalte und Symbolisierungen verbunden mit Imaginationen, Interessen, Ansprüchen und Wünschen, die wiederum das Gefüge, die Relationen zwischen ihnen und den Dispositiven mitstrukturieren. Lacan bezeichnet diese Imaginarien, Bilder und Objekte des Wunsches als *Phantasma* (vgl. Lacan 1987: 66f.). Er denkt dabei das *Phantasma* – in Differenz zur Phantasie und Vorstellung – als eine Art intersubjektiver Schirm, den man selbst zwar nicht sehen kann, auf welchem sich aber alle wahrnehmbaren Zeichen, Bilder und andere Repräsentationen einschreiben. Dieser Bildschirm ist keine ausschließlich individuell-imaginäre Formation; da er als *Phantasma* stets vom kulturellen Anderen mitgeprägt wird, hat er eine symbolische Seite, die sich zugleich trennend und verbindend zwischen Subjekt und Welt aufspannt. Der Bildschirm bietet nach Lacan so Möglichkeiten, die Kluft zwischen dem individuellen Subjekt und seinem fremden Gegenüber zu überbrücken, indem er ihm die Einnahme unterschiedlicher Subjektpositionen und damit gleichsam einen Weg in eine Intersubjektivität anbietet.

Pazzini ist mit seinem Verständnis des Bildschirms ganz nah bei Lacan, wenn er beispielsweise in *Die Angst, die Waffen abzugeben* schreibt, Bildschirme repräsentieren auch den Wunsch der Subjekte, sich einer gemeinsamen Wahrnehmung zu verschichern:

Dennnoch schwingt das [in jeder subjektiven Wahrnehmung, MZ] als Wunsch mit: sich der eigenen Wahrnehmung verschicken als einer, die allen gemeinsam wäre. Sie entsteht aber erst nachträglich, wenn es dazu kommt. Dieser Sehnsucht entspricht noch die in fast allen Unterrichtsräumen vorhandene, von allen sichtbare Projektionsfläche, die Tafel – Tafeln sowie das (mittelalterliche) Tafelbild, später die Leinwand und der Bildschirm tragen zur Ausstellung von Kunstwerken in einem öffentlichen Kontext bei. Sie fordern zur Bildung eines gemeinsamen Wahrnehmungsbestandes heraus. (Pazzini 2015: 71)

Zusammenfassend kann Lacans Verständnis des Bildschirms als Basis kultureller Vorgaben angesehen werden, welche individuelle Erfahrung verständlich, mitteilbar werden lässt und dabei die Individuen als begehrende Subjekte strukturiert. Er ist damit auch Schnittstelle/ *Interface* zwischen subjektivem Wahrnehmen, Denken und Handeln und den sie (mit)formenden Dispositiven, verstanden als Zusammenhänge von heterogenen Elementen wie Diskursen, Praktiken, Techniken, Artefakten, Architekturen u. a. m., in und mit denen Menschen agieren.

Vernetzte Bildschirme als Knotenpunkte medienkultureller Milieus

Wie sind nun die materiellen Dispositive der digitalen Medienkultur beschaffen, in denen sich gegenwärtig Menschen subjektivieren? – Das ist eine der zentralen Fragen der medienökologischen Perspektive auf Kultur, die sich gerade in großen Teilen der kulturwissenschaftlichen Medienwissenschaft durchsetzt (vgl. Löffler/Sprenger 2016). Das medienökologische Denken geht einher mit einem Medienbegriff, der nicht länger Einzelmedien erfasst, sondern sich insbesondere für Medienensembles, ganze Netzwerke medientechnologischer Verbindungen interessiert, die sich in ihrem je spezifischen Gebrauch herstellen, stabilisieren, auflösen und umwandeln. Medien werden in dem skizzierten ökologischen Sinne als Infrastrukturen von Wahrnehmungen, Affekten, Handlungen von sowohl menschlichen als auch nichtmenschlichen Akteuren thematisch. Sie ermöglichen, erzwingen und verschließen Verbindungen, Relationen auf vielen Ebenen, wie beispielsweise auf bio- und soziotechnologischer Ebene, zugleich werden Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten auf die an diesen Prozessen beteiligten Akteure verteilt und man spricht von einer *environmental agency*, die weder von Menschen noch von Technologien allein dominiert wird. Diese verteilte Subjektivität

und Handlungsmacht taucht allerdings nicht erst mit der Computertechnologie auf, sondern es lassen sich eine Vielzahl von ökologisch argumentierenden Positionen anführen (z. B. Gilles Deleuze, Félix Guattari, Erich Hörl, Bruno Latour, Bernard Stiegler), die herausstellen, dass Menschen immer schon in Bezug auf Techniken und Technologien zu Subjekten wurden, und dass uns diese subjektivierenden Teilungs- und Teilhabeprozesse in der gegenwärtigen globalen, digital-vernetzten „Technosphäre“ (Hörl 2016: 42ff.) in ihrem ganzen Ausmaß deutlicher bewusst werden.

Gleichzeitig gibt es das Bestreben vieler Akteure, die vernetzten, digitalen Bildschirmmedien in ihrem Sinne zu steuern. Nach Einschätzung des französischen Philosophen Bernard Stiegler (2008) ist die aktuelle Medienkultur mehr denn je von ökonomischen Prinzipien und einem instrumentellen Denken durchdrungen. Den immer wieder beschworenen kreativen, partizipativen und emanzipierenden Möglichkeiten des *social web* steht gegenüber, dass die aktuellen konvergenten Mediensysteme der digitalen Netzwerkultur und der Sozialmedien von einer kalkulierenden, finanzkapitalistischen Ökonomie und ihrem Marketing abhängig sind, die auf den Konsum von Neuheit ausgerichtet sind und Prinzipien wie Brauchbarkeit, Beschleunigung, Individualisierung sowie Exzellenz, Effektivität und Effizienz folgen. Die von Agamen beschriebenen unterschiedlichen Subjektformen der aktuellen Medienkultur konvergieren so in dem *Phantasma* eines handlungsfähigen, selbstunternehmerischen Selbst, das bereitwillig sich den zuvor genannten ökonomischen Prinzipien anschmiegt, sich als „Bündel“ von Kompetenzen versteht und die verschiedensten Anstrengungen der Selbstoptimierung unternimmt.

Zugleich wird der nur scheinbar individuelle (ungeteilte, abgeschlossene) Mensch in der digitalen Medienkultur geöffnet auf das Andere, die Anderen in seiner Umgebung. Er ist vielfach geteilt, z. B. teilt er sich in Kommunikationen auf symbolische Weise anderen mit und ist zugleich immer auch körperlich-sinnlich in Anspruch genommen, wie die Philosophin Michaela Ott in ihrem Buch *Dividuationen. Theorien der Teilhabe* (2015) ausführt. Im Anschluss u. a. an die Schriften von Gilles Deleuze und Félix Guattari versammelt sie theoretische Beschreibungsmöglichkeiten für das zeitgenössische *In-der-Welt-Sein* des Menschen. Der leitende Begriff ihrer Beschreibungen ist das „Dividuum“. Der Mensch als Dividuum ist zwar auch noch als Einzelnes erkennbar, aber nicht abgeschlossen, nicht ungeteilt, eben nicht individuiert in der Welt, sondern in mannigfaltige Bezüge, Teilhabe- und Teilungsprozesse verschiedenster Größenordnung mehr oder weniger bewusst eingelassen, die ihn wiederum unablässig informieren und subjektivieren. In dieser Doppelfigur von Teilhabe und Teilung potenzieren z. B. die technologischen Dispositive der digitalen Medienkultur nicht nur unsere möglichen Welt- und Selbstverhältnisse, sondern sie sind es auch, die uns, weit unterhalb unserer Bewusstseinsschwelle, unwillentlich affizieren, konditionieren und subjektivieren. Denn die Sensorik der digitalen Apparate greift nicht nur wie Mikroorganismen und andere Umweltfaktoren in unsere Physis ein, sondern schließt sich gleichsam an unser Wahrnehmen, Empfinden und Denken an und bestimmt sie in Teilen mit (vgl. dazu auch Hörl 2011, 2013 und Perniola 2009).

In dieser Perspektive erscheint der Mensch, menschliche Subjektivität als eine verteilte, durch vielfältige Andere mitkonstituierte Größe, die in für ihn teils unbekannte materielle, kulturelle, sozial- und medientechnologische Dispositive eingelassen ist. Die menschliche Subjektivität der skizzierten medienökologischen und -ästhetischen Theorien ist dabei nur eine unter vielen anderen, miteinander vernetzten Subjektivitäten. Die medienökologischen Ansätze unterscheiden sich in diesem Zuschnitt von anderen Theorien, die menschliche Subjektivität als Integration, als Verinnerlichung äußerlicher Einflüsse (wie beispielsweise Vergesellschaftungsprozessen, Kulturtechniken und symbolischen Praktiken) denken. Die medienökologischen Theorien erweitern damit ein Nachdenken über Subjektivität nicht nur um neue Aspekte, sie bringen überdeutlich ans Licht, dass der Mensch noch nie ein Individuum gewesen ist, sondern vielmehr als eine Mannigfaltigkeit im Sinne von Gilles Deleuze zu denken ist. Der Mediawissenschaftler Mark B. N. Hansen führt dazu aus:

Buchstäblich in ein multiskalares und verteiltes sensorisches Umfeld eingehüllt, erlangt unsere Subjektivität höherer Ordnung ihre Macht nicht, weil sie das, was außen ist, aufnimmt und verarbeitet, sondern vielmehr durch ihre unmittelbare Mitteilhabe oder Beteiligung an der polyvalenten Handlungsmacht unzähliger Subjektivitäten. Unsere ausgesprochen menschliche Subjektivität operiert demnach als mehrwertiges Gefüge großvariabler Mikrosubjektivitäten, die je unterschiedlich, doch mit erheblichen Überschneidungen funktionieren. (Hansen 2001: 370f.)

In der zuletzt skizzierten medienökologischen Perspektive auf die Welt steht das Dividuum in mannigfaltigen körperlichen, sensorischen, technischen und sozialen Bezügen zu einem Außen (zu Anderen, einer Umwelt oder einem Milieu). Dementsprechend braucht es eine komplexere Theorie, die die Dynamik, Situativität, Materialität und Medialität gegenwärtiger empirischer Bildungsprozesse beschreiben kann und die insbesondere den Einfluss der technologischen Bedingungen und Infrastrukturen auf die-

selben in den Blick bekommt. Der oben mit Foucault und Agamben eingeführte Begriff des Dispositivs scheint mir geeignet, medientheoretische, praxeologische mit kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Perspektiven zusammenzudenken (vgl. Zahn 2015). Die Dispositivanalysen kunstpädagogischer Situationen könnten sich u. a. in vertiefter Weise mit den sensologischen Wirkungen von Materialien, künstlerischen Techniken und Praxen und Medientechnologien auf den Menschen beschäftigen, wie es Mario Perniola (2009) in seiner *Sensologie* vorschlägt. Perniola zufolge repräsentieren Artefakte, Medien aller Art nicht allein Bedeutungen und Diskurse: sie wirken vielmehr sensologisch durch den Gebrauch der Sinne, die sie bahnen, trainieren und so bilden. Dementsprechend wäre auch eine Ästhetische Bildung theoretisch zu reformulieren als differenzierende Praxis des Individuums in und an den je unterschiedlichen situativen, materialen, medialen, sozialen Beziehungen, Interdependenzen und Übertragungen, in denen es sich gebildet hat und sich weiter bildet – auf der Suche nach anderen, neuen Wahrnehmungs-, Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten sowie Gebrauchsweisen in komplexen medien- technologischen Milieus. Hier lassen sich Anschlüsse an die medienökologische Position von Katja Rothe (2016) herstellen, die vorschlägt, in praxeologischer sowie ethisch-ästhetischer Perspektive den Mediengebrauch kritisch zu untersuchen und darüber hinaus die Gestaltung von medialen Gebrauchsfragen im Anschluss an Michel Foucault als ethisches Projekt zu denken, in dem man sich eine Haltung, einen Stil im Umgang mit der Welt, den Anderen und seinem eigenen Leben bildet. In medienökologischer Perspektive verschiebt sich dabei die gestaltende Praxis an Existenz- oder Lebensweisen von der anthropologischen Frage des gelingenden oder glücklichen Lebens des Einzelnen hin zu medienanthropologischen und auch politischen Fragen, die „unter der Voraussetzung der technisch-humanen Koexistenz die Möglichkeiten der ‚Sorge um sich‘ ausloten“ (ebd.: 51).

Zu diesem Text gibt es einen [Kommentar von Sven Scharfenberg](#).

Literatur

- Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Berlin, Zürich: diaphanes.
- Foucault, Michel (1978): Das Dispositiv. In: Ders.: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve, S. 119-125.
- Hansen, Mark B. N. (2011): Medien des 21. Jahrhunderts, technisches Empfinden und unsere originäre Umweltbedingung, in: Hörl, E. (Hrsg.): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 365-410.
- Hörl, Erich (Hrsg.) (2011): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lacan, Jacques (1987): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse, Seminar XI (3. Aufl.). Weinheim, Berlin: Quadriga.
- Lacan, Jacques (2006): Die Bildungen des Unbewussten, Buch V (1957–1958). Wien: Turia + Kant.
- Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.) (2016): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: Diaphanes.
- Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge: MIT Press.
- Mersch, Dieter (2014): Sichtbarkeit/Sichtbarmachung. Was heißt „Denken im Visuellen“? In: Goppelsröder, Fabian (Hrsg.): Sichtbarkeiten 2: Präsentifizieren. Zeigen zwischen Körper, Bild und Sprache. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 19-71.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Ott, Michaela (2015): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b_books.
- Perniola, Mario (2009): Über das Fühlen. Berlin: Merve.

Rothe, Katja (2016): Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs. In: Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 46-57.

Stiegler, Bernard (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch die Technik und Medien, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse (Theorie bilden). Bielefeld: Transcript.

Zahn, Manuel (2015): Das Subjekt des Kinos. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung (Medienbildung und Gesellschaft 28). Wiesbaden: Springer VS, S. 77-92.

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

„Übertrag“ ist ein Begriff aus der Buchhaltung und bezeichnet dort das Ergebnis einer Rechnung, eine Zwischensumme, die aus Platzgründen auf ein neues Blatt übertragen wird. Man assoziiert bei dem gewählten Titel also zu Recht, dass im vorliegenden Buch bezüglich der kunstpädagogischen Arbeit von Karl-Josef Pazzini Bilanz gezogen, besser eine Zwischen- summe seines Wirkens kalkuliert werden soll, gehen wir doch davon aus, dass er sich noch lange Zeit in den kunstpädagogischen Diskurs ein- mischen bzw. dort noch lange nachwirken wird. Die Frage, die sich also in dieser Perspektive stellt, ist: Was ist der Übertrag seiner mehr als 30-jährigen Arbeit als Forscher und (Hochschul-)Lehrer im Feld der Verkoppelung von Kunst und Pädagogik?

Es gibt verschiedene Wege, diese Frage zu beantworten. Wir könnten Rechnungen aufstellen, beispielsweise die beachtliche Anzahl seiner Vorträge, seiner Aufsätze, Monographien und Herausgeberschaften auflisten. Oder versuchen, die Wirksamkeit seiner Lehre an der Anzahl der durch ihn betreuten Promotionen zu messen. Oder an der Anzahl der Professorinnen und Professoren, die aus dem u. a. von ihm geleiteten Hamburger Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“ hervorgegangen sind.

Wir haben uns für einen anderen Weg entschieden. Nicht nur, weil diese Aufrechnungen nichts oder zumindest nur wenig über die inhaltliche Breite, den individuellen Stil und die Ausrichtung von Karl-Josef Pazzinis Arbeit aussagen können. Sondern auch und insbesondere aus einem anderen Grund: Wer die spezifische Ausrichtung des kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Denkens von Karl-Josef Pazzini kennt, der hört beim Begriff „Übertrag“ sofort auch die „Übertragung“ mit und damit einen der zentralen psychoanalytischen Begriffe, den er in den letzten Jahren verstärkt beforscht, einer Reformulierung unterzogen und für die Beschreibung der (nicht nur kunstpädagogischen) Lehre erschlossen hat (vgl. dazu beispielsweise Pazzini 2011a und b, 2012, 2013a, 2015 und Meyer/Crommelin/Zahn 2010).

Die Übertragung stellt sich als relationales Geschehen zwischen mindestens zwei Menschen her; und sie prozessiert unbewusst. Sie lässt sich also nicht willentlich herstellen oder steuern. Schon Freuds Konzeption von Übertragung stellt gleichsam die Vorstellung eines geschlossenen, klar abgrenzbaren Individuums in Frage. Freud, so Pazzini, versuchte mit dem Begriff

eine wirksame relationale Raumzeit zwischen Menschen zu fassen [...], die über die individuelle Abschottung, genannt Autonomie, Individualismus, gar Autarkie hinausgreift. Das Konzept konfrontiert mit der Fiktionalität der Grenze zwischen Individuum und Gesellschaft oder – etwas kleiner – Gesellschaft, lässt juristische Abgrenzungen (etwa Zurechenbarkeit) der individuellen Eigenschaften (etwa dem, was Kompetenz heißt) anders sehen. (Pazzini 2015: 319)

Übertragung ist demnach ein Geschehen zwischen nur scheinbar klar abgegrenzten Individuen, das diese verändert, ohne dass es die Möglichkeit gibt, diese Veränderungen als Resultat eindeutiger Richtungsvektoren zu erkennen, wie Pazzini an anderer Stelle schreibt:

Es gibt offenbar einen energetischen Fluss zwischen Menschen, der Effekte am einen wie am anderen Pol der Beziehung entstehen

lässt und sich aus der Relation der Individuen als Subjekt zueinander ergibt. Ein Effekt von Übertragungen ist wahrscheinlich die Kris-tallisation eines individuellen Subjekts und eines Objekts als sedimentierte Pole vieler Übertragungsbeziehungen, bereit und angewie-sen auf weitere Übertragung. (Pazzini 2011: 197)

Auch die diskursiven Praxen der wissenschaftlichen Forschung und Lehre sind in solche Übertragungsprozesse eingelassen. In diesem Sinne haben wir im September 2015 (ehemalige) Studierende, Schüler*innen und Kollegen*innen von Karl-Josef Pazzini aus dem Feld der Kunstpädagogik und der Ästhetischen Bildung zu einer *Tagung ins Hamburger Warburg-Haus eingeladen, um dort anlässlich seines jüngsten Buchs Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse (2015)* über die theoretische Ausrichtung des Zusammenhangs von Kunst und Pädagogik nachzudenken.

Unser Ziel war es, eine Debatte anzustoßen über das, was die Beitragenden an ihren jeweiligen Plätzen für bedeutsam, festge-fahren, unlösbar halten – auch wenn/weil/obwohl/indem sie sich auf von Karl-Josef Pazzini Formuliertes beziehen. Leitende Fragen dabei waren: Wie wirken die Bezugnahmen in der eigenen Arbeit? Wie und wo gab es Anlässe für eigene Anschlüsse? Welche Texte von Karl-Josef Pazzini spielen dabei eine Rolle? Wie lassen sich die ständig veränderbaren Bildungsprozesse vor, durch, mit und in Bildern weiter ausdifferenzieren? Welche Relektüren und Fortführungen (in des Wortes mehrfachen Bedeutun-gen) zeichnen sich ab?

Aus der genannten Tagung und ihren Diskussionen sind für den vorliegenden Sammelband Texte, Kommentare und künstlerische Beiträge entstanden, die auf sehr unterschiedliche Art und Weise an Karl-Josef Pazzinis kunstpädagogisches Denken anknüpfen und so im zweifachen Sinne den Übertrag von seinen Arbeiten in die eigene Lehr- und Forschungsarbeit kalkulieren. Einerseits wird jene Zwischensumme gebildet über inhaltliche Ausgangspositionen für Neues. Andererseits bieten die Beiträge eine Form, in der etwas vom Übertrag zur Darstellung kommen kann, im Sinne einer Nachwirkung von Übertragungen – sowohl in der in-haltlichenals auch persönlichen Begegnung mit Karl-Josef Pazzini.

Bilder

Den Bildern im weiten Sinne eignet in diesem Band insofern eine verbindende wie trennende und damit lockernde Funktion, als sie denkwürdige Übergangsobjekte zwischen Sichtbarkeit und Virtualität darstellen. Sie sind sowohl an der Gestaltung im Sinne von Potenzialen des Entwerfens eines Zukünftigen beteiligt als auch an Prozessen des Speicherns, Archivierens, Repräsentierens und dienen damit als Bodensatz der Erinnerungen. Sie dienen als lockende „Blickfänger“ (vgl. Härtel/Pazzini 2017) und wecken Wünsche wie Ängste. Gleichwohl bleiben sie lediglich flüchtige, situative, konzeptionelle oder formelle Öffnungen auf et-was hin, willentlich unverfügbare und doch inszenierbare Verführungen (vgl. Pazzini/Sabisch/Tyradellis 2013b). Wie sich die Bilder im Übertragungsgeschehen verändern, überlagern und konkurrieren, wie sie sich dem Versuch widersetzen, ihrer habhaft zu werden, sie zu bearbeiten und wie sie eben dadurch Subjekte konstituieren und Kollektive formieren, zur Infrastruktur des Wissens werden, schimmert in vielen Beiträgen nur indirekt durch.

Um das Unvorhersehbare, das durch Bilder auf ihn zukommt, anzuzeigen, trägt Karl-Josef Pazzini hier nicht nur schriftlich bei. Unter dem Titel „Zufall“ hat er eine Serie von Bildern zusammengestellt, die ihm zugefallen und zu Fotos geworden sind. Diese Zufälle ziehen sich durch das ganze Buch und unterbrechen die Reihe der Texte gelegentlich visuell. Direkt im Anschluss an diese Einleitung folgen ein paar kurze Erläuterungen dazu.

Das Buch ist ummantelt mit einem Still aus dem Animationsfilm „Google Earth Art“, den Com&Com 2008 in Zusammenarbeit mit Google Schweiz unter Anwendung der Technologie und Ästhetik von Google Earth entwickelt haben. Der Film zeigt einen virtuellen Flug durch das 3-D-Modell der Schweizer Alpenwelt (vgl. <http://com-com.ch/de/archive/detail/15>). Er führt vorbei an einer ebenfalls in Google Earth programmierten virtuellen Textarbeit von Com&Com: An der Flanke des schneedeckten Ge-birgszuges zwischen Wetterhorn (3701 m) und Schreckhorn (4078 m) prangt ein „Dictum“ aus der Text- und Aphorismensammlung von Com&Com: „It's so superficial, but it's true“. – Com&Com, die auch schon für das Cover des Buchs zum 60. Geburtstag Karl-Josef Pazzinis verantwortlich zeichneten (Meyer/ Crommelin/Zahn 2010), lassen in scheinbar ironischer, im Detail der Ref-erenzialitäten jedoch höchstkomplexen Weise die kontemplative Reise durch die auf die schweizerische Identität rekurrierende, mythisch-auratische Bergwelt der Alpen als virtualisierte Land Art auf Andy Warhols Philosophie der Oberflächlichkeit treffen.

Beiträge

Die folgenden Beiträge gehen wesentlich auf Vorträge zurück, die im Rahmen der Tagung vom 17. bis 19. September 2015 im Hamburger Warburg-Haus gehalten wurden. Zum Teil werden die Texte durch Kommentare begleitet, die auf Basis der Diskussionen im Anschluss an die Vorträge entstanden sind. Wir haben uns dazu entschieden, die lebhaften und zum Teil sehr fruchtbaren Diskussionen auf diese Weise mit zu dokumentieren und hoffen, dass dadurch ansatzweise auch eine Idee der Atmosphäre im Warburg-Haus in die schriftliche Form hinübergetragen werden kann.

Torsten Meyer konstatiert in Übertragung verschiedener Gedanken Karl-Josef Pazzinis *Die Stimmung des 21. Jahrhunderts* als (tendenziell) psychotisch. Als *Methodologische Einführung* in ein größeres Forschungsvorhaben, das eine Phänomenologie der „Stimmung des 21. Jahrhunderts“ versuchen und daraus Folgerungen für die kunstpädagogische Theoriebildung ableiten würde, zeichnet er grundlegende Theorien im Sinne eines „Pazzini State of Mind“ nach – nämlich die strukturelle Epistemologie und Jacques Lacans Konzeption des psychischen Apparats als Borromäischer Knoten, der das *Reale*, das *Symbolische* und das *Imaginäre* miteinander verknüpft – und verbindet beides in Anwendung von Pazzinis Konzept von „Stimmung“ (Pazzini 2015: 317-339) zu einer abstrakten Vorlage für ein komplexes Spekulieren über die Wirkungen der aktuellen Medienkultur und deren Folgen für die kunstpädagogische Theoriebildung.

Silvia Henke konzipiert den Übertrag als Wirkungen von zweierlei Vorbildern der Lehre, die Pazzini, anlässlich der Umstrukturierung an der Hochschule in Luzern, auf Basis einer gemeinsamen Betrachtung des Videos *Lasso* von Salla Tykkä in Gang setzte. Sie diskutiert einerseits, inwiefern das Video nicht lediglich als illustrierendes Beispiel, sondern als Vorbild fungiere. Andererseits beschreibt sie Pazzinis Lehre als Vorbild, als „Erfahrung im Modus der Bildhaftigkeit“, die auf Übertragung ziele. Indem sie in der eigenen Lehre Videoarbeiten von Studierenden neu vertonen lässt und damit eine „auditive Bildhaftigkeit“ hervorhebt, führt sie uns unsere eigene mediale wie emotionale Verstrickung innerhalb des Produktionsprozesses vor: „Damit die Melodie wirkt, die Übertragung stattfindet, dürfen wir nicht sofort wissen, ob sie passt.“

In ihrem Kommentar differenziert *Sonja Andrykowski* drei unterschiedliche Ebenen und Lesarten der Videoarbeit von Tykkä. Sie beschreibt zuerst die narrative Ebene. Zweitens thematisiert sie, wie das Video durch ein Blickgeschehen konstruiert wird und wie sich das „Durchwirken“ von ErzählEbene und Blickebene aktualisiere. Und drittens entfaltet sie mit Pazzini eine bildungsrelevante Ebene der bildhaften Schnittstelle, einer inhärenten, nahezu metaphorischen Medienreflexion, die durch das eigene Spiegelbild hindurch geschehe, „um das andere zu sehen“.

Mit dem „Bildschirm“ nimmt *Manuel Zahn* Bezug auf einen Begriff, der in vielfältigen Weisen und Kontexten in Pazzinis bildungstheoretischem Denken in Erscheinung tritt. In seinem Text geht er dem Begriff des Bildschirms und seinen Bedeutungsebenen vor dem Hintergrund der aktuellen digitalen Medienkultur nach. Letztlich werden Bildschirme in medienökologischer und dispositivtheoretischer Perspektive als „Knoten“ einer weltweit vernetzten, digitalen Medienkultur thematisiert und gleichsam der theoretische Blick von einer individuellen auf eine *dividuelle*, also vielfach verteilte und geteilte Subjektivität verschoben.

Sven Scharfenberg ergänzt Zahns Beitrag mit einer Differenzierung zwischen Objektivationen und Dispositiven. Vor diesem Hintergrund kann er in Bezug auf Bührmann/Schneider (2008) Objekte wie beispielsweise technische Geräte „als Bestandteile überlappender, konkurrierend oder synergetisch wirkender Dispositive, die auf ihre Erschaffer*innen (unbewusst) eingewirkt haben, beschreiben und historisieren, wie er am Beispiel des Bleistifts darlegt.

Rahel Puffert fragt in ihrem Beitrag, ob es noch zeitgemäß sei, den Bildungsbegriff „so eng“ auf den Bildbegriff zu beziehen, wie Pazzini dies thematisiere. Mit Lissitzkys *Prounen* stellt sie dabei eine künstlerische Arbeit ins Zentrum ihrer Überlegungen, die den Übergang von der zentralperspektivischen Fixierung der Betrachtenden hin zu ihrer räumlichen Situierung markiere. Die Arbeit rufe die zentralperspektivischen Sehgewohnheiten zwar auf, aber nur, um ein anderes Sehen anzuregen, um die zentralperspektivische Bildordnung zu dekonstruieren. Inwiefern dieses andere Sehen jedoch an eine Bildlichkeit gekoppelt bleibt, diskutiert *Stefanie Johns* in ihrem Kommentar. Sie beschreibt den Zusammenhang von Bildlichkeit und Sichtbarkeit ausgehend von Mersch und skizziert mit dem Begriff des Displays (nach Loreck) eine Möglichkeit, die Rahmung zu aktivieren, um Bildliches entstehen, kondensieren und sich verändern zu lassen.

Der Text von *Andrea Sabisch* stellt einen bildungstheoretischen Übertrag dar, der im Anschluss an Pazzini das wechselseitige

Zusammenspiel zwischen Bildwerdung und Subjektbildung thematisiert und dabei die konstitutive Rolle der Medien hervorhebt. In Bezug auf Merschs Darstellung zweier verschiedener Zugänge zum Medialen (Dia/Per) zeigt Sabisch an der künstlerischen Arbeit von Mathieu, wie eine mediale Performanz im Visuellen konkretisiert und differenziert werden kann. Sie schlägt vor, die transformatorische Bildungstheorie um die Dimension der *performatorischen* zu ergänzen und die sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie um bildtheoretische zu erweitern.

Diesen Vorschlag unterstützt *Hans-Christoph Koller* in seinem Kommentar, indem er darlegt, dass Bildern in transformatorischen Bildungsprozessen potenziell zwei unterschiedliche Rollen zukommen: einerseits als „Gegenstand“ oder „Medium dieses Transformationsgeschehens“, andererseits als Anlass für bildende Transformationen. Gleichzeitig skizziert Koller, inwiefern eine bildtheoretisch grundierte Bildungstheorie im Anschluss an Sabischs Beitrag weiterer Entwicklungsarbeit bedürfe.

Auch *Keike Mendt* sucht ausgehend von ihrer eigenen künstlerischen Arbeit mit Bildern/ Bildsammlungen nach theoretischen Beschreibungen einer visuellen Bildung, wobei sie die experimentelle Praxis mit den stets prekären Sinnverknüpfungen zwischen Bild und Sprache hervorhebt. Dabei spielt der Begriff des Bildzwischenraums für sie eine zentrale Rolle, der von ihr in Bezug auf Bernhard Waldenfels' Phänomenologie des Fremden und die bildungstheoretischen Überlegungen von Rainer Kokemohr, Hans-Christoph Koller und Karl-Josef Pazzini als Anlass von individuellen Bildungsprozessen diskutiert wird. Ihr Buchbeitrag besteht aus einer Text- und Bildspur, die sich gegenseitig ergänzend nebeneinander stehen.

Notburga Karl und *Evelyn May* reflektieren ihre gemeinsame Performance im Rahmen der Tagung im Warburg-Haus. „Einfallende Bilder“ infolge des Anlasses, des Rahmens, des Ortes, Namen-Verwandtschaften und das Präsentationsformat lösen Assoziationen aus, denen die Autorinnen nachspüren. Immer wieder anknüpfend an das Motiv des Teppichs und anhand der Person Karl Mays stellen Karl und May Bezüge zu Karl-Josef Pazzinis *Bildung vor Bildern* her.

Andreas Brenne kommentiert den Beitrag von Karl/May, indem er die Metapher des Teppichs aufgreift. Am Beispiel punktueller Einblicke in Karl Mays Biographie und Werk veranschaulicht Brenne einige Lesarten dieses Vergleichs eines „komplexen textilen Gewebes“ mit der „hybriden Struktur von Identität“.

Susanne Gottlob stellt assoziative Kopplungen zwischen dem bildhaften Denken Warburgs und demjenigen Pazzinis her. Indem sie Warburgs Auseinandersetzung mit der Ellipse als physikalischer Form rekonstruiert, auf die elliptische Deckenkonstruktion der Bibliothek im Warburg-Haus eingeht und dazu verschiedene Zeichnungen Warburgs zur Ellipse zeigt, wird deutlich, wie stark Warburg vom Bildhaften ausgehend sein Denken modellierte. Schon früh stellt er Gottlob zufolge einen Zusammenhang zwischen Bild und Symptom her und von hier aus wurde sein Forschen motiviert. Pazzini „streife“ in seinen Schriften und seiner Lehre etwas davon.

Heinrich Lüber überträgt seine Erfahrungen mit dem akademischen Lehrer Karl-Josef Pazzini in das Medium seiner künstlerischen Artikulation. Wäre er (zu seinem sehr großen Bedauern) bei der Tagung im September 2015 nicht verhindert gewesen, hätte er in, vor und auf den Bücherregalen der Bibliothek des Warburg-Hauses eine Performance realisiert, die mittels monologischem Sprechen „Wirbel im Raum“ erzeugt hätte. Für dieses Buch hat Heinrich Lüber seine Ideen für die nicht stattgefundene Performance aufgezeichnet.

Ausgehend von dem Dokumentarfilm *Gerhard Richter Painting* thematisiert *Ole Wollberg* Beitrag Zusammenhänge zwischen künstlerischer Bildung und verkörperten, implizitem Wissen. Der Begriff der Anmut wird dabei von ihm als Indiz für das Wirken impliziten Wissens in ästhetischen Praktiken verstanden. Zusätzlich entwickelt er die theoretische Figur der Bildungen des Ungewussten (anspielend auf und zugleich abgrenzend von Freuds Bildungen des Unbewussten), um das in Richters Praxis relevante implizite Wissensregister zu konturieren.

Jasmin Böschen geht als Filmemacherin in ihrem Kommentar der Frage nach, wie sich das Konzept des verkörperten Wissens auf künstlerische Arbeiten anwenden lässt, in denen Maschinen, sei es ein Fotoapparat, eine Filmkamera oder ein Computer zum Einsatz kommen und in denen eine größere Anzahl von Menschen am Produktionsprozess beteiligt ist.

Joana Faria widmet ihren Beitrag dem psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit, wie es von Sigmund Freud im Kontext der psychoanalytischen Kur entwickelt und u. a. von Karl-Josef Pazzini in den bildungstheoretischen Diskurs eingebbracht worden ist. In professionstheoretischer Perspektive stellt „Nachträglichkeit“ eine andere, alternative Reflexionsfolie von pädagogischen

Prozessen und ihrer Wirksamkeit zu derzeit populären Kompetenztheorien dar. Faria entfaltet die zeitliche und soziale Komplexität von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen und stellt im Anschluss daran nochmals deren Unplanbarkeit heraus. Diese ist vor dem Hintergrund der Nachträglichkeit aber nicht als Defizit zu verstehen, sondern vielmehr als Voraussetzung für Bildung, für ein individuelles Begehen, sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch auf Seiten der Lehrer*innen.

Janes Heuer schlägt mit seinem Kommentar zu Joana Farias Beitrag eine Brücke vom Konzept der Nachträglichkeit in Bildungsprozessen zum Diskurs um Behinderung und Inklusion. Dabei plädiert Heuer für ein Verständnis von Behinderung als Behinderungserfahrungen in sozialen Prozessen. Mit dieser Konzeption von Behinderung geht nicht nur eine andere zeitliche Logik vermeintlicher „Status“ einher, sondern auch eine andere Verortung, die mehr als ein Individuum betrifft.

Insa Härtels Beitrag thematisiert den psychoanalytischen Zusammenhang von Bild und Begehen bzw. Wünschen und Magie. Mit Robert Pfaller und Karl-Josef Pazzini stellt sie zwei unterschiedliche Deutungen vom Akt der Sichtbarmachung im Verhältnis zur Wunscherfüllung einander gegenüber. Im Zuge ihrer Forschungen zum TV-Format der so genannten Messie-Sendungen kann sie zeigen, dass der Reiz dieser Serien darin besteht, die Ambivalenz zwischen beiden Positionen im Modus der Sichtbarkeit erfahrbar zu machen.

Ute Vorkooper und *Tanja Wetzel* greifen Karl-Josef Pazzinis Begriff der „paradoxalen Aufenthaltsräume“ auf und fragen, wann Kunst solche Räume zu erzeugen vermag, in denen die „Unmöglichkeit der *einen* Wahrheit“ erfahrbar wird. Die Autorinnen stellen einen „heterogenen Bilder-Parcours“ zusammen, dessen Beispiele von Caravaggio über Birgit Hein bis Francis Alÿs auf je unterschiedliche Weise zu einer „Annäherung an eine Antwort“ beitragen. *Bernadett Settele* bezieht sich in ihrem Kommentar auf das Beispiel *Abstrakter Film* von Birgit Hein. Entlang einer formalen Analyse betont sie den performativen Aspekt der Rezeption, der in dieser Arbeit stark an die kulturelle Herkunft der Betrachter*innen gekoppelt sei. Orientierungslos projizieren und koproduzieren wir – so zeigt Settele – jene „zerstreute, flimmernde Wahrheit“, der uns der Film aussetzt.

Eva Sturm fragt sich unter anderem unter Bezug auf Karl-Josef Pazzini, wie man antirassistisch sprechen kann. Und sie fragt gleichsam, was Kunst, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung dazu beitragen können, die machtvollen Gewohnheiten eines hegemonialen, identifizierenden Sprechens und Handelns zu dekonstruieren. Im Dialog mit künstlerischen Arbeiten von Jean-Ulrick Désert und Hansel Sato geht sie diesen Fragen nach und zeigt, dass Kunst und Kunstvermittlung „Samenkörper“ (Hildebrandt) sein können, indem sie ein problematisches Verhältnis (z. B. zum Fremden) zuallererst sichtbar machen und auch dazu anregen können, darüber in einen Diskurs zu treten und so die „paranoische Festungsmentalität“ (Pazzini) des individuellen Subjekts zu erschüttern.

Katja Hoffmann greift in ihrem Kommentar zu Sturms Text diesen Begriff von Pazzini auf und betont in postkolonialer und antirassistischer Perspektive die Wichtigkeit der Sichtbarmachung, Infragestellung und gleichsam der „Erschütterungen“ von selbstverständlich gewordenen, institutionalisierten rassistischen Wissensordnungen für eine aktuelle Kunstpädagogik und damit zusammenhängende Bildungsprozesse.

Gereon Wulf lange nimmt eine Illustration von *Janosch* zum Anlass, über „Aggressivität, Phantasma und Begehen zwischen den Generationen“ zu reflektieren. Ein Sohn reicht seinem Vater – einem Löwen –, damit dieser nicht verhungere, eine Möhre in den Käfig. Der Sohn hatte ihn eingesperrt in der Befürchtung, gefressen zu werden. Entlang seiner Beschreibungen und Auslegungen dieses Bildes (mit Text) liest Wulf lange ein Wissen über ein Generationenverhältnis aus, das sich um das Phantasma des (falschen) Käfigs rankt.

Der Kommentar von *Ole Wollberg* greift die Lesart der Zeichnung als Phantasma auf und geht der Bemerkung nach, dass der Käfig als nicht geschlossen betrachtet werden könnte. Anhand eines Vergleichs mit dem Fall eines echten menschenfressenden Löwen „hinter Gittern“ ergänzt er Wulfanges Beitrag um einige Aspekte der symbolischen Dimension der Gitterstäbe in diesem Bild einer Vater-Sohn-Beziehung.

Karl-Josef Pazzini hat das Schweizer Künstler-Duo *Com&Com* für die Kunstpädagogik entdeckt. Davon zeugen zum Beispiel die Texte „Einfallende Bilder“ (Pazzini 2015: 225–248), „Geniale Epigonen“ (ebd. 249–266) und „Das zu Lesende“ (ebd. 267–277) in seinem Buch „Bildung vor Bildern“. Diese Art der Wertschätzung hat bei den beiden Künstlern zu einem überaus produktiven Denken geführt, das wunderbar viele Anschlussmöglichkeiten für (kunst)pädagogische Perspektiven bietet, wie *Johannes M. Hedinger* in seinem Beitrag zu diesem Buch zeigt. Unter Bezug auf Kenneth Goldsmith ruft Hedinger zum produktiven Verlieren

in der aktuellen Medienkultur auf und erklärt, warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann.

Pauline von Katte fragt sich – inspiriert durch Hedingers Denkanregung, René Descartes' berühmtes Dictum „cogito ergo sum“ probhalber durch die saloppe Formulierung „Ich poste, also bin ich“ zu ersetzen –, woher die nächste Kunst käme, wenn nicht mehr allein die schöpferische Kraft des Menschen dafür verantwortlich wäre, sondern die Produktion von Kunst unterstützt oder ersetzt würde durch intelligente Maschinen, die den Menschen auf körperlicher und mentaler Ebene künstlich erweitern, wie das bereits beim Posten von so genannten Fake News geschieht.

Das Buch beschließt *Karl-Josef Pazzini* mit einem Auszug aus seinem aktuellen Forschungsprojekt. In seinem Beitrag *Bildung vor Bildern. Pornographie als Bilddidaktik?* geht es ihm um den Umgang mit Bildwirkungen im pädagogischen Kontext. Die Frage nach Bildern, die uns nachhaltig beunruhigen und die mit dem Begehrten und der Sexualität untrennbar verwoben sind, verknüpft die Disziplinen Kunst, Pädagogik und Psychoanalyse miteinander. Sie wird so zum Anlass für einen strukturellen Vergleich zwischen dem Bildumgang in Didaktik und Pornographie. Dabei untersucht er, was in diesem Bildumgang zum Gegenstand, was ausgeblendet und zugerichtet wird, wie die bildhafte Ausrichtung der anderen konzipiert wird, in welchem Medium sie sich ereignet und inwiefern man selbst oder gerade Vermittlungsbemühungen auch als „Abwehr der Berührung und der Übertragung“ auffassen kann.

Daniel Wolff bezieht sich in seinem Kommentar auf Pazzinis Text „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte“ (Pazzini 2000). Er fragt danach, wie sich die Aporie des „Weg-Bahnens-im-Unbekannten“ bei Pazzini noch „vertiefen“ lasse und diskutiert den Begriff des Originals in Kontrast zum Begriff der Anwendung (Derrida). Dabei entwickelt er ausgehend von Malabous Auseinandersetzungen mit der Plastizität einen Begriff des Originals, im Sinne einer körperlichen Modifikation und eines plastischen Potenzials, der über die textuelle Anwendung bei Derrida hinausginge und somit Pazzinis Begriff der Anwendung ausweite.

Dank

Zuletzt möchten wir denjenigen von Herzen danken, die das Zustandekommen dieses Buches möglich gemacht haben: Allen Autorinnen und Autoren und allen Kommentatorinnen und Kommentatoren gebührt großer Dank für ihre Mitwirkung. Ebenfalls großer Dank geht an Yvonne Mattern für das Korrektorat, Johanna Meyer für den Satz und Com&Com für das Titelbild. Für die freundliche Beteiligung an den Herstellungskosten danken wir dem Dekanat der Fakultät für Erziehungswissenschaft sowie dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik und Visuelle Bildung der Universität Hamburg, dem Lehrstuhl für Kunst und ihre Didaktik und dem Lehrstuhl für Ästhetische Bildung der Universität zu Köln.

Unser größter Dank geht an unseren akademischen Lehrer Karl-Josef Pazzini, der uns – wieder einmal – Anlass für ein allerhöchst interessantes Tagungs- und Publikationsprojekt gegeben hat und damit – wieder einmal – verdeutlicht hat, worin er unter anderem die Aufgabe des Universitätsprofessors sieht: Knoten in einem Netzwerk zu sein.

...

Während wir noch an diesem Buch arbeiteten, erreichte uns die Nachricht über den tragischen Tod von Janes Heuer. Sein Beitrag zu diesem Buch ist seine erste Publikation. Deren Erscheinen erlebt Janes Heuer nicht mehr. Wir möchten hier unsere Betroffenheit über seinen plötzlichen Tod ausdrücken.

Torsten Meyer Andrea Sabisch Ole Wollberg Manuel Zahn

Hamburg und Köln, im Frühsommer 2017

Literatur

- Härtel, Insa/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.) (2017): *Blickfänger. Kleiner Stimmungsatlas in Einzelbänden*. Hamburg: Textem Verlag.
- Jankowiak, Tanja/Pazzini, Karl-Josef/Rath, Claus-Dieter (Hrsg.) (2015): Von Freud und Lacan aus: Literatur, Medien, Übersetzen: Zur „Rücksicht auf Darstellbarkeit“ in der Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Meyer, Torsten/Crommelin, Adrienne/Zahn, Manuel (Hrsg.) (2010): *Sujet supposé savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse*. Berlin: Kadmos.
- Pazzini, Karl-Josef (2000): Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. In: Bauhaus-Universität Weimar/Wischnack, Brigitte (Hrsg.): *Tatort Kunsterziehung. Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar*, Bd. 2. Weimar: Universitätsbibliothek Weimar, S. 8-17.
- Pazzini, Karl-Josef (2011a): Kann man Übertragung sehen? – Lehren heißt, individuelle Grenzen überschreiten. In: Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (Hrsg.): *Lehr-Performances – filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 189-202
- Pazzini, Karl-Josef (2011b): Übertragung: Bruchstücke einer Medien- und Bildungstheorie nach Freud. In: Meyer, Torsten/Tan, Wey-Han/Schalbe, Christina/Appelt, Ralf (Hrsg.): *Medien & Bildung: institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41-53.
- Pazzini, Karl-Josef (2012): Übertragung und die Grenzen des Individuums. In: Michels, André/Gottlob, Susanne/Schwaiger, Bernhard (Hrsg.): *Norm, Normalität, Gesetz*. Wien, Berlin: Turia + Kant, S. 111-127.
- Pazzini, Karl-Josef (2013a): Übertragung. Freuds Ahnung einer notwendig veränderten Sicht aufs individuelle Subjekt. In: Ahrbeck, Bernd/Dörr, Margret/Gstach, Johannes (Hrsg.): *Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten*. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 21. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 122-140.
- Pazzini, Karl-Josef/Sabisch, Andrea/Tyradellis, Daniel (Hrsg.) (2013b): *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung*. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): *Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse*. Bielefeld: Transcript.

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

Ausgangspunkte der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken

Vor einem Jahrzehnt wurde die Behindertenrechtskonvention [UN-BRK] in Deutschland ratifiziert. Schnell wurde auch von schulisch wie außerschulisch tätigen Pädagog*innen dieses Thema aufgegriffen und das Ziel formuliert, inklusive Bildung verwirklichen zu wollen (u.a. Kultusministerkonferenz 2011). Man kann heute, eine Dekade nach Unterzeichnung der UN-BRK, fragen, warum inklusive pädagogische Praktiken im Allgemeinen und eine inklusive Kunstpädagogik im Besonderen längst nicht verwirklicht sind, denn in diesen Diskurs kann die Kunstpädagogik eine weitgefächerte Expertise einbringen und auf umfangreiche

Auseinandersetzungen mit Fragen von Inklusion und Exklusion im Hinblick auf die Zugänglichkeit von Kunst zurückgreifen.

Im Anschluss an die sich aus dem Otto-Selle Konflikt fortentwickelten kunstpädagogischen Ansätze und Konzepte fließen eine ungleichheitskritisch informierte Bildanalyse, die mit der Bildorientierung in Verbindung gebracht werden kann, die Selbstgestaltungsfähigkeit und Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen, die mit der künstlerischen Bildung herausgestellt werden, vor allem aber die Orientierung an den Potenzialen des Subjekts und der natürlichen Differenzierung entsprechend der ästhetischen Forschung (zusammenfassend Peez 2012), als wichtige Bildungsvalenzen in die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik ein. Neben diesen wichtigen Impulsen werden jedoch die Fragen, wie die Kunstpädagogik auf die Diversität von Kindern und Jugendlichen hin geplant werden kann, in diesen Ansätzen nicht explizit beantwortet. Wohl aber lassen sich die Ansätze auf die Frage zuspielen, ob Kunst lehrbar ist und somit auf Egalität abzielt oder aber, ob künstlerisches und ästhetisches Handeln nicht curricular vermittelbar und somit einer exklusiven Personengruppe vorbehalten ist.

Parallel zur schulpädagogischen Debatte hat sich im Kontext der heil- und sonderpädagogischen Kunstpädagogik und den kunsttherapeutischen Strömungen eine differenzierte, jedoch gleichermaßen separierte und infolgedessen separierende schulische und außerschulische kunstpädagogische Landschaft entwickelt. Entwickelt wurden zielgruppenspezifische Ansätze und Konzepte, allerdings ist mit ihnen, insbesondere im Bereich der außerschulischen Kunstpädagogik, eine Förderlandschaft entstanden, die sich durch ein Nebeneinander von Maßnahmen, deren Marktgängigkeit sich durch die Qualität sogenannter „Outsider Art“ und „Art brut“ auszeichnet, charakterisiert. Mit den Debatten der Sonder- und Heilpädagogik ebenso wie mit den Beiträgen feministischer und dekonstruktivistischer, inter- und transkultureller Ansätze der Rezeption und Produktion von Kunst kann mittlerweile auf eine fünfzig Jahre währende kunstpädagogische Tradition der Konzeptentwicklung zurückgeblickt werden. Sicher ist, dass mit ihr eine breite Expertise im Hinblick auf eine kunstpädagogische Förderung junger Menschen aufgebaut wurde. Die kunstpädagogischen Entwicklungen prägt, wie aufgezeigt, ein geschichtlich gewachsenes Spannungsfeld: eine Tendenz zur sozialen Öffnung und einer gleichzeitig stattfindenden Hierarchisierung künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge. Für die kunstpädagogischen Positionen der letzten Jahrzehnte bezeichnend ist, dass sie die Simultanität dieser Entwicklungen zum Ausdruck bringen, denn die Offenheit des Kunstbegriffs ermöglicht eine Verbindung mit unterschiedlichen Konzepten, wie Egalität und Exzellenz (Rebentisch 2015) oder anders gesagt, mit Inklusion und Exklusion. Dennoch steht die Thematik erst seit kurzem auf der Agenda der Kunstpädagogik (Blohm et al. 2017; Brenne 2017a; Engels 2017; Kaiser 2019), weshalb sie vor die Herausforderung gestellt ist, kunstpädagogische Entwicklungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion vor dem Hintergrund der eigenen disziplinären Verortung zu reflektieren.

Anknüpfend daran legt dieser Beitrag einen an Teilhabe orientierten Begründungsrahmen zugrunde (dazu im Allgemeinen Sen 2011; bezogen auf die Kunstpädagogik Sindermann 2018), um eine inklusive kunstpädagogische Konzeptentwicklung durch die Formulierung von Leitideen zu spezifizieren. Wenn Teilhabe sich in der Ansprache von Kindern und Jugendlichen durch eine differenzielle und an den Voraussetzungen der Einzelnen orientierten Pädagogik ausrichten soll, dann zentriert sich Teilhabe um die Frage, inwiefern Individuen die Möglichkeiten erfahren, ihre Potenziale zu entfalten (vgl. Seitz et al. 2012: 12). Seinen Ausdruck findet dies in einer potenzialaffinen und differenzversierten Pädagogik (Kaiser 2019). Potenzialaffinität meint, Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Interessen und Stärken an den aktuellen Grenzen ihres Könnens herausfordern (Seitz & Scheidt 2012), um ihnen größtmögliche Entwicklungsräume zur Transformation von individuellen Potenzialen in künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge zu ermöglichen. Die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen versteht sich daher als ein Steigbügel inklusiver Kunstpädagogik. Hingegen verweist der Begriff der Differenzversiertheit auf die transaktionalen Differenzierungsprozesse (Walgenbach 2017) innerhalb einer heterogenen Lerngemeinschaft. Es wird hieran anschließend davon ausgegangen, dass Differenzen unhintergehbar sind (vgl. Emmerich & Hormel 2013:153 ff.). Praxeologisch gesehen ist Differenz aber lediglich eine Momentaufnahme eines fluiden, im Wandel begriffenen und intersektionalen Differenzierungsprozesses zu verstehen. Deshalb erfordert das Konstrukt der Differenz eine reflexive und Komplexitätserweiternde Versiertheit für die praktischen Handlungsvollzüge, mit denen Differenzen hinterlegt sind (vgl. Kaiser 2019: 33-34), was sich als zweiter Steigbügel einer inklusiven Kunstpädagogik erweist. In der Kunstpädagogik werden abgerechnet an den Potenzialen orientierte Sichtweise und eine ungleichheitskritische Versiertheit für die Differenzierungsprozesse innerhalb einer Lerngemeinschaft noch zu selten explizit im Hinblick auf ihre Synergien betrachtet. Damit ist die Ausgangslage inklusiver kunstpädagogischer Entwicklungen angedeutet und es soll nun genauer die Kontur einer inklusiven Kunstpädagogik bestimmt werden.

Skizziert wurde, dass eine inklusive Kunstpädagogik als Weiterentwicklung vorliegender kunstpädagogischer Ansätze verstanden

werden kann. Hieran anschließend ist zu fragen, welche Implikationen daraus für die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik abgeleitet werden können. Zwar wurde sich bereits vereinzelt kunstpädagogischen und -didaktischen Fragestellungen genähert, jedoch wurde diesbezüglich schon früh ein umfassendes Desiderat verzeichnet (Brenne 2016). Es folgten weitere Veröffentlichungen (bspw. Blohm et al. 2017; Brenne 2017a, b; Engels 2017; Kaiser 2019; Loffredo 2016) und es liegen bereits ausdifferenziertere Konzepte für den Unterricht im Allgemeinen (Engels 2017) und einzelne Lernbereiche im Besonderen (bspw. Bauernschmitt & Sansour, 2017; Schirmer 2015) vor, jedoch fehlen kunstpädagogische Positionen, die sowohl der Kultur des Fachs Kunst als auch den Grundlagen einer inklusiven Didaktik angemessen Rechnung tragen. Daher soll in diesem Beitrag die Explikation einer inklusiven Kunstpädagogik vorangetrieben werden. Darin wird der Kunstpädagogik jedoch ein herausfordernder Prozess der Beantwortung von Anforderungen und Möglichkeiten im Zuge ihrer inklusionsorientierten Umgestaltung zugesprochen: Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass sich die Kunstpädagogik „der Herausforderung stellen [muss], fachliche Inhalte unter Berücksichtigung *allgemeindidaktischer und pädagogischer Aspekte* so zu vermitteln, dass alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden und die komplexe Fachlichkeit erhalten bleibt.“ (Brenne 2017b: 195, Hervorhebung MK), gilt es sie entsprechend auf der Ebene der fachlichen, didaktischen und pädagogischen Einflüsse weiterzuentwickeln. Hierzu werden Prinzipien zur Reflexion und Planung inklusiver kunstpädagogischer Lernsettings erarbeitet, denn ohne solche fachlichen, didaktischen und pädagogischen Verknüpfungen scheint der Anspruch einer inklusiven Kunstpädagogik, die sich potenzialaffin und differenziert ausgestaltet, kaum einzuhören sein. Unter dieser Perspektive geht es zum einen um die Suche nach mit diesen Ansprüchen vereinbaren kunstpädagogischen Ansätzen und Konzeptionen und zum anderen um eine kritische Reflexion blinder Flecke in den vorliegenden Zugängen. Im Dialog fachlicher, didaktischer und pädagogischer Perspektiven im Kontext der Weiterentwicklung einer inklusiven kunstpädagogischen Praxis sollen hiervon ausgehend drei Prinzipien herausgearbeitet werden, mit denen ihre Anschlussfähigkeit an vorhandene Ansätze und Konzeptionen aufgezeigt wird.

Anerkennende Beziehungsgestaltung

Spannungsfelder ergeben sich derzeit in den Umsetzungspraktiken der Inklusion, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung einer inklusiven kunstunterrichtlichen Praxis, in der sonderschulpädagogische Konzepte additiv zur kunstpädagogischen Unterrichtspraxis eingesetzt werden (bspw. Schirmer 2017) sowie mit Blick auf eine sich in einem Parallelsystem etablierte Faszination für die Kunst von Menschen mit Behinderungen. Vermeintliche Förderbedarfe und Behinderungen stehen hier als scheinbar statische Eigenschaft im Vordergrund der kunstpädagogischen Handlungspraxis. Im Kontext inklusiver Kunstpädagogik geht es hingegen darum, Unterschiedlichkeit nicht als stigmatisierendes Moment herauszustellen, sondern als Quelle für individuelles, wechselseitiges Lernen und Entwicklung (Seitz & Scheidt 2012; Sonntag & Veber 2014). Die künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge von Heranwachsenden anzuerkennen und die Vielgestaltigkeit der künstlerischen Unterschiedlichkeit zu akzentuieren, ist Teil einer Kultur der Akzeptanz (Prengel 2013). Dies erfordert eine wertschätzende Haltung gegenüber der (künstlerischen) Individualität (Ameln-Haffke 2014; Kirchner 2014) und die Anerkennung, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist (vgl. Prengel 2015: 40), anstelle vorgezeichneter Lern- und Entwicklungswege. So konstituiert sich die pädagogische Beziehungsgestaltung im Kontext inklusiver Bildung in besonderer Weise, denn die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen geht mit dem Anspruch personaler Anerkennung einher.

Damit ist die Beziehungsebene zwischen Kindern und Jugendlichen und Kunstpädagog*innen angesprochen (Reich 2014), die auf Wertschätzung und Anerkennung individueller künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge aufbaut und Gemeinsamkeit entstehen lässt. Die Entwicklung einer anerkennenden und wertschätzenden Beziehungsgestaltung ist jedoch von vielerlei Faktoren abhängig, u.a. von den Kunstpädagog*innen selbst und ihren handlungsleitenden Orientierungen über Inklusion und den Umgang mit Heterogenität (Kaiser & Brenne 2019). In nicht wenigen Fällen verbindet sich die (kunst-) pädagogische Handlungspraxis mit einer „Sehnsucht nach Homogenität“ (Tillmann 2004), sodass eine Anerkennung der künstlerischen Individualität und Potenzialität von Kindern und Jugendlichen nicht wenig voraussetzungsreich erscheint. Diese erfordert jedoch die Irritation des modus operandi und eine reflexive kunstpädagogische Professionalisierung (Brenne & Kaiser 2020). Eine an den individuellen Potenzialen orientierte Kunstpädagogik aber kann einen Beitrag leisten, alle jungen Menschen als Person in ihrer Besonderheit anzuerkennen und damit wichtige Impulse für die Selbstmotivation, die Selbstkompetenz und in der Folge für die Persönlichkeitsentwicklung zu setzen (vgl. Legler 2009: 141). Damit ist ein kunstpädagogischer Perspektivwechsel, weg von bildanalytischen und gestalterischen Kompetenzen und Defiziten hin zu den auch unentdeckten künstlerischen Potenzialen und der Einzi-

gartigkeit der künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge verbunden (vgl. ebd.). Den künstlerischen Ausdruck nicht zu korrigieren, Heranwachsende mit ihrem künstlerischen Ausdruck anzunehmen, gilt Legler (2009) zufolge als eine wichtige Voraussetzung, um Zutrauen in die eigene gestalterische und bildanalytische Leistungsfähigkeit zu entwickeln (vgl. 141).

Individualisierung und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Prozessen

Hierzu muss auf didaktischer Ebene danach gefragt werden, wie eine inklusive Kunstpädagogik individualisiert und selbst-differenziert (Kullmann, Lütje-Klose & Textor 2014; Seitz 2017) realisiert werden kann, denn neben einer hohen kunstpädagogischen Fachlichkeit, die sich in komplexen Frage- und Aufgabenstellungen äußert (Kaiser 2019), bilden sowohl Gemeinsamkeit *und* Individualisierung gleichermaßen eine Klammer kunstpädagogischer Settings. Individualisiertes und gemeinsames Lernen sind darin Komplemente und können *gleichzeitig* realisiert werden (Scheidt 2017). So gehen künstlerische Lernsettings zugleich von individuellen- als auch gemeinsamen künstlerisch-ästhetischen Interessen und Erfahrungen aus, die sich in unterschiedlicher Weise entsprechend der individuellen künstlerisch-ästhetischen Wege entfalten (Seitz & Scheidt 2012), indem Kinder und Jugendliche einerseits mittels subjektiv bedeutungsvoller Aneignungsprozesse in ihren künstlerischen Interessen und Potenzialen individuell herausgefordert werden und sie andererseits zugleich ko-konstruktive Lernprozesse in und von der Gemeinschaft anregen.

Eine individualisierende Kunstpädagogik konnte sich bereits mit den Ansätzen der künstlerischen (Brenne 2004) und ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen 2001) etablieren. Gemein ist ihnen, dass sie die Diversität der kindlichen Fragestellungen für die Er-schließung des Gegenstandes in ihr Zentrum stellen. Künstlerische Lernsettings, die sich an den Fragestellungen von Heranwachsenden orientieren, machen Angebote, die einer von ihnen ausgehenden Differenzierung entsprechen und bringen damit ihre plura-len Potenziale zur Entfaltung. Gerade die Potenzialität der Person ist für die Kunstpädagogik insofern ein genuines Moment (vgl. Krautz 2013: 8).

Der künstlerisch-ästhetisch-forschende Prozess verbindet normatives und deklaratives Wissen mit dem gezielten Aufbau von ges-talterischen Handlungsstrategien und bildanalytischen Kompetenzen sowie mit vertiefenden offenen Fragestellungen, die kreative und künstlerische Denk- und Handlungsweisen fordern und fördern, sodass eine Orientierung an den individuellen Potenzialen aller Kinder und Jugendlichen möglich ist. Ausgehend von dieser Perspektive wird die ästhetische Forschung aus einem eigenen pädagogischen Prinzip heraus begründet, nämlich dem der Person und ihrer hier anknüpfenden Diversität (Weigand 2015), deren Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge sich in unterschiedlicher Weise differenzieren (Kämpf-Jansen 2001).

Eine individualisierte Planung, die Räume der Förderung individueller Potenziale eröffnet, kann entsprechend nur gelingen, wenn sich künstlerisch-ästhetische Lernprozesse durch das Erkunden einer selbst gewählten Thematik auszeichnen (vgl. Kämpf-Jansen 2001: 157), die an Talente und Interessen anknüpft. Diese an der Person des Kindes orientierte Vorstellung ist für ein bildungstheoretisch reflektiertes Inklusionsverständnis konstitutiv. Entsprechend erfährt die Projektarbeit einen erhöhten Stellenwert, „da sie [...] einen großen Spielraum für individuelle Wege und Entscheidungen lässt, und Momente der Selbststeuerung sowie der Koopera-tion enthält.“ (Engels 2017: 20-21). Indem innerhalb der künstlerischen Ausdrucksprozesse mit neuen (künstlerischen) Hand-lungsweisen experimentiert wird, vergrößern Heranwachsende das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Innerhalb des explora-tiven Prozesses entwickelt sich das Bewusstsein über die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, Vorlieben und Abneigungen sowie über die persönlichen (künstlerischen) Stärken (Haeyen 2011), die im Rahmen kunstpädagogischer Settings Raum bekom-men.

Individuelle Erkenntnis- und Deutungsmuster werden darin als Bereicherung für die Perspektivenvielfalt in der Gemeinschaft aufgegriffen und kunstpädagogisch eingebunden. Der kommunikative Austausch über künstlerisch-ästhetische Erfahrungs- und Handlungsvollzüge sowie über das ästhetische Produkt ist konstitutives Element. Sowohl auf der inhaltlichen Ebene des künstlerisch-ästhetischen Handlungsvollzugs kommt es zu Auseinandersetzungen mit der eigenen Welt- und Selbstsicht sowie der An-
anderer als auch in der Interaktion mit anderen. So liefern der künstlerisch-ästhetische Prozess und die Kunstrezeption bereichernde Interaktionsanlässe mit anderen. Daneben findet in der Kunstrezeption die Begegnung mit subjektiven und kollektiven Wahrneh-mungskontexten statt. Zum einen machen sie Gemeinsamkeiten der ethnokulturellen und sozioökonomisch eingelassenen

Wertvorstellungen sichtbar, zum anderen legen sie Divergenzen der kulturellen und historischen Bedingtheit der Heranwachsen-den offen und machen ihre Unterschiedlichkeit kommunizierbar (vgl. Heil & Hummerich 2015: 18). Die Erfahrungen von Differenz, Ambiguität und Perspektivübernahme in entsprechenden bildnerischen und interaktiven Aushandlungsprozessen erfahren darin eine konstruktive *und* eine ko-konstruktive Wendung (für die Kunstpädagogik vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017: 190-191; für die Schulpädagogik Brüning & Saum 2012; Seitz & Scheidt 2012). Damit ist ein Lernbegriff angesprochen, der die Verschränkung von differenten Wahrnehmungsweisen wie in der Ästhetischen Bildung der Differenz (Maset 2012) als konstitutiv begreift.

Reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen

Selbstdifferenzierte und zugleich ko-konstruktive kunstpädagogische Prozesse lassen sich nicht über zielgruppenbezogene Themenstellungen und Aufgabenniveaus – von pop- bis hochkulturell, von simpel bis komplex – erreichen (bspw. Schirmer 2015). Man kann meinen, dies läge angesichts der nicht nur erlaubten, sondern geradezu erwünschten Individualität künstlerischer Prozesse (Ameln-Haffke 2014) auf der Hand, jedoch erweist sich die Frage nach der Umsetzung selbstdifferenzierter und ko-konstruktiver künstlerisch-ästhetischer Prozesse oder kurz: nach der Verwirklichung von Individualität und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Settings nicht selten als Leerstelle des professionellen Selbstverständnisses (Kaiser & Brenne 2019). Dabei bieten kunstwissenschaftliche Perspektiven zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine potenzialaffine und differenzversierte Entwicklung der Kunstpädagogik, welche Heranwachsenden vermitteln, dass sie in kulturellen Konventionen nicht aufgehen müssen, sondern Urheberschaft über ihre künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge besitzen.

So wird mittels künstlerischer Produktemotivisch ein Verständnis von Vielfalt wiedergegeben, welches kunstgeschichtlich kontextualisiert und als Teil soziokultureller Diversität herausgestellt werden kann. Der Stellenwert kunstgeschichtlicher Reflexion ist in der kritischen Auseinandersetzung mit kulturgeschichtlich vermittelten Werten und Traditionen zu sehen, indem mit Heranwachsenden die Entstehung von Werten und kulturelle Identitätsbildung reflektiert wird (vgl. Hornák 2006: 106-108). Insbesondere die Reflexion des gesellschaftlichen Umgangs mit Diversität und hegemonialen soziokulturellen und -ökonomischen Machtasymmetrien, die in den Werken der Kunstgeschichte und der Gegenwartskunst zum Ausdruck gebracht werden, können in den Vordergrund gerückt werden. Diese Diversität ermöglicht über differente Deutungsweisen hinausgehend vielfältige Bildzugangsweisen (Kirschenmann & Schulz 1999; Schirmer 2015). Hier ansetzend verbinden sich fachliche Lern- und Entwicklungsprozesse mit „Milieu-, kultur- und geschlechtersensibler Pädagogik“ (Seitz 2011: 51).

Wie darüber hinaus ausgehend von zeitgenössischer Kunst hegemonial legitimierte Subjektpositionen neu verhandelt werden können, beantwortet Heil (2017), wenn sie unter Rückgriff auf Silverman eine Befremdung des Blickregimes einfordert. Befremdungen des Blickregimes fasst sie als „Chance, etwas über unbemerkte, aber wirksame Vorprägungen und strukturelle Effekte des eigenen Blicks auf Kunst wie auf uns selbst und andere in Erfahrung zu bringen und sie vielleicht zu verändern und zu erweitern.“ (210). Insofern ist Befremdung auch als Befragung von Normalitätsvorstellungen in künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen zu verstehen. Ihren Ausdruck findet eine solche aktuell in den Themen queerer, transkultureller, postkolonialer und post-Internet Kunst (vgl. Heil 2017: 212), mit welcher die regulierende Wirkung kultureller Prägungen kritisch befragt wird. Hierauf aufbauend sollten in inklusiven kunstpädagogischen Lernarrangements Räume eröffnet werden, in denen sich aufgebrochene Bildgewohnheiten neu inszenieren lassen, was zu einer „Verschiebung der Erwartungen von Vertrautem und Andersartigem“ (ebd.) führen kann. Dazu zählt auch, den bisher noch stark eurozentrisch geprägten Blick der Kunstpädagogik auch für außereuropäische Bildsprachen zu öffnen. Es sollte infolgedessen auch auf rezeptiver Ebene expliziertes Ziel einer inklusiven Kunstpädagogik sein, hegemoniale Vorstellungen von Normalität in unterschiedlichen Epochen, Milieus usw. zu thematisieren und ihnen gegebenenfalls eine künstlerische Bildantwort entgegen zu setzen (vgl. Skladny 2017: 154 f.).

Nicht nur auf rezeptiver Ebene, sondern auch auf produktiver Ebene regt die reflexive Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Werk die Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen sozio-kulturellen Verhältnissen an (vgl. Buschkühle 2003: 40). Künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge können jenseits von Sprache einen Raum eröffnen, um Sichtweisen zu kommunizieren und in Interaktion zu treten. So können künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge vielfältige Ausdrucks-

möglichkeiten über die verbale Kommunikation hinaus anbieten (vgl. Lofreddo 2016: 145). Vor allem aber kann es durch die Offenheit der Kunst gelingen, den Raum zu öffnen, um auch marginalisierte Perspektiven in das Bild zu setzen (vgl. Brenne 2017a: 39). Erleben kann artikuliert und behauptet werden (Lenk & Wetzel 2017: 171), denn im Medium der Künste verliert die Auseinandersetzung mit der eigenen Person ihren flüchtigen und prozessualen Charakter, indem sich diese aus der Einbindung in die praktischen Lebensvollzüge herauslöst und im künstlerischen Werk manifest wird (Liebau 2015). Der ästhetische Prozess konfrontiert Künstler*innen mit einer „permanenten Selbstdeutungs- und Findungsprozedur“ (Zirfas 2008: 136). So kann der künstlerische Prozess einen Zugang schaffen, persönliche Ordnungen herzustellen und bedeutungsvolle Erfahrungen zu kommunizieren.

Die künstlerische Ikonografie bietet eine größere Offenheit als sprachliche Zeichen, da sie nicht den Anspruch auf Logik erhebt (vgl. Brenne 2004: 262). Gerade die Unbestimmtheit künstlerischer Zeichen ist es, die zu einem ästhetisch bedingten „Freispielraum der Wahrnehmung“ (Zirfas 2004: 79) zu führen vermag. So lassen sich die ästhetischen Produkte von Heranwachsenden nicht auf eine Perspektive vereinfachen, sondern veranlassen aufgrund ihrer Vieldeutigkeit dazu, Ungewohntes, Eigenartiges und Mehrdeutiges zu tolerieren, da eindeutige Kategorien zur Rezeption fehlen. Sie setzen sich mit ihren Selbst- und Weltsichten auseinander, indem sie auch möglichen Dissens kreativ aufgreifen und produktiv künstlerisch wenden können (vgl. Heil 2006: 235). Heranwachsende werden entsprechend ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Das Kunstwerk regt hierdurch eine erweiterte und reflexive Wahrnehmung an. Dies kann als wichtiger Aspekt zur Erhöhung der Ambiguitätstoleranz von Heranwachsenden und zur Entwicklung eines positiven Verständnisses von Unterschieden gesehen werden

Zukünftige Herausforderungen

Inklusive kunstpädagogische Entwicklungen können an bestehende Erfahrungen kunstdidaktischer Ansätze und Konzeptionen, insbesondere den subjektorientierten (u.a. Brenne 2004; Kämpf-Jansen 2001), sowie an den Entwicklungen der heilpädagogischen Kunstpädagogik (u.a. Aissen-Crewett 2001; Ameln-Haffke 2014) anknüpfen und auf der Basis eines potenzialaffinen und differenzversierten Perspektivwechsels solche weiterentwickeln. Zentrale Ressourcen auf diesem Weg stellen eine anerkennende Beziehungsgestaltung, die didaktische Adressierung der Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Gemeinsamkeit und die fachlich reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen dar. Die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Ressourcen zur Umsetzung einer inklusiven Kunstpädagogik können als Anregung zur Weiterentwicklung einerseits und zur Erforschung von inklusiver Kunstpädagogik andererseits dienen. Zu berücksichtigen gilt dabei jedoch, dass die kunstpädagogischen Entwicklungen nicht isoliert betrachtet werden können.

- So erweist sich die in diesem Beitrag vorgeschlagene konzeptionelle Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik nicht nur als Herausforderung für die kunstpädagogischen Praxen, sondern auch als Impuls im Hinblick auf die Reformierung kunstpädagogischer Strukturen, denn es gilt zu berücksichtigen, dass die Entwicklung kunstpädagogischer Praktiken in einem engen Verhältnis zu den institutionellen Strukturen schulischer und außerschulischer Bildungsorte und ihrer Curricula, der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kunstpädagog*innen usw. steht. Daher bedarf es einer kontinuierlichen Rückbildung an diese.
- Zudem werden Impulse für die Entwicklung potenzialaffiner und differenzversierter kunstpädagogischer Kulturen gesetzt, die danach fragen, inwiefern es im Kontext schulischer und außerschulischer kunstpädagogischer Lernsettings gelingt, ein inklusives Selbstverständnis zu verankern, das durch inklusive Überzeugungen und Haltungen repräsentiert ist.
- Schlussendlich wird ein weiterer Impuls für die wissenschaftliche Erforschung dieses Feldes gesetzt.

Anders gewendet sind Rückkopplungen zwischen der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken, Kulturen und Strukturen zu erwarten und im Rahmen von Forschungsarbeiten zu berücksichtigen.

Literatur

- Aissen-Crewett, M. (2001). *Ästhetische Erziehung für Behinderte. Ein Arbeitsbuch für die Praxis*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Ameln-Haffke, H. (2014). Inklusion und Kunstunterricht. Eine Annäherung. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 153-168). Münster: Waxmann.
- Bauernschmitt, S. & Sansour, T. (2017). Teamteaching im inklusiven Kunstunterricht. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornák (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 189-194). Hannover: fabrico.
- Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Brenne, A. (2016). Inklusion und Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 51-54). Hannover: fabrico.
- Brenne, A. (2017a). Inklusion. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädagogische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 34-45). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.
- Brenne, A. (2017b). Inklusion und die künstlerische Feldforschung. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornák (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 195-199). Hannover: fabrico.
- Brenne, A & Kaiser, M. (2020, i.E.). Inklusionsbezogene Anforderungsbearbeitung angehender Kunstlehrkräfte und die Entwicklung kunstpädagogischer Fachlichkeit. In T. Iwers, U. Graf & A. Clausen (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten*.
- Brüning, L. & Saum, T. (2012). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Solzbacher, (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 83-90). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Buschkühle, C.-P. (2003). *Perspektiven Künstlerischer Bildung*. Köln: Salon.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engels, S. (2017). Inklusion und Kunstdidaktik heute. In S. Engels (Hrsg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung* (S. 11-28). Oberhausen: ATHENA.
- Haeyen, S. (2011). *De verbindende kwaliteit van beeldende therapie. Effecten van beeldende therapie in de behandeling van persoonlijkheidsstoornissen: introductie van een beeldende therapie vragenlijst*. Apeldoorn: Garant.
- Heil, C. (2006). Kartierende Erkenntnispraxen. Rahmenwechsel zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungsräumen. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 391-398). München: ko-paed-Verlag.
- Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornák (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209-215). Hannover: fabrico.
- Heil, C. & Hummerich, M. (2015). Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst. In C. Heil (Hrsg.), *Kreative Störfälle. (un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen* (S. 15-55). Hannover: fabrico.
- Hornák, S. (2006). Zur Kunstgeschichte als Bezugsfeld der Kunstpädagogik. Der Stellenwert der Kunst, ihrer Geschichte und ihrer Theorie innerhalb der ästhetischen Bildung. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der*

allgemeinen Bildung (S. 98-109). München: kopaed.

Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.

Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Explikation inklusiver kunstpädagogischer Praxen und Kulturen*. (Kunst und Bildung, Band 20). Oberhausen: Athena

Kaiser, M.& Brenne, A. (2019). Typisch Kunstpädagogik? Inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Kunstlehrkräfte. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 290-295). Wiesbaden: Springer VS.

Kirchner, C. (2014). Identitätsbildung im Kunstunterricht. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 503-517) Wiesbaden: Springer.

Kirschenmann, J. & Schulz, F. (1999). *Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption*. Stuttgart: Klett.

Krautz, J. (2013). Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung Zugriff am 15.06.2017. Verfügbar unter https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/Schriftenreihe/KRAUTZ_Schriftenreihe_01.pdf

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Texter, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107) Münster u.a.: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen*. Zugriff am 23.01.2017. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Legler, W. (2009). Ermutigung und künstlerischer Anspruch. Ein kunstdidaktisches Plädoyer für Maßstäbe anhand individueller Lernfortschritte. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmeßung und Selbstbewertung* (S. 134-143). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Lenk, S. & Wetzel, T. (2017). Haltung. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädagogische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 162-173). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Liebau, E. (2015). Arenen Kultureller Bildung. In J. Zirfas (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (Ästhetik und Bildung, Bd. 9, S. 117-130). Bielefeld: transcript.

Loffredo, A.-M. (2016). Kunstunterricht und Inklusion. Eine Annäherung. In A.-M. Loffredo (Hrsg.), *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen* (S. 11-57). Oberhausen: ATHENA.

Maset, P. (2012). *Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung 2012*. Lüneburg: HYDE.

Peez, G. (2012). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Prengel, A. (2015). Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27-47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rebentisch, J. (2015). *Theorien der Gegenwartskunst*. Hamburg: Junius

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.

- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hoheneggen.
- Schirmer, A.-M. (2015). *Kunstgeschichten gemeinsam entwickeln. Ein Projekt aus dem integrativen Kunstunterricht*. In KUNST 5 bis 10. Ausgabe 38.
- Schirmer, A.-M. (2017). Kognitiv Anderssein im Bild. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornák (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 133-138). Hannover: fabrico.
- Sen, A.-K. (2011). *The idea of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Seitz, S. (2017). Enrichment im Unterricht oder: Wie sich inklusive Schulen bereichern können. In A. Textor, S. Grüter, B. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 69-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2011). *Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen*. In Journal für LehrerInnenbildung (Heft 3, S. 50-54) Wien: Verbund für Bildung und Kultur.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). *Vom Reichtum inklusiven Unterrichts. Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung*. Zeitschrift für Inklusion, 1-13. Zugriff am 04.06.2017. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 9-14) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sindermann, M. (2018). *Inklusive Kunstpädagogik – potenzial- und differenzaffin*. In Zeitschrift für Inklusion (1). Zugriff am 30.04.2018. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/428>
- Skladny, H. (2017). Disability Studies. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornák (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 151-156). Hannover: fabrico.
- Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chancen – ein Dialog über den Tellerrand. In Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift (164, H. 3-4, S. 288-296).
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe. In G. Becker, Gerold u.a. (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen. Gemeinsamkeiten stärken* (S.6-9). Frankfurt a. M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Weigand, G. (2015). Personenorientierung und kulturelle Bildung. Ein Vergleich pädagogischer Ansätze zu Grundlegung und Gestaltung von Schulen. In M. Fuchs & T. Braun, (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik* (S. 118-133). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie*. Eine Einführung. Stuttgart: Kolhammer.
- Zirfas, J. (2008). Das Spiel mit der Welt. Über das Theaterspielen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (Ästhetik und Bildung, Bd. 2, S. 129–148). Bielefeld: transcript.

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

„*Postdigital, in artistic practice, is an attitude that is more concerned with being human, than with being digital.*“¹

Der Begriff der Digitalität verweist auf eine Vielzahl komplexer und asynchroner Prozesse, die sich in unterschiedlicher Weise auf Individuen und gesellschaftliche Bedingungen, auf materielle Umwelten sowie auf kulturelle Praxen auswirken und durch diese wiederum beeinflusst werden. Der in diesem Text zentrale Begriff der Postdigitalität bündelt das weite Feld aktueller Forschung zur Digitalisierung durch die spezielle Fokussierung soziokultureller Verflechtungen digitaltechnologischer Entwicklungen. Ausgehend von einer Definition und Kontextualisierung des Begriffs werden exemplarisch Forschungsfragen und ästhetische Dimensionen von Digitalität in den Blick genommen, die in der Kunsttheorie und anderen Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik derzeit verhandelt werden. Der Text macht ein Vorschlag für eine gemeinsame Arbeit an den hier aufgeworfenen Fragen für kunstpädagogische Forschung, verstanden als Teil kultureller Medienbildung.²

The New Normal³

„What are you doing on your computer?“, fragt die Mutter im Apple-Werbepot⁴ ihre Tochter im Teenageralter, die bärchlings auf dem Rasen liegt, ein iPad vor sich, das sie den ganzen Tag bei sich trug, mit dem sie Fotos machte, per Videoanruf Freund*innen traf, Präsentationen für die Schule vorbereitete, zeichnete, chattete, Comics las: „What's a computer?“, fragt diese beiläufig zurück. Für sie ist das Tablet interaktives Musikstudio, Kamera, Telefon, Fernseher, Radio, Skizzenbuch, Enzyklopädie, Stadtplan, Präsentationstool und Bibliothek zugleich. Unterschiedliche Medien und mediale Praktiken, die zuvor an verschiedenen Orten situiert und mit anderen Zugangsvoraussetzungen verbunden waren, sind damit in das flache Gerät eingezogen und tragbar geworden. Seine Oberflächengestaltung sorgt dafür, dass die Bedienung von Anwendungen im wörtlichen Sinne kinderleicht geworden ist und keine speziellen Computerkenntnisse mehr erforderlich. Gleichzeitig sind in sein Design die Ideen und auch Ideologien von Programmierer*innen des Silicon Valley eingegangen. Diese sind – zum Großteil nicht sichtbar – mit der elaborierten Lebensphilosophie eines oft kreativ arbeitenden, in der großen Mehrzahl westlich sozialisierten Milieus verbunden und bilden einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Jörissen 2017a), dessen Potenzialität bereits bei der Nennung des Produktnamens aufleuchtet. – Das Tablet ist demnach nicht nur technisches Gerät, sondern assoziiert mit kulturellen Praxen, Einstellungen und zugleich Möglichkeiten wie Beschränkungen der Relationierung und Nutzung qua Design.

Digitalisierung ist in ihrer historischen wie gegenwärtigen Gesamtheit kaum zu erfassen (Jörissen 2019), selbst wenn die Rede von der Digitalisierung eine geschlossene Einheit suggerieren mag. Anstatt digitale Medien sicherheitsshalber als Hilfsmittel oder Werkzeug zu adressieren, wie aktuell etwa im Digitalpakt der Fall⁵, sollte Digitalisierung vielmehr als Knotenpunkt zur Beschreibung quantitativer sowie qualitativer Veränderungen materiell-kultureller Bedingungen, gesellschaftlicher Strukturen sowie individueller Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verstanden werden.⁶ Diese Aspekte werden mit der terminologischen Verschiebung des Postdigitalen hervorgehoben.

Ich möchte den Begriff des Postdigitalen daher an dieser Stelle vorläufig als Bündelung unzähliger Debatten zu Digitalisierung für kunsttheoretische wie -pädagogische Überlegungen vorschlagen und ausgewählte ästhetische Dimensionen in den Blick nehmen. Mein langfristiges Ziel ist, entlang dieser und weiterer Perspektiven eine Erarbeitung möglichst dichter Beschreibungen aktueller postdigitaler Bedingungen für die Kunstpädagogik (Schütze 2019) und kulturelle Medienbildung anzuschließen.

Nach der anfänglich verbreiteten Euphorie und Hoffnung auf Demokratisierung, egalitäre Partizipation und Dezentralisierung machtvoller Einflussgrößen durch vernetzte Personal Computer, impliziert eine postdigitale Gegenwart die Notwendigkeit, inner-

halb von Strukturen monopolisierter Plattformen, von Aufmerksamkeitslenkung, flächendeckender Datenerfassung und unüberschaubarer, bedeutungserzeugender Aussagenkomplexe zu agieren (Caygill/Leeker/Schulze 2017). Apparaturen verschwinden zunehmend hinter Gehäusen und werden nicht mehr als technisch wahrgenommen. Algorithmisierte Prozesse, die Politik und Alltag mitschreiben, sind weder einsehbar noch in ihrer Komplexität für Einzelne verstehbar. Im Kontext von Kunst und Medienbildung geht es deshalb verstärkt um die Frage, welche Normen, Regulierungen und Gesetze, welche (ästhetischen) Regimes in digital vernetzten Welten wirksam werden und welche Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten darüber hinaus denkbar sind. Denn selbst, wenn es sich bei der Digitalisierung um asynchrone und graduell verschiedenen wirkende Prozesse handelt (Cox 2014), berühren und verändern diese in einem sozialen Gefüge die Wahrnehmungs- und Vorstellungswelten, die normativen Lebensrealitäten aller.

Digitaler Wandel

Gefolgt der Annahme, dass sich Technologien, Gesellschaften und Individuen stets an- und miteinander konstituieren (Baecker 2007), wäre es unzureichend und verkürzt, Digitalisierung v.a. auf technologisch-deterministische Erklärungen zu gründen, sie also auf die Geschichte elektronischer Computer und digitaler Technologien und deren gesellschaftlichen Einfluss zu beschränken.

Zum einen beschreibt Digitalisierung, obwohl gängig postuliert, keinen abrupten Prozess. Ihr gehen kulturhistorische, soziale und machtpolitische Strukturbedingungen voraus, die diese erst konzipierbar und breitenwirksam akzeptabel werden lassen. Benjamin Jörissen führt dies am Beispiel der „Quantifizierung von Zahlverständnissen, der Organisation von ‚Wissen‘ im proto-datenbank-förmigen Tableau und der Verknüpfung von Subjektivität und Sichtbarkeit“ (Jörissen 2016: 29) aus: „Digitalisierung ist [...] nur insofern und in dem Mass möglich, als sie an vorhandene kulturelle Formen und deren latente Transformationspotenziale anschliesst“ (ebd.).

Zum anderen ist medienkultureller Wandel durch neue Informations- und Kommunikationsmedien beteiligt an gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die wiederum über das jeweilige „Leitmedium“ hinausweisen (Baecker 2007). Am Beispiel des Buchdrucks lässt sich etwa die Beteiligung eines Netzes unterschiedlicher Akteur*innen nachvollziehen: Die massenhafte Verbreitung von Druckerzeugnissen als Voraussetzung für die Teilnahme und Teilhabe an Gesellschaft trug im Wesentlichen zur Alpha-betisierung der Massen bei bzw. machte umgekehrt das Erlernen der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens gleichermaßen erforderlich. Dazu war die Etablierung neuer Institutionen wie der Schule für alle, die Ausbildung von Lehrer*innen, Bildungsministerien, Verlagen, Bibliotheken etc. notwendig, um eine Infrastruktur zur Weitergabe dieser Kulturtechniken zu installieren (Sesink 2008). Darüber hinaus konnten sich durch die neuen Möglichkeiten der Vergleichbarkeit und Erzeugung von Schriftstücken in der Moderne kritische Instrumente verbreiten sowie daran anknüpfend langfristig Konzepte von Individualität, Autor*innen-schaft und Personenrechten herausbilden (ebd.; Baecker 2007). Mit veränderten medialen Bedingungen gehen demnach, so kann es zusammengefasst werden, langfristig Veränderungen von Subjektivation, Kulturtechniken und auch Prozessen der Institutionalisierung einher (Meyer/Jörissen 2015). Dies kommt in besonderer Weise im Begriff des Postdigitalen zum Ausdruck.

Postdigital: Ein kurzer Auszug aus der Begriffsgeschichte

Während sich der Begriff des Postdigitalen in der deutschsprachigen Kunstpädagogik bisher kaum niedergeschlagen hat und er bisweilen stark mit Kompetenzdebatten verbunden wird (Dufva 2018), hat er sich in den Künsten, den Human- und Sozialwissenschaften und in transdisziplinären Ansätzen etabliert (Jandrić et al. 2018).⁷ Grundlegend ist die Annahme, dass digitale Technologie soweit mit sozialen, kulturellen, politischen und auch geografischen Umwelten verwoben ist, dass daraus neue kulturelle und symbolische Formen resultieren, die über ein Digitales, verstanden als diskrete, in Binärkode übertragbare Einheiten bzw. Hard- und Software, hinausgehen. Der technische Charakter der Digitalisierung tritt in der Terminologie der Postdigitalität zugunsten soziokultureller Faktoren in den Hintergrund. Das Präfix *Post*⁸ verweist dabei auf relationale Transformationsprozesse materiell-kultureller Bedingungen, durch Digitalisierung veränderte Handlungs- und Wahrnehmungsweisen (Stalder 2017) und die Ausbildung neuer (Macht-)Strukturen (Cramer 2015).

Mit dem Begriff der Postdigitalität wird digitale Technologie um die Jahrtausendwende zunächst als Ausdruck menschlicher Begehrungsstrukturen diskutiert und mit einer Kritik an den Restriktionen binärer, den Alltag durchziehender Logiken und ihrer notwendigen Erweiterung durch imaginative Potenziale und Aktualisierungen verbunden (Pepperell/Punt 2000). Auch Kim Cascone positioniert sich mit dem Begriff wenig später kritisch-distanziert gegenüber neuen technologischen Entwicklungen. Statt Technologie wie in der Moderne mit Fortschrittsversprechen, Zukunftsgläubigkeit und Perfektionsstreben zu assoziieren, geht es ihm, aus dem Feld der elektronischen Musik kommend, um die Möglichkeiten subversiver Nutzung durch ästhetische Mittel. Das Fehlerhafte, der Bruch an Technologien und ihren Oberflächen, wird bei ihm thematisch, z.B. in Form von Glitches – bildliche oder akustisch erfahrbare Störungen digital verfasster Prozesse – und der ihnen zugrundeliegenden Strukturen (Cascone 2002). Im Kontext der *transmediale* 2013 zeichnet sich schließlich ein qualitativ bedeutsamer Wandel ab. Noch immer ist mit dem Begriff zwar ein Anspruch auf zeitlichen und kritischen Abstand vom Digitalen verbunden; gleichzeitig kommt nun aber das Eingeständnis einer unhintergehbaren Involviertheit in eine digital durchdrungene Gegenwart zur Sprache:

„Post-digital, once understood as a critical reflection of ‚digital‘ aesthetic immaterialism, now describes the messy and paradoxical condition of art and media after digital technology revolutions. [...] It looks for DIY agency outside totalitarian innovation ideology, and for networking off big data capitalism. At the same time, it already has become commercialized“ (Andersen/Cox/Papadopoulos 2014).

Bezieht sich der Begriff ursprünglich also auf Praxen subkultureller, anti-institutioneller und anti-laborästhetischer Künste im Kontext von Digitalisierung (Cramer 2016), so wird er im Laufe der Zeit durch realpolitische Bedingungen eingeholt. Er bildet nun einen Knotenpunkt für aktuelle Kunst sowie für Forschung⁹, die „die heutigen informationstechnisch-industriell-politischen Komplexe und Regimes reflektiert“ (ebd.).

An dieser Stelle soll nun ein Blick auf mögliche Forschungsdimensionen geworfen werden, die aktuell mit dem Begriff des Post-digitalen verbunden sind. Während das Wissen um technologische, gesellschaftlich-kulturelle und anwendungsbezogene Perspektiven gleichermaßen notwendig ist, um Digitalisierung bzw. Digitalität in pädagogischen Kontexten annähernd begegnen zu können (Dagstuhl 2016), werden an dieser Stelle speziell für die Kunstpädagogik bzw. kulturelle Medienbildung aktuell relevante kulturelle und kunsttheoretische Dimensionen des Begriffs erfasst. Kunst und Theorie werden dabei auf unterschiedliche Weise zum Gegenstand und Anlass der Befragung.

In aktueller postdigitaler Kunst, so die zugrundeliegende These¹⁰, zeigen sich Artikulationen digitaler Kultur in konzentrierter Form. Sie gehen über begrifflich-diskursive Beschreibungen hinaus und können somit in besonderer Weise zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Digitalisierung beitragen (Jörissen/Unterberg 2019), um (ggf. andere) Umgangsweisen mit Digitalisierung produktiv werden zu lassen.

Ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen

Ästhetische Dimensionen künstlerischer Arbeiten lassen die zu großen Teilen im Hintergrund ablaufenden Prozesse digitaler Vernetzung (be-)greifbar und Wirkungsmechanismen anders verhandelbar werden.

Der Künstler James Bridle verfasst mit *The New Aesthetic* eine fortlaufende kritische Studie zur Wechselwirkung digitaler Technologien, zu sozio-ökonomischen, kulturellen und politischen Fragen, die in Codes, Protokollen, Standards und Datenformaten in alltäglichen Anwendungen von Computertechnologie unsichtbar bleiben, jedoch Realität maßgeblich mithervorbringen. Ästhetische Dimensionen bilden für Bridle eine erste Ebene der Auseinandersetzung, um tiefer liegende Verflechtungen zu adressieren:

„It is impossible [...] not to look at these images and immediately start to think about not what they look like, but how they came to be and what they become: the processes of capture, storage, and distribution: the actions of filters, codes, algorithms, processes, databases, and transfer protocols; the weights of datacenters, servers, satellites, cables, routers, switches, modems. Infrastructures physical and virtual; and the biases and articulations of disposition and intent encoded in all of these things“ (Bridle 2013).

Kunst, Design und ästhetische Phänomene der Alltagskultur werden in postdigitalen Ästhetik-Theorien (Berry 2015; Contreras-Koterbay/Mirocha 2016) nicht auf ihre Oberfläche reduziert, sondern geben, auch in glatter und popkulturell aufgeladener Gestalt (Schütze 2019), Auskunft über Relationierungs- und Subjektivierungsprozesse, kulturelle Formen und Formate und neue mediale Praxen im Kontext von Digitalität. Darüber hinaus ermöglichen sie andere wissenstheoretische sowie ästhetische Zugänge zur Welt, etwa durch Kombination, Visualisierung und narrative Verbindung großer Daten- und Bildmengen (z.B. Arbeiten von Forensic Architecture/Nathalie Bookchin). Sie können wiederum Ausgangspunkt weiterer ästhetischer Reflexion und Bearbeitung werden. Kunstpädagogische Theorie und Praxis kann insbesondere an den ästhetischen und kulturellen Codes der digital vernetzten Welt ansetzen und alternative Entwürfe entwickeln, um durch ästhetische Mittel etwa bildliche Repräsentationen und Umgangsweisen mit netzkulturellem Wissen zu verändern.

Im Folgenden werden ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen in vier Ausprägungen skizziert: Diese vier Dimensionen werden anhand kultureller Orientierungen beschrieben, jeweils exemplarisch abgebildet in Extremwerten eines Spektrums (Abb. 2, 3, 5, 6). Die Orientierungen existieren dabei zeitlich parallel, manifestieren sich jedoch in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedlich. In ihrer verkürzten thesenartigen Form sind sie als Diskussionsangebot zu verstehen.

1. Kulturelle Praxen, Formen und Formate

Digitalisierung bedingt und verändert Produktions-, Distributions- und Rezeptionsweisen von Kunst.

Dies lässt sich exemplarisch in den Arbeiten Ryan Trecartins zeigen. In der Montage seiner Filme bildet sich eine „Überlagerung und Verdichtung der uns bekannten Formate und symbolischen Formen“, die die „symbolischen Codes ihrer Darstellung“ (Zahn 2017) hervorheben. Durch Überzeichnung, durch Zitat und Rekombination in hoher Frequenz werden in Trecartins Videofilmen und Installationen Qualitäten postdigitaler Kultur thematisch. Digitale Artefakte lassen sich beliebig oft und in neuer Geschwindigkeit verändern, koppeln, teilen und immer wieder in andere Kontexte bringen. Dies unterscheidet sie wesentlich von Vorgängern tradierter Kunst. Im Modus der *Postproduction* (Bourriaud 2002) verschieben sich künstlerische wie alltagskulturelle Selbstverständlichkeiten; alle Digitalisate sind potenziell veränderbar: „Statt rohes Material in schöne oder neue Formen zu verwandeln, machen die KünstlerInnen der ‚Postproduction‘ Gebrauch vom kulturell Gegebenen als Rohmaterial, indem sie vorhandene Formen und kulturelle Codes remixen, copy/pasten und ineinander übersetzen“ (Meyer 2015). Kulturelle Praxen lassen sich im Fall der Postproduction zunehmend als Kulturproduktion in der Logik der „Datenbank als symbolischer Form“ (Manovich 1999) beschreiben, letztere verstanden als Grundstruktur der Produktion, Sichtbarkeit und Ordnung von (gegebenem) Wissen, aus der neue kulturelle Formen und Praxen hervorgehen.

Zugleich verändern sich durch aktuelle kulturelle Praxen bekannte Reflexionsweisen und Valorisierungssysteme. Beobachtbar ist dies zum Beispiel am Status des Kunstwerks. Nicht zwangsläufig ist Kunst als „originäres Werk“ (Meyer 2015) zu verstehen, dem auratische Gegenstandshuldigung gebührt. Trecartins Filme etwa sind in großer Zahl frei online verfügbar, werden so neben Ausstellungssituationen des professionalisierten Kunstmarktes weitläufig online distribuiert und den Aufmerksamkeitslogiken des Netzes unterstellt. Beide Orientierungen existieren parallel und kontextspezifisch.

Um komplexe Zusammenhänge zwischen verschiedenen Entitäten und veränderten kulturellen Formen zu verstehen, werden in der Kunstpädagogik z.B. die Verlinkungen, Assoziationen und relationalen Bezüge zwischen Bildern diskutiert (Sabisch/Zahn 2018), u.a. in Bezug auf Vergegenwärtigungsstrategien am Beispiel der Kunst der Gegenwart (Schütze 2019). Diese müssen, im Sinne einer gegenwartsnahen Kunstpädagogik, zunehmend auch im Kontext algorithmisierter Wahrnehmungs-, Distributions- und Produktionsweisen befragt werden (Leeker 2018).

2. Subjektkonstellationen

Digitalität und speziell Netzwerklogiken bringen andere Bildungsprozesse hervor, die wiederum neue Theorien des (ästhetischen) Subjekts und des Kunstwerks erfordern.

In Anbetracht postdigitaler kultureller Praxen stellt sich die Frage, was es bedeutet „in einer immer stärker von algorithmischen

Logiken und datenbankkompatibler Weltproduktion abhängigen Kultur Subjekt zu sein“ (Jörissen 2017b). Künstler*innen wie Dorota Gawęda und Eglė Kulbokaitė verorten Figuren wie *Agatha Valkyre Ice* (ai)¹¹ beispielsweise gleichermaßen in Google-Docs, Gamespaces und Galerieräumen und performen diese kollektiv in nomadischen Situationen, durch menschliche Akteur*innen gleichermaßen wie durch Räume, Algorithmen und Devices. Kunsttheorie und -pädagogik stehen hier vor neuen Herausforderungen wie beispielsweise der Zuordnung von Handlungsmacht und gleichsam der Adressierbarkeit eines handlungsfähigen Subjekts. Es braucht dazu adäquate theoretische Beschreibungen von Subjektkonstellationen im Kontext postdigitaler Kunst. Mit Bezug auf verschiedene, u.a. netzwerktheoretische und/oder posthumane, Positionen zeichnen sich derzeit Versuche ab, Subjektivierung als Ko-Konstitution materieller und diskursiver Relationen von Natur, Kultur und Technologie durch menschliche und nicht-menschliche Akteur*innen zu verstehen. Damit werden der gegenwärtigen Zentralität menschlicher Akteur*innen in den humanistischen Wissenschaften des globalen Nordens alternative Theoriemodelle gegenübergestellt.

Der Begriff der Postdigitalität verstärkt dabei die Aufmerksamkeit für ökologische, politische und soziale Fragen, indem er Vorstellungen von Natur-Kultur/Mensch-Technik-Dichotomien überwindet. Diese könnten dazu verleiten, hegemoniale Kräfte technologisch-kultureller Apparate zu übersehen (Kanderske/Thielmann 2019). An den Diskurs der Postdigitalität sind weitere theoretische Überlegungen zur Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2005), zum Neuen Materialismus (Bennet 2010, Dolphijn/van der Tuin 2012), zur Object Oriented Ontology (u.a. Bogost 2012) und, zum Teil distanzierend weiterentwickelt, zum Posthumanismus (Haraway 2016; Braidotti/Hlavajova 2018) angeschlossen. Spezieller auf die Kunst bezogen finden sich entsprechend Thesen zur verteilten Ästhetik (Gye/Munster/Richardson 2005) oder zu Effekten der Zirkulation von Kunst und deren Auflösung in verschiedenen Akteurseinheiten (Joselit 2013). Das als dispers gedachte Subjekt bzw. Kunstwerk (Schütze 2019) bildet neue Voraussetzungen und bedingt kunstpädagogische Redefinitionen, z.B. der Partizipation (Götz 2019; Leeker 2018), der Inklusion (Hahn 2019) und kuratorischer Fragen (Schroer 2019). Vor dem Hintergrund global vernetzter Medialität spiegeln sich veränderte Subjektverständnisse zudem in neuen Lehr- und Lernformen der Kollaboration (Rousell/Fell 2018) und allgemein Fragen der Mediatisierung, z.B. des *lernenden Netzes* „und die sich darin bildenden Communities“ (Jörissen/Meyer 2015).

3. Materielle Konkretionen

Digitalität durchdringt Materialität und ko-konstituiert diese.

Während Digitalisierung seit den 1970er Jahren häufig einseitig in Bezug auf Topoi der Virtualität oder Simulation diskutiert wurde (Kanderske/Thielmann 2019), sorgten nicht zuletzt mobile internetfähige Geräte, mit dem Internet verbundene Alltagsgegenstände des *Internet of Things* und sensorisch ausgestattete Umwelten dafür, dass sich diese verkürzte Fokussierung auf bzw. Kritik an „digitaler Immaterialität“ im Sinne hybrider Räume konzeptionell erweitert. Unter dem Begriff der Postdigitalität wird Digitalität besonders in seinen materiellen, sensuellen und affektiven Dimensionen thematisch.

Materialität ist sowohl Grundlage (digitale Endgeräte, Interfaces), Gegenstand (Digitalisierung analoger Medialität) als auch Produkt (digitale Hervorbringung materieller Phänomene z.B. durch 3D-Druck) der Digitalität (Jörissen/Underberg 2019). Exemplarisch zeigen sich diese Ebenen als digital informierte Materialitätstransformationen in der Arbeit *Image Objects* (2011 – fortlaufend) des Künstlers Artie Vierkant: Zunächst am Rechner projektiert, umfasst sie sowohl industriell gefertigte Skulpturen als auch deren fotografische Dokumentation online, die, zum Teil an der Grenze des Erkennbaren, Modifizierungen durch Photoshop-Gesten und Filter aufweist (Abb. 4).

Die Installationsansichten werden zur Erweiterung der ausgestellten Objekte und beeinflussen wiederum, welche weiteren Formen die Arbeit annimmt. Die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Rezeption ist hier hinfällig, da die Arbeit in jeder Situation durch andere, spezifische ästhetische Qualitäten charakterisiert ist.¹² Die Augmented-Reality-App der *Image Objects*¹³ eröffnet eine weitere Ebene und ermöglicht die Navigation durch und Interaktion mit der Arbeit in Überlagerung und Wechselwirkung screenbasierter, prozessualer und physischer Materialität.

Mit theoretischen Ansätzen wie der zuvor benannten Akteur-Netzwerk Theorie, des Neuen Materialismus und der Object-Oriented Ontology werden Materialität bzw. Materie, Dinge/Dinglichkeit in ihren Affordanzstrukturen, bei einigen Autor*innen auch als selbst wirkmächtig thematisiert (Bennet 2010). Unter der spezifischen Betrachtung digitaler Transformations- und Reforma-

tionsmöglichkeiten wird Materialität hier v.a. in ihren verschiedenen Aggregatzuständen zum Untersuchungsgegenstand. Darüber hinaus und z.T. an diese Positionen anschließend, treten durch den Begriff der Postdigitalität ökologische, klimapolitische und machttheoretische Fragen, z.B. technischer Infrastrukturen und des Ressourcenverbrauchs, wieder stärker in den Vordergrund (Broeckmann 2017).

In der Kunstpädagogik finden diese Perspektiven ihren Niederschlag neben vereinzelten Ansätzen¹⁴ gegenwärtig v.a. im englischsprachigen Raum. Sie sind in der Unterrichts- und Curriculumsforschung zu verorten und bilden unterrichtspraktische Konsequenzen ab (Hood/Kraeh 2017; Rousell/Fell 2018).

4. Blinde Flecken: Digital Imaginaries

Digitalisierungsdiskurse weisen blinde Flecken auf, die kritisch befragt werden müssen.

Ähnlich wie die Thematisierung komplexer materieller Dimensionen als blinder Fleck¹⁵ des Digitalisierungsdiskurses in der Kunstpädagogik gelten kann¹⁶, sind eine Reihe weiterer Aspekte wenig beleuchtet. Die Künstlerin Tabita Rezaire kritisiert Technologie beispielsweise als immer schon durch Ideologien durchzogen und nie neutral. Sie konturiert in ihren Arbeiten Verflechtungen von Technologie und (Post-)Kolonialismus. Postkoloniale Technologiekritik ist außerdem zentral u.a. in afro-, sino- und golffuturistischer Theoretisierung (Avanessian/Moalemi 2018). Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs finden sich jedoch wenig Verbindungen zu postkolonialer oder allgemein queerer Theorie des Postdigitalen, die zudem in die Kunstpädagogik reichen. Zwar sind zahlreiche Ausstellungen, Projekte und Initiativen zu nennen¹⁷, es fehlt jedoch eine systematische Befragung von automatisierter Diskriminierung, voreingenommener Daten- oder Designstrukturen und ihrer Effekte. Auch die zuvor aufgeführten Positionen stammen v.a. aus dem Globalen Norden und müssen konsequent erweitert werden.

Daneben bleiben zahlreiche weitere Fragen, die hier nicht angeschnitten werden können: Welche Vorstellungswelten und Begehren sind Technologien eingeschrieben bzw. welche bringen diese hervor? Welche Affektstrukturen und kollektiven Vorstellungen bilden sich aus, welche Mindsets sind grundlegend für das postdigitale Zeitalter (Vermeulen/van den Akker 2010)? Und wie lässt sich Technologie weiter entwickeln und – nicht nur temporär – umnutzen u.a.m.? Die Ebene des Spekulativen, des Andersmöglichen, des Noch-Nicht-Realisierten und Fehlenden, des zunächst Gescheiterten soll hier zum Abschluss, in Anlehnung an Bratton (2016), mit *Digital Imaginaries* explizit als Teil postdigitaler Forschung benannt werden, um diese in Zukunft zu erweitern.

Anmerkungen

1 <http://en.wikipedia.org/wiki/Postdigital> [28.07.2019]

2 Vielen Dank an Lea Herlitz, Konstanze Schütze und Manuel Zahn für die sehr guten Hinweise und Kritik an diesem Text!

3 „The New Normal‘, the new context set in motion by the age of global computation, data analytics and algorithmic governance“. Online: <http://thenewnormal.strelka.com/> [28.07.2019]

4 Werbespot für das iPad: <http://www.youtube.com/watch?v=llZys3xg6sU> [28.07.2019]. Danke an Konstanze Schütze für den Hinweis darauf.

5 So lautet der Slogan des Bildungsministeriums im Rahmen der *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* in der Pressemitteilung „Einmaleins und ABC nur noch mit dem PC“ und adressiert ausschließlich den (pädagogisch begleiteten) Umgang mit digitalen Medien: <http://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/einmaleins-und-abc-nur-noch-mit-pc-407134> [25.7.2019]

6 Dank an Konstanze Schütze für diesen Vorschlag.

7 Daneben zirkulieren zahlreiche weitere, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden können (vgl. Cramer 2016).

8 Das Präfix ‚Post‘ ist verschiedentlich konnotiert (vgl. Cramer 2016). Zudem ist es mit der Kritik an einer *Stellungshaltungsfunktion* verbunden. Es sei Ausdruck einer Unsicherheit über das, was ist und das, was werden kann – eine leere Formel. Zudem sei es politisch aufgeladen, wenn es auf das Vergangene als zwingende Voraussetzung für das Kommende anspielt (Blas 2014). Das Präfix kann aber auch als produktiver Platzhalter verstanden werden, als eine noch unbestimmte Variable, die sich den Offenheit- en von Digitalisierungsprozessen als einer „Zone der Aktivität“ (Bourriaud 2002) widmet.

9 Zu nennen sind u.a. *Post-Digital Culture* an der Universität Hamburg, *Post-Digital Research* an der Aarhus University in Kooperation mit der *transmediale Berlin*, *Digital Cultures Research Lab* an der Leuphana Universität Lüneburg, *Postdigitale Kunstpraktiken in der Kulturellen Bildung* an der Fachhochschule Potsdam, *Postdigital Cultures Faculty Research Centre* an der Coventry University und das Projekt *Post-Internet Arts Education Research* an der Universität zu Köln.

10 Diese These ist ein wesentlicher Ausgangspunkt des Projekts *Post-Internet Arts Education Research* an der Universität zu Köln: piaer.net.

11 <http://agathavalkyrieice.com/> [20.07.2019]

12 <http://artievierkant.com/imageobjects.php> [22.07.2019]

13 <http://apps.apple.com/us/app/image-object/id1345691520> [28.07.2019]

14 An der Universität zu Köln fand beispielsweise am 21. und 22.6.2019 das von Annemarie Hahn und Vivien Grabowski ausgerichtete Symposium *Digital Things* statt: <http://kunst.uni-koeln.de/digitalthings/> [28.07.2019]

15 Vgl. auch Meyer 2009.

16 Dank an Konstanze Schütze für diesen Hinweis.

17 Zu nennen sind zum Beispiel *Creamcake* (Berlin), *Dear Humans* und *dgtl fmnsm* (Dresden) oder *Queering Arts Education and Media Culture* (Universität zu Köln).

Literatur

Andersen, Christian Ulrik/Cox, Geoff/Papadopoulos, Georgios (2014): Postdigital Research – Editorial. In: A Peer-Reviewed Journal About. Online: <http://www.aprja.net/post-digital-research-introduction/> [29.07.2019]

Avanessian, Armen/Moalemi, Mahan (2018): Ethnofuturismen. Leipzig: Merve Verlag.

Bennett, Jane (2010): Vibrant Matter. Durham: Duke University Press.

Berry, David M./Dieter, Michael (Hrsg.) (2015): Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design. London: Palgrave Macmillan.

Blas, Zach (2014): Contra-Internet Aesthetics. In: Kholeif, Omar (Hrsg.): You Are Here. Art After the Internet. London/Manchester: Cornerhouse, SPACE, S. 87-97.

Bogost, Ian (2012): Alien Phenomenology, or What It’s Like to Be a Thing. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bourriaud, Nicolas (2002): Postproduction. New York: Lukas & Sternberg.

Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (Hrsg.) (2018): Posthuman Glossary. London/New York: Bloomsbury.

- Bratton, Benjamin H. (2016): *The Stack. On Software and Sovereignty*. Cambridge: MIT Press.
- Bridle, James (2013): *The New Aesthetic and its Politics*. Online: <http://booktwo.org/notebook/new-aesthetic-politics/> [10.08.2019]
- Broeckmann, Andreas (2017): Zur postdigitalen Ästhetik der „Post-Internet Art“. Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens. Online: http://www.mikro.in-berlin.de/wiki/tiki-download_file.php?fileId=59 [10.08.2019]
- Cascone, Kim (2000): The Aesthetics of Failure: ‘Post-Digital’ Tendencies in Contemporary Computer Music. *Computer Music Journal*. Band 24. Ausgabe 4, S. 12-18.
- Caygill, Howard/Leeker, Martina/Schulze, Tobias (2017): *Interventions in Digital Cultures*. Lüneburg: meson press.
- Contreras-Koterbay, Scott/Mirocha, Łukasz (Hrsg.) (2016): *The New Aesthetic and Art: Constellations of the Postdigital*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.
- Cox, Geoff (2014): Prehistories of the post-digital: Or, some old problems with post-anything. *A Peer-Reviewed Journal About*, 3(1).
- Cramer, Florian (2015): What Is ‚Post-Digital‘? In: APRJA: <http://www.aprja.net/what-is-post-digital/> [20.3.2018]
- Cramer, Florian (2016): Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „Post-Internet“ und „Post-Media“. In: *postdigital 1. Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens*. Kunstforum International. Band 242, S. 54-67.
- Dagstuhl-Erklärung (2016): *Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. Online:
http://cms.sachsen.schule/fileadmin/_special/gruppen/706/Medien/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-welt-2016.pdf [14.08.2019]
- Dolphijn, Rick/van der Tuin, Iris (2012): *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Michigan Publishing: University of Michigan Library. Online: <http://quod.lib.umich.edu/o/ohp/11515701.0001.001> [14.08.2019]
- Dufva, Tomi (2018): Art education in the post-digital era: Experiential construction of knowledge through creative coding. Helsinki: School of Arts, Design and Architecture. Online:
<http://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/31304/isbn9789526079486.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [14.08.2019]
- Götz, Magdalena (2019): Postdigital – post-partizipativ? Diskurse und Praktiken der Teilhabe in der aktuellen Medienkunst am Beispiel von Nadja Buttendorfs *#HotPhones – high-tech self-care*. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*. zkmb 2019, S. 27-40.
- Gye, Lisa/Munster, Anna/Richardson, Ingrid (2005): distributed aesthetics. In: *The Fibreculture Journal*. Online:
<http://seven.fibreculturejournal.org/> [14.08.2019]
- Hahn, Annemarie (2019): Everythings Matter. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*. zkmb 2019, S. 90-100.
- Haraway, Donna J. (2016): *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. London: Duke University Press.
- Hood, Emily Jean/Kraehe, Amelia M. (2017): Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning. In: *Art Education*. Ausgabe 70, Band 2, S. 32-38.
- Jandrić, Petar/Knox, Jeremy/Besley, Tina/Ryberg, Thomas/Suoranta, Juha/Hayes, Sarah (2018): Postdigital science and education. In: *Educational Philosophy and Theory*. doi: 10.1080/00131857.2018.1454000.
- Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.) (2015): *Subjekt Medium Bildung. Medienbildung und Gesellschaft*. Band 28. Wiesbaden: Springer VS.

- Jörissen, Benjamin (2016): ‹Digitale Bildung› und die Genealogie digitaler Kultur: Historiographische Skizzen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 25 (Medienbildung und informative Bildung – quo vadis?), S. 26-40. <http://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.26.X>. [28.07.2019]
- Jörissen, Benjamin (2017a) Einführung: Digitale Medialität und implizites Wissen. In Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim Basel: Beltz, S. 439–447.
- Jörissen, Benjamin (2017b): Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: Kulturelle Bildung. Online: <http://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> [23.06.2019]
- Jörissen, Benjamin (2019): Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: Kulturelle Bildung. Online: <http://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur> [23.06.2019]
- Jörissen, Benjamin/Unterberg, Lisa (2019): Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In: Jörissen, Benjamin; Kröner, Stephan; Unterberg, Lisa (2019) (Hrsg.): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung und Digitalität. Band 1. München: kopaed, S. 11-24.
- Joselit, David (2013): After Art. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Kanderske, Max/Thielmann, Tristan (2019): Virtuelle Geografien. In: Kasprovic, David/Rieger, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Virtualität. Springer VS: Wiesbaden. Online: http://doi.org/10.1007/978-3-658-16358-7_12-1 [18.09.2019]
- Latour, Bruno (2005) Reassembling the Social – An Introduction to ANT. Journal of Chemical Information and Modeling. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004.
- Leeker, Martina (2018): (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Lüber, Heinrich/Sturm, Eva: Kunstpädagogische Positionen. Band 40. Hamburg: Universitätsdruckerei.
- Manovich, Lev (1999): Database as Symbolic Form. In Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies 5 (2): S. 80–99. doi: 10.1177/135485659900500206.
- Meyer, Torsten (2009): Mediologie (in) der Kunstpädagogik. Online: <http://www.kunstlinks.de/material/peez/2009-06-meyer.pdf> [29.07.2019]
- Meyer, Torsten (2015): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung Online: <http://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung> [18.06.2019]
- Pepperell, Robert/Punt, Michael (2000): The Postdigital Membrane: Imagination, Technology and Desire. Bristol: Intellect Books.
- Rousell, David/Fell, Fiona V (2018): Becoming a work of art: Collaboration, materiality and posthumanism in visual arts education. In: International Journal of Education Through Art. Ausgabe 14(1), S. 91–110. Online: http://dx.doi.org/10.1386/eta.14.1.91_1 [18.09.2019]
- Sabisch, Andrea/Zahn, Manuel (Hrsg.) (2018): Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft. Hamburg: Textem Verlag.
- Schroer, Nada (2019): Vom bürgerlichen Blick zum posthumanen Schnitt. Kuratorische Praxis im Kontext medientechnologischer Entwicklungen. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. zkmb 2019, S. 50-58.

Schütze, Konstanze (2019): Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität zu Köln.

Sesink, Werner: Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags. In: Fromme, Johannes, Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008, S. 13-35.

Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Vermeulen, Timotheus/van den Akker, Robin (2010): Notes on Metamodernism. In: Journal of Aesthetics & Culture 2:1, doi: 10.3402/jac.v2i0.5677.

Zahn, Manuel (2017): „Wir stammen von Animationen ab.“ Wirklichkeitserfahrung mit Ryan Trecartins Videos. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung. Online: <http://zkmb.de/1023> [29.07.2019]

Abbildungen

Abb. 1: Ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen. Kristin Klein.

Abb. 2: Spektrum kultureller Praxen, Formen und Formate. Kristin Klein.

Abb. 3: Spektrum von Subjektkonstellationen. Kristin Klein.

Abb. 4: Artie Vierkant: *Image Object*, SATURDAY, 10 AUGUST 2019 9:21:10 PM, Print on aluminium composite panel, altered documentation image.

Abb. 5: Spektrum der Konzeption materieller Konkretionen. Kristin Klein.

Abb. 6: Spektrum des erfassten Digitalisierungsdiskurses. Kristin Klein.

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

„Diese Humanities werden die Grenzen zwischen den Disziplinen überschreiten, ohne darum die Spezifität jeder einzelnen Disziplin in das, was man häufig in einem eher undurchsichtigen Sinn als Interdisziplinarität bezeichnet, oder auch in das aufzulösen, was von einem Begriff gebündelt wird, mit dem sich gleichfalls alles machen lässt“. (Derrida 2001: 65)

Inszenierungen im Sinne mehr oder minder gewöhnlicher Repräsentationen von gesellschaftspolitischer Wirklichkeit und kulturellen Prozessen prägen unseren Alltag und (re-)produzieren zumeist unbewusst unsere gewohnten Bilder von Welt und Selbst. Inszenierung im Bereich künstlerischen Gestaltens von Kultur lässt sich hingegen als ein Verfahren bestimmen und beschreiben, „das auf die Wiederverzauberung der Welt – und die Verwandlung der [...] Beteiligten – zielt“ (Fischer-Lichte 2004: 330). Vermag Kunst demnach etwa, körperliche, motorische sowie affektive Transformationen bei uns hervorzurufen (vgl. ebd.: 340) – und zwar indem sie Angebote macht, „in den Bereichen der Wahrnehmung, der Emotion oder des Intellekts neue Unterscheidungen einzuführen, mit diesen anderen Arten und Formen des Differenzierens zu experimentieren und damit neue ästhetische, emotionale oder gedankliche Konstellationen zu erzeugen“ –, kann sie überdies als *Künstlerische Forschung* bezeichnet werden (vgl. Schenker 2015: 105).

Eine so verstandene Kunst, die sich also sozusagen die paradoxe Aufgabe stellt, sich aus sich selbst heraus, „anderen“ oder „frem-

den“ Wirklichkeitsoptionen zuzuwenden, bietet sicherlich in erster Linie vielfältige Chancen für die Erweiterung ihrer eigenen Wirkungsfelder, Rollenbilder, Arbeitsprozesse und institutionellen Rahmungen (vgl. hierzu auch Badura 2015: 24). Aber zeigt sie durch derlei Grenzgänge nicht eventuell auch den spätestens seit dem Bologna-Prozess unter den Humanities ungemein in Bedrängnis geratenen Geisteswissenschaften relevante Möglichkeitsräume auf für Uminsenzierungen ihrer universitären Wirklichkeit? Lebt sie womöglich insbesondere dem Bildungssystem exemplarisch vor, wie ein in Not geratenes gesellschaftliches Funktionssystem sein Fortbestehen durch Transformierung seines bisherigen Verständnisses von Autonomie wieder wahrscheinlicher werden lassen könnte (vgl. hierzu auch Lingner 1989: 7)? Ließe sich daraus die Konsequenz ziehen, fortan in den so genannten „forschungsorientierten“ Masterstudiengängen mit dem Berufsziel Kunstpädagog*in oder Ästhetische Erzieher*in Künstlerische Forschung auch als ästhetisches Denken zu verstehen, *in dem Kunst wirksam wird?* Also als eine Wissensform, bei der gerade nicht wissenschaftlich *über* das Künstlersubjekt, die Ausstellung, das Werk, das Objekt und die ästhetische Wirkung nachgedacht wird, sondern die sich gewissermaßen auch als Subjekt der Theorie und ihrer Diskursivierung *mit* anderen Wissensbereichen kunstpraktisch verschränkt (vgl. hierzu auch Bippus 2009/2012: 8)? Könnte Künstlerische Forschung dann im Sinne Jacques Derridas sogar dazu beitragen, dass sich universitäre Forschung und Lehre auch (wieder) auf die „Grenze des Unmöglichen“, d. h. auf jenen Ort des „Vielleicht“, „Als ob“ oder „Wenn“ einlässt, wo sie „in der Welt [ist], die sie zu denken sucht“ (vgl. Derrida 2001: 76)? Birgt Kunst dann gar das magische Potenzial, den zunehmenden Alleinanspruch der (Natur-)Wissenschaften auf Erkenntnis zu durchkreuzen und dementsprechende Wissensordnungen zu transformieren?

Vor dem Hintergrund dieser ersten Überlegungen geht es mir im Folgenden nicht darum, eine Hochschulpolitik zu unterstützen, die bestrebt ist, unter dem Label einer an wissenschaftlichen Standards orientierten *forschenden Kunst* neue Studieninhalte und -methoden zu legitimieren¹ oder die vermeintliche Innovation *Künstlerische Forschung* gar in eine normative akademische Disziplin zu überführen.

Es ist mir vielmehr ein Anliegen, in einigen wenigen skizzenhaften Grundzügen zu erwägen, ob sich Künstlerische Forschung in Fortführung des zuvor Angedachten und entgegen irgendwelcher Vereinnahmungen durch Wissenschaft nicht auch verstehen ließe als eine Art künstlerisches Labor für eine erfahrungsinduzierte Transformation von Welt und Selbst, das zu einer dringend erforderlichen Weiterentwicklung im Falle von inzwischen gesellschaftlich größtenteils irrelevant gewordenen Forschungs- und Lehrroutine anstoßen könnte und damit Bildung in Studium und Schule – auch anders als gewohnt, erwartet oder institutionell gewünscht – (wieder) wahrscheinlicher werden lassen könnte. Und zwar als einen immer schon ästhetischen, widerständigen und paradoxen Prozess der Autonomisierung und Vergesellschaftung.

#Transformation – oder: Wissensbildung über/an/durch oder mit Kunst?

Im Bereich einer Ästhetischen Bildung der Gegenwart und Zukunft wäre Künstlerische Forschung also gerade nicht mit wissenschaftlich kontrollierter Wissensrecherche synonym zu setzen und würde auch nicht allein auf einen durch die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit theoretisch und methodisch gesteuerten Erkenntnisgewinn abzielen.

Diese Grundannahme basiert sowohl auf Ausführungen John Deweys als auch Jean-François Lyotards: So unterscheidet ersterer zwischen Forschungen, die wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne von vermeintlich gewissen Resultaten zum Ziel haben, und „Forschungen des gesunden Menschenverstandes“, die um der Lösung eines Problems willen in „Situationen von Gebrauch und Genuss“ geschehen und sich mithin mit der „gewöhnlichen Lebenspraxis“ befassen. D. h. also im weitesten Sinne, die mit dem Leben in einer Umwelt zu tun haben, in welche die Menschen direkt verwickelt sind (vgl. John Dewey 1938/2002: 80ff. zit. n. Schenker 2015: 106).

Ähnlich wie Dewey stellt Lyotard mit Bezug auf Humboldt und Hegel dem wissenschaftlichen Wissen das „Wissen als Bildung und Kultur“ gegenüber, das er auch als „narratives Wissen“ bezeichnet (vgl. Schenker 2015: 106). Es ist durch ein Denken und Handeln charakterisiert, das sich nicht nur am Kriterium der Wahrheit, sondern beispielsweise ebenso an den Kriterien der Gerechtigkeit oder des Glücks orientiert (vgl. ebd.). Dieses Wissen umfasst insofern auch das „Hören-“, „Sagen-“, „Machen-“ und „Leben-Können“ in Bezug auf Bereiche wie etwa das Ästhetische, das Technische, das Ethische, Politische oder Ökonomische (vgl. ebd.: 106f. sowie Lyotard 1979/1986: 63-75, ferner Polanyi 1966/1985).

Wer in dieser Denktradition künstlerisch forscht, erkundet also nicht identisch zur Wissenschaft, weder reduziert auf einen wis-

senschaftlichen Erkenntnisbegriff, noch allein bezogen auf den engeren Rahmen des Kunstsyste ms, sondern außerdem bezogen auf andere Wissens- und Alltagskontakte auch anders mögliche Arten, Formen und Praktiken des Differenzierens, die dann von Relevanz sind, wenn sie Folgen für unser Leben haben (können). Forschend vollzogene Kunstproduktion kann dann heißen, neben *an* Kunst gewonnenen genauen Kenntnissen *über* sie, insbesondere auch *durch* sie mit der „Weisheit der Lebensformen“ zu operieren, wie es Christoph Schenker formuliert, und damit verschiedene Formen von Wissen zu einem „dichten Wissen“ zu verknüpfen (vgl. Schenker 2015: 108ff.).

Wird demnach in der Kunst „dichtes Wissen“ über ein auch anders mögliches, neues und bedeutsames, da möglicherweise folgenreiches Unterscheidungsverhalten erzeugt, sind die Hervorbringungen mithin nicht zwingend an gesprochene oder geschriebene Sprache gebunden, sondern haben im Wahrnehmen und Handeln, im Verhältnis von Körper, Bewusstsein und Gesellschaft ihren Dreh- und Angelpunkt (vgl. ebd.: 107 sowie Baecker 2009: 94). Forschend vollzogene künstlerische Arbeit besteht daher nicht in der Generierung eines vermeintlich „reinen“, vergeistigten Wissens, das sich textförmig ausgearbeitet vorlegen ließe, sondern in Produktionen, die, wie Dirk Baecker ausführt, „Intellekt und Affekt, Problemlösungswissen und solidarische Bindung gleichermaßen sind“ (Baecker 2009: 94).

Wie also alles, was gebildet wird bzw. sich bildet, indem sich etwas immerfort trennt und bindet, pendelt Künstlerische Forschung zwischen unbewussten und bewussten Denkmodi. Sie steht sozusagen für einen Bereich eines anderen Denkens, das als Vollzug von Bildung bezeichnet werden kann, weil sie, wie Karl-Josef Pazzini ausführt, „Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen [...] her untergräbt“ (Pazzini 2015: 23). Demnach ergreift uns Künstlerische Forschung „als Form und Erzeugerin eines ‚dichten Wissens‘ stets ‚als ganze Menschen‘“ (Schenker 2015: 106); „fängt ein, was aus dem Ruder läuft; und [...] setzt frei, was zu sehr gefangen ist“ (Baecker 2009: 96).

#Translation – oder: Forschung als Voraussetzung für und Resultat von Bildung?

Für das Einfangen und Freisetzen zerstreuter, auch zunächst nicht bewusster Gedanken und Assoziationen können allerdings neben solchen der Kunst auch andere mediale (Re-)Präsentationen und Performanzen Raum und Zeit bieten. So können auch pädagogische Inszenierungen (selbst-)befremden, sofern sie zum Heraustreten aus der Begrenztheit gewohnten Differenzierens herausfordern und dazu befähigen, in Kenntnis dieser Unterscheidungsroutinen Kritikfähigkeit an diesen zu erlangen und Vorurteile zu befragen. Ein solches Versetzen von alten Sicherheiten im Zuge einer Umsetzung von Beweglichkeit, Eigenartigkeit und formender Wirksamkeit geschieht Pazzini zu Folge allerdings unter Voraussetzung von Souveränität² und unter Einsatz von Medien³ (vgl. Pazzini 2015: 313).

Würden also auch pädagogische Institutionen als Medien im Sinne von Apparaten in Anspruch genommen werden, die Forschungen im Sinne von Übersetzungen anregen, indem Fragen und Motive in die „Sprache“ des eröffneten Raums mitgebracht werden, hätten diese jedoch genauso beim Verlernen zu helfen, um überhaupt die Wahrscheinlichkeit neuer Forschungsergebnisse erhöhen, und zum Lernen beitragen zu können (ebd.: 311ff.).

In Übersetzungs- bzw. Forschungsprozessen käme demnach der Universität zum einen die Aufgabe zu, Brücken zu schlagen und damit Lücken zeitweise zum Verschwinden zu bringen; und zwar an den Stellen, „wo keine (naturgegebenen) Verbindungen auszumachen sind“ (ebd.: 168). Zum anderen, weil auch pädagogische Institutionen ohne Schließung als Bedingung für ihre Offenheit nicht auskommen, hätte die Universität in ihrer Funktion als Medium auch – und das ist nur scheinbar widersprüchlich – dazu zu verhelfen, ggf. Grenzen zu ziehen gegen zu konflikthafte Zumutungen, d. h. etwa zwischen der polaren Spannung beim Loslassen alter Sicherheiten und Gewohnheiten einerseits und entstehender Souveränität im Vollzug von Neukombination andererseits (vgl. ebd.: 306f., 313). An, mit und durch die Institution hindurch würde universitäre Forschung und Lehre dann als ein relationales Grenzgeschehen vorstellbar, das dann als widerständig bezeichnet werden kann, wenn die Universität – wie eine Haut – Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist, Form gibt und Bildung ermöglicht (vgl. ebd.: 75f., 313).

Wenn also Universität gegenwärtig und in Zukunft Raum und Zeit bieten soll für eine Lehre im Sinne von Bildung, die vor diesem Hintergrund als der Prozess verstanden werden kann, der *erstens* zu Forschung veranlasst, der *zweitens* selbst nur durch Forschung zustande kommt und der *drittens* die Darstellung von Forschungsergebnissen ist (welche erst in Beziehungen existieren, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung entstehen) (vgl. ebd.: 309), geht es immer auch um eine Arbeit an Be-

grenztheiten und Endlichkeiten, an Bindungen zum Sozialen und an der Konturierung von Beziehungen.

Bedarf universitäre Forschung und Lehre insofern generell Beziehungen zum „Fremden“, die allererst durch Übersetzungen hervorgebracht werden, ist die Universität stets auf Vorstellungen angewiesen, die zugleich öffnen und Halt bieten (vgl. ebd.: 307). Im Sinne Derridas hätte eine solche universitäre Forschung und Lehre ihren Ort nicht zwangsläufig innerhalb der universitären Mauern und würde weder notwendig noch ausschließlich noch exemplarisch durch die Gestalt des Professors vertreten (Derrida 2001: 77). Sie könnte überall stattfinden; wie etwa in ungewöhnlichen Kombinationen mit Inszenierungen der Kunst als ausgewiesener „Spezialistin fürs Mediale“, womit sie nicht zuletzt auch in den Vorstellungen der Betrachter*innen zu suchen wäre (Pazzini 2015: 307 sowie 313).

Soll vor diesem Hintergrund Forschung auch als *bildende* Kunst bzw. auch als ein künstlerisch forschend unternommener „Akt der Übersetzung“ (Steyerl 2010: 5) neben anderen möglichen in pädagogischen Institutionen anerkannt und ihr Einzug in die Universität gewährt werden – oder zumindest in das Studium der Kunstpädagogik oder der Ästhetischen Erziehung –, setzt dies wiederum die Berücksichtigung der von Hito Steyerl anschlussfähig an Lyotard und Schenker beschriebenen, für die Künstlerische Forschung so wesentlichen „Vielsprachigkeit“ voraus, die mit deren mannigfaltigen Bezugnahmen auf das kulturelle Leben einhergeht (vgl. ebd.).

Die Möglichkeit einer Pluralität der Wissensformen und Denkmodi in der Universität durch Kunst in Forschung und Lehre zu berücksichtigen, würde dann konkreter bedeuten, zuzulassen, dass fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig gesprochen werden – wie etwa „die Sprache des Singulären ebenso wie jene des Spezifischen“, aber auch „der Disziplin ebenso wie des Konflikts“, sowie hin- und anzunehmen, dass Künstlerische Forschung mitunter sogar neue Sprachen hervorbringt (vgl. ebd.).

Mögliche Übersetzungen in dieser Gemengelage gefährden dann Steyerl zu Folge jedoch gerade nicht die etablierte Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler*innen und Künstler*innen (vgl. ebd.). Vielmehr lässt sich annehmen, dass an diesen Grenzen, d. h. genauer dort, wo Künstlerische Forschung zugleich Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle ist (vgl. hier nochmals Pazzini 2015: 76), gerade zum Zwecke des bildenden Erhalts der verschiedenen Systeme erforderliche Irritationen ausgelöst werden; allerdings maßgeblich mit Hilfe der Spezifik künstlerischer Inhalte und Formen. Und diese Spezifik könnte Pazzini zu Folge gerade darin bestehen, dass sie „die beiden Driften, einerseits das [...] Singuläre, noch nicht formulierte und andererseits das zu erlernende Allgemeine in seiner jeweiligen Besonderheit, ganz eng zusammenführt, aber nie zu einer Übereinstimmung bringen kann“ (vgl. ebd: 314f.).

Künstlerische Forschung ließe sich in dieser Konsequenz als *bildend* im Sinne von *medial* bezeichnen. D. h. als „vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt“ (ebd.: 22), als genau die Relation *dazwischen*, die zugleich ein Prozess von Autonomisierung⁴ und Vergesellschaftung – und damit paradoxe Weise sowohl frei, als auch fremdbestimmt – ist. Denn schließlich könne man, so Pazzini, „ohne dass man fremde Stimmen hört, sehr genau hört, [...] nicht gebildet werden“ (ebd.: 312).

Aber ist eine so verstandene universitäre Bildung, die sowohl von der Berücksichtigung der Singularitäten, der Stützung der Besonderheiten als auch von einem unausweichlichen Zug zum Allgemeinen lebt (vgl. ebd. 2010: 159), vor dem Hintergrund eines postautonomen Verständnisses von „Kunst“ überhaupt noch möglich, das davon ausgeht, dass die Künste das „Gefängnis ihrer Autonomie“ verlassen haben, und annimmt, dass „im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert [wird]“ (Meyer/Dick/Moermann 2015: 1)? Oder anders gefragt: Woran, wodurch und womit kann sich eine maßgeblich von Künstlerischer Forschung aus verstandene Ästhetische Bildung überhaupt vollziehen, wenn die Eigengesetzlichkeit und Unabhängigkeit der Kunst gegenüber anderen Systemen unwahrscheinlich geworden zu sein scheint?

#Transition – oder: Der Kontext der Kunst als ihr Labor und Übergang?

Die gute Nachricht ist: Die mit einem postautonomen Verständnis von Kunst einhergehende Vorstellung von einem Kunstsystem, das seit dem 19. Jahrhundert seine Reflexion über Autonomie fortlaufend bis zur vollkommenen Ausschöpfung des Prinzips der Autonomisierung zugespitzt hat, ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende der Kunst.

Zwar lässt sich die postmoderne Kunst „als die letzte Stufe konzeptioneller Autonomie [...] begreifen, nach der es keinen weiteren Schritt einer substantiellen Autonomisierung mehr gibt“ (Lingner 1989: 7), dennoch ist die Autonomie des Kunstsystems

selbst dann noch gesichert, wenn „Autonomie als Autonomieverzicht“ praktiziert wird (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92). So ist die Kunst aus systemtheoretischer Sicht allenfalls bis zu jenem Punkt gelangt, an dem sie nicht mehr allein in sich und auf sich selbst bezogen ihren einzigen Zweck sehen kann, womit sie ihre eigene Negation als Selbstbeschreibung miteinschließen muss (vgl. Esposito 1997: 109). Beispielsweise als Negation jeder Grenze oder jeder Verpflichtung auf Vorgaben durch eine Tradition oder als Versöhnung zwischen Kunst und Leben (vgl. Luhmann 1995: 472ff. zit. n. Koller 2007: 92f.).

Anders formuliert: Selbst die Annahme einer Destabilisierung, wenn nicht sogar von einer Suspendierung der Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst kann trotz durchaus nachvollziehbaren Auslöschnungsbefürchtungen auch als eine weitere Möglichkeit des Selbsterhalts der Kunst betrachtet werden. Das ist paradox, aber das geht. Denn die Autopoiesis der Kunst, d. h. ihre Fähigkeit als System, die Elemente, aus denen sie besteht, selbst zu (re-)produzieren und dadurch ihre Einheit zu definieren (vgl. Esposito 1997: 29), „kennt keinen Ort für eine letzte, das System negierende Operation, da alle Operationen unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion konzipiert sind“ (Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92). Michael Lingner präzisiert diese Denkfigur wie folgt: „Indem mit der postmodernen Kunst die Negation des Autonomieprinzips erreicht ist, führt jede weitere Fortsetzung der Autonomisierung zur Negation der Negation und damit zwangsläufig zur Aufhebung dieses Prinzips [...] So gesehen ist das Ende des Prozesses der Autonomisierung der Kunst um der Erhaltung ihrer Autonomie willen notwendig“ (Lingner 1989: 7).

Die im Rahmen der Tagung *where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste* fokussierte „Destabilisierung der Kunstmöglichkeiten“ wäre dann – sofern verstanden als Selbstnegation der Kunst und zugleich als Form der Betätigung ihrer Autonomie (vgl. Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92) – „also nur eine Operation unter anderen, ein Versuch, an die Grenze zu gehen, um das Ausgeschlossene einzuschließen; [...] ein Versuch, jede mögliche Nichtkunst in die Kunst wiedereintraten zu lassen“ (ebd.). Womit gleichzeitig betont wäre, „daß [...] Bedingung und Kennzeichen der Autonomie jedes Funktionssystems [...] das Angewiesensein auf [...] andere Systeme ist; daß also spezifische Unabhängigkeit auf hohen Abhängigkeiten beruht“ (Luhmann 1995: 219 zit. n. Küpper 2008: 12).

Denkbar ist vor dem Hintergrund des bisher Dargelegten, Künstlerische Forschung anzusehen als einen möglichen Schritt unter anderen im Übergang zu der in der Kunst notwendig gewordenen „völligen Umorientierung im Sinne einer positiven Bestimmung ihrer selbst“ (Lingner 1989: 8). Und es sieht ganz danach aus, dass sie gerade dort, wo sie sich als „Akt der Übersetzung“ (Steyerl 2010: 5) – also als medial, als bildend versteht – jene von Lingner im Zuge seines „Versuch[s] eines theoretischen Ansatzes zur Begründung des möglichen Bewegungsprinzips [...] postautonome[r] Kunst“ (Lingner 1989: 8) an das Kunstsystem gestellte paradoxe Aufgabe aufgreift: Und zwar, sich aus sich selbst heraus außerhalb ihrer selbst liegende fremde Zwecke zu setzen, weil sie nicht mehr allein in sich selbst ihren eigenen Zweck sehen kann. Aber auch dort, wo sie sich „als Form und Erzeugerin eines ‚dichten Wissens‘“ (Schenker 2015: 106) versteht und fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig spricht (vgl. hier nochmals Steyerl 2010: 5), deutet vieles darauf hin, als habe sie den von Lingner formulierten Bedarf an eben diesen fremden Zwecken erkannt, um immer wieder zu einer Argumentationsgrundlage für ihre Fortexistenz zu kommen.

Sicherlich, eine solche Idee von Künstlerischer Forschung mag bei verkürzter Auslegung auch Gefahr laufen, auf eine Praxis der Selbstausbeutung reduziert, oder von „höheren Mächten“ einverlebt zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Dieses Risiko ist wahrscheinlich dort besonders hoch, wo „Kunst in einer Weise kommerzialisiert wird, dass sie in Kommerz aufzugehen scheint und die Kunst in der Kunst nur noch darin liegt, dass sie diese restlose Preisgabe als Inszenieren von Kunst will“ (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92f.). In einem solchen Kontext könnte sie durchaus den Eindruck erwecken, als sei sie, wie Steyerl zu bedenken gibt, „ein Aktivposten des technologisch und konzeptuell fortgeschrittenen Kapitalismus der Ersten Welt“, der sich allenfalls „um das effiziente Funktionieren seiner Bevölkerung in einer Wissensökonomie bemüht und als Nebenprodukt zudem den Überblick über den Rest der Welt behält“ (Steyerl 2010: 2).

Doch selbst wenn sich das dichte Wissen der Kunst nicht zuletzt auch an der Effizienz⁵ orientiert (vgl. Schenker 2015: 106), wäre im Bereich Künstlerischer Forschung, so wie ich sie hier versuche vorstellbar werden zu lassen, „die Autonomie der Kunst [...] in dem Sinne zu wahren, dass die künstlerischen Entscheidungen prinzipiell in finanzieller, institutioneller und ideologischer Unabhängigkeit getroffen werden können“ (Lingner 1989: 8). Sie würde sich die ihr nun unentbehrlichen fremden Zwecke niemals aufzutroyieren lassen, sondern würde sie, im Sinne Lingners, stets aus sich selbst heraus autonom setzen, was genauer hieße: das Kunstfremde bewusst zu wählen, sich für es zu entscheiden, und es sich so zu eigen, zu seinem Eigenen zu machen.

Anders herum bedeutet eine so verstandene Autonomie des Kunstsystems auch, dass Kunst generell keinen direkten Einfluss auf andere Funktionssysteme und auch nicht auf die Gesellschaft als ganze nehmen kann (vgl. hierzu auch Koller 2007: 93). Mit Kün-

stlerischer Forschung Universität verändern, kritisieren oder verbessern zu wollen, kann demnach nur sehr beschränkt und allenfalls indirekt gelingen. Denn gerade weil ja aus systemtheoretischer Sicht stets ein allgemeiner Bedingungszusammenhang zwischen der Offenheit und Geschlossenheit eines Systems besteht (vgl. Luhmann 1984: 626), ist auch die hier vorgestellte Kultautonomie nur um den Preis operativer Geschlossenheit zu haben. Diese Geschlossenheit bedeutet also auch, wie Markus Koller ausführt, dass sowohl die direkte Einflussnahme externer Operationen auf das Kunstsystem wie auch die direkte Einflussnahme des Kunstsystems auf Operationen außerhalb seiner Grenzen unmöglich ist (vgl. Koller 2007: 93).

#Transdisziplinarität – oder: Für eine Universität des Konflikts und des Streits?

Dennoch ist es weitgehend möglich, sich die Kunst zum Zwecke eines Weiterreibens von universitärer Forschung und Lehre zu mindest „als Treibstoff anzumachen“ (Pazzini 2015: 77), d. h. sie bildend sein zu lassen, indem man sie anwendet nicht nur im Sinne einer „Wendung der Kunst, eine Version, eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst“, sondern auch im Sinne einer „Wendung an Kunst als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik“ und zugleich einer „Anwendung aus der Kunst heraus auch an und gegen Pädagogik“ (vgl. ebd.: 66).

Denn betrachten wir das inzwischen zur vollkommenen Autonomie gelangte Kunstsystem jenseits aller Legenden vom Ende der Kunst „als Vorhut, als Proband der Gesamtgesellschaft“ (Koller 2007: 94), die eben diese „an sich selbst als exemplarischen Fall vollzieht“ (Luhmann 1995: 499 zit. n. ebd.), ließe sich beobachten, dass das Kunstsystem durch Thematisierung seiner Autonomisierungskrise zeigt, dass jedwede Zukunft – und so auch diejenige der in der Humboldt'schen Tradition stehenden Universität – nicht mehr durch Vergangenheit garantiert werden kann, sondern generell unvorhersehbar geworden ist.

Und das könnte konkreter heißen: Wenn gerade die Systemspezifizität Transdisziplinarität Künstlerischer Forschung als ein exemplarischer Ausdruck dessen erfahrbar werden würde, dass kein Konsens mehr darüber möglich ist, was als grundlegendes und allgemeinverbindliches Wissen gelten kann (vgl. hierzu auch Schenker 2005: 6), könnte deutlich werden, dass die Universität als Gesellschaft im Kleinen selbst etwas Unwahrscheinliches ist, das sich allem direkten Zugriff entzieht und damit auch „nicht die Politik, nicht ein moralischer Impetus, nicht die Wissenschaft – keine Realität außerhalb [...] den Weg weisen [kann]“ (Koller 2007: 94).

Führen aber, wie Pazzini herausgearbeitet hat, Verunsicherungen durch eben solche einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen zu gewaltigen Versicherungen, „die zuallererst wie immer [...] diejenigen [...] erwischen, die sich mit [...] Gewissheitslücken befassen und zeigen, dass es nichts Beherrschbares gibt“ (Pazzini 2010: 147), ist es vielleicht sogar dringend angeraten, der Kunst als dem vermeintlich „Fremden“ in Forschung und Lehre, und alledem, was sie insofern anders als ggf. gewohnt, erwartet und institutionell gewünscht mit sich bringt, in pädagogischen Institutionen nicht nur Raum zu geben, um neue Arten und Formen des Differenzierens zu erfinden (vgl. hierzu nochmals Schenker 2015: 105). Vielleicht gilt es, ihr als Forschung und damit sowohl als Bedingung als auch als Resultat von Bildung auch gerade das Grundrecht auf Egalität⁶ zuzugestehen, sodass sie nicht bloß als Gegensatz und Trennung zum wissenschaftlichen Wissen verstanden wird, sondern auch als Differenz dazwischen, die als Beziehung ein permanentes Hin und Her zwischen Gleichen und Anderem impliziert.

Will die Universität von heute und morgen, die in ihrer Humboldt'schen Tradition ja recht lange (noch) nicht unter den Vorzeichen der Demokratie stand, eine solche Haltung und Praxis einüben und damit das Prinzip der freien und gleichberechtigten Mitbestimmung konsequent in Forschung und Lehre wahrscheinlicher werden lassen, müsste sie sich allerdings – wie es uns Künstlerische Forschung in dem hier dargestellten Sinne vielleicht bereits exemplarisch vorlebt – wie „jedes gesellschaftliche Ordnungsgefüge vor dem Hintergrund einer ihm vorgeordneten Gleichheit aller Beliebigen“ einrichten (Ruda/Völker 2008: 99). Und damit auch vorher inexistenten Akteur*innen, die bisher nicht als legitime Teile der Gesellschaft galten, ermöglichen, sich über Demonstrationen der Gleichheit als Teilhabende zu konstituieren (vgl. ebd.: 100).

Eine solche vorgeordnete Gleichheit aller, die im Bereich universitärer Forschung und Lehre unterstellt werden müsste, könnte mit Jacques Rancière als „Unterbrechung des gewöhnlichen Gangs der Dinge“, und damit möglicherweise sogar als Paradigma einer neuen Hochschulpolitik verstanden werden, d. h. als „das Moment, von dem aus die Gesetzmäßigkeit des Sichtbaren und

Sagbaren zur Verhandlungssache eines Streits zwischen Gleichen gemacht werden kann“ (ebd.: 97). Da jedoch „das Prinzip der Gleichheit [...] sich keiner wie auch immer gearteten oder befriedeten Lösung zuführen lassen [wird]“, wird es hauptsächlich darum gehen, diese Gleichheit auszuhalten (vgl. ebd.: 106). Aber gewiss nicht um den Preis einer Stilllegung des Konflikts, sondern zu Gunsten einer nachhaltigen Erfahrbarkeit dieser notwendig unabschließbaren Auseinandersetzung zwischen den Grenzen von Kunst, Wissenschaft und Leben, d. h. dort, wo Forschung Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist (vgl. Pazzini 2010: 150 sowie nochmals ders. 2015: 76). Das wäre dann allerdings nicht allein Aufgabe der Kunst, „sondern die, die sie stellt“ (Ruda/Völker 2008: 109).

Künstlerische Forschung, wie ich sie hier versucht habe, vorstellbar werden zu lassen, birgt insofern sehr wahrscheinlich das Potenzial, zumindest indirekt zu soziokulturellen Evolutionsbewegungen anzuregen. Sie könnte zur Bildung von Gesellschaft insofern beitragen, als dass sie sich mit keinem erreichten Zustand einer veränderten Differenzierungsart, -form und/oder -praktik zufrieden gibt, sondern stets dessen mögliche weitere Verschiebung, dessen weitere strukturelle Subversion, dessen uneindeutige Geschichte und dessen offene Zukunft aufzeigt und nachweist (vgl. Baecker 2009: 95).

Mit Rancière kann es aber nicht um ein Ziel gehen. Insbesondere die permanente Verrückung des Konsenses von sinnlichem Sinn und bedeutendem Sinn (vgl. hierzu auch Ruda/Völker 2008: 109), wie sie eine solche universitäre Künstlerische Forschung vorleben könnte, wäre vermutlich nur ein erster Schritt. Doch gerade weil sich seit „Bologna“ ein rigides Geflecht normativer Reformierungs-, Evaluierungs- und Ökonomisierungstendenzen zunehmend über und durch die globale Hochschullandschaft erstreckt, das künstlerische Arbeit etwa als „Artistic Research“ in administrativ nachvollziehbare Elemente zu zerlegen droht und damit, wie Alice Creischer pointiert, dem „Kataster der Creditpoints“ und „Effizienzterror des ökonomischen Wissens – unterwerfen würde (Creischer 2015: 122), wäre mit diesem ersten Schritt vielleicht sogar schon ein wesentlich wirksamer Anfang getan: Dann nämlich ließe sich Künstlerische Forschung – sofern sie denn auch im Bereich der Ästhetischen Bildung angehender Lehrer*innen institutionalisiert werden sollte – auch als Lehre im Sinne der lateinischen *disciplina* auffassen. D. h. sie würde zur Abwechslung offenlegen, dass sie disziplinarisch ist⁷. Und das heißt auch, dass sie mitreflektieren und -thematisieren würde, dass sie als Disziplin Gefahr laufen könnte, ein Index für ruhig gestellte, unterdrückte, vermiedene oder potenzielle Konflikte zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Auf die sie allerdings angewiesen ist, um „der Sache nach, gemäß von Überzeugungen und Wünschen im Zuge der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre noch streiten [zu können]“ (Pazzini 2010: 150).

Würde ein solches Streiten also nicht nur *über* und *an*, sondern maßgeblich auch *mit* und *durch* die „Poetik des Wissens, die die Kunst ist“ (Ruda/Völker 2008: 109) ermöglicht – etwa indem in Rancière’scher Manier im wörtlichen oder übertragenen Sinne eine gemeinsame Bühne eingerichtet wird, „auf der sich der Streit um die Existenz einer gemeinsamen Welt austrägt“ (ebd.: 98) –, könnte meines Erachtens tatsächlich eine von Inszenierungen der Kunst ausgehende transformatorische Ästhetische Bildung wahrscheinlicher werden, die Selbstdistanz und -entfremdung ermöglicht und uns verwandelt in unsere Wirklichkeiten zurückkehren lässt.

Anmerkungen

1 D. h. nicht selten dergestalt neuer Produktionsweisen des kognitiven Kapitalismus, welche Hito Steyerl bspw. als „kommodifizierte Bildung, kreative und affektive Industrien“ sowie „administrative Ästhetik“ benennt (vgl. Steyerl 2010: 1).

2 Hier sowohl bildungssprachlich verstanden als *Autonomie* im Sinne von *Unabhängigkeit, Selbständigkeit* als auch philosophisch als *Willensfreiheit*.

3 Hier nicht instrumentell verkürzt verstanden, sondern jenseits der Technik im engeren Sinne.

4 Thomas Küpper erläutert, dass sich künstlerische Autonomie, im gesellschaftlichen Funktionskontext betrachtet, im wörtlichen Sinn als Eigengesetzlichkeit auffassen lässt, jedoch nicht als völlige Unabhängigkeit gegenüber anderen Systemen (vgl. Küpper 2008: 12).

5 Als einem ökonomischen Terminus

6 D. h. das Recht auf prinzipielle Gleichwertigkeit und dieselbe Notwendigkeit wie etwa wissenschaftliche Forschung.

7 Weil „sie normalisiert, verallgemeinert und reguliert; [...] ein Set von Reaktionen ein[übt] und [...] Menschen für ihr Funktionieren in einem Umfeld von symbolischer Arbeit, permanentem Design und stromlinienförmiger Kreativität [unterweist]“ (Steyerl 2010: 1).

Literatur

- Badura, Jens (2015): Darstellende Künste: In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 23-25.
- Baecker, Dirk (2009): Kunstformate (Kulturrecherche): In: Rey, Anton/Schöbi, Stefan: Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. Subtexte 03. Zürich: ipf Zürcher Hochschule der Künste / Institute for the Performing Arts and Film, S. 79-97.
- Bippus, Elke (2009/2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes, 2. Auflage.
- Creischer, Alice (2015): Ausstellen. Selbstorganisiertes Wissen und Artistic Research. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S.119-122.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5. Auflage.
- Dewey, John (1938, 2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Esposito, Elena/Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo (1997): GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2. Auflage.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koller, Markus (2007): Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küpper, Thomas (2008): Autonomie. „Das Kreuz mit der Kunst“ – systemtheoretisch betrachtet. In: Kritische Berichte. Bd. 36, Nr. 4, S. 11-15.
- Lingner, Michael (1989): Zur Konzeption künftiger öffentlicher Kunst. Argumente für eine Transformation ästhetischer Autonomie. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/ml_publikationen/kt89-6b.html [28.2.2016].
- Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.
- Lyotard, Jean-François (1979, 1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.
- Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): CfP where the magic happens. Online: <http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/> [12.02.2016].
- Pazzini, Karl-Josef (2010): Universität weitertreiben. Thesen und Notizen. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahme zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, 1. Auflage, S. 145-156.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Polanyi, Michael (1966, 1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ruda, Frank/Völker, Jan (2008): Nachwort. In: Rancière, Jacques: Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve, S. 91-109.
- Schenker, Christoph (2005): Künstlerische Forschung. Online: <http://archiv.ask23.de/draft/archiv/misic/querdurch-schenker.html> [28.2.2016].
- Schenker, Christoph (2015): Wissensformen der Kunst. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künst-

lerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 105-110.

Steyerl, Hito (2010): Ästhetik des Widerstands? (Künstlerische Forschung als Disziplin und Konflikt. Online: <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/de/print> [28.2.2016].

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

In den Diskursen ästhetischer Bildung zeigen sich immer wieder Spannungen und Widersprüche. Einige resultieren aus interdiskursiven Effekten, die oftmals nicht bemerkt werden. Ihnen soll im Folgenden nachgegangen werden. Das geschieht anhand von Beispielen aus der Musikpädagogik¹, doch ist zu vermuten, dass auch andere Bereiche kultureller Bildung betroffen sind.

An vielen Stellen wird ein Gefühl der Verunsicherung spürbar, das nicht zuletzt mit der – durchaus berechtigten – Sorge zu tun hat, dass die Künste in der Schule zunehmend in Bedrängnis geraten. Kompetenzorientierung und Leistungsmessung dominieren nach wie vor weite Teile der schulpädagogischen Debatte, meist fokussiert auf die so genannten Kernfächer; den Aufgaben ästhetischer Erziehung wird dagegen weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Auch vom Thema Inklusion profitieren die künstlerischen Fächer kaum, obwohl doch in ihnen zur Stärke werden könnte, was sonst im schulischen Fächervergleich eher von Nachteil ist: dass es im Bereich des Musischen – so jedenfalls eine gängige Vorstellung – nicht so sehr um Leistung geht. Das aber verschafft keinen Vorteil, wenn gerade der Umgang mit Leistungsheterogenität als die zentrale Herausforderung inklusiven Unterrichtens verstanden wird.

Ausschluss aus wichtigen Debatten und gefühlte Missachtung führen dazu, dass sich (wo früher noch selbstbewusst gegen Stundkürzungen gekämpft wurde, wenn auch oft im Streit zwischen den konkurrierenden künstlerischen Fächern) immer häufiger Momente von Verzweiflung einstellen. Das könnte man jedenfalls vermuten, wenn die Autor*innen des hessischen Lehrplans für Musik es für nötig halten zu betonen:

„Musik ist ein wesentlicher und durch nichts zu ersetzer Bestandteil menschlicher Kultur. Sie ist Teil der ästhetisch-expressiven Erlebniswelt unserer Kinder“ (Hessisches Kultusministerium 2011: 11).

Das klingt fast, als existierten geheime Pläne, nicht nur das Schulfach zu marginalisieren, sondern die Musik ganz abzuschaffen. Die Wahrheit ist, dass schulischer Musikunterricht nicht einfach dadurch gerechtfertigt werden kann, dass es Musikpraxen² gibt, denn die sind auf Schule nicht angewiesen (im Unterschied zu den gesellschaftlichen Praxen der Naturwissenschaften, der modernen Technik und der globalen Wirtschaft).

Die Zeit, in der ästhetische Bildung selbstverständlich war und keiner Begründung bedurfte, scheint vorbei zu sein. Das erfordert Neuorientierungen, weil mit der Frage „Wozu die Künste in der Schule?“ auch die Frage, was im Unterricht passieren soll, mit auf dem Tisch liegt und nicht mehr allein von einem inneren Kreis von Expert*innen beantwortet werden kann. Wo der Kanon der Fächer und der Kanon ihrer Inhalte in Frage gestellt werden, entsteht Verunsicherung und ist Streit vorprogrammiert.³ Weitere künstlerische Fächer wie das Darstellende Spiel drängen in die Schule. Neue Fächer wie „Ästhetische Erziehung“ werden erfunden, auch weil man den vorhandenen – Kunst und Musik – nicht länger zutraut, den Platz ästhetischer Bildung in der Schule zu behaupten. Die diagnostizierte Entgrenzung der Künste, die den Nischen der Hochkultur und der Einteilung in Gattungen zu entkommen suchen, wird nicht von allen als Befreiung empfunden, sondern insbesondere dort, wo in der schulischen Fächerlogik der Verlust von Zuständigkeit droht, als Auflösungserscheinung in ein unverbindlich Allgemeines kultureller Bildung, die ihre eigene Abschaffung mit dem Geklingel ästhetischer und den Fanfaren medientheoretischer Begriffe begleitet. Im Gerangel um Aufmerksamkeit und in Verteidigung trudelter Geltungsansprüche entstehen diskursive Spannungen, die an vier Punkten

beschrieben werden sollen:

1. Die Beschwörung von Transfereffekten künstlerischer Praxis scheint genau der instrumentellen Logik zu folgen, die die ästhetische Bildung in die Defensive treibt.
2. Mit Konzepten zur systematischen Vermittlung fachpraktischer Fähigkeiten könnte der Anschluss an Kompetenzdiskurse gesucht werden, wenn nicht gleichzeitig an der bildenden Bedeutung ästhetischer Erfahrung festgehalten würde (in der Musikpädagogik zeigt sich diese Spannung im Modell des „Aufbauenden Musikunterrichts“).
3. Die aus dem schulischen Unterricht in die Musikvermittlungspraxen von Konzerthäusern ausgewanderte Kunsterkorientierung redet noch dann von kultureller Teilhabe, wenn *audience development* gemeint ist.
4. Der Verzicht auf die leitende Idee künstlerischer Praxis zugunsten einer demokratisch gemeinten Schülerorientierung des Unterrichts am kulturellen Alltag von Kindern und Jugendlichen könnte in der zunehmenden Ausbreitung von Schul-Pop enden, den niemand wollen kann, auch wenn er medial und technisch hochgerüstet sein mag.

Mit diesen Spannungen muss sich auch auseinandersetzen, wer gegen alle ökonomisch geprägten pädagogischen Qualitätsdiskurse auf der besonderen Qualität ästhetischer Praxis besteht. Die Tradition ästhetischer Bildung, die die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume als pädagogischen Auftrag versteht, soll am Ende zu Wort kommen.

Die Hoffnung auf Transfereffekte

Die Forderung, die Qualität des Unterrichts durch Bildungsstandards für die schulischen Kernfächer zu verbessern, weil das Bildungssystem im internationalen Vergleich nicht das leiste, was es leisten sollte, wird in vielen Fällen durch Hinweise auf ökonomischen Nutzen begründet. Die teuren pädagogischen Interventionen sollen messbar Kompetenzen bewirken, die Wettbewerbsvorteile für den einzelnen wie für die Gesellschaft versprechen. Für die kulturelle Bildung ist es schwer, den Anschluss an solche Diskurse zu halten. Beeinflusst von derartigen instrumentellen Denkweisen hat bei vielen ihrer Vertreter*innen das Interesse an den so genannten Transfereffekten ästhetischen Lernens zugenommen. Man hofft sich auf die positiven Auswirkungen berufen zu können, die das Darstellende Spiel oder die Musik auf soziale und emotionale Intelligenz, Kreativität, Empathie, selbstständiges Denken, abstraktes Denkvermögen, Spontaneität, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Ausstrahlung, Verantwortungsbewusstsein, Teamgeist, Beziehungsfähigkeit und Fantasie haben.⁴ Nach vielen Jahren der Beschwörung vermeintlicher Transfereffekte muss man jedoch konstatieren, dass diese Rechtfertigungsstrategie nicht wirklich zieht, weil sie offenbar nur diejenigen überzeugt, die sich mit ihr in Sonntagsreden selbst Mut zu machen suchen. Niemand zeigt sich von den empirischen Studien beeindruckt, mit denen Musikpädagog*innen immer wieder den Nutzen ihrer Profession zu belegen trachteten.⁵ Genauso wie die ungehört verhallende Klage über Kosten-Nutzen-Kalküle im Bereich der Bildung verspricht die Hoffnung auf Transfereffekte nur denjenigen Trost, die sich schon am Sterbebett der künstlerischen Fächer versammelt haben.

Kompetenzen aufbauen oder ästhetische Erfahrungsräume inszenieren oder beides?

Die Notwendigkeit einer Neuorientierung sieht dagegen der so genannte Aufbauende Musikunterricht, der Kritik übt am Zustand des herkömmlichen Musikunterrichts, der selten kontinuierlich erteilt werde und in dem deshalb kaum auf bereits erworbenen Fähigkeiten aufgebaut werden könne (vgl. Gies/Jank/Nimczik 2001; Jank 2013: 92ff.). Einer bloß musikkundlichen Belehrung und einem leider weit verbreiteten Tafelunterricht, in dem musiktheoretische Sachverhalte ohne Hör- und eigene Spielerfahrungen dargeboten werden, wird die Idee integrierten, systematisch aufbauenden Musiklernens entgegengesetzt, das mit dem Hören und Spielen von Musik beginnt. Anstelle vieler vereinzelter Gelegenheiten zum Klassenmusizieren sollen systematische Lernangebote zum Erwerb musikalischer Fähigkeiten geschaffen werden. Mit seinem Programm erweist sich der AMU, die Abkürzung ist zum Markenzeichen geworden, als anschlussfähig an die Debatten um Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und zentrale Leistungüberprüfung in anderen Fächern. Es ist kein Wunder, dass ein solches Angebot aus der Musikpädagogik kommt, weil in der Musik – vielleicht noch mehr als in anderen Künsten – das Können zählt, insbesondere die Beherrschung des Instruments bei ausübenden Musiker*innen. Musikwettbewerbe haben eine lange Tradition, über Kulturen und Genres hinweg. Wer ein Musiking-

strument spielen möchte, muss viel üben, um die spezifischen Spieltechniken zu erlernen. Es ist diese handwerkliche Seite von Musik, der das Modell des AMU einen großen Teil seiner Überzeugungskraft und Beliebtheit bei Musiklehrer*innen verdankt.

Dass sich der Aufbau musikalischer Fähigkeiten an konventionellen musikalischen Mustern orientiert, muss nicht nur durch Verweis auf historische Traditionen, sondern kann auch mit den Hörgewohnheiten und alltäglichen Musikpraxen von Kindern und Jugendlichen gerechtfertigt werden. Doch auf der anderen Seite möchte das Modell den Anspruch, dass Musik ein künstlerisches Fach sei, in dem es um ästhetische Bildung geht, nicht aufgegeben. Es sollen also noch andere Momente im Unterricht vorkommen: Gelegenheiten zur vollzugsorientierten Wahrnehmung des ästhetischen Charakters von Musik als Kunst, kreative Vorhaben mit Gestaltungsaufgaben, die ästhetische Erfahrungsräume eröffnen. Der Aufbauende Musikunterricht ist in seinem Selbstverständnis ein Modell, das vorhandene Konzepte zusammenfassen und alles integrieren will. Man kann das entstehende Patchwork an Unterrichtsvorschlägen und Theoriebezügen kritisieren, weil es kein wirklich konsistentes Konzept darstellt⁶, doch der AMU fragt mit seiner Betonung musikalischer Fähigkeiten zu recht nach den Voraussetzungen künstlerischer Praxis. Was können Pädagog*innen dafür tun, dass sich im Leben möglichst vieler Menschen die magischen Momente ereignen, die die Ästhetische Bildung verspricht?

Musikvermittlung und Konzertpädagogik

Doch es gibt andere, die daran zweifeln, dass ein systematisch Fähigkeiten aufbauender Unterricht der richtige Weg ist, und die skeptisch sind, ob Schule überhaupt ein geeigneter Ort sein kann für die magischen Momente ästhetischer Erfahrung. Sie setzen stattdessen auf Kunsträume, die dafür geschaffen wurden, dass sich die Magie entfalten kann. In Theatern, Konzert- und Opernhäusern hat die pädagogische Kunstwerkorientierung eine Heimat gefunden, nachdem sie aus der schulischen Musikdidaktik weitgehend vertrieben wurde. Als „Musikvermittlung“ wird sie in den *education*-Abteilungen von Kulturinstitutionen gepflegt, ohne nach eigenem Verständnis allerdings eine erzieherische Aufgabe zu sein. Verbreitet ist die Überzeugung, dass die Kunst für sich selbst sprechen kann und dass Vermittlung lediglich bedeutet, die Menschen an sie heranzuführen und Gelegenheiten zur Begegnung zu schaffen.⁷ Dabei geht es eher um Rezeption als um eigene künstlerische Praxis. Dass Kinder und Jugendliche selbst Musik machen, ist als Mittel, als ein möglicher Ort der Begegnung mit Kunst willkommen; aber Hören und Verstehen bleiben das Ziel. Insofern bildet die außerschulische Musikvermittlung gewissermaßen den Kontrapunkt zum weit verbreiteten selbstgenügsamen schulischen Klassenmusizieren. Doch neben Kooperation zwischen Schule und Konzerthaus sowie gegenseitiger Ergänzung finden wir häufig genug Misstrauen und Konkurrenz. Die Kulturinstitution traut dem schulischen Musikunterricht weder zu, dass er erfolgreich für Kunstmusik wirbt, noch dass er ein Ort sein könnte, an dem die Musik für sich selbst zu sprechen vermag. Musiklehrer*innen nutzen die konzertpädagogischen Angebote der Musikvermittler*innen gerne, reagieren aber empfindlich, wenn sie nur als Pädagog*innen angesprochen werden und nicht als das, was sie nach eigenem Selbstverständnis sind: Künstler-Pädagog*innen.

Die Musikvermittlung hat es nicht leicht. Kulturinstitutionen betrachten sie selten als eine ihrer Kernaufgaben. Zumal nach Auffassung manches Dirigenten und mancher Intendantin jede öffentliche Aufführung schon ein Musikvermittlungsprojekt darstellt; und zwar eins, das mehr Aufmerksamkeit verspricht als eine dauerhafte Kooperation mit umliegenden Schulen; Aufmerksamkeit, die wichtig ist, um dauerhaft die Finanzierung zu sichern. Eine gewisse Bereitschaft zur Persönlichkeitsspaltung dürfte zur Berufsvoraussetzung von Musikvermittler*innen gehören. So sehr sie sich bemühen, vielversprechende Formate ästhetischer Bildung zu entwickeln, am Ende werden sie doch nur gemessen am *audience development*. Chancen auf kulturelle Teilhabe zu bieten, bedeutet dann, das Konzertpublikum von Morgen zu bilden.

Kulturelle Teilhabe zu fördern, könnte ja auch heißen, Kinder und Jugendliche in der Ausübung der von ihnen bevorzugten Musikpraxen zu unterstützen. Das sind in vielen Fällen die Praxen Populärer Musik. Doch derartige musikpädagogische Interventionen passen nicht gut zum Konzept der Musikvermittlung, denn Pop, Rock, HipHop usw. bedürfen der Vermittlung nicht. Sie könnten höchstens als Lockmittel einer Rattenfängerstrategie dienen, die – so wie in einigen musikdidaktischen Überlegungen der 60er/70er-Jahre – die Jugendlichen mit Beatmusik über Progressive Rock an Klassik heranführen will.

Herausforderung durch Alltagskulturen

Bis heute hat sich die Musikdidaktik nicht ganz von der Verunsicherung erholt, die sie schon vor vielen Jahrzehnten durch die zunehmende Bedeutung musikalischer Jugendkulturen erfahren hat. Die ließen sich nicht ignorieren, auch weil etwa zeitgleich die Forderung nach einer stärkeren Orientierung des Unterrichts an der Erfahrung und Lebenswelt (um nur zwei typische Begriffe der Zeit zu nennen) der Schüler*innen gestellt wurde. Wenn man sich rückblickend die Geschichte deutschsprachiger musikpädagogischer Publikationen anschaut, wird deutlich: Seit den 80er-Jahren haben Rock und Pop den Musikunterricht erobert und gleichzeitig zur Renaissance des Klassenmusizierens beigetragen, bei der an musicale Traditionen angeknüpft werden konnte. Der Preis, den die Populäre Musik für den erfolgreichen Einzug in die Klassenräume zahlen musste, ist ihre didaktische Reduktion auf institutionell verträgliche Formen des Schul-Pop. Der musikdidaktische Diskurs versucht seitdem Legitimationstrategien zu entwickeln, die der gesellschaftlich einflussreichen Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst gerecht werden und gleichzeitig die friedliche Koexistenz von Klassischer Musik und Populärer Musik im Unterricht erlauben.

Die Dichotomisierung von E und U, die auch dort, wo sie kritisiert wird, noch wirksam ist, führt dazu, dass die Anwendung ästhetischer und kunstphilosophischer Begriffe auf Populäre Musik im musikdidaktischen Diskurs nicht vorgesehen ist. Von einer Entgrenzung der Künste ist nicht viel zu bemerken. Der Begriff künstlerischer Musikpraxis wird nicht etwa auf Reggae, Metal, House u. a. erweitert, sondern es gibt weiterhin eine klare Trennung von artifizieller Musik auf der einen und musikalischer Gebräuchspraxis auf der anderen Seite. Letzterer Begriff, den der Musikpädagoge Hermann-Josef Kaiser Mitte der 90er in die Diskussion eingebracht hat, um die theoretische Lücke zu schließen, die spätestens in den 80er-Jahren entstanden war (Kaiser 1995), hat seitdem Karriere gemacht und wird immer wieder in musikdidaktischen Publikationen zitiert. Die Unterscheidung zwischen einer noch unreflektierten usuellen Musikpraxis und einer verständigen Musikpraxis, die zu befördern Aufgabe von Schule sein könnte, tritt an die Stelle der Unterscheidung von U und E. Die verständige Musikpraxis übernimmt die Funktion des musikalischen Kunstwerks als legitimierender Bezugspunkt des musikdidaktischen Diskurses. Die Ziele des Musikunterrichts müssen auf diese Weise unter Verzicht auf Begriffe und Argumentationsfiguren aus der Geschichte von Ästhetik und Kunsthophilosophie bestimmt und begründet werden, was die Aufgabe unnötig erschwert.

Ästhetische Bildung oder: How to make the magic happen

Die Folgen ästhetischer Abstinenz zeigen sich auch in den Schwierigkeiten, die Probleme zu lösen, die mit „Diskrepanz zwischen den Zielen der Musikpädagogik und der Funktion Populärer Musik“ zusammenhängen (Terhag 1998: 443) und in der Musikdidaktik seit den 80er-Jahren immer wieder unter dem Titel „Un-Unterrichtbarkeit von Populärer Musik“ (Terhag 1984) verhandelt werden.⁸ Populäre Musik ist auf schulische Musikpädagogik nicht angewiesen. Die Tatsache, dass Populäre Musik als Gegenstand von Musikunterricht längst selbstverständlich akzeptiert ist, bedeutet nicht, dass die Frage, wie sie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden soll, als gelöst gelten kann.

Die Frage, welchen Beitrag musikalische Alltagskulturen zur Bildung leisten können, lässt sich leichter beantworten, wenn wir sie als das beschreiben, was sie sind: ästhetische Musikpraxen. Ihr Bildungswert erweist sich daran, ob und wie in und mit ihnen ästhetische Erfahrungsräume inszeniert werden können. Denn Bildung kann als der Prozess der Erfahrung verstanden werden, den wir durchlaufen, wenn wir Neues kennenlernen oder Bekanntes mit anderen Augen sehen, weil wir neue Worte dafür finden und uns dadurch Handlungsmöglichkeiten erschließen, die wir so zuvor nicht hatten.⁹

Musikpraxen sind bildungsrelevant¹⁰, insofern sie ästhetische Erfahrungsräume eröffnen, egal ob wir von Alltagskulturen reden, von Medienkulturen, von Popkultur oder Kunstmusik. Bildungsrelevant wird die jeweilige ästhetische Musikpraxis, weil sie Momente von Reflexion einschließen kann. Das können Gelegenheiten zum individuellen Nachfühlen wie zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch und in vielen Fällen zum ästhetischen Streit über divergierende Einschätzungen sein.¹¹

Ästhetische Bildung bedeutet auch Bildung ästhetischen Urteilsvermögens. Die Idee einer Demokratisierung von Kunst durch technisch leicht handhabbare, günstige und dadurch allgemein zugängliche Produktionsmittel wie Tablets mit einer Auswahl an

vorgefertigten *drum loops* scheint vielversprechend. Aber die Frage bleibt noch, wie das Ergebnis klingt.

Anmerkungen

- 1 Um gleich zu Beginn Erwartungen zu dämpfen: Die Beispiele ergeben kein vollständiges Bild. Eine gründlichere historische Analyse des Diskurses musikalischer Bildung findet sich bei Jürgen Vogt (2012).
- 2 Der Begriff „Musikpraxen“ ist hier in einem weiten Sinne gemeint, der vielfältige Formen des Hörens und Machens von Musik umfasst. Kaiser (2010) zeigt, dass sich musikdidaktische Legitimationsdefizite insbesondere mit Blick auf das Klassenmuzsizieren ergeben und zu bearbeiten wären.
- 3 Als symptomatisch kann die Veröffentlichung einer Arbeitsgruppe der Konrad-Adenauer-Stiftung gelten, die angesichts der Herausforderungen der Postmoderne die Neuorientierung des Musikunterrichts anhand eines Kanons bedeutender Musikwerke forderte. Das „Grundsatzpapier“ und eine Reihe von kritischen Erwiderungen finden sich in Kaiser et al. 2006; als Reaktion darauf s. außerdem Gauger/Wilske 2007.
- 4 Diese beeindruckende Liste wertvoller Kompetenzen findet sich in Plath 2009: 13.
- 5 Die kritische Prüfung vermeintlich empirisch belegter Wirkungen zeigte bislang stets ernüchternde Ergebnisse (s. z. B. Gembris et al. 2001 und BMBF 2006), was aber den Glauben der Hoffenden wenig erschüttert.
- 6 Jürgen Oberschmidt und Christopher Wallbaum (2014) zeigen einige Inkonsistenzen anhand der Metaphorik des Konzepts wie dem ursprünglich maßgeblichen Bild des Baums, der seine Nährstoffe aus den Wurzeln musikpraktischer Erfahrungen zieht.
- 7 Siehe z. B. Schneider/Stiller/Wimmer 2011, Hüttmann 2014 sowie kritisch Pfeffer/Rolle/Vogt 2008.
- 8 Zu den Chancen, die die Bezugnahme auf Denkfiguren ästhetischer Theorie bietet, wenn es um musikalische Jugendkulturen im Musikunterricht geht, siehe Wallbaum 2007 und Rolle 2010.
- 9 Das ist in sehr knapper Form der transformatorische Bildungsbegriff, der wohl den meisten Theorien ästhetischer Bildung zugrunde liegt (z. B. Rolle 1999). Eine genaue theoretische Herleitung findet sich bei Christoph Koller (2012).
- 10 „Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?“ ist die Frage, die Wolfgang Schulz (1997) stellt. S. auch Rolle 2011.
- 11 Zum didaktischen Potenzial des ästhetischen Streits im Unterricht siehe Rolle/Wallbaum 2011 und Rolle 2014.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Online: https://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf [7.3.2016].
- Gauger, Jörg-Dieter/Wilske, Hermann (Hrsg.) (2007): Bildungsoffensive Musikunterricht. Freiburg: Rombach.
- Gembris, Heiner/Krämer, Rudolf-Dieter/Maas, Georg (Hrsg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner.
- Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin (2001): Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik, 9. Jg., Heft 1, S. 4-22.
- Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sek. I Gymnasium. Musik. Wiesbaden. Online: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=679c48b5f877edabdccf7c0a601a6c7a [7.3.2016].
- Hüttmann, Rebekka (2014): Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg: Wißner.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2013): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, Hermann Josef (1995): Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: Musikforum, 83. Jg. Mainz: Schott, S. 17-26.

Kaiser, Hermann Josef et al. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio.

Kaiser, Hermann Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 9. Jg. Online: <http://zfmk.org/10-kaiser.pdf> [7.3.2016].

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

Oberschmidt, Jürgen/Wallbaum, Christopher (2014): Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In: Kampe, Friedrich/Oberschmidt, Jürgen/Riemer, Franz (Hrsg.): Vielfalt Neuer Wege. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 35-51.

Pfeffer, Martin/Rolle, Christian/Vogt, Jürgen (Hrsg.) (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Münster: Lit-Verlag.

Plath, Maike (2009): Biographisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.

Rolle, Christian (2010): Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In: Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musikunterricht heute Bd. 8. Zwischen Rock-Klassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Oldershausen: Lugert, S. 206-215.

Rolle, Christian (2011): Wann ist Musik bildungsrelevant? In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011. München: Allitera, S. 41-55.

Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, 5. Jg., Nr. 9. Online: <http://iae-journal.zhdk.ch/no-9/> [7.3.2016].

Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, S. 509-535.

Schulz, Wolfgang (1997): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? In: Ders.: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim und Basel: Beltz, S. 110-132.

Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten: Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio.

Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen. In: Musik und Bildung, 5. Jg., Nr. 84, S. 345-349.

Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftfehle. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske und Budrich, S. 439-456.

Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 12. Jg. Online: <http://www.zfmk.org/12-vogt.pdf> [7.3.2016].

Wallbaum, Christopher (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 7. Jg. Online: <http://www.zfmk.org/7-wallbaum.pdf> [7.3.2016].

gogik. Online: <http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf> [7.3.2016].

Ästhetik der Reorganisation. Zur Einleitung

Von Fatma Kargin, Manuel Zahn

Hier soll der Versuch unternommen werden, ein Modell zeitgenössischen Kuratierens im Rahmen künstlerischer Forschung zu kontextualisieren und als ein produktives Moment für ästhetische Bildungsprozesse zu beleuchten. Dies zum einen, weil sich abzeichnet, dass die Praxis des Kuratierens sowohl in ihren Verfahren, aber auch im Hinblick auf die Frage der Wissens- und Erkenntnisbildung enge Parallelen zum künstlerischen Forschen aufweist (vgl. Badura u. a. 2015, Texte zur Kunst 2011) und damit an Methoden und bildungstheoretische Fragen von ästhetischen Bildungsprozessen anknüpfen kann. Zum anderen geben aktuelle Ausstellungsprojekte, wie etwa die Biennale von Venedig (2015), aber auch ein verstärkt geführter Diskurs über die Praxis des Kuratierens (vgl. ARGE schnittpunkt 2013) ebenso wie über die Figur des/der Kurator*in (vgl. Texte zur Kunst 2012), Anlass dazu, über das zeitgenössische Ausstellungsmachen im Kontext von Kunstpädagogik nachzudenken. Denn wenn Kunstunterricht nicht lediglich die Rekapitulation kanonischer Ordnungen meint, sondern vor allem auch die Verhandlung dessen, was Kunst ist bzw. nicht ist oder auch sein kann, dann scheint gerade die Beschäftigung mit zeitgenössischen Ausstellungen, ihrer Konzeption und Realisierung Aufschluss über die Diskursivität von Kunstbegriffen geben zu können. Kunst stellt sich damit nicht als „naturalisierte Geschichte“ (vgl. Barthes 1970), sondern vor allem als Verhandlungsprozess dar. Genau das sollte ein Motiv kunstpädagogischer Bildungsprozesse sein.

Nehmen wir also als skizzenhaftes Gedankenexperiment die Praxis des Kuratierens als ein Handlungsmodell der künstlerischen Forschung ernst, dann kann im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Potenziale für ästhetische Bildungsprozesse darin aufgehoben sind. Die jüngst zu Ende gegangene Biennale in Venedig (2015), aber auch die Documenta 11 (2002) geben Aufschluss über eine zeitgenössische Praxis des Kuratierens, die, wie ich meine, relevant für die Kunstpädagogik sein kann.

Zeitgenossenschaft

Zentral für die Konzeption beider Ausstellungen Okwui Enwezors ist das kultur- und gesellschaftsdiagnostische Motiv seiner kuratorischen Arbeit. Sie richtet sich nicht auf die Pflege eines mithin eurozentristisch ausgerichteten, kulturellen Erbes und dessen Kanonisierung (vgl. Meyer 2015), sondern ist vor allem davon geprägt, Zeitgenossenschaft analytisch, d. h. kultur- bzw. gesellschaftsdiagnostisch zur Debatte zu stellen. Tradition wird hier nicht rekapituliert, sondern verhandelt. Ein zentraler Aspekt von Enwezors kuratorischem Ansatz ist die kritische Auseinandersetzung mit der Konzeption des „Westens“ – der Westen verstanden als eine gesellschaftliche und kulturelle Struktur, die eine Totalität mit eigenen Gesetzmäßigkeiten definiert (vgl. Jocks 2015: 47). Konsequenzen der Globalisierung, Flucht, Migration, Fragen an postkoloniale Machtasymmetrien ebenso wie gesellschaftliche Marginalisierungsphänomene stellen Kernpunkte seines kuratorischen Ansatzes dar. Kulturelle Auswirkungen des Kolonialismus und Kapitalismus werden in den präsentierten künstlerischen Arbeiten reflektiert, wobei nicht zuletzt die Kunstgeschichte als ein Projekt westlich-eurozentristischer Provenienz zur Debatte steht. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Status des Bildes im Zuge der Digitalisierung und vor dem Hintergrund aktueller weltpolitischer Krisen, aber auch die über fotografische Bilder vermittelte Konzeption von Wirklichkeit bilden ein Fundament von Enwezors kuratorischer Arbeit (vgl. Hoffmann 2013). So geht es in seinem Artikel zur 56. Biennale unter dem Titel „Iconoclasm, Iconophobia, Iconophilia: On Charlie Hebdo“ auch um Bildzerstörung, Bilderhass und Bilderliebe (vgl. Ausstellungskatalog *All the World's Futures* 2015). Die Autonomie der Kunst wird bei Enwezor nicht als unhintergehbarer Entität vorausgesetzt, sondern hinsichtlich der – nicht zuletzt gesellschaftlichen – Bedingungen ihrer Möglichkeiten befragt.

Im Rahmen kunstpädagogischer Arbeit ginge es also darum, kuratorische Praxis kultur- und gesellschaftsdiagnostisch zu be-

greifen – dies sicherlich unter den Bedingungen der didaktischen Reduktion. Es ginge um die Verpflichtung auf die Analyse von Gegenwartsphänomenen, mithin vor dem Hintergrund ihrer historischen Voraussetzungen und um das Ausloten einer Vielgestaltigkeit von Zukunft.

All the World's Futures. Jenseits der Disziplinen

Sowohl für die Documenta 11 als auch für die 56. Biennale in Venedig kann festgehalten werden, dass sie sich einem homogenen Weltentwurf verweigern: Jedes Überblicksdenken, so hält Heinz Norbert Jocks fest, ist zum Scheitern verurteilt (Jocks 2015: 45). Im Sinne einer undisziplinierten Forschung (vgl. Mörsch 2015: 77), die sich bewusst jenseits traditioneller Fachdisziplinen verortet, verfolgt das Konzept von Enwezor eine „experimentelle Praxis des Machens und Spielens“ (Borgdorff 2015: 70) – bei- des Aspekte, die für die künstlerische Forschung in Anschlag gebracht werden. Im Hinblick auf durchaus kontrovers diskutierte Konzeptionen derselben (vgl. Busch 2014: 453ff.; Hornuff 2015) schlägt Jens Badura vor, dass künstlerische Forschung einen Erkenntnisbegriff stark machen könne, der nicht eine „andere“ Erkenntnis affirmiere – folglich nicht jenseits rational-begrifflicher Argumentation und transsubjektiver Nachvollziehbarkeit zu verorten sei –, sondern vor allem ein „erweitertes Erkenntnisverständnis“ einfordern könne (vgl. Badura 2014: 46). Es gehe damit, wie er konstatiert, um die *Schaffung eines Verhandlungsraumes unterschiedlicher Erkenntnisweisen* (vgl. ebd.: 48).

Darum könnte es auch innerhalb kunstpädagogischer bzw. ästhetischer Bildungsprozesse gehen, die die Praxis des Kuratierens im Blick haben: Um einen Verhandlungsraum, in dem die Erkenntnisweisen unterschiedlicher Disziplinen in einen Austausch treten und damit möglicherweise auch um inter- und transdisziplinäre Erkenntnisbildung, die im Medium Ausstellung, ihrer Konzeption und Realisierung zum Tragen kämen.

Szenografie I Montage

Eine der reklamierten Praktiken künstlerischer Forschung stellt das *Inszenieren* dar: das (sich) in Szene setzen (Primavesi 2015: 155ff.). Das Grundprinzip der *Mise en scène* umfasst die räumliche Anordnung von Figuren und Dingen im Hinblick auf die Konfrontation mit einem Publikum. Erkenntnis entsteht also im Experiment mit den Reaktionen des Publikums. Zudem wird auch das *Installieren* als eine Praxis Künstlerischer Forschung thematisiert. Eine Installation, so Bippus, schafft „einen spezifischen Raum und relationale Beziehungen“ (vgl. Bippus 2015: 153). Beide Aspekte – das *Inszenieren* und das *Installieren* – stehen auch beim Machen von Ausstellungen im Fokus: Einerseits muss die Wahrnehmungsanordnung im Bezug auf das Publikum reflektiert werden, andererseits spielt die Auswahl und Anordnung der Arbeiten im Raum, der Entwurf einer Szenografie (vgl. Hoffmann 2013: 63, 135ff.), eine zentrale Rolle.

Kuratorische Praxis, in der sowohl das *Inszenieren* als auch das *Installieren* im Fokus steht, kann deswegen auch als Montage-Akt verstanden werden: Denn hier werden Dinge miteinander konfrontiert, die sich mitunter diametral gegenüberstehen und möglicherweise gerade in ihrer dialektischen Konfrontation Erkenntnis provozieren. Für eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit den Praktiken künstlerischer Forschung im Hinblick auf das Kuratieren müsste man also die Praxis der Montage – als eine räumliche Zusammenfügung von Sinneinheiten – und die Bezugnahmen auf das Publikum näher beleuchten.

Sowohl in digitalen aber auch analogen Kontexten eröffnen sich hier, jenseits der traditionellen filmischen Montage, Bildungspotenziale, um mit kulturellen Versatzstücken aus Texten, Bildern, Körpern etc. kulturdiagnostisch umzugehen. Für eine solche kuratorische Praxis der Montage finden sich im kunstpädagogischen Diskurs Anknüpfungen an bereits von Andrea Sabisch formulierte Aspekte der *Bildverkettung* und die damit in Zusammenhang stehende Analyse von Bildfunktionen in einem Ensemble aus Vor- und Nachbildern (vgl. Sabisch 2015).

Kontrastmontage I Post-Performance

Die Kritik an der Marktförmigkeit der Biennale, die Präsenz international agierender Galerien, die das Programm diktieren, war auch bei der Kunstschau von 2015 nicht zu überhören (vgl. Honnef 2015, Haase 2015) – das war abzusehen, sicher auch für Enwezor. Der saturierte Kurator lässt „Das Kapital“ unter der Ägide von Isaac Julien und mit hoch profitablen Galerien im Rücken in der sogenannten „Arena“ rezitieren. Doch Enwezors kuratorische Praxis provoziert einen Meta-Diskurs. Die kontrastive Ge-gegenüberstellung von Marx und Kunstmarkt pointieren die kritische Beschäftigung mit dem Galeriebetrieb, mit der Konstitution der Ausstellungsplattform Biennale und nicht zuletzt mit einem zeitgenössischen Kunstbegriff. Zeitgenössische kuratorische Praxis bedeutet also auch performative Formate zu entwickeln, die auf die Partizipation des Publikums setzen. Das Kunstforum International attestiert mit der 56. Venedig Biennale eine partizipatorische Wende unter dem Titel „Post-Performance“ (vgl. Glauner 2015). Auch die Entwicklung partizipativ-ephemerer Formate könnte ein Ausgangspunkt für die kuratorische Arbeit im Rahmen kunstpädagogischer Projekte sein.

Curatorial Lab

Künstlerische Forschung lässt sich mit dem Denkbild des Labors in Verbindung bringen; einer experimentellen Versuchsanordnung auf Zeit mit prozessualem Charakter und unbekanntem Ausgang. Auch Enwezors Praxis des Kuratierens arbeitet mit diesem explorativen Verfahren. Hans-Jörg Rheinberger hält fest: „Wo künstlerische Forschung als Laborarbeit verstanden wird, müssen konsequenterweise die Momente des Diskursiven und Kollektiven thematisiert werden“ (Rheinberger 2015: 314). Das *Diskursive* kuratorischer Praxis wurde bereits oben skizziert. Das *Kollektive* lässt sich auf die Figur des/der Kurator*in übertragen. Hatte Enwezor mit der Documenta 11 durchgesetzt, dass die Ausstellung durch ein Team an Kurator*innen konzipiert wird, so zeichnet sich auch die 56. Biennale von Venedig durch ein vielstimmiges Ensemble von Ausstellungsmacher*innen aus. Zeitgenössische kuratorische Praxis ist häufig von kollektiven Arbeitszusammenhängen geprägt und kann als ein Handlungsmodell für Künstlerische Forschung produktiv gemacht werden.

Im Rahmen kunstpädagogischer Arbeit können sich hiermit Bildungspotenziale eröffnen, die gesellschaftspolitische Relevanz haben: Nicht der/die Ausstellungsmacher*in als Autor*in mit exklusiver Deutungshoheit, sondern die kuratorische Kollektivität (vgl. Marchart 2012) und damit „Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität“ (Meyer 2015: 221) kämen im kuratorischen Labor zum Tragen. Kuratorische Praxis würde damit selbst zum Verhandlungsräum unterschiedlicher Erkenntnisweisen werden.

Literatur

- ARGE schnittpunkt (Hrsg.) (2013): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis. Wien: Böhlau.
- Ausst. Kat. All the World's Futures. 56th International Art Exhibition (2015). Hrsg. v. Okwui Enwezor. Venedig: Marsilio.
- Badura, Jens (2015): Erkenntnis (sinnliche). In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 43-48.
- Badura, Jens et al. (Hrsg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes.
- Barthes, Roland (1970): Mythen des Alltags. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bippus, Elke (2015): Installieren. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 151-154.
- Borgdorff, Henk (2015): Forschungstypen im Vergleich. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 69-76.

- Busch, Kathrin (2014): Künstlerische Forschung. In: Günzel, Stephan/Mersch, Dieter (Hrsg.): Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 453-458.
- Glauner, Max (2015): Post-Performance. Live-Akts und Partizipation – Ein Core-Business der Biennale. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 70-79.
- Haase, Amine (2015): Die Vertreibung aus dem Paradies. Oder: Wie die Unschuld des Blicks verloren ging. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 31-43.
- Hoffmann, Katja (2013): Ausstellungen als Wissensordnungen. Zur Transformation des Kunstbegriffs auf der Documenta 11. Bielefeld: Transcript.
- Honnef, Klaus (2015): Salonkommunismus in Venedig. Karl Marx unter Künstlern. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 88-90.
- Hornuff, Daniel: Praxis Dr. Kunst geschlossen. Nachruf auf die künstlerische Forschung. In: FAZ. 1.8.2015.
- Jocks, Heinz-Norbert (2015): Der Engel der Geschichte am venezianischen Himmel. Oder: Als Okwui Enwezor auf Walter Benjamin traf. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 44-51.
- Marchart, Oliver (2012): Das kuratorische Subjekt. Die Figur des Kurators zwischen Individualität und Kollektivität. In: Texte zur Kunst. Heft 86, S. 28-41.
- Meyer, Torsten: Für einen curatorial turn in der Kunstpädagogik. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): What's Next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 220-222.
- Mörsch, Carmen (2015): Undisziplinierte Forschung. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 77-80.
- Primavesi, Patrick: Inszenieren (2015). In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 155-159.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2014): Labor. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 311-314.
- Sabisch, Andrea (2015): Visuelle Anschlüsse. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): What's Next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 290-292.
- Texte zur Kunst, 21. Jg., Heft 82, 2011.
- Texte zur Kunst, 22. Jg., Heft 86, 2012.