

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

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

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

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



Abb. 1

#Gegenwart in der Hosentasche

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

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



Abb. 2

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

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

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

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

Dies ginge aber auch mit einer Veränderung der Verhältnisse einher¹².

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



Abb.3

#postdigital und postinternet

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

#Was soll das nun ausgerechnet in der Kunstpädagogik?

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

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

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

#because & beyond

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

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

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

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



Abb.4

Anmerkungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildungen

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

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

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

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

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

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

Mit dem folgenden Beitrag stelle ich bild- und medientheoretische Überlegungen zur Bildungstheorie an. Diese knüpfen insofern an Karl-Josef Pazzinis aktuelle Monographie „Bildung vor Bildern“ (Pazzini 2015) und seine Habilitationsschrift „Bilder und Bildung“ (Pazzini 1992) an, als sie seine unterschiedlichen Analysen als Darstellung bildbasierter Bildungsprozesse begreifen und daraus einen Aspekt hervorheben, der sich durch die Beiträge wie ein roter Faden hindurchzieht: die Frage nach den komplexen Relationen und Interaktionen, die *zwischen* Bildern und Betrachter*innen geschehen. Diese Verhältnisse und Bewegungen lassen sich nicht im Sinne von Subjekt-Objektgegenüberstellungen denken, sondern als wechselseitiges raum-zeitliches Bedingungsgefüge von Bildwerdung und Subjektbildung. Im Zentrum steht also die These, dass die Subjektivierung an Medialität, hier: an Bildlichkeit gekoppelt ist, „weil es der Medien bedarf, um sich zu bemerken.“ (Pazzini 2015: 175)

Aber *wie* bedarf es der Medien? Wie kann das Mediale Selbst- und Weltverhältnisse verändern und zu deren Konstitution beitragen? Was bergen sie für bildungstheoretische Implikationen? Worin besteht die Wirkung und Kraft des Medialen, hier des Bildlichen, um unser Sehen, Denken und Handeln zu modifizieren?

Um diesen Fragen in aller gebotenen Kürze nachzugehen, frage ich mit Dieter Mersch zunächst danach, wie theoretische Zugänge zum Medialen gedacht werden können. Ausgehend von dieser medientheoretischen Perspektive zeige ich exemplarisch an Marc-Antoine Mathieus Arbeit *3 Sekunden* zwei verschiedene Weisen medialer Performanz im Visuellen, um daran bildungstheoretische Fragen zu konkretisieren. Damit schlage ich vor, neben die Idee der Bildung als *Transformation* nach Kokemohr und Koller (vgl. Koller 2012) auch eine in medialen Architekturen wurzelnde *Performance* als Dimension von Bildungsprozessen zu reflektieren.

Zugänge zum Medialen

In einem Aufsatz von 2010 unterscheidet Dieter Mersch zwei Zugänge zum Medialen, indem er zwei Begriffe heuristisch einander gegenüberstellt, um unterschiedliche Weisen der medialen Konstitution, bzw. Generativität zu entwickeln. Auf der einen Seite stehe die griechische Präposition oder das Präfix *meta*, (im Lateinischen *trans*), die mit „nach‘, ‚hinüber‘, ‚von ... weg‘, ‚in der Mitte‘, ‚unter“ übersetzt werde, „wobei jedes Mal die Überschreitung einer Grenze impliziert“ sei (Mersch 2010: 200). Auf der anderen Seite stehe *dia*, im Lateinischen mit *per* übersetzt, das mit „durch“ oder „mittels“ übersetzt werde und sich nur nuancenhaft vom *Meta* unterscheide (vgl. ebd.: 202).

Der erste Zugang zum Medialen, den Mersch dem Begriff *Meta* zuordnet, sei als „radikaler Medienbegriff“ zu verstehen, „der das Mediale als ein unhintergebares Apriori postuliert, und zwar so, dass das Medium immer schon auf das Mediatisierte einwirkt, es verwandelt und umprägt“ (ebd.: 187). Dieser Medienbegriff werde in Bezug auf den Modus der „Übersetzung“ und „Übertragung“ verwendet, wie er in dem Begriff der „Metapher“ aufscheine; er sei fortan „für alle weitere Medientheorie leitend geworden“ (ebd.). Gleichwohl berge dieser universale Status des Medienbegriffs Probleme, da kaum mehr „zwischen dem Medialen und Nichtmedialen“ unterschieden werden könne und der Medialität kein Ort zuzuweisen wäre (ebd.: 188). Zudem erweise sich die Beschreibung der spezifischen Medialität als Problem:

Was wäre z. B. die spezifische Medialität von Sprache: ihre propositionale Struktur, wie manche Philosophen unterstellen, die figurale Kraft des Rhetorischen, ihre kommunikative Funktion, das Illokutive des Sprechakts, die gesamte Szene der Verständigung oder die Schrift, die ihr, wie Derrida es ausdrückt, ‚über den Tod des Autors hinaus‘ eine Dauer und Geschichtlichkeit sichert? Gewiss liefern alle diese Bestimmungen ‚Beiträge‘ zu dem, was das Mediale der Sprache ausmacht, doch bedeutete jede Auszeichnung eines Gesichtspunkts bereits den Ausschluss oder die Herabsetzung der anderen und damit einen Reduktionismus – wie auf der anderen Seite die Anerkennung aller Aspekte zusammen auf die Tautologie zuliefe, die Medialität von Sprache sei die Sprache selber. Es gibt folglich keine ausschöpfende Medienphilosophie der Sprache, die sie nicht wesentlich engführte oder in ihren Möglichkeiten beschnitt. (ebd.)

Mehr noch: eine solche Medienphilosophie würde, wie es bei Luhmann der Fall sei, das Mediale in jene Formen verlagern, die es selbst generiere und „das hauptsächliche Problem [bestünde, AS] in der Identifikation der Formen selbst, weil diese wiederum nicht unabhängig von ihren medialen Bedingungen existier[t]en“ (ebd.: 189). Um diesem Paradox zu entgegnen, habe Wittgenstein in seinen *Philosophischen Untersuchungen* stattdessen vorgeschlagen, „von der Praxis des Sprechens anhand von ‚Sprachspielen‘“ auszugehen und durch ihre Verwendungsweisen die Sprache in ihrer Medialität zu enthüllen (ebd.: 188f.). Für Mersch dient dies „als Modell für eine ‚andere‘ Medienphilosophie“, die „weder das Mediale in einem Modus von ‚Übertragung‘ verankert noch in ihr eine ‚Transzendentalität‘ erblickt“ (ebd.: 189).

Er schlägt stattdessen vor, einen zweiten Zugang zum Medialen zu verfolgen, den er mit dem Begriff *dia*, bzw. dem lateinischen Synonym *per* fasst:

So weist per-sona auf die Medialität der Maske, die verhüllend-enthüllend ein Gesicht dadurch offenbart, dass sich die Stimme ‚durch‘ (per) einen Laut (sono) artikuliert, wie die per-spectiva wörtlich ‚eine Durchsehung‘ (Dürer) bedeutet, die sich [...], AS] ‚durch‘ jene mathematische Struktur zu erkennen gibt, die das Sichtbare allererst gewährt. Ähnliches gilt für die Platonischen dialogoi, die ‚Durchsprechung‘ [dialogizomai], welche eine Erörterung vermittelt des logos vollzieht, um einen Gedanken oder eine Überzeugung auf ihre geteilte Wahrheit hin ‚durchsichtig‘ zu machen, wie die diáphora an die Saat und den Sämann, d. h. die Urszene der Dissemination, gemahnt. (ebd.: 202)

Liege den hier genannten begrifflichen Beispielen – ebenso wie beim Übersetzen und Übertragen des *Meta* – „eine Differenz oder Teilung zugrunde“, werde sie hier jedoch „nicht übersprungen“, sondern „mittels der *poiesis* und ihrer materiellen Bedingungen ‚durchgearbeitet“ (ebd.: 202). Dem gegenüber ergebe sich beim radikalen Medienbegriff des *Meta* die Schwierigkeit, „ein Getrenntes miteinander zu verbinden, ohne dass klar würde, was die Verbindung stiftet“, insofern ließe er „im Dunkeln, von woher oder wodurch die Vermittlung geschieht, weil es vom Sprung oder Übergang nicht selbst wieder eine Vermittlung geben kann“ (ebd.: 200). Das Mediale, verstanden als *Meta* sei „nämlich einer Differenz geschuldet, deren Differenz selbst offen bleibt“ (ebd.). Um zu verstehen, wie der Sprung des *Meta* zu denken sei, beschreibt Mersch den Vorgang des Übersetzens, den „Inbegriff des

Medialen“, als einen riskanten Sprung „zwischen den Sprachen, der beide, sowohl die übersetzende wie die übersetzte, tangiert“, und sich ohne „*tertium comparationis*“ realisiere, der zugleich deplatziere und grundlegend verändere, „ähnlich wie eine *Transformation* keine bloße Umgestaltung bedeutet, sondern eine *metamorphosis*.“ (ebd.: 201)

Im Unterschied zur grundlegenden, ereignishaften Verwandlung in der *Transformation* aktualisiere eine *Performance* im Sinne des *Dia* eine *Aufführung*, *Verkörperung* oder *Darstellung*. Dazu Mersch: „Nicht die Verwandlung ist dann das Resultat, sondern, im Wortsinne, die ‚*Dar-Stellung*‘ [..., AS]. Dann steht auch nicht länger die ‚Über-Tragung‘ oder das *metapher-* ein als Paradigma für den Prozess der Mediation ein, sondern jene Formen des *experiens* oder Experimentellen, durch welche etwas zur Erscheinung gelangt, ‚gesetzt‘ oder ‚ausgesetzt‘ wird, um sich ebenso in der Wirklichkeit zu manifestieren wie diese zu ‚ent-setzen‘“ (ebd.: 203) und so Neues hervorzubringen (vgl. ebd.).

Die Weise des Überspringens werde beim *Dia* gekoppelt an die „Materialität von Übergängen sowie die Praktiken der Verwandlung von *etwas in etwas* ‚durch‘ *etwas anderes*.“ (ebd.: 201) Sie setze insofern „weniger vertikal und ‚sprunghaft‘“ ein, als die *Transformation*, sondern verlaufe „vielmehr horizontal und damit flacher und bescheidener“ (ebd.). Im Unterschied zum ereignishaften, ortlosen Begriff des Medialen beim *Meta*, deuten sich im *Dia* „verschiedene Wege oder Modalitäten an, den Übergang zu gewährleisten“; eingebettet „in ein Netzwerk von Dingen und Handlungen beruht das Mediale folglich auf performativen Praktiken und nicht im Ereignis einer *différance*. Deswegen auch die Betonung auf die Praxis der Künste: Anstelle einer *Metabasis*, eines Übergangs in eine andere Ordnung, verfolgen sie eine *Diabasis*, die zwar gleichfalls einen Übergang nennt, jedoch vermöge solcher Passagen, die auf konkreten ‚Architekturen‘ bauen.“ (ebd.: 203)

Auf der einen Seite steht bei Mersch also ein radikaler Medienbegriff des *Meta*, der sich die sprachliche Konstitution zum Vorbild nimmt und im Sinne von Derridas *différance* aufgefasst werden kann, auf der anderen Seite ein gemäßiger Medienbegriff, der das Mediale zurückbindet an konkrete Praktiken. Er geht von einer „ununterbrochenen Kette horizontaler Verschiebungen aus [..., AS], deren konstitutive Effekte in jedem Einzelfall allererst zu überprüfen wären“ (ebd.: 205) und nicht wie in den meisten Medientheorien bereits vorausgesetzt würden (ebd.: 192). Dementsprechend liege der Fokus darauf, was solche Verschiebungen „auf der kommunikativen Szene bewirken. Nicht die Frage des Symbolischen ist für das Mediale relevant, sondern die an Akteure und Kontexte sowie an Diskurse und Materialitäten gebundenen Praktiken, um im eigentlichen Sinne situativ ‚durchzuschlagen‘.“ (ebd.: 205) Auch wenn ich hier die Zuschreibung zu paradigmatischen Mediationsprozeduren als Gegenüberstellung der sprachlichen Konstitution einerseits und der Praxis der Künste andererseits für problematisch erachte, weil sie eine Dichotomie zwischen Sprache und Bild/Kunst weiter festschreibt, die so m. E. nicht zu halten ist – mit Sybille Krämer könnte man erwidern, dass Bild und Sprache keine Gegensätze, sondern zwei Pole einer Skala darstellen¹ –, erweist sich die Differenzierung und zugleich die Ausweitung der Zugänge zum Medialen auch für Bildungsprozesse als interessanter Aspekt. Sie überführt nämlich im Zeitalter des Audio-Visuellen die virulente Konstitutionsfrage des Medialen, die auch für die Bildungsprozesse aktuell bedeutsam ist, in eine Frage der Modalitäten und der Produktion (Mersch 2010: 206). Mersch behauptet: „*Vielmehr wandelt sich die Konstitutionsfrage zum Modusproblem*“, es gehe im Medialen „um das Ereignis des Als“, da sich „je nach der Szene des Performativen in ein *mediales* Als allererst umschreibt. Das Mediale fungiert also nicht als eine primordiale Hypothese, sondern existiert allein in Abhängigkeit jener Praktiken und Materialitäten, deren ‚Ver-Wendung‘ es zugleich auf immer neue Weise ‚wendet‘. *Was das Mediale ist*, kann nicht gesagt werden – es entzieht sich seiner Feststellbarkeit; gleichwohl *zeigt es sich* durch seine ‚Bewegungen‘ und deren ‚Wendungen‘ hindurch. Sie dulden sowenig eine Synopsis wie eine allgemeine Theorie, bestenfalls nur regionale Kasuistiken von Fall zu Fall. Medien situieren sich, jenseits operativer Strukturen, in einem indeterminativen Feld von Potentialitäten: *Sie sind nicht – sondern sie werden erst*.“ (ebd.)

Überträgt man die von Mersch beschriebenen medialen Zugänge und deren generative Dimension auf die Bildungstheorie, wäre zu fragen, wie sich mediale Modalitäten zeigen und wie sie unser Sehen und Denken verändern können.

Mediale Performanz

Um die Frage der *Performance* im Sinne des *Dia* bei Mersch exemplarisch zu untersuchen, wähle ich den 2011 entwickelten

Comic *3 Sekunden* von Marc-Antoine Mathieu aus, den der Zeichner selbst an den Hamburger Graphic-Novel-Tagen im Literaturhaus Hamburg 2012 präsentierte. Laut Klappentext versucht das Werk bildhaft den „Verlauf eines Lichtstrahls in einem kleinen Ausschnitt von Zeit und Raum einzufangen. Die drei Sekunden, die er umfasst, erzählen eine sehr kurze, aber auch hochkonzentrierte Geschichte in Form eines Krimis. Das Beobachten der Details und die Erforschung der Schauplätze ermöglichen es, tote Winkel zu rekonstruieren und Indizien zusammenzutragen, aus denen sich die Beziehungen der Personen und die Motive erschließen lassen.“ (Mathieu 2012)

Bezogen auf meine Frage, wie kraft der Medialität unser Sehen durch Bilder modifiziert wird, bietet diese Arbeit den Vorteil, dass Mathieu sie als hybrides Werk konzipierte, indem er sowohl eine Version im Medium des Buches erstellte als auch eine zweite Version mit exakt derselben Bildfolge im Medium des Films, genauer: als digitalisierte Animation (vgl. Mathieu 2012b). Das Interessante beider Arbeiten liegt dabei weniger auf der semantischen Ebene als vielmehr auf der medialen. Es besteht darin, dass es – trotz übereinstimmender Bilder – zu völlig unterschiedlichen Seherfahrungen kommt. Wie kann dies geschehen?

Alle Interpretationsmethoden der reinen Inhaltsanalyse wie auch der Einzelbilder fänden hier ihr Ende, denn Mathieu geht es mit der spezifischen medialen Gegenüberstellung um eine differenziertere und weiter reichende Betrachtung, die die Verknüpfung von Form und Inhalt ebenso betrifft wie die Verkettung der Bilder miteinander, also gewissermaßen die *Bildsyntax*, als auch um die Verwobenheit von Darstellung und Wirkung. Es geht also nicht länger um das Bild im Singular, sondern um die gegenwärtig in der Bildtheorie debattierte Frage nach dem Bild im Plural (vgl. Ganz/Thürlemann 2010).

Aber wie prozessieren und modifizieren die beiden Medien unterschiedliche Weisen der Bildbetrachtung? Wie richten sie uns im Betrachten aus?

Einerseits zeigt Mathieu mit seinem *Buch* insgesamt 602 Einzelbilder in quadratischem Format, die jeweils in neun Einzelbildern pro Seite (drei Panels à drei Bilder) angeordnet sind und durch einen schmalen schwarzen Rahmen und weiße Bildzwischenräume voneinander getrennt sind. Das Fortschreiten der Bildhandlung wird also in den kinetischen Vollzug der Bildbetrachtung verlagert, der sich nicht nur an der westlichen „Leserichtung“ im Buch festmacht, sondern zudem auch auf eine selbstbestimmte zeitliche Orientierung der Betrachtung verweist, die sich im Vor- und Zurückblättern der Rezipient*innen zeigt. Die Bilder verteilen sich auf verschiedene Seiten im Buch und knüpfen damit an mehrteilige Bildformen an, die auf verschiedene Orte verteilt sind (vgl. Pichler 2010: 120). Vergleichbar mit den bildhaften Darstellungen des Kreuzweges der christlichen Ikonographie, bei denen man analog zum Leidensweg Christi einen Weg abschreitet, kann man im Verfolgen der bildhaften Reihenfolge bei Mathieu den Weg des Lichtstrahls als lineare Bildverkettung nachvollziehen. Gleichwohl erhalten wir im Wahrnehmungsprozess die Möglichkeit, diese chronologische Betrachtung intervallhaft zu unterbrechen, um z. B. die Einzelbilder genauer zu betrachten, um die gesamten Buchseiten als überblicksartige Bildensembles anzusehen oder um lediglich einzelne Übergänge zwischen den Bildern auszuloten, die durch die Vergrößerung und den verschobenen Bildausschnitt z. B. verfremdend wirken. Die Rezeption des Buches lässt uns also eine körperliche Bewegungsfreiheit, um die zeitliche und räumliche Organisation der Bildverknüpfung im sequenziellen Vergleich und in ihrer Verschiebung und Vergrößerung wahrzunehmen. Dies geschieht allerdings – trotz des zentralperspektivischen Bildraums – auf Kosten einer *Durchsicht* (*per-spectiva*). Andererseits zeigt Mathieu mit der animierten Darstellung im Medium des digitalen *Films*, dass die Bilder hier gewissermaßen *durch* ein Einzelbild hindurch erscheinen. Die Bilder im Plural sind hier nicht nebeneinander angeordnet, sondern in Ebenen oder Schichten. Sie werden vor allem durch Bildverschachtelungen, wie Bild-im-Bild (*Mise en abyme*)-Kompositionen und als Figur-Grund-Relationen zusammengehalten. Hierbei entsteht der Eindruck, dass uns die gezeichneten Bildobjekte entgegentreten und es zugleich eine Sogwirkung in das Bild hinein gibt, die uns in das Bildgeschehen verwickelt. Es ist kein Zufall, dass in der Rezension zu *3 Sekunden* behauptet wird: „Wir folgen nicht nur einem Blick, sondern *sind* dieser Blick selber [Kursivsetzung AS], der wie ein nicht enden wollender Zoom, eine Vergrößerung und Annäherung, sich immer weiter fortbewegt.“ (Schlüter 2012) Aber erstens geht es hier nicht um einen Blick, sondern um einen Lichtstrahl, der erst die Fiktionalisierung des Blickes, den wir niemals selbst einnehmen könnten, ermöglicht. Und zweitens ist mit der Fortbewegung auch eine Bewegungslosigkeit verbunden. Während wir also die verschiedenen Einstellungen, Perspektiven und Kamerabewegungen als Blickausrichtungen erfahren, wird das betrachtende Subjekt körperlich stillgestellt, denn der Blick ist durch das zentralperspektivische Zoomverfahren zwanghaft auf die Bildmitte fokussiert. Je schneller wir den Film abspielen, desto stärker erleben wir die körperliche Zurichtung auf einen Flucht-, bzw. einen Augenpunkt. Solange wir die Handlung verfolgen wollen, dürfen wir nicht einmal zwinkern, geschweige denn, einem Bild-

begehren oder Aufmerksamkeitsgeschehen nachgehen. Dies gelingt indes nur, wenn wir den Blickfluss und damit auch unsere Seh- und Bilderfahrung unterbrechen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kontinuierung in der digitalen *Film*version durch die Fokussierung auf die Bildmitte als fixer Augenpunkt hergestellt wird, der die Bilder in die Tiefe hinein verklammert und eine *Durchsicht* ermöglicht, sodass der Eindruck eines Sogs entsteht. Die Ränder und Grenzen der Bilder werden hingegen nur lateral wahrgenommen, sodass eine Orientierung vor allem *innerhalb des Bildraums* möglich scheint. Insofern bestätigt sich der Eindruck, dass unser Blick und der Lichtstrahl sich überlagern, wir erleben scheinbar *durch* unseren Blick, der Licht gibt, einen visuellen Anschluss, indem sich das Bildkontinuum auf das nächste Bild hin öffnet. Insofern kippt das Bildkontinuum in den Status des entwerfenden Bildes und konstituiert das Bildhafte der Reihung erst durch den Modus des Medialen. Nach Didi-Huberman ist es vor allem diese „vorübergehende, gewagte, symptomale Fähigkeit, Erscheinung zu werden“, die das Bild als virtuelles Kontinuum charakterisiert (Didi-Huberman 2000: 197) und es auf andere Bilder hin öffnet. (vgl. dazu auch Sabisch 2015)

Die Kontinuierung im Medium des *Buches* indessen kennt diese Öffnung auch, doch findet aufgrund der räumlichen Verteilung der Bilder im Buchformat eine distanziertere Sequenzialisierung statt, die den Fokus auf die verschobene Wiederholung der Einzelbilder verlagert, sodass eine gruppenweise Übersicht über die Bilder mitsamt ihren Rahmungen, den Verschiebungen in Rahmungen und Montagen sichtbar wird. Zudem verlagert sich das Blickgeschehen auf den Raum *vor* dem Bild. Neu hinzukommende Details können dann im eigenen Tempo vergegenwärtigt werden und manche Wiederholungen (wie etwa die Mondserie) können, trotz ihres medialen Witzes, in Bezug auf die semantische Dimension übersprungen werden. Was bedeuten diese exemplarischen Beschreibungen der Subjektbildung und -ausrichtung durch mediale, hier: durch visuelle Architekturen und Performanzen?

Bildung ‚durch‘ Bilder

Wenn ich eingangs mit dem Zitat von Karl-Josef Pazzini behauptet habe, dass es der Medien bedürfe, um eine Subjektbildung zu ermöglichen, habe ich am Beispiel Mathieus gezeigt, wie das Mediale, d. h. das Visuelle der Bildverknüpfungen an Prozessen der Subjektivation beteiligt sein kann und wie Welt- und Selbstverhältnisse durch das Mediale jenseits einer reinen Abbildlogik modifiziert werden können. Was aber bedeutet das für die Bildungstheorie?

Zunächst können Bilder als Anlass für Bildungsprozesse dienen. Um jedoch nicht von einer Analogie der Sprache und des Bildes auszugehen, sondern den Bildern eine genuine eigene Erkenntnisgenerierung zuzugestehen, schlägt Pazzini einen „Entzug aus den sprachnahen Symbolisierungsmodi“ als Bildungsanlass vor (Pazzini 2015: 30f.). Dieser Entzug erhöht derzeit – zumindest im Kontext gegenwärtiger schulischer Textorientierung – die Möglichkeit der Fremderfahrung und die Bildungswahrscheinlichkeit.

Aber auch auf der Ebene der Welt- und Selbstverhältnisse spielen mediale Prozesse eine immense Rolle für Bildungsprozesse. Pazzini hat das wechselseitige Bedingungsgefüge von Bild- und Subjektbildung a. hinsichtlich der zentralperspektivischen Darstellung immer wieder betont² und neben der Rationalisierung auch deren unbewusste „Abspaltungsprodukte“ herausgearbeitet, die in der Psychoanalyse thematisch werden (Pazzini 1992: 64).

Versteht man Bildung ferner mit Hans-Christoph Koller als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (Koller 2012: 17), wäre die Frage des medialen Zugangs, wie ich es mit Mersch skizziert habe, eine weiter zu verfolgende Frage, die sowohl die *Transformationen* betrifft als auch die Entstehung des Neuen. Die rhetorischen „Figuren“ nach Kokemohr könnten auch auf visuelle Konstellationen, Figurationen und Performanzen hin ausgedehnt werden, wie ich es am Beispiel von Mathieu angedeutet habe. Dabei spielt das Bild im Plural eine herausragende Rolle, da es die sequenziellen und topologischen Bildordnungen und Bildperformanzen berührt, die das Subjekt allererst bilden. Im Sinne von Mersch's *Dia* werden diese Konstellationen für die empirische Erforschung darstellbar.

Folgt man ferner dem Kunsthistoriker Robert Kudielka in der Annahme, dass in der Kunst hinsichtlich der Bilder im Plural ein „Wandel vom Gegenstand der Betrachtung zum Ort der Erfahrung“ zu verzeichnen sei und eine im 21. Jahrhundert zunehmende „Aktualisierung des Bezugs zwischen Betrachter und Bild“ feststellbar sei, könnte man für die Bildungstheorie ableiten, dass Bildsequenzen viel stärker als *mediale* „Orte der Erfahrung“ und der Bildung verstanden werden können, die Subjekte platzieren und ausrichten (Kudielka 2005: 46). Wäre es angesichts dessen nicht an der Zeit, den sprachtheoretischen Legitimationen der Bil-

dungstheorie bildtheoretische Grundierungen an die Seite zu stellen?

Anmerkungen

[1], „Was aber, wenn ‚Sprache‘ und ‚Bild‘, somit das Sagen und das Zeigen nur die *begrifflich* stilisierten Pole einer Skala bilden, auf der alle konkreten, also raum-zeitlich situierten Phänomene nur in je unterschiedlich proportionierten *Mischverhältnissen* des Diskursiven und Ikonischen auftreten und erfahrbar sind? Was, wenn es die ‚reine Sprache‘ und das ‚reine Bild‘, die wir als Begriffe zweifellos klar akzentuieren und differenzieren können und vor allem: auch müssen – als raum-zeitlich situierte Phänomene – gar nicht gibt?“ (Krämer 2009: 95).

[2] „Der Vorgang der perspektivischen Zeichnung ist einer der Auseinandersetzung mit dem Entstehen und Verschwinden des Subjektes.“ (Pazzini 1992: 86)

Literatur

Didi-Huberman, Georges (2000): Vor einem Bild. München: Hanser.

Ganz, David/Thürlemann, Felix (Hrsg.) (2010): Das Bild im Plural. Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart. Berlin: Reimer.

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

Kudielka, Robert (2005): Gegenstände der Betrachtung – Orte der Erfahrung. Zum Wandel der Kunstauffassung im 20. Jahrhundert. In: Lammert, Angela/Diers, Michael/Kudielka, Robert/Mattenklott, Gert (Hrsg.): Topos RAUM. Die Aktualität des Raumes in den Künsten der Gegenwart. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst, S. 44-57.

Mathieu, Marc-Antoine (2012a [2011]): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Aus dem Französischen von Martin Budde. Berlin: Reprodukt.

Mathieu, Marc Antoine (2012b): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Film Online: <http://3sekunden.reprodukt.com/film.html> [20.12.2016].

Mersch, Dieter (2010): Meta / Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, 2010, Bd. 2. Hamburg: Meiner, S. 185-208. Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit-Verlag.

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

Pichler, Wolfram (2010): Topologie des Bildes. Im Plural und im Singular. In: Ganz, David/

Thürlemann, Felix (2010), S. 111-132.

Sabisch, Andrea (2015): Visuelle Anschlüsse. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next. Art Education – Ein Reader. München: kopaed, S. 290-292.

Schlüter, Christian (2012): Comic drei Sekunden – Der göttliche Blick. In: Berliner Zeitung vom 24.07.12. Online: <http://www.berliner-zeitung.de/3774698> [20.12.2016].