

Flow und Imaginative Bildung: Wesentliche Bildungsphänomene in Prozessen des Kunstunterrichts

Von Laura Medrow-Grahl

Zum Status Quo

Eine verstärkte tägliche Rezeption digitaler Bilder, z. B. in sozialen Netzwerken, ist in den letzten Jahren bei vielen Menschen vermehrt in den Alltag getreten (vgl. Bleckmann/Lankau 2019: 10 f., vgl. Büsching 2019: 69 f., vgl. MpFS 2019: 12 f.). Dies hat sich durch die COVID-19-Pandemie zusätzlich verstärkt.

Digitale Bilder haben zwar teilweise einen starken Wirkungsgehalt, der aufgrund ihres massenhaften Vorkommens jedoch relativiert wird. Während des Durchscrollens auf digitalen Plattformen vollziehen sich rasche Wechsel vom ersten zu den nachfolgenden Bildern. Die Geschwindigkeit und Masse der Rezeption kann eine kritisch-reflexive Verarbeitung der eingesehenen Bilder stark beeinträchtigen. Überdies reduziert das digitale Überangebot von Bildern potenziell die Schöpfung eigenständig generierter innerer Vorstellungsbilder (vgl. de Smit 2005: 22, vgl. Sowa 2012 e: 62). Nicht selten werden jene Bilder spezifisch beispielsweise für Manipulation, subliminale Wertsetzungen oder Kaufwünsche verwendet. Berechnend eingesetzte Bilder vermischen sich mit authentischen inneren Bildern, sind imstande, die Vorstellungskraft zu durchdringen, zu verändern und somit Verhaltensweisen in Personen hervorzubringen, die nicht ihrem Selbst entsprechen. Heutzutage – insbesondere zu Zeiten von Isolation und Medialisierung durch die Pandemie – besteht demnach besonderer Bedarf, sich mit inneren Bildern auseinanderzusetzen.

Es ist infrage zu stellen, inwiefern interne, eigens hervorgebrachte Imaginationen prinzipiell Beachtung finden. Ihre Reflexion ist äußerst erstrebenswert, da innere Bilder das menschliche Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen (siehe Roth 2013, Beatty et al. 2015, Hüther 2015). Der Kunstunterricht bietet beispielsweise einen geeigneten Rahmen für jene Reflexion der Imagination, da er ohnehin bereits vielfach physische Bilder thematisiert. Zudem werden hierbei Schüler*innen erreicht, die bereits in jungen Jahren die Fähigkeit entfalten können, ein Bewusstsein für ihre Vorstellungskraft und deren Reflexion zu entwickeln.

Forschungsfrage

Es ist herauszustellen, welches Potenzial imaginativ ausgerichtete Bildung in einer kunstpädagogischen Vermittlungssituation aufweist. Zudem steht die Forschungsfrage im Mittelpunkt, wie Schüler*innen ihre Imagination innerhalb kunstpädagogischer Projekte erleben und reflektieren. In diesem Zusammenhang wird der Begriff *Imaginative Bildung* im Rahmen eines neuen Ansatzes für den (Kunst-)Unterricht vorgeschlagen, der die Imagination innerhalb von Lernprozessen reflexiv fokussiert. Ihm liegt ein Bildungsbegriff des autonomen, handlungsorientierten Lernens zugrunde. Imaginative Bildung begreift Bildung durch innere Bilder sowie Kunst und strebt an, die Vorstellungskraft voll auszuschöpfen. Dieser Ansatz geht über die bisher weit verbreitete bildzentrierte Denkweise – die sich in Arbeiten zu dem Thema Imagination, wenn auch auf den weiten Bildbegriff abzielend, vorrangig in der Praxis mit Zeichnungen auseinandersetzt – hinaus, indem er *alle* Formen von künstlerischen Verfahrensweisen für die Bildung der Imagination umfasst (nicht nur bildliche, sondern beispielsweise auch performative) und zudem einen vertiefenden Kunstbezug fordert.

Es ist anzunehmen, dass ein Zusammenhang zwischen inneren Erscheinungen und dem Erleben von *Flow* besteht. Wenn Menschen in einen *Flow* geraten, befinden sie sich in einem Zustand höchster Konzentration. Diese Vertiefung beinhaltet das restlose Aufgehen in einer bestimmten Tätigkeit, wodurch ein regelrechter Schaffensrausch ausgelöst wird (vgl. Csikszentmihályi 2017: 73 ff.). *Flow* ist ein emotional positiv aufgeladener, produktiver und potenziell schöpferischer Zustand, der sich u. a. in Situationen des Lernens ereignen kann. *Flow* treibt das Selbstvertrauen in die Entwicklung von Fähigkeiten voran, sodass sich persönliches Wachstum vollziehen kann. Somit ermöglicht *Flow* überdies vorantreibende Beiträge für das Umfeld von Personen. Imagination kann dazu verhelfen, in den „*Flow State of Mind*“ zu geraten, da sie die Visualisierung der *Flow*-Hauptkomponenten² vor

dem inneren Auge sowie eine Transformation von Handlungsimaginationen und eine Ermöglichung von Veräußerungen bietet. Die synaptische Aktivität während des Erlebens von *Flow* führt wiederum zu einer veränderten Wahrnehmung, die neue Vorstellungen hervorbringen kann.

Bisher wurde das *Flow*-Erleben im Feld der Psychologie umfassend behandelt, im Kontext der Kunstpädagogik wurde es hingegen nur selten und flüchtig angerissen (vgl. Schulz 2006: 117 ff., vgl. Schweighart-Wiesner 2014: 78 f. u. a.). An dieser Stelle ergibt sich eine Forschungslücke, die zu füllen versucht wird. Untersucht wird hierbei die Verbindung zwischen Imagination, *Flow* und handlungsorientiertem Lernen.

Die Relevanz und Aktualität der Thematik ergibt sich daraus, dass den Lernenden in der Schule viel theoretisches Wissen vermittelt wird und im Schulalltag ein ständiges Streben nach vermeintlich wissenschaftlich bewiesener „Wirklichkeit“ herrscht. Auf Grundlage der aktuellen Kompetenzorientierung im Bildungssystem werden überwiegend starke Schwarz-Weiß-Differenzierungen zwischen *korrekt* und *inkorrekt* vorgenommen. Dazwischen bleibt allerdings eine missachtete Leerstelle: Das Individuum als holistisches Wesen mit vielfältigen Stärken. Unter diesem Blickwinkel sollen zwei wesentliche Faktoren von Bildung Berücksichtigung finden: das Imaginative und der autonome Schaffensfluss in Form von *Flow*. Im Fokus steht hierbei die Untersuchung der hypothetisch reziproken Bedingungen für die Entwicklung und Reflexion der Imagination und des vertieften Arbeitsflusses von Schüler*innen.

Zielsetzung und Methodik

Intention ist es, auf Basis themenrelevanter theoretischer Grundlagen aus den Disziplinen Pädagogik, Philosophie, Psychologie sowie Neuropsychologie daran anschließende Praxisprojekte hinsichtlich Imaginativer Bildung und der *Flow*-Erfahrung zu durchführen.

Es gilt zu ermitteln, unter welchen Voraussetzungen Schüler*innen in ein *Flow*-Erleben geraten, auf welche Weise sie es erleben sowie reflektieren und wie sich daraus prinzipiell Bedingungen für den Unterricht ableiten lassen, die einen solchen Zustand fördern. Dieser Zustand ist gewiss nicht erzwingbar, allerdings können spezifische Umstände ihn tendenziell begünstigen. Ziel ist es, folgende Kernfragen zu beantworten:

- Welches Potenzial weist die Imaginative Bildung in schulischen Vermittlungssituationen auf?
- Wie erleben und reflektieren Schüler*innen ihre Imagination im Rahmen der Unterrichtsprojekte (Zeichnungen und Performances (Abb. 3 u. 5) in unterschiedlichen Sozialformen zu Pseudowissenschafts- und Zukunftsthemen)?
- Wie beschreiben einige Schüler*innen ihr *Flow*-Erleben innerhalb der Unterrichtsprojekte?
- Unter welchen Bedingungen kann ein *Flow*-Erleben im Unterricht eintreten und gefördert werden?

Um jene Fragen beantworten zu können, wurden zwei kunstpädagogische Projekte jeweils in den Klassenstufen 4, 6 und 8 durchgeführt, wobei das zweite Projekt zur besseren Vergleichbarkeit strukturell an das erste angelehnt war. Die Projektthemen lauteten „Pseudo-Wissenschaftler*innen“ und „Zurück in die Zukunft“. Diese boten Freiraum für die Entfaltung von *Flow* und Imagination im Rahmen von freien Assoziationen zu zufällig verteilten Begriffen mittels *Écritures automatiques* (in Einzelarbeit, Abb. 2), Zeichnungen (in Einzel-/Partnerarbeit, Abb. 1 u. 4) und Performances (in Kleingruppen, Abb. 3 u. 5). Daraufhin folgten Reflexionen zum Unterrichtsgeschehen und Künstler*innenbezüge (Boltanskis Pseudo-Wissenschaften in Projekt I und die Ausstellung *Post Human* sowie Huyghes *Umwelt* in Projekt II).

Im Anschluss wurden Fragebögen mit themenbezogenen Fragen seitens der Schüler*innen ausgefüllt, um erste Tendenzen zum Erleben von *Flow* und zur Imagination feststellen zu können, auf Basis derer auch die Vernetzung von *Flow* und Imagination hergehen konnte.

Daran anknüpfend wurden ausgewählte bildhermeneutische Analysen getätigt und die entsprechenden Schüler*innen interviewt, wodurch sich eine Methodentriangulation ergab. Zur Dokumentation kamen ethnografische Foto-/Videografie und Audioaufnahmen zum Einsatz.

Gesellschaftliche Relevanz

Flow und Imagination – zwei derart wesentliche Aspekte des Lernens und Lebens – müssen dringend fusioniert diskutiert werden. Warum sich nicht damit auseinandersetzen, wie neueste Technologien unsere inneren Bilder unterwandern? Warum nicht den Zusammenhang zwischen dem Imaginieren und dem Erleben von *Flow* untersuchen? Warum Pädagogik nicht vom *Flow* aus denken?

Es wird ein Beitrag für den Fachdiskurs der Pädagogik sowie für angrenzende Disziplinen wie die Philosophie, Psychologie oder Kunst- und Bildwissenschaft geliefert. Zudem wird eine Neuvernetzung der Erkenntnisse zur Vorstellungskraft in der Idee der Imaginativen Bildung hervorgebracht, ergänzt um die Verbindung mit dem Erleben von *Flow* als reflexive Praxis. Es bietet eine Perspektive auf Vorstellungskraft und *Flow*, die erstmals deren Resonanz auf vielfachen Ebenen diskutiert – inner- und außerhalb des Kunstunterrichts.

Die Thematik lässt sich der pädagogischen Imaginationsforschung gleichermaßen zuordnen wie der psychologisch ausgerichteten *Flow*-Forschung. Insbesondere die Schnittstellen von Vorstellungskraft und *Flow*-Erleben sind für aktuelle Forschungsdebatten – auch außerhalb der Kunstpädagogik – bedeutsam.

Worin liegt die gesellschaftliche Bedeutung? Bereits Adorno kritisierte den Verlust der autonomen Eigenheiten der Kunst bzw. Musik im Speziellen (vgl. Adorno/Horkheimer 2003 [1944]: 166 f.). Jener Verlust der Autonomie lässt sich partiell auch auf das Erleben von *Flow* und Imagination hinsichtlich eines Dauerflusses von Informationen und einer daraus resultierenden Überreizung übertragen. Ein Beispiel hierfür ist die Rezeption von Informationsfluten in Diskrepanz zu eigener Muße und schöpferischer Kraft im Sinne der *Flow*-Erfahrung.

Wie bei Adorno im Hinblick auf den Konsum von Musik problematisiert, so dient heute das Internet zunehmend dem Schein sowie der Unterhaltung der Massen. Tatsächlich verleitet es nahezu zur Unmündigkeit und Unfreiheit des Denkens, denn Informationen werden schnell abgerufen und mindestens genauso rasch wieder vergessen. Imaginationsstrukturen vollziehen sich daraufhin nach einem verflachten Prinzip der Massenrezeption, ohne dabei noch viel Eigenes zu kreieren. In gewissem Maße ist der Mensch bereits gefangen, und dies auf die Weise, dass er seine Unfreiheit gar nicht als solche begreift, sondern sie eher enthusiastisch entgegennimmt. Er hintergeht sich selbst und ist sich dessen nur wenig bis gar nicht bewusst.

Vornehmlich in Bezug auf *Flow*-Erlebnisse ist v. a. diese Art der Passivität zu betonen, die den Menschen in seiner (von ihm nicht realisierten oder verdrängten) misslichen Lage verharren lässt. Auf Grundlage jenes Erstarrens in Widerstandslosigkeit, mit einer Einstellung des unkritischen Gebrauchs des Vorgeschlagenen, nimmt der Mensch sich selbst die Gelegenheit, wahre Freiheit zu erlangen. Es bleibt allerdings fraglich, inwieweit dieser Zustand auf das eigentliche Unvermögen der Massen zurückzuführen ist oder inwieweit dieser Zustand durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, z. B. Kulturindustrie und monopolistische Mächte forciert wird. Steht der Mensch sich selbst im Weg? Verhindert er es, *Flow* und Imaginative Bildung zu erfahren?

Dadurch, dass lediglich der äußere Schein von Werken in den Vordergrund gerückt wird, wie Adorno konstatiert, büßen diese ihren Wahrheitsgehalt ein, da ihr Inneres und Ganzes aus dem Blickfeld gerät. Ebenjenes Innere wird hier wieder hervorzuheben versucht, indem die Einbildungskraft sowie die *Flow*-Erfahrung, idealerweise auch in Kombination, wieder vermehrt ins Bewusstsein geraten.

Die Funktionen und Zusammenhänge der Mediennutzung sollten im Hinblick auf die Imaginationsentwicklung für einen selbstbestimmten und kritischen Gebrauch mitbedacht werden, damit die Nutzer*innen auch die Bedeutung der Prägung ihrer inneren Erscheinungen durch die Medien für ihre gesellschaftliche Teilhabe sowie ihr persönliches Leben zu reflektieren lernen. Die Aufgabe von Lehrpersonen ist es demnach u. a., die Heranwachsenden auf ihrem Weg zu sozial handlungsfähigen Individuen zu unterstützen, die ihre Identitätsbildung und die Entstehung persönlicher Lebensentwürfe hinsichtlich medialer Einflüsse auf ihre Imagination und ihr Erleben von *Flow* kritisch überdenken. Schließlich sollen nicht Computer-Algorithmen ihr Handeln bestimmen, sondern sie selbst.

Zentrale Thesen

Eine Hypothese lautet, dass Personen innere Bilder oder Erscheinungen im Geiste durchlaufen, während sie *Flow* erleben. Man könnte dies auch als einen *Imaginations-Flow* bezeichnen. So kann der *Flow*-Zustand vermutlich die Imagination anregen. Die Imagination verhilft wiederum dazu, in den *Flow State of Mind* zu geraten, indem sie für ihn wesentliche Hauptkomponenten vor dem inneren Auge visualisiert und in Handlungsimaginationen für eine z. B. ästhetisch-künstlerische Praxis transformiert.

Eine weitere Annahme ist, dass die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Vorstellungen zur Zukunft womöglich auch durch Digitalisierung und Techno-Sozialisierung geprägt sind (siehe Kamper 1986, Maset 2013, Precht 2018). Es bleibt anzunehmen, dass ein (nahezu täglicher) Konsum digitaler Bilder, z. B. auf sozialen Netzwerken, das eigenständige Hervorbringen von Imaginationen dahingehend reduziert, dass die Einbildungskraft eher rezeptiv-verarbeitend Anwendung findet, anstatt produktiv-erarbeitend aktiv zu sein (Abb. 1, 2 u. 4).

Ergebnisse

Wesentliche Eigenschaften für eine Kunstpädagogik hinsichtlich Imaginativer Bildung und dem Erleben von *Flow* werden aus den Erkenntnissen der durchgeführten Unterrichtsprojekte abgeleitet.

In Bezug auf Imaginative Bildung

Die Fähigkeit zur Imagination ist eine neurophysiologische Gegebenheit aller Menschen, auf der, je nach individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen, die Bildung neuronaler Vernetzungsebenen im Gehirn beruht.

Die Betrachtung von Wahrnehmung und Imagination bzw. Fantasie in Relation lässt leiblich-sinnliche sowie imaginative Wechselwirkungsstrukturen erkennen, bei denen die Omnipräsenz der Einbildungskraft deutlich wird.

Medrow-Grahl: „Fällt dir eine Situation ein, in der du deiner Vorstellung freien Lauf lässt?“

Schülerin 2 (Kl. 6): „Ich zeichne zum Beispiel, wenn irgendwas in meinem Kopf vorschwebt, das jetzt irgendwie mit Fantasie zum Beispiel zu tun hat und ich will's halt wahrnehmen und wissen, wie sieht's jetzt aus?“

Wie genau wird die Imagination fokussiert? Mittels direkt adressierter Auseinandersetzung mit der Fantasie und deren Reflexion, erleben und verstehen Schüler*innen, wie sie sich bildet. Sie wird innerhalb jener Prozesse weiter gefördert, ausgeschöpft und reflektiert.

Ausgehend von einem Imaginationsbegriff, der die Vorstellungskraft als ein oszillierendes, transzendental Zeit und Raum durchdringendes Phänomen begreift (siehe Fauser 2014 u. a.), das sich bei allen Menschen ereignet, sind auf Grundlage der Theorie und Praxis nachfolgende Merkmale für Kunstunterricht im Sinne einer imaginativ ausgerichteten Bildung auszumachen:

- Imaginative Bildung basiert auf neurophysiologisch bedingten Grundgegebenheiten der Vorstellungskraft aller Menschen.
- Imaginative Bildung fördert das allen Menschen inhärente schöpferische Imaginationspotenzial.
- Imaginative Bildung verstärkt eine reflektierte Haltung gegenüber inneren Erscheinungen (z. B. hinsichtlich des eigenen soziokulturellen Hintergrunds inklusive der Prägung durch mediensoziologische Einflüsse).
- Imaginative Bildung berücksichtigt aktuelle Entwicklungen zeitgenössischer Ereignisse in Kunst, Politik, Ge-

sellschaft etc.

- Imaginative Bildung greift auf die vielfältigen Möglichkeiten künstlerischer Verfahrensweisen, Medien und Materialien zurück.
- Imaginative Bildung stärkt empathische und kooperative Denkprozesse.
- Imaginative Bildung bietet Raum für Unlearning-Prozesse, um Innovationen hervorbringen zu können.
- Imaginative Bildung ermöglicht das Erleben von *Flow*.

Bildung, ob im schulischen Raum oder außerhalb, bedarf unabdingbar der Imaginativen Bildung. Darüber hinaus benötigt das Bildungssystem im Allgemeinen ebenso die Berücksichtigung der Imaginativen Bildung, nicht „lediglich“ im Zusammenhang mit z. B. künstlerisch-ästhetischer Praxis.

In Bezug auf das Erleben von *Flow*

Wie muss Kunstunterricht beschaffen sein, damit ein *Flow*-Zustand für besonders viele Schüler*innen (leichter) ermöglicht wird und von ihnen reflektiert werden kann? Die Aspekte 2–5 sind inhaltlich den Hauptkomponenten des Erlebens von *Flow* nach Csíkszentmihályi (vgl. 2017: 87–102) entlehnt. Zentrale Charakteristika von Bildung im Hinblick auf das Erleben von *Flow* sind:

- Rahmenplanung von Projekten oder Kunstunterricht ohne starke zeitliche Einschränkungen für die Möglichkeit der vertiefenden Produktivität innerhalb autonomer Arbeitsprozesse
- offene, individuell angepasste Aufgabenformate bzw. Erfahrungsmöglichkeiten, denen sich die Schüler*innen gewachsen fühlen
- Schaffung eines ruhigen Raums für Konzentrationsfähigkeit, ggf. mit entsprechenden Ritualen
- autonome Bearbeitung von Fragestellungen seitens der Schüler*innen, innerhalb derer sie sich unmittelbar deutliche Rückmeldung hinsichtlich ihrer selbst gesteckten Ziele geben
- Kontrolle über die Tätigkeit durch die Schüler*innen durch Passung von Herausforderung und Fähigkeit
- Bereitstellung einer Vielzahl von individuellen *Flow*-Zugängen
- Überwindung möglicher anfänglicher Hemmungen oder Startschwierigkeiten
- Neuheit und Unvorhersehbarkeit in der Praxis ermöglicht erhöhte Aufmerksamkeit und Konzentration
- Möglichkeiten zur zirkulären Selbstreflexion, auch im Hinblick auf die Imagination
- *Flow*-Erfahrung sowie Fortschreiten per se ist wichtiger als die Resultate

Eine Person kann sich, unabhängig von äußeren Umständen, erfüllt fühlen, indem sie die Inhalte ihres Bewusstseins ändert. Dies kann geschehen, indem sie in den *Flow*-Zustand gerät oder imaginiert und somit den Fokus auf das Innen lenkt. Ein dritter möglicher Weg ist der Imaginations-*Flow*, bei dem die Person im Rahmen ihres Imaginierens in einen *Flow* gerät. Die absolute Immersion in eine Aktivität oder eine Vorstellung bzw. die Vorstellungsaktivität lässt die Person in diesem Moment alles andere ausblenden. Je stärker die Herausforderung wächst und sich die entsprechenden Fähigkeiten erarbeitet werden, umso erfüllender der *Flow*-Zustand.

Was die These der Imaginationsregression und den Zusammenhang mit dem Imaginations-*Flow* untermalt, ist, dass Tätigkeiten, in denen weder Fähigkeiten gefordert werden noch Herausforderungen warten, wie beispielsweise beim Schauen von TV oder dem Durchscrollen bei sozialen Netzwerken, zu Apathie führen können (vgl. Csíkszentmihályi 1985: 324 f.). Es ist davon auszugehen, dass eine stark ausgeprägte Techno-Sozialisation, beispielsweise hinsichtlich einer häufigen Rezeption von externen Bilder- und Informationsfluten, innere, aktive Konstruktionen von Vorstellungsbildern hemmt. Dem muss in künftigen Bildungssituationen dringend kritisch-reflexiv begegnet werden, ohne dabei auch die Vorteile von Neuen Medien im Rahmen von Bildung

aus dem Blick zu verlieren.

Je nach Persönlichkeit ist das Erleben von *Flow* in allen erdenklichen Situationen möglich. Die Kanäle, in denen es sich ereignen kann, sind so vielfältig wie die Individuen selbst. Schüler*innen erleben *Flow* und Imaginationsphänomene bereits häufig z. B. beim konzentrierten Lernen und während herausfordernder Freizeitaktivitäten. Im Alltag können sie in diversen Situationen auftreten.

Auf Basis der im Anschluss an die Projekte geführten Interviews mit Schüler*innen lassen sich bedeutsame Aspekte von Kunstunterricht für *Flow* und umgekehrt herleiten: Die Schüler*innen fordern Zwanglosigkeit im Unterricht, ohne Druck und frei von Unterbrechungen. Die Schüler*innen plädieren für eine ruhige und entspannte Lernatmosphäre, zu der sowohl die Lehrperson als auch sie selbst beitragen können.

Medrow-Grahl: „Wie müssten Kunstlehrer*innen unterrichten, damit ein vertieftes, konzentriertes Arbeiten möglich wird?“

Schüler 1 (Kl. 4): „[E]ntspannt, kein Bedrängnis, weil, sonst fühlen die Kinder sich nicht wohl und dann wird sozusagen wie beim Wasser dann, wird sozusagen 'ne Sperre gezogen und dann kann die Fantasie, der Fantasiefluss nicht mehr laufen, weil durch den Stress und so wird das sozusagen gekappt und dann kommt einfach nix mehr ,raus sozusagen.“

Die Schüler*innen möchten eigenen Fragestellungen nachgehen können und empfinden zudem konstruktive Kooperationen weitestgehend als produktiv. Da jede Person andere Arten des Lernens bevorzugt, sollten individuelle Zugänge zu Themen geschaffen werden.

Medrow-Grahl: „Was fiel dir beim Bearbeiten leicht?“

Schüler 3 (Kl. 8): „Mein Thema war ja Gaming und E-Sports, also da ist es mir nicht besonders schwer gefallen, mir auszu-denken, wie die das in der Zukunft machen werden [...]. Weil ich das irgendwie jetzt schon vor Augen hab.“

Flow fördert durch den Fluss der inneren Erscheinungen das allen innewohnende schöpferische Potenzial der Imagination. Die Reflexion eines *Flow*-Prozesses kann ein Bewusstsein für jenen schöpferischen Tätigkeitsrausch fördern. *Flow* kann sich einzeln, jedoch auch in Gruppendynamiken ereignen und somit, aufgrund des Einsatzes von Vorstellungskraft, empathische und kooperative Denkprozesse fördern.

Betrachtet man die Eigenschaften der beiden Aufzählungen zentraler Merkmale für den Unterricht, so sind Überschneidungen sowie Zusammenhänge zwischen *Flow* und Imagination nicht zu übersehen, sodass diese gemeinsam gedacht werden können. Im *Flow* werden z. T. Fantasien hervorgerufen, während Imagination *Flow* wiederum begünstigt initiieren und begleiten kann. Im imaginativen *Flow* befinden sich die Betroffenen in einem Fluss ablaufender innerer Erscheinungen. Darüber hinaus kann die Hypothese zur Wechselwirkung von *Flow* und Imagination durch die Korrelation von besonders imaginationsreichen Arbeiten und dem verstärkten Erleben von *Flow* der entsprechenden Schüler*innen laut Fragebögen, bildhermeneutischen Analysen und Interviews bestätigt werden.

Dass Schüler*innen und Lehrpersonen zusammen *Flow* erleben, sich gemeinsam darüber austauschen, Vorteile ausmachen und diesen besonderen Zustand somit allen ins Bewusstsein rufen, muss ein Ziel von Unterricht, auch in Verbindung mit der Vorstellungskraft, sein. Eigene Aktivität kann sich durch *Flow* ereignen, während diese Erfahrung wiederum auch erst durch Handlungen in die Wege geleitet werden kann.

Unterrichtet bietet, wenn er denn mit Vielfalt, Offenheit, einem experimentellem Wesen und Freiheitsdrang einhergeht, einen geeigneten Raum für das Erleben und die Reflexion von Imagination und *Flow*.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003 [1944] b): Über den fetischcharakter der Musik und die Regression des Hörens, in: Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (Hg.), *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Gesammelte Schriften, Bd. 14, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 14–50.
- Beaty, Roger E., Mathias Benedek, Barry S. Kaufman und Paul J. Silvia (2015): Default and Executive Network Coupling Supports Creative Idea Production, in: *Scientific Reports* 5, 1–14.
- Bleckmann, Paula und Ralf Lankau (2019): *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse*, Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Büsching, Uwe (2019): Hat die Digitalisierung der Lebenswelten unserer Kinder und Jugendlichen so viele Vorteile?, in: Paula Bleckmann und Ralf Lankau (Hg.), *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse*, Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 69–84.
- Csikszentmihályi, Mihály (1985): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihályi, Mihály (2017): *Flow. Das Geheimnis des Glücks*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fausser, Peter (2014): Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung, in: Hubert Sowa, Alexander Glas und Monika Miller (Hg.), *Bildung der Imagination. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*, Bd. 2, Oberhausen: Athena-Verlag, 61–97.
- Hüther, Gerald (2015): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*, 9. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kamper, Dietmar (1986): *Zur Soziologie der Imagination*, München: Hanser.
- Maset, Pierangelo (2013): *Wörterbuch des technokratischen Unmenschen*, Stuttgart: Radius-Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): JIM-Studie 2019. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, [online] https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [zuletzt eingesehen: 9.2.2020].
- Precht, Richard D. (2018): *Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft*, München: Goldmann.
- Roth, Gerhard (2013): *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern*, 8. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulz, Nina (2006): *Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und dem Fremdbild von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern*, Diss., Münster: Waxmann.
- Schweighart-Wiesner, Veronika (2014): *Kunstpädagogisches Handeln im Zeitalter der Neuen Medien. Eine Untersuchung zu (syn-)ästhetischen Erfahrungen im Kunstunterricht*, Artificium 42, Oberhausen: Athena-Verlag.
- Smit, Peer de (2005): Vorwort, in: Peter Sinapius, *Therapie als Bild – Das Bild als Therapie. Grundlagen einer künstlerischen Therapie*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 13–27.
- Sowa, Hubert (2012 e): Imagination im Bildungsprozess. Der sensus communis zwischen Aisthesis und Vernunft, in: Hubert Sowa (Hg.), *Bildung der Imagination. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung*, Bd. 1, Oberhausen: Athena-Verlag, 22–73.
-

Flow und Imaginative Bildung: Wesentliche Bildungsphänomene in Prozessen des Kunstunterrichts

Von Laura Medrow-Grahl

Wenn ich an den Kunstunterricht meiner Schulzeit zurück denke, so ist insbesondere eine Erinnerung sehr präsent: Etwa in der achten oder neunten Klasse am Gymnasium, Kunstunterricht bei Herrn W., Kunstlehrer und lokal bekannter Künstler. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin nicht weiter kam mit der Arbeit an einem Bild, dann bot Herr W. Unterstützung an. Die Hilfe, die Herr W. den Schüler*innen in Erarbeitung ihrer zu malenden oder zu zeichnenden Bilder zur Verfügung stellte, bestand darin, dass er einen halbdurchsichtigen Bogen – meist war es Butterbrotpapier – über das sich im Prozess befindliche Bild legte und dieses darauf mit einem Bleistift zu Ende skizzierte. Nun konnte der/die Schüler*in zurück an den Arbeitsplatz gehen, die soeben erstellte Vorlage unter das eigentliche Bild legen und es mit Hilfe der Durchpaustechnik zur Zufriedenstellung des Lehrers vollenden. Resultat war bei sorgfältiger Durchführung dann in der Regel eine gute Note.

Das Gelingen Produzieren eines Kunstwerkes bestand so im gerechtfertigten Erfüllen einer offenkundigen Erwartung. Die Entwicklung einer eigenständigen und selbstbestimmten künstlerischen Haltung zu fördern, war also offenbar eher nicht das Ziel und auf einen solchen Gedanken kann man durchaus auch kommen, wenn man die Vorgänge des gegenwärtigen Kunstbetriebs betrachtet:

Einige wenige Akteur*innen bestimmen, was auf dem Kunstmarkt gefragt ist, was im wahrsten Sinne des Wortes *state of the art* ist. Längst hat eine wirtschaftliche Dynamik in das Kunstsystem Einzug gehalten, der sich die qualitativen Aspekte der Kunstproduktion untergeordnet oder angepasst haben (vgl. Lingner 1988).

Michael Lingner stellt fest, dass der faktisch fortschreitende Autonomieverlust in der Kunst dabei immer raffinierter und rigider unter den Deckmantel der Losgelöstheit von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geschoben wird und dass umso mehr so getan wird, als bestünde die alte Autonomie der Kunst ununterbrochen fort, je mehr ihr Verlust voranschreitet (ebd.). Wie aber geht es dann weiter und kann es überhaupt weitergehen in der *freien* Kunst, wenn unter diesem Deckmantel vermeintlicher Kunstautonomie raumgreifend wirtschaftliche Interessen stecken und nicht das Bestreben, Kunst zu schaffen, die unabhängig ist von ihrem potenziellen Warenwert? Wie steht es dann um die Fortsetzbarkeit von Kunst als Kunst?

Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann betrachtet Kunst in der modernen Gesellschaft als ein autopoietisches Funktionssystem, also als eines, das sich ausschließlich aus Teilen seiner selbst reproduziert. Das Kunstwerk ist in diesem sozialen Funktionssystem lediglich Mittel zur Kommunikation (Lingner 1999). Die Fortsetzbarkeit der Kunst ist allerdings nicht mehr selbstverständlich, seitdem sich die Kunst zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend von der Tradition löste und dem Künstler fortan eine neue Freiheit der künstlerischen Position bescherte, abseits der bis dato als Auftragsarbeiten erstellten Altarbilder oder Portraits. Nun, da sich ihre Autonomisierung zunehmend erschöpft – salopp gesagt, weil alles schon einmal gesagt und getan wurde – spitzt sich die Lage für die Kunst zu: War bisher das Bedienen am Dagewesenen, an der historischen Kunst zwar ein Garant für stetig *Neues* und für ihren Erhalt als soziales System, so muss eben dieses unweigerlich zu einem „logischen Kurzschluss“ führen (vgl. Luhmann 1986: 67). Denn die Kunst *überlebt* inzwischen weniger durch spezifisch kunsthaftige Kommunikation, sondern tendenziell lediglich ökonomisch (Lingner 1999).

Um heute und zukünftig dennoch als autopoietisches Funktionssystem bestehen zu können, kann die Kunst als autonomer Teil des ebenso autopoietischen Funktionssystems Gesellschaft nicht wie bislang ihren Sinn aus der Abgrenzung von äußeren Erwartungen, also aus der Negation ihrer gesellschaftlichen Zugehörigkeit heraus, definieren. Ein positiver aus sich selbst heraus definierter autonomer Sinn ist notwendige Grundlage für ein gesundes Wesen (vgl. ebd.). Das Kreisen in bloßer Selbstbezüglichkeit, das aufgeregte Abgrenzen von gesellschaftlichen Erwartungen und die damit einhergehende Pseudoautonomie führen, um das reine Fortbestehen des sozialen Systems Kunst in kapitalistischen Strukturen ringend, unweigerlich tiefer in die Sackgasse der fremdgelenkten Selbstbestimmtheit. Es ist ein Weg des Mittels zum Zweck und das keinesfalls um seiner selbst willen. Es ist ein Weg, der letztendlich die Freiheit aufgibt und konform wird mit der „neoliberalen Immanenz“ (Maset 2012: 10).

Das Aufzeigen der eigenen Missstände, der eigenen Widersprüchlichkeit sind der Kunst gegebene Mittel zur Auflehnung gegen die bestehenden Strukturen. Absorbiert vom vorherrschenden ökonomischen Gesellschaftssystem, wird ein Weg hinaus, auf sich allein gestellt, ein schwieriger, ein nicht zu bewältigender sein. Autonomie ist für die Fortsetzbarkeit und die Qualität der Kunst als *freier* Kunst entscheidend und so muss ein Umfeld geschaffen werden, das entsprechende Voraussetzungen dafür gewährleistet. Die Gesellschaft, nicht zuletzt der Staat, hat hierbei eine entscheidende Verantwortung: nämlich die Grundlage für ein solches Umfeld zu schaffen. Doch, je weiter sich der Staat aus seiner kulturellen Verantwortung verabschiedet, umso mehr gingen die Unabhängigkeit sowie jeder öffentliche Charakter und allgemeingültige Anspruch der Kunst und ihrer Institutionen verloren, so Lingner (Lingner 1988). Der Fehlschluss, dem unter anderem von staatlicher Seite offenbar aufgefressen wird, ist, dass Geld die grundlegende Motivation liefere, um den Menschen zu einem produktiven Dasein zu bewegen. Dabei dürften selbstbestimmt entwickelte Individuen, die intrinsischer Motivation und Fähigkeit folgen – ohne den Druck, für die finanzielle Grundsicherung ein Verkaufsgenie sein zu müssen – als Grundlage einer gesunden gesellschaftlichen Entwicklung durchweg förderlich sein.

An den (Kunst-)Hochschulen herrscht heute noch überwiegend ein eindeutig einseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden. In den Klassen versuchen die ausgewählten Studierenden den Vorstellungen und Ansprüchen ihres/ihrer Professor*in gerecht zu werden, versuchen, Erwartungen zu erfüllen, subtiler zwar, als im Beispiel zur Einführung dargestellt, doch sich dieser Abhängigkeit vollends zu entziehen, ist unter den vorherrschenden Strukturen schwerlich möglich.

Diese vermeintlich alternativlos herrschende Klassen-Struktur hat zu einer „Unkultur der Unverbindlichkeit“ geführt, unter deren diversen negativen Folgen das Lernen und Lehren insgesamt leidet (Lingner 1988). Zudem wird über das Absolutmachen einer inzwischen fragwürdigen Auffassung von künstlerischer Autonomie leicht die Relevanz der sozialen und institutionellen Strukturen an der Hochschule unterschätzt. Intelligente, lernfähige Strukturen sind eminent wichtig für eine in dieser Form der Bildung so wichtigen steten Reflexion. Stattdessen wird in längst überholten Strukturen verharrt. Allgemeine Unlust zur Selbstbefragung bleibt vorherrschend. Eine konsequente institutionelle Umstrukturierung wäre hier allerdings der wichtige erste Schritt zur Neuorientierung.

Zurück zur anfänglichen Schilderung des Kunstunterrichts und des Schulunterrichts im Allgemeinen. Denn auch und gerade hier, in dieser so wichtigen Entwicklungsphase vom Kind zum Erwachsenen, ist es wichtig, der Autonomie des freien Denkens und selbstverantwortlichen Handelns, Raum zur Entfaltung zu geben, es zu fördern und zu fordern. Die Lehrer*innenbildung ist dabei von ausschlaggebender Relevanz. In der heutigen Gesellschaft und angepasst daran, nicht selten auch in Schulen wird auf einseitige Effizienz abgezielt, womit eine „Kultur des Groben, in der eine am subjektiven Konsum- und Leistungserlebnis orientierte Mentalität erzeugt wird“ (Maset 2012: 12). Für die Kunst wie auch für die Bildung hat das fatale Folgen, denn sie und die in ihnen arbeitenden Individuen werden von diesem System einverleibt und in dessen Dienst gestellt. Die Individuation wird dem System angepasst, die Entwicklung in Bahnen gelenkt. Alles muss mehr und mehr kontrolliert, alles muss messbar gemacht werden. Der nach Adorno *aufgeklärte* Mensch verliert so den Bezug zu seiner Natur, dem ihm zuinnerst Eigenen (vgl. Horkheimer/Adorno 1969). So muss also auch im (Kunst-)Unterricht ein Umdenken stattfinden; das heißt Raum geschaffen werden für die persönliche Entwicklung, entkoppelt von einer Bildung, die das effiziente Funktionieren und reibungslose Eingliedern des Individuums in die Gesellschaft zum Ziel hat.

Ein von Julia Ziegenbein entwickeltes und in Zusammenarbeit mit dem Künstler Peter Piller realisiertes Unterrichtskonzept¹ zeigt, wie bereits und gerade schon in der Schule ein Gegenimpuls gesetzt werden kann, gegen ein leistungs- und effizienzorientiertes Lernen, das durch fortschreitende gesellschaftliche Ökonomisierung gefördert wird. Das Unterrichtskonzept bricht mit der Strategie der geradlinigen Kompetenz- und Wissensvermittlung, indem es den Bildungsbegriff, nach Rainer Kokemohr, als „Verarbeitungsmodus von Welt- und Selbsterfahrung“ (Kokemohr 2000: 421) versteht. Ziegenbeins Konzept sieht vor, dass die eigene künstlerische Autor*innenschaft beobachtet, problematisiert und befragt werden kann, zugunsten – auch gemeinsamer – Erkundungen und Erfindungen, die wiederum zu ganz individuellen Erfahrungen führen können, fernab davon, wer das vermeintlich beste Bild zu produzieren im Stande ist.

Doch solche Ansätze benötigen Räume zur Umsetzung, die zunächst geschaffen werden müssen. Exemplarische Umstrukturierungen, wie sie seit einigen Jahren an vielen Reformschulen bereits zu beobachten sind, könnten Vorbilder dafür sein, dass solche Unterrichtsideen nicht bereits in engen, eingefahrenen Strukturen erstickt werden.

Um die Fortsetzbarkeit des spezifisch Kunsthaften in der Kunst gewährleisten zu können, ist es also unabdingbar, an mehr als nur

einem Punkt anzusetzen. In den Institutionen der Bildung sind Umstrukturierungen von Nöten – insbesondere an Schulen benötigt es Raum für die persönliche Entfaltung und Selbsterfahrung der Schüler*innen, losgelöst von ökonomischem Druck. An (Kunst-)Hochschulen wären die eingefahrenen Pfade zu verlassen und lernfähige offene Strukturen zu erschließen, die auch die sozialen und institutionellen Strukturen als Grundfesten für die dort geleistete Arbeit anerkennen und implementieren. Das hieße auch, das einseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen Student*in und Professor*in aus seiner Schiefelage zu lösen, um tatsächliche Freiheit in der künstlerischen Entwicklung gewährleisten zu können.

Damit diese Entwicklungen nicht ins Leere laufen, braucht es einen gesellschaftlichen Perspektivwechsel. Der ökonomische Faktor des Kunstbetriebs kann dabei nicht länger der für ihn bestimmende sein. Um aber diesem Phänomen entgegenzusteuern, darf der Staat sich nicht weiter aus der kulturellen Verantwortung lösen.

Die Kunst selbst wäre angehalten, ihr autonomes Selbstverständnis so zu wenden, dass es ihr gelingt, die eigenen Missstände zum Thema und gesellschaftlich greifbar zu machen. Klar ist, dass ein kunstökonomisches Umdenken, eine Umstrukturierung und Neuausrichtung des Bildungssystems und die finanzielle Grundsicherung und Förderung von staatlicher Seite einer gegenseitigen Abhängigkeit unterliegen. Erst ein konstruktives Zusammenspiel, das ein Ineinandergreifen der Faktoren gewährleistet, kann der Fortsetzbarkeit der Kunst als Kunst – nicht als Ware – einen Weg ebnen.

Anmerkung

1 Eine ausführliche Dokumentation des Konzepts und Beobachtungen der Praxis sind im E-learning-Büro der Hamburger Universität zu finden, unter: http://mms.uni-hamburg.de/blogs/kiss/wp-content/uploads/2009/03/kiss09_ziegenbein.pdf

Literatur

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Begriff der Aufklärung. In: Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/Main: Fischer, 21. Auflage, S. 9-49.

Kokemohr, Rainer (2000): Bildung in interkultureller Kooperation. In: Abeld, Sönke/Bauer, Walter (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: Matthias Grünewald, S. 421-436.

Lingner, Michael (1988): Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst. In: Archivsystem der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/ml_publicationen/kt88-4.html [22.9.2015].

Lingner, Michael (1999): Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst – Zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Dasein. In: Archivsystem der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/ml_publicationen/ml_kt_h-a99.html [22.9.2015].

Luhmann, Niklas (1988): Das Medium der Kunst. In: Frederick D. Bunsen (Hrsg.): »Ohne Titel« Neue Orientierungen in der Kunst. Würzburg: Echter, S. 61-71.

Maset, Pierangelo (2012): Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit. In: Henschel, Alexander/Sturm, Eva/Zahn, Manuel (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Band 27, S. 9-12. Online: http://mbr.uni-koeln.de/kpp/_kpp_daten/pdf/KPP27_Maset.pdf [22.9.2015].

Ziegenbein, Julia (2009): Bedeutungsflächen im Kunstunterricht. Das Vermittlungsprojekt »Bilder im Alltag finden« ... für den sechsten, siebten Blick. Online: http://mms.uni-hamburg.de/blogs/kiss/wp-content/uploads/2009/03/kiss09_ziegenbein.pdf [22.9.2015].

Flow und Imaginative Bildung: Wesentliche Bildungsphänomene in Prozessen des Kunstunterrichts

Von Laura Medrow-Grahl

„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 „fremden“ 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 Uminszenierungen 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 LehrROUTINEN 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 wissenschaftlichen Erkenntnisbegriff, noch allein bezogen auf den engeren Rahmen des Kunstsystems, sondern außerdem bezogen auf andere Wissens- und Alltagskontexte auch anders mögliche Arten, Formen und Praktiken des Differenzierens, die dann von Relevanz sind, wenn sie Folgen für unser Leben haben (könnten). 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 (naturegegebenen) 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 Begrenztheiten 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 wesenhaften „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 wer-

den; 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 paradoxer 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/Moormann 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 Auslöschungsbefürchtungen 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 Kunstgrenzen“ 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 wiederzutreten 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 Abhängigkeit 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 Selbstausschöpfung reduziert, oder von „höheren Mächten“ einverleibt 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 aufoktroieren 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 Künstlerischer 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 Bedingungs Zusammenhang zwischen der Offenheit und Geschlossenheit eines Systems besteht (vgl. Luhmann 1984: 626), ist auch die hier vorgestellte Kunstautonomie 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 Weitertreibens von universitärer Forschung und Lehre zumindest „als Treibstoff anzuverwandeln“ (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 Systemspezifität *und* Transdisziplinarität Künstlerischer Forschung als ein ex-

emplarischer 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 gewaltsamen 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 Gleichem 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 -thematizieren 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 als 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_publicationen/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/misc/querdurch-schenker.html> [28.2.2016].
- Schenker, Christoph (2015): Wissensformen der Kunst. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische 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].

Flow und Imaginative Bildung: Wesentliche Bildungsphänomene in Prozessen des Kunstunterrichts

Von Laura Medrow-Grahl

Die Post bringt allen was, lautet ein Slogan der Österreichischen Post. Endlich allen. Endlich Alles. Kunstpädagog*innen nach dem Cultural Turn verfallen angesichts des Glücks hybrider globaler Gegenwartskultur in ein flüchtiges katathymes Wachkoma und verknüpfen die losen Enden aus Starkult, Kunst, Kommerz, Kritik, Pop, Konsum, Politik zu kuratorischen Projekten: *The emerging happens*.

In Bildungskontexten wird immer wieder gerne vom emanativen Potenzial der Kunst gesprochen. Kunst setze einen Bedeutungsüberschuss frei. Kunsterfahrung sei immer mit Selbstreflexion des Subjekts verkoppelt und evoziere dadurch einen Wahrnehmungsüberschuss, einen Zuwachs an *Sein*: *The magic happens*.

Ausgehend von einem Bildungsverständnis, das sich am Konzept der Transformatorischen Bildung (Kokemohr 1996) orientiert, meint Bildung einen Prozess der Erfahrung, aus dem ein Subjekt verändert hervorgeht – mit dem Unterschied, dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber be-

trifft. Der Bildungsprozess selbst ist in Anlehnung an Michel Foucault als ein Andersdenken oder Anderswerden zu begreifen. Die Künste liefern Deutungsmuster als Wahrnehmungs- und Bewertungsformen von Wirklichkeit. Sie stellen als Vehikel für transformatorische Prozesse einen Pool didaktisch methodischer Möglichkeiten für (kunst-)pädagogische Kontexte bereit. Die Künste sind aber auch aus medienpädagogischer und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive hinsichtlich sozialer, politischer und pädagogischer Aspekte interessant, da sie per se *sozialer Natur* sind, soll heißen, dass man vom Kunstcharakter dieser Praxisformen erst sprechen kann, wenn ihre „Werke“ öffentlich werden. Lange Zeit wurde es fast als Sakrileg angesehen, nach den sozialen Funktionen der Künste zu fragen, die sozialen Funktionen als inhärente Funktionen des Ein- und Ausschlusses sozialer Gruppierungen und als Macht- und Herrschaftsinstrumente zu thematisieren. Die Ideologie der Autonomie schien gesichert. Die Globalisierung hat die Autonomie der Künste eingeholt und endlich wird gefeiert, dass alles mit allem verstrickt, verwoben und vernetzt ist. Endlich alles: Kunst, Konsum, Kommerz, Diskurs, Widerstand, Glamour, Pop, Politik Da lacht das Herz der Kunstpädagog*innen nach dem Curatorial Turn. Endlich alles, was der Fall ist!

Postautonomie – Autonomie? NIE?

Der weltweite Hype um immer neue Kunstbiennalen und Kunstevents reißt nicht ab. Das ZKM in Karlsruhe hat die „GLOBALE“ ausgerufen. Was kommt als nächstes, die „Universale“, die „Galaktiale“, fragt Hans-Joachim Müller (online) angesichts eines *bevorstehenden* Zugriffs des Kurators Peter Weibel auf das „Seinsganze“? Die „GLOBALE“ experimentiert mit neuen Ausstellungsformaten, die dem Wandel der Zeit gerecht werden sollen, denn Kunst soll eine Renaissance 2.0 (technisch, sozial, ökologisch) ermöglichen (vgl. Baden 2015: 97). Ist damit die Kunst nun nach ihrem vielzitierten und gepriesenen Status der Autonomie im Himmel der Moderne auf den Boden der Postautonomie herabgesunken? Tatsächlich? War die Kunst jemals autonom? Als postautonom prädikatiert, ist sie „nicht länger ein potentiell außermoralischer Raum, sondern muss sich mit den Normen und Werten der Gesellschaft befassen, deren eingebundener Teil sie nun ist“ (Rauterberg 2015: 17). Hanno Rauterberg betrachtet Kunst heute bloß als „eine Form kultureller Alltagserfahrung“ (ebd.: 43), die vor allem durch Millionenrekorde auf Auktionen von sich reden mache. In den Augen mancher gelte sie vornehmlich als Statussymbol der Superreichen. Auch der/die widerständige, autonome Künstler*in laufe Gefahr, als Teil eines neohöfischen Gepräges gesehen zu werden. Seine Diagnose zum zeitgenössischen Kunstbetrieb fällt wenig schmeichelhaft aus, denn „erst eine freie, deregulierte Kunst bereitete den freien, deregulierten Märkten das Feld“ (ebd.: 36). Kunst sei für viele nur noch ein anderes Wort für Geld. Deshalb wirke die Kunst oft so normal, so austauschbar (ebd.: 41).

Byung-Chul Han ortet in Ausstellungen ob deren Spektakelcharakters die „Totalisierung der Aufmerksamkeit“ und die Vernichtung des Kultischen. Kunstwerken weist er weder Kultwert noch Ausstellungswert zu. Es sei der reine Spekulationswert, der sie dem Kapital unterwerfe. Als Kultstätte von heute sei die Börse getreten, an Stelle der Erlösung trete der absolute Erlös (vgl. Han 2015: 86). Das vermeintliche (ehemalige) Autonomieversprechen der Kunst eignet sich gut dazu, als Statussymbol und rhetorisches Mittel eingesetzt zu werden. Mit den der Kunst zugeschriebenen Qualitätsmerkmalen Rätselhaftigkeit, Vieldeutigkeit und Oppositionsgeist ließe sich gut handeln (vgl. Ullrich 2007: 56). Die Künste, auch als Medien aufgefasst, haben soziale Funktionen, die sich jedoch im Laufe der Zeit verändern können. So durchliefen sie einen Wandel vom Kultischen zum Profanen wie auch vom Alltäglichen zum Exklusiven. Im Zuge ihrer „Ästhetisierung“ und „Autonomie“ entwickelten sie sich zusehends zu Elitenphänomenen einer bürgerlichen Öffentlichkeit.

Unter dem Einfluss und der Bedeutung der elektronischen Massenmedien muss auch die Frage nach der zukünftigen Relevanz „bürgerlicher“ Kunst- und Kulturorte angesichts eines Struktur- und Systemwandels, der Privatisierung und Ökonomisierung von Kunst und Bildung neu gestellt werden.

Curatorial Turn – Biennaleskes – Infopornment

Torsten Meyer plädiert für einen *Curatorial Turn* in der Kunstpädagogik. Er sieht darin den/die Kunstlehrer*in als Gatekeeper*in, als Förderer*in und Anreger*in von Diskursen der Kunst in einer global gewordenen Polis. Mit Referenz auf ein deutlich erweitertes Verständnis von Kunst, entlassen in die Postautonomie, kuratiert er Kunst als Lernumgebung und pflegt Diskurse über Macht, Politik, Moral, Wissenschaft und Recht im Hinblick auf eine multidimensional vernetzte Weltgesellschaft (vgl. Meyer

2015: 221).

Nach meinem Verständnis ließe sich dieser Ansatz in der gelebten Praxis sehr gut mit dem Konzept des „Biennalesken“ verbinden und für die Kunstpädagogik produktiv machen. Unter *Biennalesken* sind die eingedampften Äquivalente von Biennalen zu verstehen, die in kleineren Orten angesiedelt (z. B. St. Moritz, Bad Gastein) seit Jahren wie Pilze aus dem Boden schießen. Diese hätten als *Castingshows des Kunstbetriebes* analoge Aufgaben zu den Biennalen und orientieren sich an deren Marketingstrategien: „Bekannt-Werden“ und „Bekannt-Machen“ (als Grundprinzip von Starkult und Celebritykultur) zählen zu den integralen Bestandteilen der Popkultur wie auch der Gegenwartskunst. Ein „wolkiges Motto“ und der bewährte Mix aus inkorporierter, ökonomisierter Kapitalismuskritik liefere den Schlüssel zum Erfolg dieser Formate (Scheller, 2013). Ich sehe im „Biennalesken“, der Schnittstelle von globaler Gegenwartskunst, Hype und Diskurs, Widerstand, Glamour, Pop, Kommerz, Oligarchie, Emerging und Celebrity Potenziale einer anschlussfähigen und „glamourösen“ Kunstpädagogik, die Suchbewegungen in Gang setzt und am Laufen hält, die sich am „Offenen“ und nie „zu Ende Kommenden“ orientieren.

Im digitalen Netz erscheint alles gleichwahrscheinlich, gleichzeitig, als reine Information. Der Information fehle jede Innerlichkeit und somit Negativität, die dem Wissen inne wohne, sie stelle eine pornografische Form des Wissens dar. Denn Wissen spanne sich, so Han zwischen Vergangenheit und Zukunft. Information bewohne die geglättete Zeit aus indifferenten Gegenwartspunkten. Sie sei eine Zeit ohne Ereignis und Schicksal (vgl. Han, 2015: 19). Immer wieder wird vor allem der „jungen Generation“ ein Leben in reiner „Präsenzzeit“, starke Momentorientierung, ein Fehlen von kontinuierlichem Zeiterleben und narrativen Strukturen vorgehalten.

Die am Kuratorischen orientierte Kunstpädagogik sollte aus meiner Sicht die Möglichkeiten des Zusammendenkens und Arrangierens von scheinbar Belanglosem, Trashigem, Zufälligem, Tagesaktuellem usw. intensiver nützen, um für Kunsthasser*innen und Kunstreligiöse Erfahrungs- und Handlungsräume zu schaffen, die mittels „irritierender Muster“ Bildungspotenziale freisetzen kann. Paul Ricoeur plädiert dafür, Geschichtlichkeit/Zeitlichkeit der menschlichen Existenz nur als Erzählung zum Ausdruck zu bringen. Zu erzählen oder einer Geschichte zu folgen bedeutet, das Sukzessive als bedeutungsvolle Ganzheit zu erfassen. Die Zeitlichkeit ist narrativer Natur. Narrative bergen Muster, die das gesamte menschliche Leben ordnen, strukturieren und miteinander verbinden (Ricoeur 1989). Assoziieren und Kombinieren, das „Geschäft“ des Kurators und dessen zunehmende gesellschaftliche Anerkennung und Aufwertung durch „Aufmerksamkeit“, sei auch zusehends mit den Erwartungen von Evidenzproduktion und Bedeutungsfulguration belastet (Ullrich 2015). Evidenzproduktion in der kuratorisch-kunstpädagogischen Praxis kann nur zu wünschen sein, wenn es darum geht, das „Biennaleske“ für Bildungs- und Lernkontexte in den Dienst zu nehmen. Dies will ich an einem Beispiel demonstrieren.

Von Negativität zu Narrativität

KunstpädagogInnen als KuratorInnen des „Biennalesken“ spannen Heterogenes zusammen, nützen die Infopornment-Qualitäten des Internets, geben in die Google-Bildersuche die Begriffe: *Abramovic Kardashian Biesenbach* ein und staunen, was die algorithmisch basierte Hypersphäre (die Welt des Digitalen) als „Antwort“ bereithält. Das erste Bild liefert schon eine beinahe visuelle Verdichtung des „Biennalesken“ (Abb. 1). Hier vereinen sich „reich und berühmt“, Celebrity und Kunst. Marina Abramović – eine der prominentesten Vertreterinnen der Performancekunst mit dem Starkurator Klaus Biesenbach – erscheint mit der Suchanfrage im Netz *gleichwahrscheinlich* mit Kim Kardashian, „Queen of Selfie“ samt deren Gespons Kanye West am Screen. Doch das Netz kann noch mehr. Der Algorithmus ist ein Rhythmus mit dem man mit muss. Die nächste Google-Bilderabfrage lautet: „Abramovic – Kardashian“. Was nun? Es breitet sich ein Bilderteppich am Bildschirm aus, der Fragen aufwirft: Abramović und Kardashian sehen einander auf einigen „Antwort-Bildern“ in Sachen Styling und Outfit sehr ähnlich, derselbe Look, Zufall? Und wie aus dem Netz zu erfahren ist, haben sich Abramović und Kardashian über Kanye West kennengelernt. Kanye hat Kim in Stylefragen zu mehr Coolness und Purismus geraten, gedrängt. Dieser Look ist in der Kunstwelt sehr verbreitet. Die Kunstwelt ist eine Business-Welt. Galeristen und Kuratoren sehen aus wie Banker. Künstler sehen aus wie Banker. Banker sehen Künstlern zum Verwechseln ähnlich. „Niemand muss sich für Kunst interessieren, um sich für Kunst zu interessieren. Denn Kunst ist für viele nur noch ein anderes Wort für Geld“ (Rauterberg 2015: 41).

Google-Bildersuchabfragen zu „Abramovic – Kardashian“ liefern mitunter überraschende Ergebnisse, an denen sich visuelle Spielformen semiotischen Widerstandes und Vergnügens, und visual literacy einer netzaffinen prosumer-culture demonstrieren lassen. „Dieses „irritierende Muster“ des visuell Ähnlichen von Kim und Marina kann für die Kunstpädagogik dazu benutzt werden, um (für Kunstreligiöse und Kunsthasser) Bildungs- und Lernprozesse zu arrangieren, die sich beispielsweise um das kura-

torische Projekt „Performance“ (als wolkiges Motto) aufspannen und von dort weiter zu „berühmt Sein“ im Kontext von „Selfie-Kultur“, Ökonomisierung und Ästhetisierung führen. Das wäre *ein* Narrativ, das sich entwickeln ließe. Vom „Selfie“-Kult, mitgeprägt von Kim Kardashian, zu den Polaroids von Andy Warhol und dessen Factory-Filmen, die als Vorläufer für Reality-TV-Formate betrachtet werden können, ließe sich ein nächstes kunstpädagogisches Narrativ entwickeln, das unter anderem medien-theoretische und/oder identitätspolitische Diskurse ermöglicht.

Das Narrativ „Star-Personenkult“ oder „KünstlerInnen-Mythen“ könnte als weiteres kuratorisches Projekt entwickelt werden. Ein übergeordnetes wolkiges Motto wäre noch zu finden. Die Fluidität und Hybridität der Kunstpädagogik mit Anspruch auf radikale Zeitgenossenschaft zeigt sich im Thematisieren aktueller Ereignisse und deren Einbettung in ein Narrativ. Die Aktivierung von Differenz, vorläufigen Regeln und Kategorien, partikulären und situativen Narrativen haben ereignishaften Charakter. Kern des Ereignisses bildet die Überwältigung, die erlernte und bewährte Handlungsschemata und Wissenszuordnungen herausfordert und „Überschuss“ freisetzt. *The magic happens.*

Vom TURN zum ANTÖRN

Das Infopornment stellt die gängige Praxis von Jugendlichen im täglichen „Teilen“ von Bildern und anderwärtigen Zeichen dar. „Ich teile, also bin ich“, könnte der Leitsatz iterativer Selbstversicherungspraxen lauten. Das Subjekt kann seiner selbst nur mehr sicher sein, wenn es teilt. Han diagnostiziert in der Selfie-Sucht einen Verweis auf die innere Leere des Ichs, das kein stabiles, narzisstisches Ich kennt. Er konstatiert eine Art *negativen Narzissmus*, der seine Repräsentation im Close-up zur Schau stellt. Das Gesicht wird darin zum Face, zur Fassade geglättet (Han 2015: 22f.). Während in Warhols Polaroids noch die Negativität eingeschrieben war, indem sie den verwundeten vernarbten Körper ausstellten (Abb. 2), wird Kardashians Face zur Farce. Die erschütternde Erfahrung, die das Subjekt beim Anblick des Schönen und Erhabenen erfuhr, war gleichen Ursprungs. Erst seit der Neuzeit wird exklusiv dem Erhabenen *Negativität* zugewiesen. Negativität galt lange als Merkmal der Kunst. Negativität befördert Erschütterung, transformiert das Subjekt und ermöglicht Bildung. Die am „Biennalesken“ orientierte Kunstpädagogik kuratiert vom „glatten Schönen“ *Selfie* über das „Erhabene“ der Performancekunst – von ihren Anfängen bis zum gegenwärtigen „Re-Performing-Hype“ – bis zu den am Performativen entlehnten Praktiken des Widerstandes und der ludischen Protestkultur. Schüler*innen und/oder Studierende können anhand des „Biennalesken“ selbst kuratorische Praxen entwickeln, indem sie das Gegenwärtige, Popkulturelle, Ökonomische, Politische, Künstlerische nach dem Prinzip des „irritierenden Musters“ in ein Spannungsverhältnis setzen, sich damit forschend und gestalterisch auseinandersetzen und vorläufige Narrative entwickeln. Das „Biennaleske“ wirkt gleichsam *antörnend*, es liebt das Subjektive und Partikuläre. Wie wäre es, wenn in Schulen, Klassenzimmern und Seminaren „Pop-up-Biennalesken“ veranstaltet würden? Der Prozess des „Durcharbeitens“ im kuratorischen Projekt durchläuft Stadien der Überwältigung und Negativität, Affektion als auch Irritation und führt zur Narration. Narration schafft Muster und bringt flexible Ordnungen in die *Gleichwahrscheinlichkeit* postautonomer Gegenwartsphänomene. Jedes Stadium kann Erfahrungen des Magischen ermöglichen.



Abb.1



Abb.2

Literatur

Baden, Sebastian (2015): „GLOBALE“ in Karlsruhe – Renaissance 2.0. In: ARTMAPP. Das Kunstmagazin für Entdecker. Heft März-Juni, S. 94-98.

Han, Byung-Chul (2015): Die Errettung des Schönen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 90-102.

Meyer, Torsten (2015): Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 220-222.

Müller, Hans-Joachim (2015): Baumarkt für Theoretiker. Online:
http://www.welt.de/print/die_welt/kultur/article143841880/Baumarkt-fuer-Theoretiker.html [15.09. 2015].

Rauterberg, Hanno (2015): Die Kunst und das gute Leben. Über die Ethik der Ästhetik. Berlin: Suhrkamp.

Ricoeur, Paul (1989): Zeit und Erzählung II. Paderborn/München: Fink.

Scheller, Jörg (2013): Das Biennaleske oder: Ein Besuch bei den Castingshows des Kunstbetriebs. In: Robertson-von Trotha, Carline Y.

(Hrsg.): Celebrity Culture. Stars in der Mediengesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 183-194.

Ullrich, Wolfgang (2007): Gesucht: Kunst! Phantombild eines Jokers. Berlin: Wagenbach.

Ullrich, Wolfgang (2015): „Cogito. Quia absurdum“ – Eine Ausdauerübung. Online: <https://ideenfreiheit.files.wordpress.com/2015/05/cogito-quia-absurdum-eine-ausdaueruebung.pdf> [05.10. 2015].

Abbildungen

Abb. 1: Kim Kardashian, Kanye West; rechts: Marina Abramović, Klaus Biesenbach, Online:
http://www.blouinartinfo.com/sites/default/files/20130410_kimkardashian-1.jpg [08.03.2016].

Abb. 2: Andy Warhols Selfies nach seiner „Wiederauferstehung“; 1968 verübte Valerie Solanas ein Schussattentat auf Warhol, das er knapp überlebte: Pop-Künstler, Pop-Star, Celebrity, Kunstökonom, Medienkünstler, Online: <https://news.artnet.com/wp-content/news-upload/2015/08/2015-08-06-warhol-e1438808881710.jpg> [08.03.2016].

Flow und Imaginative Bildung: Wesentliche Bildungsphänomene in Prozessen des Kunstunterrichts

Von Laura Medrow-Grahl

Grenzen sind wichtige Werte. Damit sie überhaupt bestehen können, werden entgrenzende Diskurse gebraucht. An Grenzen sind Widerstände, real, artifiziell, imaginär oder auch symbolisch. An Widerständen findet Bildung statt. Der Wunsch nach Überwindung von Grenzen mobilisiert, schreckt aber auch ab. Es geht nicht um ein Sowohl-als-Auch, sondern um die Öffnung eines Spannungsfeldes in den individuellen Subjekten, aber auch zwischen unterschiedlichen Subjekten, die in einem Zusammenhang stehen. Zusammenhang kann in Streit und Übereinstimmung gewonnen werden.

Aus dem Konzept zur Tagung sprach – so las ich – eine Sehnsucht nach Vermischung, auch Einebnung von Unterschieden von Kunst und Kunstvollem überhaupt, auch interpretierbar als Wunsch nach Zusammenhang. Das Gefängnis soll verlassen, traditionelle Grenzen überwunden werden. Unklare Zuständigkeiten und Praktiken der Produktion „zwischen“ (Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik), ein erweiterter Begriff von Kunst wurden im Exposé der Tagung bejaht. Die Sehnsucht der Verschmelzung von Kunst und Alltag entspricht nicht zuletzt der Kunst, wie Peter Gorsen schreibt (vgl. Gorsen 1974). Sie hat darin ein Moment, das sie bewegt: aus dem Alltag herauskommen, aus dem Trott des Gewohnten, um zu zeigen, was darin nicht von Übel ist, was ein Zuviel-an-Leid verursacht, den Genuss tödlich werden lässt. Die Grenze ist eine, die dauernd wird und vergeht. Die Grenze kann man aber nicht haben (Abb. 1).

„In einer von kultureller Globalisierung geprägten Welt konturieren sich Praktiken der Produktion von Bedeutung *zwischen* Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik“ (Meyer/Dick/Moormann 2015).

Ein solches Zwischen ist historisch immer wieder anders bedingt, gegenwärtig z. B. durch die Dauerkrisen der Finanzwirtschaft, die unübersehbar werdenden ökologischen Veränderungen, die als Klimakatastrophen erscheinen, die Entgrenzungen durch Staatsszusammenbrüche und folgende Fluchtbewegungen und soziologisch gesehen, die Bedrohung der bürgerlichen Mittelschicht und deren Werte. Lange Zeit nur durch Bestechung von Gehaltserhöhung und Sicherheit von Arbeitsplätzen still und verständlich gehalten, entdeckt sie die fehlende Anerkennung, was ein Moment von Bildung sein könnte, und wird aber *Pegida*.

Diese Krisen durch Dataming, aus z. T. gezielter, vor allem aber flächendeckender Überwachung ohne Verdacht und Intelligenz zu umzäunen, wird schwerlich gelingen, es sei denn mit Gewalt. Denn diese Strategie ist lediglich von einer ziemlich hohen, eindimensionalen Intelligenz bestimmt, die die Berührung scheut, wie einst der Teufel das Weihwasser. Die Feuchtigkeit des Menschlichen wird gemieden, Schweiß, heißer Atem, Sperma, Blut. Die dürfen dann in Reservaten auftauchen, im Porno und in *gore-*, *splatter-* und *snuff-* Filmen; Körper werden geöffnet, Flüssigkeiten treten aus (vgl. Falardeau 2010).

Aber wo es ein Zwischen gibt, wird es irgendeine Form von Grenzen oder Konturen geben müssen, sonst wird alles Brei.

Die Abfolgen von *Avant-* und *Post-*, von denen in der Einladung zur Tagung Gebrauch gemacht wird, etablieren Grenzen; es fällt allerdings auf, dass es *Avant* nicht so häufig gibt. Aber wer *Post* sagt, ist natürlich *Avant*.

Mit solchen Grenzziehungen, unsicher und immer wieder neu, gestehen wir uns ein, dass Entwicklungen nicht wirklich beherrschbar und vorhersagbar sind, dass die Rücksicht auch das Gewesene anders erscheinen lässt. Wir werden mit dem Performativen des künstlerischen und wissenschaftlichen Denkens und Handelns konfrontiert; es setzt etwas ins Werk. Es ist *self-fulfilling* und *self-destroying* zugleich.

Evaluation von didaktischer Praxis heißt demnach nicht, dass auf etwas so Gewesenes, jetzt datenmäßig Repräsentiertes wertend zurückgeschaut wird, sondern etwas anderes geschaffen wird.

Neben *Post* kommt ein weiteres Vorzeichen in Gebrauch, *Meta*, wie das Robin van den Akker und Thimotheus Vermeulen nutzen. Sie sprechen von *Metamoderne*, das ist das, was mit Moderne und Postmoderne kommt, diese inkludierend, aber nie ganz. Es ist zugleich dahinter, daneben, darüber, eine Anforderung Raum und Zeitkonzepte neu zu denken.

Nicht nur im Gegenstandsbereich der Kunst ergeben sich Veränderungen. Der herkömmliche Begriff der Kunst, verbunden mit dem Attribut der Autonomie war stark an den Festungsmauern eines übersichtlich konturierten Individuums, eines auch mit psychoanalytischen Mitteln zu trainierenden starken, abgegrenzten Ichs gebunden, einerseits. Die Betonung des unhintergebar Individuellen und dessen Abgrenzung in der Originalität entsprach auf der anderen Seite eine in den Erzählungen zumindest heroische Subversion von Grenzen, einer Überbietung. Es steht offenbar an, neue Arten von Kollektivität und Gruppen zu entwickeln, was in den *social media* schon einen technisch-sozialen Ausdruck findet.

Eine Spielraumzeit kann erreichen, wer sich methodisch fremd macht, und übt, zwischen Kind- und Erwachsensein sich aus der Reaktivierung des Kindlichen ohne Verleugnung späterer Erfahrungen und Brüche das Potenzial von Neugier und Unbefangenheit – gewarnt – zu erhalten, damit zugleich den Konservatismus der Kinder als Motiv zur Produktion zu nutzen.

Von der heroischen Subversion ablösen kann eine „informierte Naivität“, das, was Adorno als eine Art sekundäre Naivität, eine

Naivetät zweiter Potenz des Künstlers konzipiert (vgl. Adorno 1970: 499ff.) und den „pragmatischen Idealismus“ (Akker/Vermeulen 2015: 21), der fast aller Kunst inhärent ist. Pragmatisch, weil ja etwas zu sehen oder hören usw. gegeben wird, es muss erfindungsreich in einer Praxis hergestellt werden, in jener Praxis des Aristoteles, die im Gegensatz zur gekonnten *Poiesis* sich auf singuläre Anforderungen einstellt.

Daraus ergeben sich Fragen:

Wer zieht die Grenzen?

Wir sind damit konfrontiert, dass kaum jemand greifbar ist und sich zu erkennen gäbe, der Grenzen zieht und dafür sich verantwortlich erklärt, auch nicht mit der nötigen Fiktionalität. Foucault hat expliziert, wie das funktioniert (vgl. Foucault 2004a; Foucault 2004b), wie die Dispositive der oft berührungslosen Macht, die leicht in Gewalt kippt, entstehen und damit doch Grenzen setzen. Wobei er die Produktivität und Notwendigkeit der Macht, anders als manche unschuldig gebliebene Pädagogen betont. Die Sozialtechnologie der Macht funktioniert und, indem sie verschwindet, für Adressaten wie Machthaber im klassischen Sinne, wird sie zur netten Gewalt. Z. B. im Smartphone oder in Bürokratien.

In Weltgegenden, in denen nicht die Chance besteht, Gewalt in kulturelle artikulierbare Formen zu bringen, hat man den unerträglichen Vorteil, dass es offen gewaltsam zugeht. Deshalb haben wir ein Flüchtlingsproblem, was aber nicht nur ein Problem ist, sondern auch eine Rettung der vergreisenden Gesellschaft, die so vernünftig geworden ist, dass sie sich mehrheitlich kaum noch mit den anderen Fremden, den Kindern abgeben will, in dem Fehlschluss, dass die rational geplante Renten-, Kranken- und Pflegeversicherung einen einigermaßen würdigen Abgang der Kranken und Alten schon regelt. Auf diese Art und Weise kommen die Folgen unseres Gewalt- und Aggressionsexportes kombiniert mit dem hausgemachten wieder auf uns zu (Abb. 2). (Das ist aber nur einer von vielen Aspekten der Dynamik der Flucht.)

Was heißt das für die Positionierung zur Kunst?

Diejenige Hochkultur, die sogenannte, die sich mit den Künsten, wie wir sie kannten, entwickelt hat, war Reaktion auf den im Exposé zur Tagung erst für die Gegenwart konstatierten Verlust der „transzendentalen Bezugspunkte“ und konnte so¹ auch missbraucht werden als Religion. Religion verstanden in dem Sinne, dass sie im Unterschied zu Wissenschaft und Kunst schon das Richtige gefunden hat, die Wissenschaft die Subjektivität ausschließt, Kunst das Singuläre zu artikulieren und Psychoanalyse schließlich in all diesen Bereichen das Register des Realen zu betonen versucht.

Jede Grenze braucht Bezugspunkte jenseits; „jenseits“ ist eine mögliche Übersetzung von „transzendental“.

Plädieren möchte ich für die Aufrechterhaltung der Autonomie der Kunst, die es nie gegeben hat. Sie wurde und war immer schon gekauft. Aber das ist schließlich notwendig zur Aufrechterhaltung des Stoffwechsels. Autonomie ist Autonomisierung, die sich bricht und berücksichtigt, dass an jedem Hirn ein Darm hängt.²

Wie werden sie gemacht?

Die Grenzen werden durch Überschreiten gemacht. Es braucht eines Experimentierfeldes fürs Überschreiten, ohne dass man dabei ins Gefängnis oder in die Psychiatrie kommt (Abb. 3).

Grenzen werden durch und im Kontakt gemacht, durch die dabei deutlich werdende eigene Grenze und die psychisch eingebauten Abstände, d. h. Phantasmen.

Grenzen werden außerdem durch Kontrolle gemacht. Kontrolle über Grenzen zu erlangen ist wichtig, individuell und kollektiv, genauso bedeutend ist allerdings die Art der Kontrolle. Eine Ablehnung der Notwendigkeit von Kontrolle wäre aggressiv und gewalttätig.

Grenzen werden aus Übertragung gemacht, einem Derivat von Liebe, die den Hass im Rücken hat und gehalten wird durch die

Beachtung von Einmaligkeit (Trennung und Trauer) im Prozess, eine Zeit-Raum-Koppelung gegenseitiger Hin- und Herwendung. Wenn man das nicht immer nur mit realen Menschen üben will, die für die alltägliche Existenz notwendig existent und in Verbindung bleiben müssen, braucht es dazu einer geschützten Raumzeit. – Es ist etwas anderes zu wissen, dass man selbst und andere Menschen bis zur Gewalt gehende, auch sexuelle Fantasien haben können, oder ob man beim Besuch einer Ausstellung zum Lebenswerk des Marquis de Sade im Musée d'Orsay auf einmal erlebt, dass es jede Menge Nebenmenschen gibt, die sich für so etwas interessieren – sie haben auch diesen Blick –, wo man momenthaft hofft, dass die anderen Besucher ihre professionelle Besichtigtercontenance verlieren oder vielleicht besser doch nicht. Und man merkt, dass man mitten unter ihnen ist, angezogen und gehalten von Bilder- und Blickgrenzen.

Wie werden die Grenzen erkannt?

Kaum noch in Form von Schlagbäumen³. Sie sind fluid, werden ins Imaginäre abgedrängt, werden unterschiedlich und manchmal gar nicht symbolisiert. Jeder für sich muss sie sich einschreiben (lassen). Das hält nicht von selber, nur mit Energie von innen und außen. Die Leute, die das nicht mehr halten können, viele junge Männer ohne relevante Sozialkontakte, pilgern zum Islamischen Staat. Der IS performiert offenbar in pervertierter Form die Ideale der Moderne als Farce, die Zerstörungsprozesse des Kapitals und die Blasphemie der Aufklärung. Ein Staat ohne wirklich topografisch eingeschriebene Grenzen. Ein performativer Staat. Die Grenzen werden gehalten durch das Existenzgefühl bei Gewaltexzessen. Daran kann ersichtlich werden, welche Energien notwendig sind.

Die Herausarbeitung der Grenzen, gezogen durch eine libertäre Moral, verschwunden in der kaum bewussten Selbstdisziplinierung, braucht eine Chance, kultiviert performativ zur Darstellung zu gelangen (Abb. 4 und 5).

Welchen ontologischen Status haben Grenzen?

Solche Grenzen sind nicht substanzial zu denken, sie ergeben sich aus Spannungen, Attraktionen und Abstoßungen, Reibungen. Und man wird wohl in Erwägungen ziehen müssen, dass qualitative Zeit als etwas Drittes, als Trennendes fungiert, was dann in einem vierten Moment erzählt werden kann. Deshalb – so spekuliere ich – gibt es Performance, Videoinstallation und dem Theater stark angenäherte Formen der Kunstproduktion auch aus Richtung der Bildenden Kunst. In ihnen artikuliert das (abgegrenzt gedachte) Individuum notwendige, ziemlich weitgehende Änderungsprozesse.

Wie und von wem können Grenzen verändert werden?

Eine weitere Passage im Konzept der Tagung ließ mich einhaken:

„Mit dem postautonomen Verständnis von Kunst gehen zwei Bewegungen einher: Zum einen wird im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert, zum anderen vernetzen sich die Künste untereinander. Transzendente Bezugspunkte für die traditionellen Sparten der Hochkultur gibt es nicht mehr“.

Das Weltlichwerden soll destabilisieren. Destabilisierung ist Resultat des Kapitalprozesses, der offenbar seine autodestruktiven Seiten immer mehr zeigt:

„Der Kapitalismus funktioniert anders, als die Werbung oder auch viele seiner Kritiker suggerieren: Es geht gar nicht um die Waren, die wir konsumieren. Die Produkte sind nur Hilfsmittel für einen höheren Zweck. Das Endziel sind die Arbeitsplätze. Wir arbeiten, um zu arbeiten. Denn nur wer Arbeit hat, hat Einkommen, Sicherheit und Anerkennung.“ (Herrmann, 2015: 3)

Da steckt das Transzendente des Kapitalismus, jenseits der Wahrnehmung und sogar dieser widersprechend. Sie ist höllisch gefährlich und mindestens genauso schwer zu bekämpfen, wie seinerzeit das mittelalterlich kirchlich produzierte Jenseits, das pervertiert war. Die Kritik an dieser Jenseitigkeit, die praktische Kritik wohl gemerkt, gilt es zu entwickeln, und dies nicht nur übers Denken, sondern sinnlich erfahrbar.

Dass die Grenze zwischen Kunst und Nichtkunst destabilisiert wird, ist ein Epiphänomen gelungener Kunstvermittlung in Kombination mit Kapitalisierungsprozessen. Es kann aber nur Argument für eine weitere Autonomisierung der Kunst sein.

Weltlichwerden / Entsakralisierung

Das Weltlichwerden als eine Übersetzung von *mondialisation* ruft die Erinnerung an Säkularisierung auf, eine Überwindung von Religion oder das Beiseitestellen derselben in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen (Kopftuchdebatten). Es geht demnach auch um eine Art Entsakralisierung⁴. Dabei wird der Verlust von transzendentalen Bezugspunkten festgestellt.

Beide Bezeichnungen, *mondialisation* und Globalisierung, legen nahe, dass man damit schon eine Erfahrung thematisieren würde. Aber wo ist der Standort, von dem aus eine solche Erfahrung möglich ist? Die Verschränkung mit der Erfahrung von Gruppen und Einzelnen muss erst geschaffen werden als Erfahrung, als Wahrnehmung und nicht nur in Form der Gehirnsinnlichkeit. Letztere hat den Vorteil, sehr schnell sein zu können, aber oft zu widerstandslos, um Halt für eine Handlungsfähigkeit zu finden (*agency*). Eine „glokalisierte Perspektive“ (Akker 2015: 16) braucht veränderte Darstellungsformen (Abb. 6 und 7).

Was nun heißt dabei transzendental?

Transzendental reserviert Kant für eine erkenntnistheoretische Fragestellung. Es seien die allgemein-notwendigen Bedingungen einer jeden Erkenntnis. So z. B. „Das: Ich denke, muß alle meine Vorstellungen begleiten können; denn sonst würde etwas in mir vorgestellt werden, was garnicht gedacht werden könnte, welches ebensoviel heißt, als die Vorstellung würde entweder unmöglich, oder wenigstens für mich nichts sein“ (Kant, 1783: B 131-132).

Das Denken, die dauernde Vigilanz wird zu einem Begleiter, wie heute NSA.

Die transzendente Bedingung des Kapitalprozesses ist bisher das Wachstum. Es liegt als Bedingung außerhalb des normalen Kategorien- und Handlungsrahmens. Deren Anschluss an intentionale Handlungsmöglichkeiten ist vorerst nicht gegeben. Da entzieht sich etwas den bisherigen Veränderungsmöglichkeiten. Sie werden dann vorsichtshalber als allgemein notwendige und ontologische Bedingungen bezeichnet. Damit wird die Grenze zwischen transzendental und transzendent sehr porös, bis zum Verschwinden.

Der im Konzept der Tagung erwähnte Verlust von transzendentalen Bezugspunkten ist genau dieses Hinübereits ins Transzendente, wohin Wahrnehmung, Gefühls- und Denkanstrengungen nicht reichen. Die Bezugspunkte scheinen ins Unbewusste gerutscht zu sein, die freiwillige Selbstkontrolle hat sie eskamotiert. *Magic!* Es gilt, sie zu entdecken.

Beispiel Polke: die anfängliche Form, sich dagegen zu wehren, ist, sich darüber lustig zu machen (Abb. 8).

Verlust der Reinheit?

Mit dem Verlust des Transzendentalen wird der Verlust der Reinheit (White cube) in Verbindung gebracht. Verlust der Unschuld ließe sich übersetzen. Das einzugestehen geht nicht isoliert und in Einsamkeit, sondern kann nur in Gruppen und Kollektiven getragen werden, die auch in der Lage sind, die Schuld zu artikulieren, weil sonst Schuldgefühle als Ersatzklebstoff das Leben bis zur dumpfsten Depression bringen.

Was ist der Verlust der Klassik? (Deckname für Einigung auf traditionell Greifbares)

Kunst hat eine wichtige Möglichkeit, die darin besteht, Transmission (unbewusste Weitergabe) als Traumata, unerfüllte Wünsche, Verbrechen und Konflikte im allgemeinen, die sich über Generationen hinweg weitergeben an den Bildungen des Unbewussten (Fehlhandlungen, Fehlleistungen, Träumen, Symptomen, Verdichtungen, Verschiebungen) zu erwischen, zu artikulieren und diskutierbar zu machen. Vielleicht mit dem Kontrastmittel der Tradition (intendierte Weitergabe) als Vergrößerungsglas.

Was ist Contemporary / Zeitgenossenschaft?

„Global Contemporary“, also eine Entgrenzung der rationalistischen Linearität der Zeitordnung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft etabliert eine neue Qualität von Zeit: *Contemporality*: zusammen in der gleichen Zeit sein. Das deutsche Wort Zeitgenossenschaft bringt noch etwas ganz anderes dabei hervor: Die Genossen, das sind also die, die zur gleichen Zeit genießen, die vielleicht die gleiche Zeit genießen. Und das bringe ich als Analytiker auch damit zusammen, dass Genuss auch jenseits des Lustprinzips – Lacan spricht von *jouissance*) stattfindet, gerade vielleicht dort, als nicht zulässige. Jenseits der gewohnten Verminderung der Anspannung, die das Lustprinzip eben durch Befriedigung, am besten durch konventionalisierte, moralisch so gerade eben noch anerkannte Spannungsreduktion zulässt und so ganz schnell realistischer als das Realitätsprinzip wird. Genuss ist auch jener Gebrauch von Lebensenergie, jener Selbstverbrauch, der durch die Berührung mit dem Realen, dem Schmerz, der ungeschützten Offenheit, am Rande der Schädlichkeit bis hin zum Tödlichen begegnet. Das ist das, was an der psychotischen Struktur so weh tut und so anziehend ist, manchmal ist es das dumpfe Hochgefühl, sich in Existenz zu fühlen.

Darin verschmilzt die Linearität der Zeit zu einer rotierenden Ballung von Vergangenheit, Zukunft und vor allem Gegenwart. Das macht es so schwer mit diesen Menschen in Kontakt zu sein, das macht dieses Erleben so faszinierend, weil die meisten von der Linearität der Zeit Besessenen nichts sehnlicher wünschen als präsent zu sein, geistesgegenwärtig, was auch eine große Maschine zur Schuldtilgung ist. Da das, was jemand schuldig blieb im Sinne, dass da etwas offen blieb, aber nicht artikuliert werden kann, entstehen als Bindemittel stattdessen klebrige Schuldgefühle. Diese können in einen strukturierten Wahn übergehen, deutlich im Beziehungs-, Verfolgungs-, Verschwörungs- und Liebeswahn.

Religionskritik / Kritik des Fundamentalismus

Alle diese Punkte könnte man zusammenfassend bezeichnen als Religionskritik, bis zu einer Kritik des Fundamentalismus oder, was dasselbe ist, als dauernde Aufforderung, sich den fixen Ideen und deren Fleischwerdung bzw. gewaltsamen Realisierung zu entziehen.

Autonomie

Autonomie heißt hier, wie auch für die Geistesgegenwartswissenschaft, dass es einen Schonraum für unverschämte Bildungen in Rede und Bild zu verteidigen gibt, der nicht von Diktatoren oder Fundamentalisten einfach eingezogen werden kann.

Es braucht einen Freiraum, erzielt durch Überraschungen, also Beschleunigungen. Vielleicht auch Tempowechsel: Es kann eine Überraschung sein, abzubremsen, zu verlangsamen. Keine Überraschung ist das Ideal der Langsamkeit an sich, das ist eher ein Konservatorium.

Man kann auch sagen: Erforderlich ist ein Rhythmuswechsel, mit einer starken Ausrichtung, tangential, nicht unbedingt zielführend. Denn wer kennt schon die Ziele. Es gibt zwei Möglichkeiten: 1. Man lehnt sich zurück, verletzt, enttäuscht, trauernd, übermüdet, ungesehen, nicht anerkannt (All das wird mit der Restmüll diagnose „Depression“ bedacht). 2. Man richtet sich aus und kommt woanders an, als man kalkulierte.

Die Kunst im Exposé der Tagung ist das Gespenst einer unschädlich gemachten Kunst, die in den Status der Verehrung gepusht wurde, zuletzt vom Heiligen Markt. Selbst die durchaus berechnete Kritik tut noch so, als wäre den Kunstreligiösen gelungen, was sie gewünscht haben. Und wie das bei Religiösen oft ist: Sie tun nur so.

Wie kann mit Kunst über Grenzen, Entgrenzung, Orientierung ohne feste Bezugspunkte nachgedacht und vor allem gehandelt werden?



Abb.1



Abb.2



Abb.3



Abb.4



Abb.5



Abb.6



Abb.7

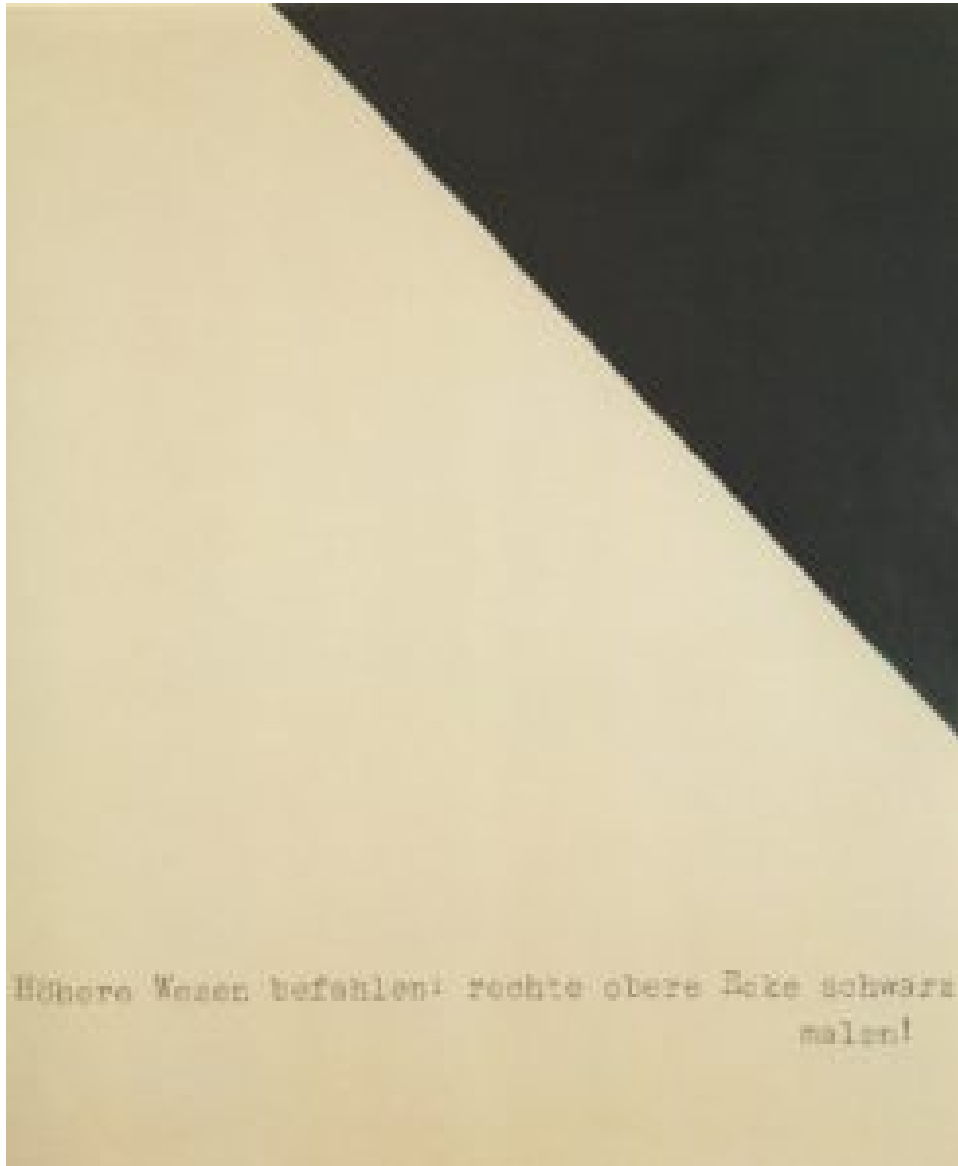


Abb.8

Anmerkungen

- 1 In diesem „so“ stecken viele Bücher.
- 2 Wenn mich nicht alles täuscht, hat das Werner Büttner gesagt. Aber wo und wann?
- 3 Wie aktuell zu erfahren ist. 29.10.2015.
- 4 Sakralisierung kann man von der Bedeutung des römischen Gebrauchs auch lesen als eine aus dem alltäglichen, gesellschaftlichen Leben ausgegrenzte Zone.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1970): Ästhetische Theorie. In: Tiedemann, Rolf unter Mitwirkung von Adorno, Gretel, Buck-Morss, Susan und Schultz, Klaus (Hrsg.): Gesammelte Schriften Bd. 7. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Akker, Robert van den/Vermeulen, Timotheus (2015): Anmerkungen zur Metamoderne (Übers. Wagner, Elias). Hamburg: Uhlendorst.

Falardeau, Éric (2010): Vers une exposition de la haine: gore, pornographie et fluides corporels. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gorsen, Peter (1974): Transformierte Alltäglichkeit oder Transzendenz der Kunst. In: Brückner, Peter et al. (Hrsg.): Das Unvermögen der Realität. Beiträge zu einer anderen materialistischen Ästhetik. Berlin: Wagenbach, S. 129-154.

Herrmann, Ulrike (2015): Über das Ende des Kapitalismus. In: Le Monde Diplomatique, 9.4.2015, 3. Online: <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2015/04/10.mondeText1.artikel.a0016.idx,5> [16.4.2016].

Kaminski, Astrid (2015): Auf der Grenze. You and me. In: frieze, 25. Jg., Nr. 20, S. 26-28.

Kant, Immanuel (1990 [1783]): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Meiner, 3 Aufl.

Lorenz, Renate (Hrsg.) (2014): Not Now! Now! Chronopolitics, Art & Research. Berlin: Sternberg Press.

McLean-Ferris, Laura (2015): Can You Feel It? Körper und Seele unter Leistungsdruck: die Performance-Arbeiten von Alexandra Bachzetsis. In: frieze, 25. Jg., Nr. 20, S. 90-95.

Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): Bildung nach der Entgrenzung der Künste. In: where the magic happens. Tagungsbroschüre. Köln: Universität zu Köln, o. S.

Abbildungen

Abb. 1: Schaufenster Köln 2015, Dom Hotel, Foto: kjp.

Abb. 2: Adel Abdessemed: Je suis innocent. Centre Pompidou. 2012-2013, Foto: kjp.

Abb. 3: Francis Alÿs: The Green Line. Jerusalem 2004. Online: www.art-magazin.de/kunst/30661/francis_alys_state_modern?cp=2 [23.12.2015].

Abb. 4: *Capital* auf der Durchfahrt. Buchholz in der Nordheide, Foto: kjp.

Abb. 5: Diego Velázquez, 1648–1651: Venus vor dem Spiegel. Öl auf Leinwand, 122,5 × 177 cm. National Gallery (London). Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Venus_vor_dem_Spiegel#/media/File:RokebyVenus.jpg [23.12.2015].

Abb. 6: Körpergrenzen in Artikulation. In: McLean-Ferris, Laura (2015): Can You Feel Me. Körper und Seele unter Leistungsdruck: die Performance-Arbeiten von Alexandra Bachzetsis. In: frieze, 25. Jg., Nr. 20, S. 90-95, hier: S. 91f.

Abb. 7: Capitalism is Dead. FAZ 20.05.2009, S. 31.

Abb. 8: Sigmar Polke: Höhere Wesen befehlen: rechte obere Ecke schwarz malen!, 1969. Courtesy of Froehlich Collection, Stuttgart. Online: <http://thisblueboy.tumblr.com/post/20265393185/sigmar-polke-higher-powers-command-paint-the> [23.12.2015].