

Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

Der Bildung sind keine Grenzen gesetzt, dem Begriff der Bildung schon. Wer die Grenzen des Deutschsprachigen überschreitet, findet sich weiterhin in Ländern wieder, wo gelehrt und unterrichtet wird, nur wird der Begriff der Bildung fehlen und ersetzt sein durch andere traditionelle Vokabeln, die sich entweder aus dem lateinischen Substantiv für Erziehung, *educatio*, gebildet haben oder eigenen Sprachtraditionen gefolgt sind, wie im Niederländischen der Begriff *vorming*, zu Deutsch Formung, Durchformung, im Sinne von Bildung. Nun enthält dieser letzte Satz bereits zahlreiche komplexe Implikationen, die eine Übersetzung wiederum schwer machen würden. Habe ich den Begriff der Bildung bereits in Anspruch genommen, wenn ich sage, etwas habe sich gebildet, in diesem Fall sprachlich, über Generationen hinweg? Der aufklärerische Bildungsbegriff, mit seinem Fokus auf das sich selbst bildende, freie Individuum, kann hierauf nicht angewandt werden. Und doch stehen überindividuelle, sich bildende Prozesse im Hintergrund zur Befähigung des oder der Einzelnen, sich selbst bilden zu können.

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

2. Kunstpädagogik – aus praktischer Sicht

Als junger Kunsthistoriker zog ich von Köln nach Brüssel und suchte dort Arbeit. Vielleicht könnte ich Führungen im Kunstmuseum machen? Also rief ich in den Königlichen Museen für Schöne Künste an. Am anderen Ende begrüßte mich eine Frau auf Französisch, ich antwortete ihr auf Französisch und wurde mit dem *service éducatif* verbunden. Man empfing mich dort für ein Vorstellungsgespräch, ich durfte bald anfangen, mit Führungen auf Deutsch und Englisch, dafür war Bedarf. Nach einigen Wochen fragte ich – um mein Gehalt aufzubessern –, ob auch Führungen auf Niederländisch für den *service* interessant sein könnten, ich hätte Niederländisch während des Studiums in Amsterdam gelernt. Da schaute mich die freundliche Leiterin der Museumspädagogik überrascht an und zeigte mit dem Finger nach oben – die niederländischsprachigen Führungen würden von den flämischen Kolleg*innen veranstaltet, deren Büro läge genau über dem der Französischsprachigen. Es gab also zwei voneinander unabhängige museumspädagogische Dienste im gleichen Haus? Genau. Ich bewarb mich somit ein zweites Mal, nun eine Etage höher, auch dort wurde ich angenommen. Bald erkannte ich die Logik dahinter, typisch für die belgische Hauptstadt: Die Französischsprachigen bedienten ihre Kundschaft aus Wallonien und Brüssel, während die Niederländischsprachigen Flandern und Brüssel versorgten. Diese Unterscheidung sei wichtig, um auf die unterschiedlichen Mentalitäten eingehen zu können. Als Deutscher dazwischen ergab sich folgende Gemengelage: Einerseits musste ich mich auf die verschiedenen Bedürfnisse einstellen, andererseits war ich – im Gegensatz zu den meisten anderen – in beiden Abteilungen zuhause. Eine typische Erfahrung, die man als Ausländer in Brüssel, wenn man sich zweisprachig integriert, machen kann: eine wechselseitig belgische Perspektive zu gewinnen statt paritätisch dem Französisch- oder Niederländischsprachigen verhaftet zu bleiben, wie es die Mehrheit in Wallonien und Flandern tut, im Unterschied zur Vielsprachigkeit der Brüsseler*innen selbst. Woran lassen sich Mentalitätsunterschiede aber festmachen? Mit Blick auf die Situation im Kunstmuseum kann ich das heute nur schwer sagen. Ich spürte Unterschiede im Umgang, doch über Stereotype und Klischees hinaus könnte ich sie nicht benennen. Sie wurden jedoch zum Reizthema, als aus Spargründen vor einigen Jahren beide museumspädagogischen Abteilungen fusioniert werden mussten, und von beiden Seiten gerade der eigene, jeweils andere Stil in der Kunstvermittlung betont wurde. Inzwischen ist die Vereinigung Alltag und regt sich niemand mehr darüber auf. Mentalitätsunterschiede – Schnee von gestern, der einfach schmelzen kann?

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

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

Das Beispiel der Museumspädagogik in Brüssel und das von meiner Kunsthochschule zeigen bereits drei verschiedene Richtungen auf, wenn es um die Frage der kulturell geprägten Kunstpädagogik geht, in diesem Fall eine französische Spielart, eine flämische und eine deutsche. Die kulturelle Prägung bestimmt zum Beispiel die Sprechweise in der Vermittlung, das Vokabular, die Gestik sowie Anspielungen, die als verständlich weil allgemein gebräuchlich angenommen werden können. Was wiederum als

Kunst betrachtet wird, ist eine weitere Frage. Wort, Bild und Materie sind zweifellos verschiedene Aspekte der gleichen, gemeinsamen Komplexität von Kunst und Gestaltung, wie diese Aspekte jedoch gewichtet werden, mag, so mein Kollege, selbst kulturelle Präferenzen kennen, im französischen Kulturraum etwa für die Sprachlichkeit, mit der sich dieser Raum auch begreift, denn *la République des lettres* ist überall dort, wo das Französisch kultiviert wird, im Unterschied zu Flandern oder Deutschland, wo es dieses Phänomen nicht gibt, schon die inhärente Verknüpfung von Republik und Schriftkultur nicht besteht, gerade Bildung – im Falle Deutschlands – als Selbstbildung im Kontrast zur Ausbildung durch den Staat aufgefasst wurde und damit auch von den politischen Implikationen gelöst, zugunsten jenes wohligen Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert, entgegen revolutionärer Kämpfe für eine republikanische Verfassung.

Die Legitimität des eigenen Verständnisses von Lehre und Unterricht gestaltet sich historisch und kulturell sehr unterschiedlich. Hier kommen Erfahrung und Konzept zusammen und entzündet sich auch das beidseitige Unverständnis. In Flandern etwa gibt es zwar eine mögliche Übersetzung von Bildung als *vorming*, der kulturelle Hintergrund dort unterscheidet sich jedoch sehr von dem der Nachbar*innen im Osten, den Deutschen also. Jegliche Form eines ‚Deutschen Idealismus‘ gilt in Belgien allgemein eher als Übersteigerung, Überreizung, bestätigt durch die bitteren Erfahrungen zweier Weltkriege und Besetzungen, in einer Reihe mit zahlreichen Fremdbeherrschungen seit den Habsburgern, dem spanischen Königshaus, dem französischen, niederländischen. Mag der Begriff Bildung auch einigermaßen als *vorming* übersetzbar sein – im Sinne von Gestalt gebend, formend –, so endet die Nähe bei anverwandten Begriffen wie Bildungsideal. Da runzeln die Nachbar*innen (im Westen) schon die Stirn. Der zentrale Begriff mag übersetzbar erscheinen, das linguistische Feld dieses Begriffs aber verliert sich mitunter bei der ersten Assoziation und Konnotation.

3. Die Methode Jacotot

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

Die niederländischsprachige Ausgabe von *Le maître ignorant, Der unwissende Lehrmeister*, wurde von Jan Masschelein übersetzt, der Erziehungsphilosophie an der Universität von Leuven lehrt (vgl. Rancière 2007b). Die Bedeutung von Rancières Buch sieht er, wie er im Vorwort schreibt, darin, dass es einen Ausweg aus der Zwickmühle bietet, Pädagogik als Hilfsmittel zur Überwindung sozialer Ungleichheit zu sehen, womit diese Überwindung, den Lehrenden und ihren Einrichtungen übertragen wird, so dass Expert*innen zur Bekämpfung von Ungleichheit entstehen die sich gleichzeitig über diese Ungleichheit bestimmen, sie als Existenzrecht brauchen und dadurch bleibend reproduzieren. Zu erreichende Kompetenzen würden so eine Zielführung vorspiegeln, die historisch in die Irre führt, im ständigen Wandel von Anforderungen an die Gesellschaft. Genau hieran schloss mein Kollege

Marc an: Die Künste sind derart divers und vielschichtig geworden, dass wir an der Kunsthochschule entweder Spezialist*innen für jede Nische entwickeln müssen oder Generalist*innen des ständigen Neuanfangs, die nicht von bekanntem Wissen ausgehen. Die Herausforderung an die Pädagogik besteht also darin, *Gleichheit im Lehrbetrieb produktiv werden zu lassen*.

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

In seinem Vorgehen werden die Dimensionen von Sprache und Wille von Rancière kaum überschritten, während er zugleich andere Dimensionen damit einfordert: Dass zum Beispiel politische Teilhabe nicht mit dem Erheben der eigenen Stimme oder gar einem Argument beginnt, sondern mit der öffentlichen Wahrnehmung einer erhobenen Stimme. Er wendet sich also der Wahrnehmung zu, achtet jedoch auf seine operative Sicherheit im sprachlichen Rationalismus und reduziert derart das Besprochene auf das, was es augenscheinlich zu besprechen gibt. Ist die Suche über die Kongruenz von Sprache und Wahrnehmung hinaus allerdings wirklich irreführend? Nein, denn Spracherwerb und Wahrnehmungserwerb verlaufen auch nicht kongruent, gleichförmig, achtet man auf die Bildung der Sinne im Verhältnis zu jener der Sprachbefähigung im Kleinkindalter ebenso wie auf das Kultivieren von Sinnlichkeit und Sprachlichkeit später, ein Leben lang (vgl. Merleau-Ponty 1994). Genealogisch lässt sich diese poststrukturalistische Prämisse einer strikten, das Unsprachliche der Wirklichkeit ausschließenden Kongruenz, nicht aufrecht erhalten. Hierauf machte bereits der Hermeneutiker Paul Ricœur nachdrücklich aufmerksam.^[2]

4. Artuarium – The Grammar of Art School

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

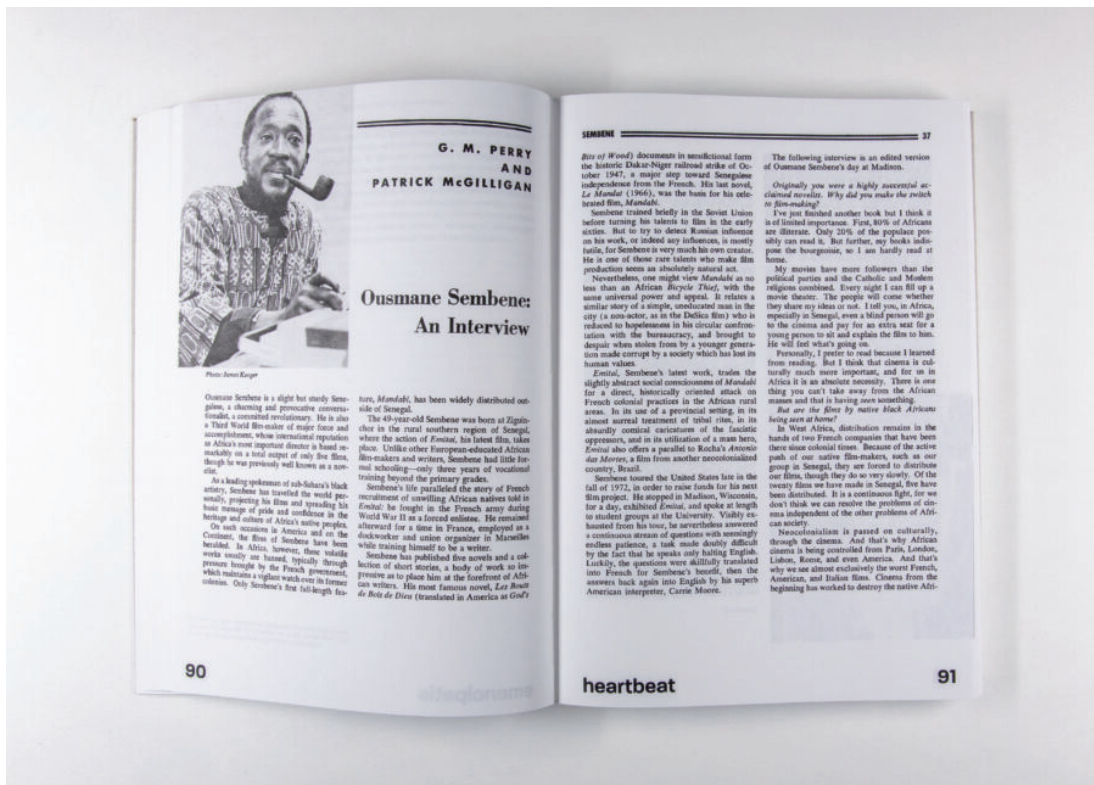
Meiner Kollegin schwebte zunächst ein Buch vor, wie Jan Masschelein, ihr Doktorvater, es für die Pädagogik allgemein herausgegeben hatte. Unter dem Titel *Dat is pedagogiek: Actuele kwesties en sleutelteksten uit de Westerse pedagogische traditie van de 20ste eeuw* veröffentlichte er 2019 gemeinsam mit einem Team von zwölf Kolleg*innen auf über 500 Seiten Ausschnitte originaler Schlüsseltexte für die Erziehungswissenschaft (vgl. Masschelein 2019). Sie band ihn in unser Vorhaben mit ein, auch ich kenne ihn seit langem. Beide sprachen sich dafür aus, dass wir in unserem Buch kunstpädagogischer Texte auf jegliche Form von Kommentar oder Einführung verzichten sollten, um originale Ausschnitte für sich selbst sprechen zu lassen. Ich war damit durchaus einverstanden – auf Rancières Tenor, die Ungleichheit wo möglich nicht zu reproduzieren, konnten wir uns ohnehin einigen. Wir unterschieden uns nur darin, dass ich die Ausschließlichkeit von Rancières methodischem Vorgehen – gemäß dem rationalistischen Erbe von Sprache und Wille, poststrukturalistisch differenziert – in Zweifel zog, und damit auch den Sinn einer radikalen Präsentation originaler Texte. Wir einigten uns zum Beispiel darauf, ebenfalls Bilder in die Sammlung aufzunehmen, als Seh- und Denkanstöße. Hinzu kam, dass wir selbstverständlich eine möglichst diverse Expertise in unserem Band gespiegelt sehen wollten, um viele Sichtweisen und Blickwinkel zu eröffnen. Dieser Aspekt führte wiederum dazu, dass manche Kolleg*innen auch selbst entwickelte Positionen zum Thema der Kunstpädagogik vorschlugen, Pierangelo Maset etwa oder Eva Koethen aus dem deutsch-

sprachigen Raum. Da mir die Fixierung auf nur originale Beiträge zu sehr einem rigiden Korsett verhaftet zu bleiben schien – im Zweifel an Rancière's methodologischer Exklusivität –, schlug ich zudem die Aufnahme von Texten vor, die weder einführten noch kommentierten, jedoch Reflexionen der Originale einbrachten, als Schlaglichter, Anreize, um einer Stilisierung der Originale als solchen entgegenzuwirken, sie ebenso als Teil vielschichtig sich artikulierender, differenzierender Betrachtungen zu zeigen.

An diesem Punkt kam es zum Konflikt innerhalb unseres Teams, dem eingangs erwähnten Unverständnis, an dem nicht nur unsere Lesart von Rancière auf dem Spiel stand, vielmehr auch unsere verschiedenen Hintergründe. Ich traute der rationalistischen Zuspitzung ebenso wenig wie umgekehrt meine Kollegin jenen Einflüssen, die sich deutlich ihrem pädagogischen Verständnis entzogen, letztlich in meine Hintergründe deutschsprachiger Sozialisation im Bildungsdenken führten, wobei romantische Skepsis am Rationalen mitschwingt und damit Erfahrungswissen nicht vollends einem positiv sich ausweisenden Wissen überantwortet wird. Das Projekt drohte an unserer Uneinigkeit zu scheitern. Ich schlug als neuen konzeptuellen Rahmen für diese Vielschichtigkeit ein exemplarisch-offenes Abcdarium vor, dass also nicht jeder Buchstabe von A bis Z eingetragen sein müsste, wir kein System präsentieren würden, vielmehr ein Spiel, das einer losen Reihung folgt, mit Stichwörtern, die wir für den kunstpädagogischen Diskurs als relevant erachten, und die mit entsprechenden originalen oder ergänzenden Texten bzw. Bildern verbunden sind. So entstand das Konzept und der Titel unserer Sammlung, genannt *Artuarium – The Grammar of Art School*. Gemeinsam mit der Gestalterin Hannah Boogaerts entschieden wir uns für variable Gestaltungsformen der unterschiedlichen Inhalte: eine bestimmte Typografie für die ergänzenden Texte, Wiedergaben Abdrucke der originalen Drucke originaler Texte etc. Die Abbildungen des 2022 erschienenen Bandes geben einen Eindruck hiervon (Abb. 1 bis 3, vgl. Vansielegem/Mühleis 2022). Insgesamt sind darin in drei Sprachen – Englisch, Französisch und Niederländisch – Beispiele kunstpädagogischer Reflexion quer durch die Geschichte mit Blick auf ihre aktuelle Bedeutung enthalten, hinsichtlich diverser Medien und Kulturen, von Augusto Boal, Serge Daney, Fernand Deligny, Marguerite Duras, Jerzy Grotowski, Lisa Jevbratt, Eva Koethen, Audre Lorde, Pierangelo Maset, Kakuzo Okakura, Ousmane Sembene, Richard Serra, Michel Serres, Susan Sontag u.v.m. Das Ergebnis unserer Zusammenarbeit stellt demnach nicht allein kritische, kulturell diverse Positionen zur Kunstpädagogik dar, es ist selbst aus wechselseitiger Kritik am jeweils anderen pädagogischen Verständnis entstanden, zugunsten einer offenen Zwischenform, als neuer, selbst transkultureller Stellungnahme zum Thema. Vor diesem Hintergrund möchte ich abschließend gern einige allgemeine Überlegungen zum Verhältnis von Kritik und Kunstpädagogik formulieren. Dabei erscheint es mir hilfreich, nicht bei Ausrichtungen auf Erziehung oder Bildung zu beginnen, vielmehr die Voraussetzungen dieser Akzentuierungen mit in den Blick zu nehmen. In diesem Sinn schlage ich eine Verschiebung zum Begriff der Kunstvermittlung vor, um im Folgenden sein Potential im Verhältnis zur Kri-

tik zu erörtern





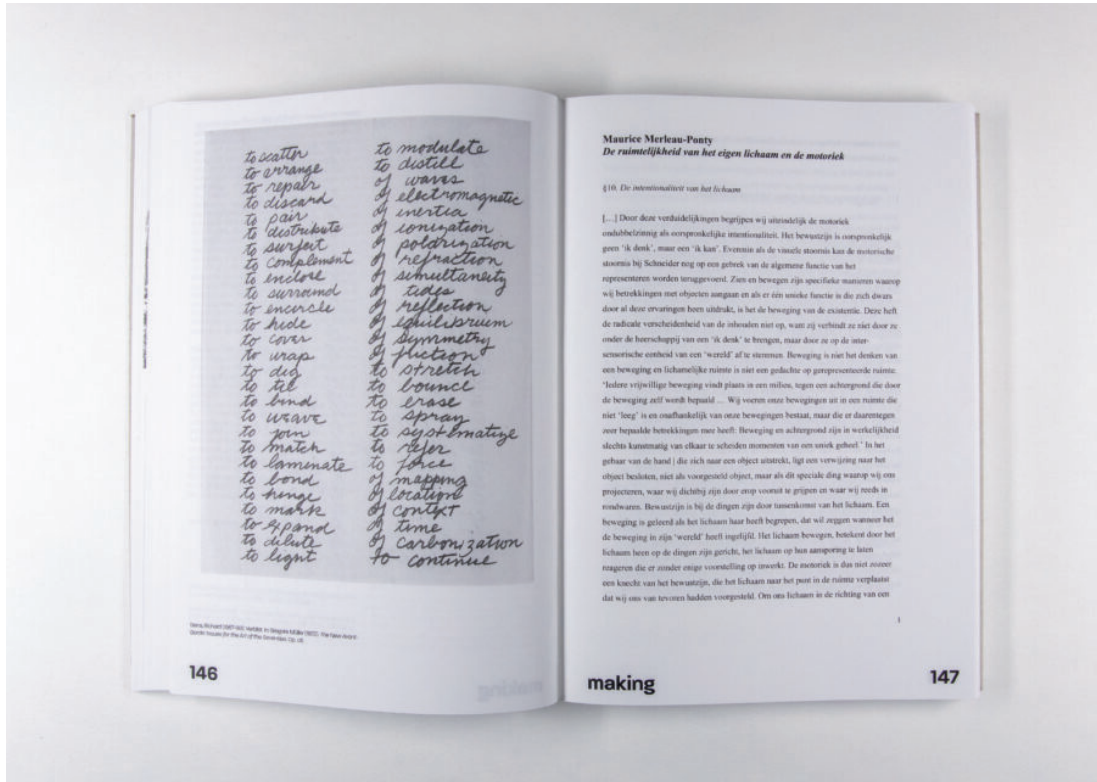


Abb. 1–3: Hannah Boogaerts, Arturarium.

5. Kritik und Kunstvermittlung

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

(vgl. Waldenfels 2009).

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

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

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

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

die das sich Vermittelnde weitertragen, in den gemeinsamen Raum, und ist es nur durch das Bild einer Postkarte. Im Rücken aktiver Kritik und Vermittlung würde so das passive Erfahren aufscheinen, immer mit von der Partie sein, in all seinen Schattierungen. Es ist dieser Hintergrund, vor dem sich dann spezifisch pädagogische Fragen eingedenk ihrer besonderen Konzeptualisierungen erst abzeichnen.

Anmerkungen

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildungsverzeichnis

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

Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

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

Deichkind (2019): Dinge

Bildung, Kritik und Dinge – Eine Verhältnisbestimmung

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

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

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

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

Dinge, die nicht im Kontext des Reisens oder der Kunst eingebettet sind bzw. sich für das Subjekt weder fremd, anders oder ‚negativ‘ darstellen, können – so die These dieses Artikels – über das Moment von Kritik für potenzielle Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden. Die Dinge, um die es in diesem Artikel gehen soll, sind Dinge des Alltags. Vom High-Tech-Fernseher mit KI-unterstützter Browser-Funktion, über die mechanisch funktionierende Salatschleuder bis zum Teststreifen zur Bestimmung des pH-

Wertes des Babybades, sind es gerade jene Dinge, die das individuelle und gesellschaftliche Leben in einem starken Sinne prägen^[2]. Sie regieren uns. Besonders gut nachvollziehbar zeigt sich die Wirkmächtigkeit dieser Dinge bei den ‚neuen‘ Kommunikationstechnologien, nämlich den sogenannten Smartphones. Als ‚verbesserte‘ und ‚optimierte‘ Variante des bereits etablierten Festnetz-Telefons, des Computers, der Spielekonsole, der Musikanlage, des Buchs etc. verbringen Menschen mittlerweile viele Stunden des Tages damit, sich mit ihren Smartphones zu beschäftigen. Neben Verhaltensänderungen, die das individuelle und gemeinschaftliche Leben nachhaltig geprägt haben, kommt es durch den Gebrauch des Smartphones auch zu psychologischen und physiologischen Anpassungen und Beeinträchtigungen von Personen. (vgl. Newport 2019). Dinge des Alltags haben eine machtvolle Wirkung auf das (gute) Leben von Subjekten und Gemeinschaften. Es scheint also unerlässlich, diese als Ausgang von Bildungsprozessen verstehen zu wollen. Dinge haben nur leider einen Makel: Als Teil des Alltags, stehen solche Dinge den potenziellen Bildungssubjekten nicht als Fremde, Andere oder Negative gegenüber. Dinge sind dermaßen im Leben der Subjekte integriert, dass diese nur unter bestimmten Umständen als potenziell kritisierbares Gegenüber des Subjekts in Erscheinung treten können: nämlich wenn sie nicht länger funktionieren oder in unerwarteter Weise funktionieren. Aber auch hier ist es meist eher ein (unkritisches) Ärgernis, das den Dingen entgegengebracht wird, als eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ding an sich. Kritik als aktive, mutige und wissbegierige Haltung des Subjekts soll im Folgenden demnach so gegenüber Dingen praktizierbar gemacht werden, dass diese im besten Fall Bildungsprozesse auslösen können.

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

Bildung und Dinge – Eine kurze Problembestimmung

So offen deutschsprachige Bildungstheorien mit dem Ausgang von Bildungsprozessen anhand der Verhältnissetzung von Selbst, Anderen und Welt erscheinen mögen, so kompliziert wird es in der Detailbetrachtung. Bildende Erfahrung kann nach gängigen deutschsprachigen Bildungstheorien zwar immer und überall gemacht werden, jedoch – und hier wird es kompliziert – nicht anhand von allem. Gerade in der Auseinandersetzung mit der materiellen Welt, sprich auch den Dingen – im Gegensatz zur Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität und anderen Subjekten – wird häufig Bildungspotenzial abgesprochen. Warum ist das so? Zur Beantwortung der Frage soll zunächst zwischen Dingen und Objekten unterschieden werden. So sind Dinge im Gegensatz zu Objekten (noch) keine relationalen Gegenüber des Selbst, die bereits in einem bewusst reflektierbaren oder auch kritisierbaren Verhältnis zu diesem stehen. Obwohl Subjekte zwar ständig mit Dingen hantieren, stehen diese nicht in einer bewusst reflektierbaren Beziehung (Relation) zu diesen. Was paradox erscheinen mag, erschließt sich beim Nachdenken über den eigenen Alltag. Dinge sind durch ihre Funktion (Waschen, Kaffee-Machen, Messen etc.) so vertraut, dass wir in den meisten Fällen nur

die Funktion an sich – funktioniert oder funktioniert nicht – aber nicht das Ding selbst in den Blick nehmen. Wer denkt schon über die Sickergeschwindigkeit und ihre Veränderbarkeit bei Kaffee-Maschinen nach, obwohl dadurch der Kaffeegenuss an unsere individuellen Bedürfnisse angepasst werden könnte? Oder über differenziert und aufwendig zu bedienende und zu wartende Dinge des Alltags, auch wenn diese uns unnötig Stress bereiten? Wir ärgern uns maximal über die aufzuwendende Zeit, jedoch fragen wir uns kaum, was jene Dinge mit uns zu tun haben und wie diese durch ihre Machart unser eigenes Leben und die Gesellschaft verändern.

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

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

Vom Ding zum Objekt – Begriffsbestimmung und Transformation

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

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

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

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

Heideggers Verwandlung von Dingen zu Objekten durch den Funktionsverlust ist nur auf den ersten Blick für das Ansinnen dieser Arbeit im vollumfänglichen Sinne tragfähig. Denn der Objektstatus ist bei Heideggers zuhandenen dysfunktionalen Werkzeugen und im bildungstheoretischen Kontext lediglich ein schwacher, so möchte ich zu bedenken geben. Das heißt, dysfunktionale Dinge stehen zwar in einem relationalen Verhältnis zum Subjekt, jedoch reicht diese Form der Beziehung nicht aus, um bildungstheoretisch relevant zu sein. Dinge verursachen vorrangig eine emotionale Antwort beim Bildungssubjekt, einen Affekt, jedoch keine Aufforderung zur differenzierten Auseinandersetzung mit diesem^[5]. Die Relationalität, d.h. die bewusste Erfahrbarkeit des dysfunktionalen Alltagsdings, umfasst auch bei seinem Versagen lediglich die Funktionalität und nicht die Machart und -weise des Alltagsdings und ihren Auswirkungen auf das Selbst, die Anderen und die Welt. In Anlehnung an den Designtheoretiker Burckhardt kann gesagt werden, dass „das Design“ und damit die Machart und -weise der Alltagsdinge „unsichtbar“ für den*die Nutzer*in ist und bleibt: „Unsichtbares Design. Damit ist heute gemeint: das konventionelle Design, das seine Sozialfunktion selber nicht bemerkt. Damit könnte aber auch gemeint sein: ein Design von morgen, das unsichtbare Gesamtsysteme, bestehend aus Objekten und zwischenmenschlichen Beziehungen, bewusst zu berücksichtigen imstande ist.“ (Burckhardt 1980: 217) Design meint nach Burckhardt also gerade nicht die Funktion oder Dysfunktion von Alltagsdingen, sondern eben die mannigfaltigen Auswirkungen jener Dinge auf das Selbst, die Anderen und die Welt durch die Art und Weise, wie es im Designprozess angelegt wurde. Um dem Problem der Unsichtbarkeit der Machart von Dingen zu begegnen, plädiert er an Designer*innen reflektierter und kritischer an Entwürfe und Umsetzung von Dingen heranzugehen (vgl. 217). Der kritische Zugriff auf Dinge bleibt so auf der Seite derjenigen, die jene Alltagsdinge entwerfen und produzieren. Das Problem der Unsichtbarkeit von Alltagsdingen für potenzielle Bildungssubjekte wird aber nicht bearbeitbar.

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

Den Unterschied zwischen Dingen der Kunst, Dingen des Reisens und Dingen des Alltags macht hier in einem starken Sinne die Kontextualisierung, d.h. die Rahmung, in der diese Dinge gezeigt oder verwendet werden. Erst der künstlerische Akt selbst macht die Zange, umfunktioniert zur Vase, vom Bildungssubjekt potenziell in ihrem Verhältnis zum Selbst, zu Anderen und zur Welt

erkennbar. Dieser, wie auch der Akt des Reisens, verändert nämlich nicht in erster Linie die Funktion des Dings, sondern vor allem den Deutungsrahmen, in dem dieses erkannt werden kann. Es ist also die bewusste Kontextverschiebung, die eine Transformation vom Ding zum Objekt in einem bildungstheoretisch relevanten Sinn erreichen kann. Dies gilt sowohl für die Künstler*innen selbst, als auch für die Rezipient*innen von Kunst. Alltagsdinge müssen also aus dem Alltagssetting befreit werden, so eine erneute Zwischenconclusio, um für das Subjekt sichtbar werden zu können.

Vom hybriden Ding zum Objekt – Begriffsbestimmung und Transformation

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

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

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

Dinge des Alltags haben als Hybride eine neue Komplexität im Verhältnis zum Subjekt erreicht. Das Hybrid ist beides, sowohl lebendig als auch dinghaft. Hybride gehen durch ihre Zwischenposition über ihre eindeutige Funktionalität im Heidegger'schen Sinne hinaus, können also in gewisser Hinsicht wie Dinge im Kontext des Reisens oder der Kunst für das Subjekt als sichtbar und bedeutungs offen gelten. Dies zeigt sich an der ‚lauten‘ öffentlichen Diskussion und ihren Einsatzgebieten, die von den Anwen-

der*innen selbst in einem starken Sinne mitbestimmt und vorgegeben werden. Die Verwendung von Chat-GPT zum Schreiben von Hausarbeiten in Schule und Studium vermochte es beispielsweise in sehr kurzen Zeiträumen institutionelle Rahmenbedingungen zu befragen und zu verändern^[10]. Die Kontexte des Einsatzes von Hybriden verändern sich laufend und schnell. Konkret heißt das, dass die Art und Weise, wie wir unser Alltagsleben leben, sich durch die Dinge verändert. Es stellt sich jedoch auch hier die Frage, ob diese Transformationen bzw. die erwirkten Kontextverschiebung im Alltag von Subjekten Bildungsprozesse ermöglichen können?

Es scheint wichtig, sich jene durch Hybride erwirkten Kontextverschiebungen genauer anzusehen. Was unterscheidet den Einsatz von Hybriden in unterschiedlichen alltäglichen Kontexten, wie etwa beim Schreiben von Hausarbeiten und beim Einholen juristischer Hilfe vom oben angeführten Beispiel des Einsatzes von Scheren in der koreanischen Küche? Denn, um dies gleich vorwegzunehmen: Wie auch bei ‚einfachen‘ Alltagsdingen steht hier die Funktionalität der Hybride im Vordergrund und damit dem Subjekt bildungstheoretisch im Weg. Werden Hybride zwar durch ihre mannigfaltige Deutbarkeit in immer anderen alltäglichen Kontexten verwendet, so bleibt der Fokus dabei auf dem vorgesehenen Zweck dieser. Das heißt, das alltägliche Leben wird zwar vom Subjekt unter veränderten technologischen Voraussetzungen bewältigt, grundsätzlich bleibt das strukturelle Leben des Subjekts aber wiedererkennbar. Kann das Subjekt gegenwärtig beispielsweise selbst einkaufen gehen, sich seine Lebensmittel im Abo System oder nach Online-Bestellung liefern lassen oder seinen ‚smarten‘ Kühlschrank damit beauftragen, am Prozess und der Alltagslogik der Lebensmittelbeschaffung im Supermarkt wurde durch diese Optionen nicht gerüttelt. Das Subjekt hat aber nun die Möglichkeit oder auch den gesellschaftlichen Druck, sich im Kontext der Lebensmittelbeschaffung durch die neuen zweckmäßigeren Dinge zu optimieren. (Vgl. Hof 2018; Langemeyer 2021) Selbst wenn im Extremfall von Subjekten ‚Freundschaften‘ zu Hybriden eingegangen werden, so wird durch den Hybrid das Bedürfnis des Gemeinsam-Seins bzw. der Kommunikation befriedet. Das Subjekt erwartet bzw. kann nicht vom Hybrid erwarten, dass sich dieses als widerständig in einem für das Subjekt ‚unbequemen‘ Sinn erweist, auch wenn gerade dies letztlich bildungstheoretisch relevant wäre^[11]. Freundschaften werden durch Hybride ‚optimiert‘, d.h. weniger anstrengend auf Beziehungsebene. Subjekte wollen auch bei Hybriden Funktionen erfüllt wissen. Die unterschiedlichen Einsatzgebiete der Dinge bieten ihm keine oder nur geringe Möglichkeiten des Erkennens der grundlegenden Veränderbarkeit von Kontexten und Dingen, d.h. deren Objektivierung im starken Sinne. Es braucht also noch andere Kontexte, in denen sich jene Dinge als bildungstheoretisch starke Objekte zeigen.

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

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

Kritik an Dingen als potenzielle Voraussetzung von Bildungsprozessen

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

Hybride Alltagsdinge kritisieren lehren und lernen

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

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

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

Die Verquickung von Hybriden mit ihrer Verwendung für gesellschaftliche (Brennpunkt)Themen zeigt sich laut Bakewell im 2014 erschienene Science-Fiction-Thriller *Ex Machina*^[14]. Obwohl Bakewell auch auf zahlreiche Romane zurückgreifen könnte, wählt sie wahrscheinlich bewusst eine visualisierte Form der Erzählung über Hybride. Bilder bzw. Visualisierungen greifen notwendig auf gewisse Stereotype zurück, um von der Community erkannt und somit lesbar zu werden (Hemmerich 2019: 4-5), und bieten damit noch eine weitere Ebene der Analyse gegenüber schriftlichen Formen der Fiktion. Wie Alltagsdinge dargestellt

werden und wie sie sich im Setting ‚verhalten‘, kann als höchst aufschlussreich angesehen werden. Zunächst schaut Bakewell auf das, was (eigentlich) erzählt wird, also auf die Erzählung abseits der gewählten Stilmittel. *Ex Machina* setzt sich nämlich auf den zweiten Blick nur peripher mit dem Thema der künstlichen Intelligenz und ihren Potenzialen und Gefahren unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Voraussetzungen auseinander. Eine solche Erzählung würde sich nah am Ding bewegen, den tatsächlichen und möglichen Erscheinungsformen von KI und an den sich mit den dadurch veränderten persönlichen und gesellschaftlichen Praktiken reflektiert auseinandersetzen. Vielmehr kommt es in *Ex Machina* zu einer Stellvertreter*innendebatte, die nach Bakewell die Angst männlicher Stereotype vor weiblicher Emanzipation aufgreift. Bakewells Analyse ist bestechend, fokussiert man weniger auf den offensichtlichen Inhalt (künstliches Erschaffen von Menschlichkeit, Turing-Test, Datenmissbrauch etc.^[15]) als vielmehr auf die Form der Erzählung: Zwei Männer dominieren eine Frau, indem sie ihren Status aktiv aus zwei unterschiedlichen Perspektiven in Frage stellen. Eine KI übernimmt dabei die Rolle der Frau. Was kann nun im Anschluss an das Ansinnen dieses Kapitels, nämlich eine Form der Kritik gegenüber Hybriden zu finden, daraus gezogen werden?

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

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

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

Einfache Alltagsdinge kritisieren lehren und lernen

Die bisherige Darstellung zeigte, dass Kritik an Hybriden über die Verhältnissetzung ihrer Funktionalität zu den sie umgebenden fiktionalen Erzählungen und ihrer gesellschaftlichen Einbettung erreicht werden kann. Der Begriff der Funktionalität erweitert sich damit über den Zweck des Alltagsdings hinaus zu einer Funktionalität, die die subjektive und gesellschaftliche Rahmung mitmeint. Denn, wie ich mit Hilfe von Bakewell zeigen konnte, sind es gerade Scheindebatten, die Dysfunktionalitäten von Dingen gegenüber einer spezifischen gesellschaftlichen Gruppe offenlegen können. Im Falle der KI zeigte sich, dass diese den Menschen nicht nur unterstützen (Funktion), sondern in gewisser Weise ersetzen und das Menschliche somit befragbar machen (Dysfunktion). Was aber, wenn es solche (Schein-)Debatten rund um bestimmte Dinge (vermeintlich) nicht gibt oder eine Recherche aus

bestimmten Gründen nicht möglich ist? Um der Frage nach einer Praxis der Kritik an den einfachen Dingen des Alltags nachzugehen, stellt sich zunächst und in Anschluss an das vorangegangene Kapitel die Frage nach dem Vorhandensein von Erzählungen rund um banalere Dinge, wie etwa Werkzeuge, mit denen auch Schüler*innen eher umgehen als mit Hybriden. Erschließt sich die Überlegung zur Verschränkung von Gesellschaft und Ding beim Nachdenken über KI womöglich einfach, da die Debatten recht ‚laut‘, d.h. emotionsgeladen und breitenwirksam geführt werden, so ist dies bei der Auseinandersetzung mit einfachen Werkzeugen weniger augenscheinlich. Doch auch hier gibt es Erzählungen, die sich aufgreifen lassen. Leider sind diese oft dermaßen in das gesellschaftliche Leben eingewoben, dass sie nur schwer als solche zu entlarven sind. Sie zeigen sich im Verhältnis zu den Erzählungen rund um Hybride aber auch weniger abstrakt und meist eingelassen in den Alltag. Am Beispiel von einfachen Handwerkzeugen kann dies gezeigt werden: Das vermeintliche Ungeschick von Frauen und Kindern beim Werkzeuggebrauch kann beispielsweise als Erzählung verstanden werden. Diese kann nämlich darauf zurückgeführt werden, dass gängige Werkzeuge schlicht nicht für die durchschnittliche Größe von Frauen- oder auch Kinderhände gemacht sind (Criado-Perez 2020: 170-178). Die ‚Kunst‘ des kritischen Aktes ist es, solche Erzählungen, wie jene über das Ungeschick von Frauen beim Werkzeuggebrauch, allererst als (fiktionale) Erzählungen zu erkennen. Die spezifische Diskursivierung jener Werkzeuge verweist auf ihre Dysfunktionalität für Frauen und Kinder, die ein kritisches Aufgreifen der Funktionalität des spezifischen Dings über die Erzählung ermöglicht. Wie müssen Greifzangen für kleine Kinderhände designt sein?

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

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

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

Foucault setzt sich in vielen seiner Überlegungen auch indirekt mit dem Verhältnis der Subjekte bzw. der Gesellschaft mit Alltagsdingen auseinander, nämlich dann, wenn er über die Macht von Institutionen nachdenkt. Konkret geht es ihm um den Nachweis, dass durch die Anwesenheit von Institutionen (Dingen) spezifische individuelle und gesellschaftliche Praktiken unterstützt, erschwert oder auch verhindert werden. Explizit wird dies anhand seiner Auseinandersetzung mit der Praxis des Strafens und den institutionellen Entsprechungen von Gefängnissen, deren Bauart und herrschaftlicher Zweck korrelieren^[19]. Er kommt dabei nicht umhin, zwischen Konstruktionsweise (Design von Dingen) und der Manifestation von Macht und Herrschaft durch und mittels dieser institutionell materialisierten Gebäude (gesellschaftliche Einbettung von Dingen) zu unterscheiden. Die enge Verwobenheit von Dingen und individuellem und gesellschaftlichem Leben, das sich anhand von spezifischen Praktiken zeigt, gehen in seiner Theorie der Gouvernementalität auf, die es ihm ermöglicht, problematische Praktiken zu erkennen, zu benennen, zu beschreiben und schließlich zu kritisieren. (Vgl. Sonderegger 2016) Eine wichtige Einsicht Foucaults in diesem Zusammenhang ist, dass die Regierung des Selbst durch den*die*das Andere nur durch das „Mitwirken sich selbst führender Subjekte“ (ebd.: 50)

gelingen kann. Den Dingen könnte nun eine übermäßige Macht gegenüber den Subjekten zugesprochen werden, denn diese sind es, die gewissen von den Herrschenden präferierte Praktiken so unterstützen, dass es die Subjekte nicht einmal bemerken (Unsichtbarkeit der Dinge). Doch Foucault sieht gerade hier eine Möglichkeit für die beherrschten Subjekte, denn die Vormachtstellung der Herrschenden gegenüber den Beherrschten wird so überraschenderweise gerade über den Einbezug der Dinge durchbrechbar. Das Ding, so möchte ich Foucault verstehen, ist ein machtvolleres ‚Werkzeug‘ aller Subjekte, das es ermöglicht, sich oder Andere gesellschaftlich (anders) einzubetten.

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

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

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

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

- Erstens bis zweitens: Es braucht eine heterogene Gemeinschaft. Schulischer Unterricht setzt eine Gemeinschaft voraus. Im Gegensatz zu den Anforderungen der Kyniker*innen kann die schulische Gemeinschaft zunächst als eher homogen beschrieben So ist vor allem das Alter der Kinder in Schulklassen gleich. Auch die sozialen Herkunft sind in vielen Schulen recht homogen verteilt. Heterogenität findet man in Schulklassen in einem weniger ausgeprägten Rahmen. Es gibt Unterschiede in der Körpergröße und -fülle, beim Geschlecht, bei den motorischen

und kognitiven Fähigkeiten, bei der kulturellen Herkunft, beim Erscheinungsbild, bei der Sprachlichkeit etc. Es erscheint daher sinnvoll, auch die Lehrperson als Teil dieser Gemeinschaft zu verstehen. Im Umgang mit Dingen und vor dem Hintergrund eines fachlichen Leistungsnachweises ist jedoch gerade diese Heterogenität Grund für Anerkennungs- und Ablehnungsmechanismen: Du bist ‚gut‘ und du nicht. Die Gemeinschaft von Klasse muss also als solche verstanden und nicht als Gruppe aus lauter Individuen.

- Drittens: Es braucht den befremdenden Blick des*der Anderen. Können Dinge, die in den Kontext von Kunst eingeschrieben sind, durch ihre Bedeutungsoffenheit ermöglichen, das Individuum dermaßen zu befremden, dass Bildungsprozesse angeregt werden, so ist dies bei technisch hergestellten Dingen nicht oder nur in eingeschränktem Rahmen (Hybride) möglich. Technisch hergestellte Dinge sind funktional und somit nicht bedeutungsoffen. Da Dinge jedoch notwendig für eine spezifische Anwender*innengruppe produziert wurden, funktionieren diese für die Anderen nicht oder nur eingeschränkt. Da die Funktionalität der Dinge vermeintlich sichergestellt ist, wird die Dysfunktionalität dieser für spezifische Anwender*innen eher auf letztere projiziert. Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen im Fach Technik und Design werden beispielsweise eher nicht an dysfunktionale Werkzeuge rückgebunden. Um jene Dysfunktionalitäten jedoch feststellen zu können, braucht es den vergleichenden Blick des*r Diese Verschiebung im Blick der Gemeinschaft auf die technisch hergestellten Dinge eröffnet wiederum einen Raum, der Kritik am Ding letztlich ermöglicht.
- Viertens: Körperlicher Nachvollzug der Anwendung von Dingen. Um technisch hergestellte Dinge kritisieren zu können, braucht es den feinteiligen körperlichen Nachvollzug in der Anwendung und dies von jenen Anwender*innen, für die sich das Ding dysfunktional zeigt. Ist ein Handy beispielsweise für eine Hand zu groß, kann sich dies anhand unterschiedlicher Nutzungszusammenhänge Wie verhält sich das Ding bei unterschiedlichem Gebrauch? Wo zeigt es sich funktional, wo dysfunktional?
- Fünftens: Erst nach diesen vier Schritten ist es Bildungssubjekten möglich, Kritik am Ding zu üben. Im Falle von schulischem Unterricht und im Kontext von Bildung sollte diese verbalisiert werden. Die Sprache bringt Distanz zwischen das Ding und das Kritik an Dingen ist damit kein affirmativer Akt, obwohl sich die Praxis der Kritik am Ding selbst abarbeitet. Kritik am Ding ist eine gemeinschaftliche Praxis, die sowohl den Blick des*der Anderen braucht und das Übersetzen in eine Sprache für jene Gemeinschaft. Auf diese Weise kann Kritik am Ding schulinterne Erzählungen offenlegen und durch die Verschiebungen des Diskurses über die Dinge und letztlich auch über die Bildungssubjekte potenziell Bildungsprozesse auslösen.

Anmerkungen

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

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

[3] Designer*innen und auch Künstler*innen, die sich mit Alltagsdingen beschäftigen, setzen mit ihrer Form der Kritik gerade hier an, wenn sie Dinge in ästhetischer Hinsicht, also in Form, Materialität, Haptik etc. be- und verfremden. Die Ästhetik übernimmt im Design eine spezifische Funktion (vgl. Feige 2019), die auch eine kritische sein kann. Teilweise wird hier die Form und nicht der Zweck aufgegriffen, wie beispielsweise bei Erwin Wurm, der sich in seiner Kunst mit Alltagsdingen beschäftigt. Während er in seinem Frühwerk auf die Abwesenheit der Dinge verwies (Dust Sculptures), überspitzte er in seinem Spätwerk die Funktionalität der Dinge über die Form (Fat Car). (Vgl. Wurm J.) Designer*innen wie beispielsweise Maria Idicula Kurian befra-

gen gerade die Funktionalität von Dingen. Bleibt die Form des Kunststoffbechers unangetastet, so wird durch die veränderte Materialität von diesem seine Funktionalität an seine Verwendung angepasst. Er zerfällt nach wenigen Minuten vollständig. (Vgl. Solanki 2022, 194-197)

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

[5] Käte Meyer-Drawe widmet in ihrem Buch *Diskurse des Lernens* (2008) ein ganzes Kapitel dem Verhältnis zwischen Dingen und Objekten. Unabhängig von ihrer Funktionalität, wie mit Heidegger aufgearbeitet wurde, zeigt Meyer-Drawe, in welcher Form Dinge in Beziehung zum Subjekt Dinge wollen „etwas“ vom Gegenüber. Es geht dabei um die Aufforderung zum Erinnern, Reinigen, etc. (Vgl. Meyer-Drawe 2008: 159-186)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

München: Btb.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Humboldt, Wilhelm von (1903-1936): Gesammelte Schriften. Online unter: <https://archive.org/details/gesammelteschrif14hum-buoft/page/20/mode/2up> [Stand 19.09.2024]

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

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

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

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

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

Kroisleitner, Oona (2024): Polaschek will verpflichtende vorwissenschaftliche Arbeit als Teil der Matura abschaffen. Online un-

ter: <https://www.derstandard.at/story/3000000222881/vorwissenschaftliche-arbeit-als-teil-der-matura-wird-abgeschafft> [Stand 20.09.2024]

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

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

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

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

Liotard, Jean-Francois (1994): Die Analytik des Erhabenen – Kant Lektionen. Paderborn: Fink. Meyer-Drawe, Käte (2007): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. Paderborn: Wilhelm Fink. Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. Paderborn: Wilhelm Fink.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

gen: Mohr Siebeck, S. 303-319.

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

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

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

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

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

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

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

Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

Die Überschrift über diesem Text ist mehrdeutig. Zum einen betrachte ich, professionsbedingt, Kunst grundsätzlich aus einer pädagogischen – besser bildungstheoretischen – Perspektive: Wer und was bildet sich in Auseinandersetzung mit dieser oder jener künstlerischen Arbeit, diesem Bild/dieser Performance/Installation ...? Was bildet sich? (Dieses *sich* muss man verstehen wie in „wenn *sich* Nebel bildet“.) Schüler*innen, Studierende, Museums- oder Ausstellungssucher*innen, zufällige Passant*innen, Sammler*innen, Künstler*innen? *Wie* bilden sich Menschen daran/damit/dadurch? *Wie* bilden oder wie verschieben sich Selbst- und Weltverhältnisse ausgehend von dieser Kunst? Was macht diese Kunst mit mir? Was mit Dir? Was mit uns? Was bildet sich? *Wie* bildet sich (diese) Kunst in den Köpfen der Rezipient*innen? *Wie* in den Köpfen der Produzent*innen? Welche Bildungen, Gebilde entstehen?

Was bildet sich? – Aus dieser Perspektive ist Kunst gewissermaßen immer Ausgangspunkt oder Anlass/Katalysator/Medium für Bildungsprozesse, insofern immer Lernumgebung. Und die Kuratation dieser Lernumgebung ist vor allem eine Methode der Bildung. Das hatte ich in einem früheren Beitrag, den ich nachfolgend argumentativ kurz zusammenfassen werde, ausführlich dargestellt und eine dementsprechende, auch auf kuratorisches Denken ausgerichtete, Ausbildung von Kunstlehrer*innen nahegelegt (Meyer 2015).

Zum anderen mache ich mir aus dem Blickwinkel der Hochschulentwicklung Gedanken darüber, ob und inwieweit das Studium der Kunst (z.B. zum Zweck der Lehrer*innenbildung) als Lernumgebung zu verstehen sein könnte – und wie eine solche Lernumgebung gestaltet sein müsste, damit die Ausbildung eines zeitgemäßen Verständnisses, einer zeitgemäßen Haltung, einer zeitgemäßen Professionalität in Bezug auf die Kunst (und in Bezug auf das, was sie bildet) in den Köpfen der Studierenden wahrscheinlich wird. Weiter frage ich mich, ob und wie eine kuratorische Perspektive – auch über diese, wesentlich die Studieninhalte betreffende Überlegung hinaus – beim Konzipieren der für das Studium der Kunst vorgesehenen Lernumgebung (nämlich die Hochschule) hilfreich sein könnte, wenn ein solches Fachstudium als eine Art transmediales Storytelling (das eine Geschichte der Kunst als Profession erzählt) betrachtet wird. Ein Storytelling, dessen Konzeption dem Kuratieren einer Großausstellung von Gegenwartskunst ähnelt und dessen Vollzug entsprechende Ähnlichkeit aufweist mit dem Besuch einer solchen (zugegebener

Maßen sehr großen) Großausstellung. Mir ist klar, dass hier oberflächlich betrachtet Gefahr besteht, der Verwässerung des Begriffs der Kuration Vorschub zu leisten, wenn ich – wenn auch nicht wörtlich – nahelege, dass ein Universitäts- oder Hochschultudium ‚kuratiert‘ werden könnte. Und sich manche*r erinnert fühlen mag an das zeitgeistige ‚Kuratieren‘ von allem Möglichen, von der Playlist über das Tagesoutfit bis zum appetitlichen Frühstück (vgl. Schlüter 2013). Deshalb soll im Folgenden zunächst klargestellt werden, was gemeint ist, wenn ich hier von Kuration und kuratorischem Denken spreche.

Curatorial Turn

Der Soziologe Heinz Bude schreibt im Heft Nr. 86 der *Texte zur Kunst: The Curators* unter der Überschrift „Der Kurator als Metakünstler“ (Bude 2012) über die gewandelte Funktion der Kurator*innen im aktuellen Diskurs der Kunst. Im Fall des hier als Beispiel fungierenden Kurators Hans Ulrich Obrists fallen zwei Funktionen in einer Person zusammen, die klassischerweise geradezu gegensätzlich konnotiert sind. Unter den traditionellen Gatekeeper*innen zwischen Künstler*in und Publikum nämlich – Händler*in, Sammler*in, Kurator*in und Kritiker*in – unterscheiden sich insbesondere die beiden letztgenannten grundsätzlich: Kurator*innen, so Bude, sind „Verwalter des Pantheons“. Traditionellerweise pflegen sie das kulturelle Erbe und sorgen dafür, dass es unbeschadet durch die Zeit transportiert wird. Sie vertreten die „Position des Museums, der Hierarchie und der Tradition“. Kritiker*innen hingegen wollen den „Streit unter den Zeitgenossen“, sie intervenieren, mischen sich ein und „pochen auf Aktualität“. Hier stehen die „Positionen der öffentlichen Institution“ und die des „intellektuellen Marktes“ in Widerstreit. Es ist etwas anderes, „Geschichte in Tradition zu verwandeln“, wie man das von Kurator*innen erwartet, als „der Gegenwart eine Richtung zu geben“, wie das Kritiker*innen tun (vgl. Bude 2012: 109).

Dieser Gegensatz zwischen Kuration und Kritik lässt sich auch übertragen auf den Kontext Schule. Zum einen ist, soziologisch betrachtet, die Schule als „öffentliche Institution“ (wie auch das Museum oder die Universität) einer jener Orte, deren expliziter Zweck es ist, den Kommunikationsprozess am Laufen zu halten, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthaltenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt. Das, was eine Kultur von der anderen unterscheidet, wird durch Institutionen wie die Schule aufrechterhalten. Es geht um die Weitergabe von als kulturell bedeutsam erachteten Inhalten, um die Tradition dessen, was sich kulturell bewährt hat und deshalb als *des Bewahrens wert* angesehen wird. Mit ihren Schulen bewahren und bewahren sich Kulturen.

Zum anderen hat Schule aber auch mit dem „Streit der Zeitgenossen“ zu tun. Grundsätzlich. Schule hängt fundamental zusammen mit dem Neuen – mit dem Ungewissen, Unvorhersehbaren, mit dem Möglichen. Hier wird gelernt für eine Teilhabequalifikation an einer Gesellschaft, die es im Moment noch gar nicht gibt. Schule ist also auch die Institution, an der die Vergangenheit mit der Zukunft in Berührung kommt, eine Schnittstelle zwischen kultureller Tradition und kultureller Innovation, an der die Vorschriften der Kultur immer wieder mit den aktuellen (und absehbar zukünftigen) Realitäten abgeglichen werden müssen.

Heinz Bude berichtet nun von der Ineinssetzung der verschiedenen Funktionen von Kurator*in und Kritiker*in in der Person Hans Ulrich Obrists – zum Beispiel. Ebenso denkbar für Bude wären Jens Hoffmann oder Okwui Enwezor. Andere Beispiele wären Carolyn Christof-Bakargiev, Kuratorin der documenta 13 oder Susanne Pfeffer, Kuratorin verschiedener Ausstellungen im Kontext Post-Internet Art (*Speculations on Anonymous Materials* (2013), *nature after nature* (2014) und *Inhuman* (2015)), und viele andere, vor allem aber auch Jean-Francoise Lyotard, der als „Philosoph im Museum“ (Wunderlich 2008) mit seiner legendären Ausstellung *Les Immatériaux* 1986 einleitete, was sich später als „Curatorial Turn“ (O’Neill 2007) herausstellte.

Obrist wird als Kurator *und* Kritiker vorgestellt, der auf dem Feld der internationalen Gegenwartskunst aktiv ist, den „Ort des Museums“ verlassen hat und den „Streit zwischen den Zeitgenossen“ auf eine neue Ebene bringt, indem er das Sprechen über den „current moment“ zur (künstlerischen) Praxis (des Diskurses) erklärt. Diese*r Kurator*in ist also nicht mehr „Verwalter des Pantheons“, der oder die – den etymologischen Wurzeln des Wortes gemäß (*lat. cura*: „Sorge, Fürsorge, Pflege, Aufsicht“) – das kulturelle Erbe *pflegt* und sich um Tradition *sorgt*. Nach dem *Curatorial Turn* ist Kurator*in eher, wer den Diskurs *pflegt*, indem sie oder er für Diskussion *sorgt*.

Kontext

Entscheidendes Kriterium für die Evidenz eines kurativen oder in der dargestellten Weise kuratorisch gedachten Bildungsprojekts ist nach Bude nicht mehr die „Beglaubigung des Kanons“, sondern die „Kontextstimmigkeit“ der künstlerischen Aktivität und – weitergedacht – der pädagogischen Inszenierung. Was sind aber dann die Kontexte, die hier die Stimmung vorgeben? Kontext im Sinne eines kunstgeschichtlichen Kanons (Lehrplan) oder eines Sets an künstlerischen Verfahrensweisen (Bildungsstandards, Kompetenzkatalog) ist nach dem Curatorial Turn gerade nicht gemeint. Den Kontext bildet hier vielmehr ein weltweiter Diskurs der Kunst, der sich mit dem wirklichen Leben in der global gewordenen Polis auseinandersetzt. Die Themen, Problemstellungen und Phänomene, an denen das Publikum der Kurator*innen (wie die Schüler*innen in einem zeitgemäßen Kunstunterricht) sich bilden sollen, sind in den Horizont und Kontext der multidimensional vernetzten Weltgesellschaft gestellt, in der Kontrolle über die globale Lebenswirklichkeit nur zu erlangen ist in Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität (Meyer 2013).

Die Frage nach dem Kontext wirft sofort die – wenn es hier im Hinterkopf auch um Schule und Hochschule geht, sehr wesentliche – Frage nach der Fachlichkeit auf. Denn mit dem Curatorial Turn kommt ein verändertes Verständnis des Fachlichen ins Spiel: Mit der Wende der Kuration von der Verwaltung des Erbes hin zur Initiation des Diskurses ist ein deutlich erweiterter Begriff von Kunst verbunden. Das hier unausgesprochen zugrunde gelegte Konzept einer Kunst, die das „Gefängnis ihrer Autonomie“ (Baecker 2013: 37) verlassen hat, entgrenzt den Gegenstand künstlerischer Aktivitäten – wie Bude schreibt – „bis in die Mode, ins alltägliche Sprechen und ins wissenschaftliche Experimentieren hinein“ (Bude 2012: 113). Die Zuständigkeiten für das Wahre, Schöne und Gute sind unklar geworden. In einer von kultureller Globalisierung geprägten Welt konturieren sich Praktiken der Produktion von Bedeutung *zwischen* Kunst, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik.

Mit der postautonomen Konzeption geht ein konsequentes Weltlichwerden der Kunst einher – und zugleich mit der kulturellen Globalisierung ein konsequentes Weltweitwerden (vgl. Derrida 2001: 11) der Kunst. Einen transzendentalen Bezugspunkt für das Fach gibt es nicht mehr. Auch nicht im Ideal der eurozentrischen Klassik oder der Reinheit des ungestörten White Cubes. Kunst findet statt im Global Contemporary. Im Hier und Jetzt und auf dem Boden alltagskultureller Tatsachen. Das ist der Kontext.

Das Kuratorische ^[1]

Irit Rogoff unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem *Kuratieren* (*curating*) und dem *Kuratorischen* (*curatorial*). Während das Kuratieren (*curating*) die Praxis, Ausstellungen einzurichten meint, verbindet sie das Kuratorische (*curatorial*) mit „Prinzipien der Wissensproduktion, des Aktivismus, kultureller Zirkulationen und Übersetzungen“, also solchen Prinzipien, die man (vor dem Curatorial Turn) „nicht unbedingt mit dem Ausstellen von Kunstwerken in Verbindung“ gebracht hat (Rogoff 2015: 270).

Mein persönliches Aha-Erlebnis bezüglich dieses Verständnisses des Kuratorischen (*curatorial*) war die von Okwui Enwezor im Jahr 2002 konzipierte documenta 11. Ich erinnere noch sehr gut, wie ich gegen Mittag des letzten Tages meines Besuchs in Kassel erschöpft und aufgewühlt aus einem Café am Friedrichsplatz in Richtung Fridericianum, documenta-Halle und dahinter irgendwo – nicht sichtbar, aber deutlich im Bewusstsein liegend – Binding-Brauerei blickte und sich so etwas Ähnliches wie ein Verstehen, mehr vielleicht nur eine Ahnung oder die Ahnung eines Verstehens in mir ausbreitete. Nach vier Tagen an fünf Ausstellungsorten, Hunderten von Kunstwerken von Hunderten von Künstler*innen, von denen ich noch Tage zuvor kaum eine*n kannte, und Tausenden von Eindrücken schwante mir in einer noch vorsichtigen Allmählichkeit, was die damals noch neuen kulturellen, sozialen, ökonomischen, politischen Rahmenbedingungen, die mit dem Stichwort „Globalisierung“ zusammengefasst werden, vor dem Hintergrund der (Kolonial-)Geschichte der Welt und der Aufmerksamkeitshierarchien des westlichen Blicks nun – post-kolonial und tatsächlich – bedeuten.

Das Gesamtkonzept documenta 11 lief über einen Zeitraum von 18 Monaten als Abfolge von fünf so genannten „Plattformen“ in Form von Diskussionen, Konferenzen, Workshops, Büchern, Film- und Video-Programmen an verschiedenen Orten – Wien, Neu-Delhi, Berlin, Santa Lucia, Lagos, Kassel. Das allein war ein Hinweis darauf, dass es hier um eine Auseinandersetzung mit dem Weltweitwerden – und zwar durchaus in dem von Derrida intendierten Sinn ^[2] – ging. Aber auch im Detail, wenn man nur

eine, nämlich die *documenta11_Plattform 5: Ausstellung*, herauszieht und nicht versucht, dieser Inszenierung mit einem an der Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts orientierten Kunstverständnis zu begegnen, wird klar, dass es um eine Auseinandersetzung mit der Realität und der Utopie einer multikulturell-pluralistischen, postkolonial-heterogen, divers-demokratischen, telematisch strukturierten und durch ein ganz erhebliches Ausmaß an Mediatisierungen geprägten *Weltgesellschaft* ging.

„In der *documenta11* reicht das übliche Kunstverständnis hinten und vorne nicht“, schrieb Franz Billmeyer damals. Um zu verstehen, worum es jeweils ginge, müsse man „viel lesen“ und viel „außerkünstlerisches Wissen“ aktivieren (Billmeyer 2002: 15). Mangelnde Besucherfreundlichkeit wurde der Konzeption u.a. darum vorgeworfen. Aber ist das ein Manko? War das ein Versehen, eine Nachlässigkeit? Ich glaube nicht. Eher andersherum: In das *Konzept* mangelnder Besucherfreundlichkeit passten auch die spärlichen Beschriftungen der einzelnen Arbeiten, die vielleicht absichtlich nicht viel dazu beitrugen, die Arbeiten besser zu verstehen, sondern den Rezipient*innen ganz deutlich vor Augen führten, dass sie viel zu wenig wissen. Auch die schiere Menge der zeitbasierten Arbeiten – Videos, Diashows usw. – gekoppelt mit den in der Regel nicht bekannten Anfangszeiten und, vielleicht am offensichtlichsten, die Innenarchitektur der *Binding-Brauerei* als kaum überschaubares Labyrinth aus *White Cubes* gaben den Rezipient*innen das Gefühl von Nichtwissen einerseits und einem durch akute Zeitnot vermittelten Entscheidungsdruck andererseits.

Ausgelöst durch seine Erfahrung vor Ort, die Lektüre unterschiedlicher Kritiken und die gleichzeitige Arbeit mit psychotisch reagierenden Analysanten in der psychoanalytischen Praxis kam Karl-Josef Pazzini auf die Vermutung, „dass mit [dieser] *documenta* eine Formulierung gefunden wurde, die deutlich macht, dass die bislang im Westen als normal geltende neurotische Struktur mit ihren paranoischen Abhängen sich so verformt hat, dass sie deutlich wahrnehmbarer stabilisiert wird durch die benachbarten Strukturen der Perversion und vor allem der Psychose. Die Mischungsverhältnisse der Diskurse, die das soziale Band sind und die individuellen Strukturen konfigurieren helfen, ändern sich“ (Pazzini 2002: 32). Die *documenta11* deutete an, machte erahnbar, vorstellbar, was man als psychotische „Stimmung des 21. Jahrhunderts“ (Meyer 2017) bezeichnen könnte und sich inzwischen deutlich in Form von zunehmenden Fundamentalismen jeglicher Art, Verschwörungstheorien und ähnlichen von Kontrollverlust getriebenen Reaktionen auf das Weltweitwerden der Welt zeigt.

Noch einmal: Diese „mangelnde Besucherfreundlichkeit“ der *documenta11*, diese Überforderung, dieses Gefühl, nicht alles vollständig mitzubekommen, manchmal gar ausgeschlossen zu sein – war das ein Versehen, eine Nachlässigkeit? Ein handwerklicher Fehler des Kuratierens (*curating*)? Ich glaube nicht. Ich glaube, es war vielmehr *kuratorische (curatorial)* Kalkulation. Samuel Taylor Coleridge schrieb einmal über die Architektur der gotischen Kathedrale, sie sei „infinity made imaginable“ – vorstellbar gemachte Unendlichkeit. Der mittelalterliche Geist war nicht fähig, die volle Unendlichkeit des Göttlichen zu denken, konnte sich aber den majestätischen Türmen gotischer Dome und deren Innenarchitektur als einen auf „irdischen Maßstab reduzierten Himmel“ unterwerfen (vgl. Johnson 1999: 54f). Analog muss man vielleicht versuchen, die *documenta11* zu verstehen. Die „mangelnde Besucherfreundlichkeit“ – die Unübersichtlichkeit, der Zeit- und Entscheidungsdruck, die Überforderung, das war kein Versehen, keine Nachlässigkeit. Das war ein Versuch, das Weltweitwerden auf einen „irdischen Maßstab“ zu reduzieren, es anschaulich, wahrnehmbar, vorstellbar zu machen. *Complexity made imaginable*.

World-Building

Mit dem Kuratorischen (*curatorial*) meint Irit Rogoff ein „kritisches Denken“, das „nicht vorwärts drängt, um sich zu materialisieren oder zu konkretisieren.“ Es erlaubt uns aber, „bei den wichtigen Fragen zu bleiben, bis diese uns in eine Richtung weisen, die wir sonst nicht gesehen hätten“ (Rogoff 2015: 270). Das scheint mir eine gute Beschreibung meiner Erfahrung der *documenta11* zu sein. Was ich wahrgenommen, erfahren, erlebt habe, hat sich nicht sofort konkretisiert oder gar materialisiert, als ein Verstehen oder Wissen. Es hat sich etwas eingeschlichen (Irit Rogoff spricht auch vom „Schmuggeln“, vgl. ebd.), etwas Ähnliches wie ein Verstehen, aber in einem früheren Stadium – wie oben gesagt: eine Ahnung von Verstehen. Ich habe nicht jede Einzelheit, jedes Kunstwerk, jedes Arrangement, jede Assoziation, jeden Eindruck konkret verstanden und rational erschlossen, aber dennoch den Kern der Geschichte begriffen, die Enwezor hier mit der Auswahl und dem Gesamtarrangement der einzelnen künstlerischen Arbeiten – wie soll man sagen? – *transmedial* und *multimodal* erzählt hat über die Welt; aus einer ganz anderen als der mir vertrauten (westlichen) Perspektive. Ich bin sensibilisiert, habe Ahnungen, Vermutungen, bin aufmerksam geworden, habe ein eher im- als explizites Wissen erworben, vielleicht ein noch unbewusstes, von sich noch nicht wissendes Wissen erworben,

das – soviel kann ich fast 20 Jahre später sagen – wirklich nachhaltig wirksam ist.

Seit diesem immens starken Eindruck, den die *documenta11* bei mir hinterlassen hat, frage ich mich, wie, mit welchen kuratorischen (curatorial) Techniken, Praktiken und Mitteln Enwezor und sein Team diese Wirkung erzeugt haben. Und wie oben angedeutet glaube ich, dass das *Setting* dieser Ausstellung, die nicht in ein paar Stunden, sondern nur in ein paar Tagen wahrgenommen und dennoch nicht vollständig erschlossen werden konnte, dazu beitrug: Die Rezipient*innen wurden in einen tranceähnlichen Zustand gehetzter Aufmerksamkeit versetzt, der die Aufnahme von Eindrücken vielleicht gerade ins unbewusste Wissen begünstigt. (Das kann man ästhetische Erfahrung nennen.)

Die Methode hat, wenn wir „entertainment“ durch „learning“ ersetzen, eine gewisse Ähnlichkeit mit dem, was Henry Jenkins als „transmedia Storytelling“ beschreibt: „a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated [learning] experience“ (Jenkins 2007). Solche transmedialen „stories“ basieren meist nicht auf einzelnen Charakteren, Akteur*innen oder spezifischen Plots, sondern auf komplexen fiktionalen Welten, die verschiedene Charaktere, Akteur*innen und ihre Geschichten enthalten können. Jenkins spricht deshalb synonym von „World-Building“, *Welt-Bildung*, wie man doppelsinnig übersetzen könnte. Es bilden sich neue *Welten* als „fictions“, wenn wir von Jenkins' Beispielen (*The Matrix*, *Zombies* etc.) ausgehen. Und es bilden sich neue *Perspektiven* auf die (alte, westliche) *Welt* – neue „Weltansichten“ würde Wilhelm von Humboldt sagen^[3] –, wenn wir von Enwezors *documenta11* ausgehen.

Der Prozess dieses „World-Building“ fördert, wie Jenkins formuliert, einen „encyclopedic impulse“: Beim Storytelling über *Star Wars*, *The Matrix*, die *Zombies* etc. führt das zu einem Verlangen, alles wissen zu wollen, was man über diese Welten, die sich doch immer weiter ausdehnen, wissen kann. Im Fall der *documenta11* führt das zu dieser oben genannte Imagination der *Komplikation*, *Komplexität*, *Kompliziertheit*, der prinzipiellen *Komplizenschaft*^[4] aller mit allen in der global gewordenen Polis des 21. Jahrhunderts.

Die (aktuelle) Geschichte(n) der Kunst erzählen

In der als Trigger des Curatorial Turn geltenden Ausstellung *Les Immateriaux* hat Jean-François Lyotard eine „Erweiterung oder Variante seiner diskursanalytischen Perspektive“ angewendet, die, so schreibt Christoph König, „nicht so formal sauber und philosophisch“ wie seine anderen Arbeiten ausgeführt ist, sondern „eher künstlerisch und metaphorisch und zum Teil mit frei erdachten Begriffen“ operiert. Aber genau diese andere Form erfüllte die Funktion, „paralogisch“ – das heißt, jenseits der bestehenden (übertragen auf die *documenta11*: westlichen) Logik – „auf etwas zu verweisen, was mit anderen Mitteln schwer zu bezeichnen war“ (König 2013: 198).

Auch was Okwui Enwezor mit der *documenta11* geschaffen hat, ist keine saubere philosophische Diskursanalyse, andererseits auch kein Storytelling, keine Erzählung im engeren Sinn, kein Text. Es ist eine andere Form, ein transmediales, multimodales World-Building in der Form einer Kunst-Ausstellung. Die *documenta11* war eine Umgebung, ein Environment, eine Umwelt für das Denken – eine paralogische und im oben ausgeführten Sinn *kuratorische* Lernumgebung.

Ich habe mich (im Kontext des Hochschulentwicklungsprojekts, dem sich dieses Buch verdankt) gefragt, ob auch ein Hochschulstudium als eine paralogische und kuratorische Lernumgebung gedacht werden könnte, insbesondere, wenn es sich beim Fachinhalt des Studiums um ‚Kunst‘ handelt. Was würde das heißen? Die Studierenden tauchen ein in die Kunst als Lernumgebung, versenken sich immersiv in die Kunst wie Gamer sich in virtuelle Realitäten versenken. Sie werden beim Erkunden dieser *Welt* – das gibt das Curriculum vor – konfrontiert mit Texten, Theorien, Methoden und Praktiken der *Story* der Kunst, also dessen, was wir uns gegenseitig erzählen über die Kunst, über das, was gesellschaftlicher oder zumindest akademischer Konsens ist über die Kunst. Man kann das als transmediales und multimodales Storytelling verstehen, das eine oder – wenn es so eindeutig ist – *die* Geschichte (Story) des Studienfachs als Profession erzählt.

Der Weg, auf dem die Anfänger*innen im Fach – die die Studierenden in den ersten Semestern noch sind – im Verlauf des Studiums Professionelle im Fach werden, ist ein komplexer. Die formalen Lehrveranstaltungen und curricularen Vorgaben spielen dabei, so vermute ich, eine kleinere Rolle, als man spontan annehmen mag. Sicher bilden die Texte, die Bücher, die Filme, die Bilder, die künstlerischen Arbeiten, die Diskussionen, die in den Seminaren geführt, die Geschichte(n), die in den Vorlesungen

erzählt werden, den Grundkorpus für ein solches Storytelling und World-Building. Hinzu kommen aber auch informelle Dinge wie die Gespräche, die in den Sprechstunden, Arbeitsbesprechungen, auch in den Prüfungen geführt werden, die Gespräche mit und die Beobachtung von Lehrenden, die man zufällig oder auch im Rahmen von Exkursionen auf Ausstellungen trifft, beim gemeinsamen Hören von Gastvorträgen, Diskussionsveranstaltungen o.ä. und vor allem auch die Gespräche, die die Studierenden unter sich und mit dem Rest der (Kunst-)Welt führen – face-to-face, in der Uni, der Hochschule, im Seminar, in der Vorlesung, auf dem Flur, im Café, in der Mensa, Bar, Museum, Galerie und WG – und nicht zu vergessen per *WhatsApp, Telegram, Signal, Skype, Zoom* etc. – wie gesagt: transmedial und multimodal.

Gerade die zuletzt genannten Kanäle – hinzu kommen noch *Instagram, Twitter, Facebook* etc., das Internet in den Hosentaschen der Studierenden insgesamt –, über die in den letzten Jahren ebenfalls und möglicherweise hauptsächlich die Stories der Kunst erzählt werden, bilden manchmal noch große Herausforderungen für die traditionellen Institutionen des Storytellings im Kontext Kunst. Aber dem müssen sich die Institutionen stellen, wenn sie am Diskurs beteiligt bleiben und von den Studierenden ernst genommen werden wollen, als zeitgemäße Environments für das World-Building, als aktuelle Umwelten für das Denken im Kontext der Kunst. (Damit beschäftigte sich das Projekt, aus dem dieses Buch entstanden ist, unter dem Titel *Flipping University*.^[5])

Aber es geht hier nicht nur um neue Kanäle für das Storytelling (obwohl es da vielleicht einen Zusammenhang gibt), v.a. geht es um andere Geschichte(n) der Kunst. Nach dem Curatorial Turn geht es – um einen Bogen zum Anfang zu schlagen – nicht mehr nur darum, das kulturelle Erbe des fachlichen Kanons in der Lehre zu pflegen, sondern es geht auch darum, auf Aktualität zu pochen, an akuten Problemen und Phänomenen zu forschen und insofern die bestehenden (Fach-)Logiken zu übersteigen, paralogische Fragen zu stellen, also Fragen, für die es die Antworten eben gerade noch nicht gibt. Simpel gesagt also: Forschung und Lehre zusammen zu denken. Und zwar inter- und transdisziplinär.

Denn nach dem Curatorial Turn geht es auch darum, die alten Geschichten der Kunst (Autonomie, Genie-Konzept, eurozentrische Kunst-Geschichte, ...) in den Horizont und Kontext postkolonialer Globalisierung und multidimensional vernetzter Weltgesellschaft zu stellen. Und das heißt auch, die Fachgrenzen zu überschreiten. Denn wie die Kurator*innen des aktuellen globalen Ausstellungswesens *dürfen* auch wir – die *faculty*, die Lehrenden, die, die Beispiel geben für das Professionell-Sein in der *Welt* der Kunst und die wir die Geschichten der Kunst mitschreiben und weitererzählen – nicht nur Künstler*innen, Kunsttheoretiker*innen, Kunstdidaktiker*innen sein, sondern, wie Billmayer anlässlich der *documenta 11* schrieb, wir müssen „viel lesen“ und viel „außerkünstlerisches Wissen“ aktivieren (Billmayer 2002: 15), außerdem also auch Anthropolog*innen sein, Reporter*innen, Soziolog*innen, Epistemolog*innen, Semiolog*innen, Pädagog*innen, NGÖler*innen, Beobachter*innen des Internets und vor allem Projektmacher*innen (vgl. Bude 2012). Vielleicht nicht jede*r von uns, aber einige unter uns.

Selbstverständlich werden die Fachgrenzen überschritten, wenn es um eine „postautonome, sich ins Soziale ergießende und das Politische berührende Kunst“ (ebd.) geht, um eine Kunst, die sich versteht als Dauerreflexion auf die Produktion von Bedeutung in Form von Bildern, Begriffen, Gesten und Metaphern, die um die Welt gehen und unsere Zeit in Gedanken zu fassen suchen. Und sicher ist es eine Diskussion wert, ob diese Fachgrenzen nicht zunächst (also im Studium) einmal gesetzt werden müssen, damit sie dann danach überschritten werden können. Aber zumindest sollte uns allen gemeinsam sein, dass wir nicht nur das Fach *pflegen* und uns um seine Grenzen *sorgen*, sondern – wie oben ausgeführt – den Diskurs *pflegen* und für Diskussion *sorgen* – und in diesem Sinne die Kunst also *kuratorisch* denken.

Das Studium als kuratorisch gedachte Lernumgebung für das World-Building im Kontext der Kunst? – Natürlich hinkt dieser Vergleich. Es geht nicht alles auf. Und ich habe nicht immer logisch und spontan verständlich argumentiert, „nicht so formal sauber“, sondern eher „metaphorisch und zum Teil mit frei erdachten Begriffen“ (König 2013: 198) gearbeitet, vielleicht „paralogisch“ auf etwas verwiesen, was ich anders noch nicht sagen kann ...

Anmerkungen

[1] Im folgenden Abschnitt sind Fragmente einer älteren Publikation wieder verwendet: Meyer 2005.

[2] Jacques Derrida weigert sich, den Begriff „globalization“ zu verwenden, er will bei der französischen Version bleiben, „um den

Bezug auf eine ‚Welt‘ [monde, world, mundus] aufrechtzuerhalten, die weder der Kosmos, noch der Globus, noch das Universum ist“ (Derrida 2001: 11).

[3] Für den Bildungs- und Sprachtheoretiker Wilhelm von Humboldt war Sprache nicht nur ein Verständigungsmittel, ein Werkzeug, um bereits fertig vorhandene Gedanken auszudrücken. Vielmehr verstand Humboldt Sprache als so etwas wie das Betriebssystem des Geistes, nämlich als das „bildende Organ des Gedanken“. Er schrieb ihm deshalb neben der kommunikativen Funktion vor allem auch eine welterschließende Funktion Sprache wird also nicht verstanden als etwas Re-Präsentierendes, etwas Abbildendes, sondern als etwas Bildendes, Hervorbringendes. Das hat zur Folge, dass jede Sprache eine eigene Sichtweise der Welt erzeugt. Jede Sprache ist Humboldt zufolge eine eigene „Weltansicht“, die mit Wortschatz und Grammatik dieser Sprache untrennbar verbunden ist und die Vorstellungs- und Empfindungswelt der diese Sprache Sprechenden konstituiert. Aber gerade die irreduzible „Verschiedenheit der Weltansichten“ bereichert die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und damit die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert (vgl. Humboldt 1852: 602).

[4] In der deutschen Sprache ist nicht recht nachzuvollziehen, was im Lateinischen zusammenhängt: Implikation, Explikation, Applikation, Multiplikation, .. kompliziert und Komplexität ... und Komplize ... Siehe dazu auch meine Überlegungen zur complicatio in Meyer 2002, 187ff.

[5] <http://kunst.uni-koeln.de/flipping/about/> [26.05.2021]

Literatur

Baecker, Dirk/Hedinger, Johannes M. (2013): Thesen zur nächsten Kunst. In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 35–38.

Billmeyer, Franz (2002): ... Veränderungen, Übergänge, Umbrüche ... Überlegungen zur Documenta11 in Kassel. In: BDK-Mitteilungen, Nr. 4/2002, S. 14–15.

Bude, Heinz (2012): Der Kurator als Meta-Künstler. Der Fall HUO. In: Texte zur Kunst Nr. 86, Juni/2012, S. 108–119. Online: <https://www.textezurkunst.de/86/der-kurator-als-meta-kuenstler/> [5.11.2019]

Derrida, Jacques (2011): Die unbedingte Universität. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Humboldt, Wilhelm von (1852): Fragmente der Monographie über die Basken (1801–1802). In: Gesammelte Werke VII/2, S. 593-608, hier S. 602.

Jenkins, Henry (2007): Transmedia Storytelling 101. In: Ders. (Hrsg.): Confessions of an ACA-Fan, 21.3.2007. Online: http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html [26.05.2021]

Johnson, Steven (1999): Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern. Stuttgart: Klett-Cotta.

König, Christoph (2013). Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch. Online: <http://tu-prints.ulb.tu-darmstadt.de/2641> [5.11.2019]

Meyer, Torsten (2002): Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie. Bielefeld: transcript.

Meyer, Torsten (2005): Wahn(-) und Wissensmanagement. Versuch über das Prinzip Database. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen. Bielefeld: transcript, S. 221–246.

- Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Erste Befunde. In: Hedinger, Johannes M./ Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 377–384.
- Meyer, Torsten (2015): Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Band II: Art Education. München: kopaed, S. 220–222.
- Meyer, Torsten (2017): Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einleitung. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea/Wollberg, Ole/Zahn, Manuel (Hrsg.): Übertrag. Kunst und Pädagogik im Anschluss an Karl-Josef Pazzini. München: kopaed (Kunst Medien Bildung 2), S. 33–55.
- Miller, John (1996): The Show You Love to Hate. A Psychology of the Mega-Exhibition. In: Greenberg, Reesa/Ferguson, Bruce W./Nairne, Sandy (Hrsg.): Thinking About Exhibitions. London: Routledge, S. 269–275.
- O'Neill, Paul (2007): The Curatorial Turn. From Practice to Discourse. In: Rugg, Judith/ Sedgwick, Michèle (Hrsg.): Issues in Curating Contemporary Art and Performance. Bristol/Chicago: Intellect, S. 13–28.
- Pazzini, Karl-Josef (2002): documenta11 – Inszenierung von psychotischer Struktur? Vortrag zum Kongress „Produktionen (in) der Psychose“ der Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse, Burghölzli 21.9.2002, unveröffentlichtes Manuskript.
- Rogoff, Irit (2015): Schmuggeln. Eine verkörperte Kritikalität. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 268–273.
- Schlüter, Ralf (2013): Frühstückst Du noch oder kuratierst Du schon? In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 500–501.
- Wunderlich, Antonia (2008): Der Philosoph im Museum: die Ausstellung »Les Immatériaux« von Jean-François Lyotard. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: transcript.

Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

Der Band *Curatorial Learning Spaces* nimmt aktuelle, digital und global gewordene gesellschaftliche Bedingungen zum Anlass, um das Verhältnis von Kunst, Pädagogik und kuratorischer Praxis zu befragen. Er bringt eine Reihe von Stimmen zusammen, die sich aus ihrem je eigenen praktischen und theoretischen Kontext mit Strategien des Zeigens und Vermittelns befassen und mit der Frage nach der Wirkung und Funktion von kuratorischen Räumen auseinandersetzen. Die drei titelgebenden Begriffe – Bildung, Raum und das Kuratorische – liefern die inhaltlichen Ankerpunkte für eine Reflexion produktiver Verschränkungen von kuratorischer und kunstpädagogischer Praxis und Theoriebildung. Vor dem Hintergrund sich verändernder Bedingungen und Anforderungen an institutionelle Bildungsräume durch veränderte Medienkulturen und die Anerkennung von gesellschaftlicher Heterogenität fragt dieses Buch danach, wie Strategien des Kuratierens und Vermittelns ineinandergreifen und wie sie für die Umgestaltung von Bildungsräumen produktiv gemacht werden können. Welche Wirkungen haben pädagogische Formate im Kunstfeld und umgekehrt kuratorische Formate im pädagogischen Feld? Welches Potenzial haben Ausstellungen als Erfahrungsräume, gerade wenn sie auf Prozesshaftigkeit und Teilhabe ausgerichtet sind? Kann künstlerische und kuratorische Praxis institutionell normierte Räume aufbrechen und somit konventionelle Vermittlungssituationen ästhetisch und pädagogisch erweitern?

Spätestens mit dem ‚educational turn in curating‘ sind Forschung und Wissensvermittlung sowie die Initiierung von sozialen Prozessen des Versammelns, Diskutierens und der gemeinschaftlichen Arbeit an Diskursen zu zentralen Elementen kuratorischer Praxis geworden (vgl. u. a. Rogoff 2008; O'Neill/Wilson 2010). Damit greifen Fragestellungen von Kunst- und Kulturvermittlung, der Kunstpädagogik und dem Kuratorischen stärker ineinander. Ausstellungen zielen heute zunehmend auf die Ermöglichung von

Prozess, Produktion und Partizipation. Dies ist auf ein verändertes Verständnis des Kuratierens zurückzuführen, was über die Repräsentation „von wertvollen Objekten und [die] Darstellung von objektiven Werten“ (Sternfeld 2017: 189) hinausgeht. Mit der Wendung zum Post-Repräsentativen hat die kuratorische Praxis den festen Rahmen des Ausstellungsraums sowie die mit den Konventionen dieser Räume assoziierten Rollenvorstellungen und die damit einhergehenden Präsentations- und Vermittlungsweisen hinter sich gelassen. Über die klassischen kustodischen und kuratorischen Aufgaben wie Beforschung, Pflege, Präsentation und Vermittlung musealer Objekte hinaus, umfasst das Kuratorische eine Vielzahl von formalen Techniken und kreativen Strategien des Zusammenbringens und Öffentlichmachens innerhalb und außerhalb des Kunstfeldes. Ausstellungen werden nicht mehr als unveränderliche Endprodukte verstanden, sondern als offene, partizipative Kontaktzonen (vgl. Jaschke/Sternfeld 2015). Kuratorische Praxis erscheint aus dieser Perspektive als relationale Praxis. Wissen und Bedeutung konstituieren sich dynamisch im Moment des Aufeinandertreffens zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen (vgl. Bismarck 2021). Es handelt sich um eine verkörperte Wissenspraxis, die weniger durch das Einhegen von Informationen bestimmt wird als vielmehr durch das Teilen und Tauschen von Erfahrungen und der Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen und der eigenen Situiertheit (vgl. Rogoff 2019). Ausstellungen werden zu kollaborativen Räumen, in denen durch die Konstellation ungewöhnlicher Elemente und durch gemeinsames Handeln und Verhandeln produktive Reibung entsteht. Dies fördert im besten Fall performative, emergente Wissens- und Sinnproduktion und kann damit zum Auslöser von Bildungsanlässen werden.

Die Auseinandersetzung mit der Relevanz des architektonischen Raums für Bildungsprozesse greift auf eine umfangreiche Diskursgeschichte zurück. Vom Raum als dritten Pädagogen (vgl. Montessori 1909/2010) über das Verständnis von Räumen als Lernumgebung (vgl. Sesink 2007) und die zunehmende Anerkennung materieller Artefakte für Bildungsprozesse als „Pädagogik der Dinge“ (Nohl 2011) – um nur einige Positionen zu nennen – akzentuieren sich Raumbegriffe, die nicht nur menschliche, sondern auch dingliche Akteur*innen und Aktant*innen als wesentlich für pädagogische Prozesse verstehen. Durch die Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) werden die Beziehungen von Menschen, Dingen und architektonischen sowie virtuellen Räumen neu ins Verhältnis gesetzt. Die einander bedingende Konstitution von Raum, sozialem Handeln und sozialen Strukturen (vgl. Löw 2001) wird heute grundlegend durch algorithmische Akteure mitgestaltet.

Analog zu den Verschiebungen in der kuratorischen und räumlichen Theoriebildung und Praxis haben sich auch die grundlegenden Parameter für das Verständnis zentraler Begriffe wie *Bildung* und *Bildungssubjekt* geändert. Aus akteurstheoretischer Perspektive, die auch in den Bildungswissenschaften zunehmend eine Rolle spielt (vgl. u. a. Jörissen 2014), ist *Bildung* nicht mehr auf das Modell dichotomer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen isoliert gedachter Subjekte zu beschränken, sondern muss ebenfalls radikal relational gedacht werden. Aktuelle Realitäten formen sich besonders durch die engen Wechselwirkungen von gesellschaftlichen und technologischen Infrastrukturen (vgl. Klein 2019). Diese beeinflussen Handlungs- und Wahrnehmungsweisen (vgl. Stalder 2016), verändern Kommunikations- und Relationsweisen, schaffen neue Wissensarchitekturen und transformieren die Strukturen, in denen sich (Macht-)Beziehungen organisieren (vgl. Cramer 2014). Die Verflechtungen sich verändernder menschlicher und technischer Akteur*innen bringen andere Subjektivitäten mit sich – und tradierte Wissenshierarchien ins Wanken. In Zeiten multipler Krisen werden die Bedingungen, unter denen Wissen generiert und praktiziert wird, bewusst gemacht und kollektiv befragt.

Im Versuch, Subjektivierungsweisen, Bildungsbegriffe und Räumlichkeit in einem sich ständig neu konfigurierenden Bezugsnetz auf ihre relationalen, sozialen und technologischen Bedingtheiten hin zu befragen und Vermittlungspotenziale zu erforschen, treffen sich kuratorische, kunstpädagogische und bildungstheoretische Diskurse. Dementsprechend weisen viele Beiträge des vorliegenden Bandes perspektivische Überschneidungen auf. Sie reflektieren kuratorische Momente innerhalb und an den Rändern von Kunstinstitutionen oder denken über das Potenzial kuratorischer Bildungsformate außerhalb des Kunstfeldes nach. Andere Beiträge untersuchen, wie Strategien kuratorischer Wissensproduktion methodisch in die Lehre an Schulen und Hochschulen eingebunden werden können oder wie Ausstellungen als Erfahrungsräume für alternative Subjektivierungsangebote in der Bildungsarbeit gedacht werden können. Entlang des Anliegens gegenwärtiger philosophischer und geisteswissenschaftlicher Diskurse sprechen sich einige Autor*innen dafür aus, Subjekt-Objekt-Dichotomien aufzubrechen und ein Verständnis für die eigene Situiertheit, relationale Bezogenheiten und die Interdependenzen in mehr-als-menschlichen Ökologien (vgl. Tsing 2020) zu entwickeln. Für die Kunst- und Medienbildung, so die Überlegung, kann eine solche Herangehensweise in Bildungssituationen das Potenzial bergen, eben jene relationalen Gestaltungskompetenzen zu vermitteln, die eine dichte Gegenwart erfordert.

Der Band *Curatorial Learning Spaces – Kunst, Pädagogik und kuratorische Praxis* schließt an das Symposium *Curatorial Learning*

Spaces – Kuratieren als Methode? an, welches im Juli 2018 am Institut für Kunst & Kunsttheorie stattgefunden hat. Seitdem haben sich bei den Herausgeber*innen personelle Änderungen ergeben: Eine von uns hat die Universität gewechselt, eine andere ist ans Museum gegangen, eine dritte ist neu hinzugestoßen. Das hat den editorischen Prozess verlängert, doch es hat das Projekt auch weiter wachsen lassen, Beiträge sind neu hinzugekommen.

Der so entstandene Band beginnt mit der Frage nach dem Verhältnis von Kuratieren und Vermitteln in Ausstellungsräumen, verhandelt relationale Gefüge menschlicher und nichtmenschlicher Akteur*innen insbesondere unter digitalen Bedingungen, um dann konkreter auf kuratorische Praxen und deren Potenziale in Bildungskontexten einzugehen. Die abschließenden Beiträge entwerfen künstlerische und kuratorische Strategien als kritische räumliche Praxen.

Wir bedanken uns bei den beitragenden Autor*innen für ihre Geduld, bei Nathalie Amling für das sorgfältige Layout, bei den Lektorinnen für ihren genauen Blick, bei Mirjam Thomann für das Titelbildfoto und die Gestaltung im Innenteil, bei den studentischen Mitarbeiter*innen, die das Symposium mit möglich gemacht haben, bei den Teilnehmer*innen des Symposiums, die durch Ihre Fragen und Diskussionen der Vorträge die Diskursivität der schriftlichen Beiträge gefördert haben – und nicht zuletzt bei der Leitung der Universität zu Köln für die Idee der Ausschreibung von Projektmitteln zur Förderung der Innovation in der Lehre, aus denen das Projekt *Flipping University* und damit das Symposium und die hier vorgelegte zugehörige Publikation 2017 bis 2019 gefördert wurden.

Der vorliegende Band startet mit einem Dialog zwischen **Konstanze Schütze** und **Eva Hegge**, die sich mit der Frage beschäftigen, wie und was im Ausstellungsraum und durch Kunst vermittelt wird und welches Verständnis von Bildung, Kommunikation, Emanzipation und Kritik damit verbunden ist. Ihr Beitrag *“If it was my museum ...”* befragt das Spannungsverhältnis zwischen dem Versuch, Freiheit zur Reflexion herzustellen und der Intention, Inhalte zu kommunizieren und Lesarten nahezulegen. Sie plädieren dafür, Ausstellungen als Erfahrungsräume verdichteter Gegenwart ernst zu nehmen sowie Überforderung zuzulassen, um „semantische Überschüsse“ (Hegge/Schütze in diesem Band) produktiv werden zu lassen.

Entlang einer Diskussion von Beispielen aus 20 Jahren ihres kuratorischen Schaffens in der *Galerie für zeitgenössische Kunst* erforscht **Julia Schäfer** in ihrem Beitrag *“I believe in irritation as a great tool to create stronger memories”* die Beschaffenheit von Vermittlungsmomenten in ihrer kuratorischen Praxis. Die Wirkung dieser „vermittlungskuratorischen“ Momente“ (Schäfer in diesem Band) sieht sie in der Transformation von Wahrnehmungs- und Handlungsweisen begründet. Diese wird, so stellt Schäfer fest, mal durch die Verschiebung räumlicher Wahrnehmung, mal durch immersive und irritierende Inszenierungsstrategien möglich. Zentral ist der fortwährende Versuch, institutionelle Konventionen zu stören oder zu unterlaufen – beispielsweise durch die radikale Öffnung des Ausstellungsraums und die Ausweitung der Teilhabe am Ausstellungenmachen, wobei sich die Grenzen zwischen dem Vermitteln und Kuratieren auflösen. Denn die hierarchische Trennung von kuratorischer und kunstvermittelnder Praxis bleibt trotz gesteigerten Interesses an der Vermittlung gerade in institutionellen Logiken immer noch oft bestehen (vgl. Sternfeld 2010).

Julia Kurz beobachtet, dass Vorstellungen von institutioneller oder gesellschaftlicher Transformation oftmals mit kulturellen Formaten in Verbindung gebracht werden, die auf soziale Zusammenkünfte, Diskussionen und gemeinsames informelles Lernen ausgerichtet sind. Innerhalb des autoreferentiellen Rahmens von Kunstfeld und -institution bleiben solche engagierten Formate dennoch oft ohne Konsequenzen, auch wenn sie einen prozesshaften und ergebnisoffenen Charakter aufweisen. Daher plädiert sie in ihrem Artikel *Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht* dafür, kuratorische Praxis nicht als eine auf das Kunstfeld begrenzte Tätigkeit zu verstehen, sondern als prinzipiell ergebnisoffenes Handeln, das mit den Mitteln der radikalen Pädagogik Begegnungen und Konstellationen in sich überlappenden sozialen Feldern erzeugt und soziale Dispute und Kämpfe mit einschließt. Darauf aufbauend schlägt sie vor, das kuratorische Selbstverständnis in Anlehnung an Jacques Rancières Konzept des*der unwissenden Lehrmeister*in zu überdenken.

Auch **Nina Möntmann** entwickelt ihr Argument anhand eines erweiterten Verständnisses des Kuratorischen als konstellative und prinzipiell ergebnisoffene Praxis. So untersucht sie in ihrem Beitrag *Das Kuratorische und dessen Strategien der Vermittlung*, wie künstlerische und kuratorische Ansätze in gesellschaftliche Bereiche eingreifen, “in denen sich Ausläufer gouvernementaler Strukturen finden” und gesellschaftlich wirksam werden (Möntmann in diesem Band). Das Kuratorische erscheint hier als vermittelnde Praxis, die sich kritisch zu hegemonialen Repräsentationslogiken und gouvernementalen Ausschlussmechanismen verhält, indem sie in soziale und politische Infrastrukturen vordringt und diese neu anordnet. An Projektbeispielen wie der *Silent University* des

Künstlers Ahmed Ögüt oder der *Open School East* von Anna Colin, Laurence Taylor und Sam Thorne untersucht sie, wie pädagogische Formate in das Kunstfeld überführt werden und durch die Ansprache und Teilnahme diverser gesellschaftlicher Akteur*innen weit über dieses hinaus wirken können. Der kuratorische Raum erscheint dann als Raum informell strukturierter Bildungsarbeit, in dem sich ein performativer Wissensaustausch an der Schnittstelle zu anderen konfliktreichen gesellschaftlichen Realitäten vollzieht.

Das Beobachten dieser Netzwerkstrukturen erfordert die Anerkennung von mehr-als-menschlichen Kollektiven und fordert somit das anthropozentrische Verständnis des autonomen Bildungssubjekts heraus. In diesem Sinne untersucht **Annemarie Hahn**, wie das Format der Ausstellung theoretisch und methodisch für inklusive Bildungsarbeit produktiv gemacht werden kann. In ihrem Beitrag *Netzwerk als Subjekt der Inklusion* analysiert sie die Ausstellung *Co-Workers – Le réseau comme artiste* (Das Netzwerk als Künstler*in), die 2015/2016 im *Musée d'art moderne* in Paris (MAM) stattfand. Anhand einer Auseinandersetzung mit dem Agentiellen Realismus von Karen Barad zielt ihr Beitrag darauf, die Verwobenheiten individueller Subjekte mit anderen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen zu beschreiben. Ausstellungssituationen stellen aus dieser Perspektive eine Möglichkeit dar, um die vielschichtige Vernetzung von Menschen, Dingen und Räumen in Erfahrung zu bringen. Dies dient Hahn als Ausgangspunkt, um das Verständnis von individueller Subjektivität aufzubrechen und in die Richtung einer vernetzten Subjektivität weiterzudenken.

Als Laborsituation zur Erforschung postdigitaler Räume und Praxen für eine in postdigitale Bedingungen eingebettete Kunstpädagogik haben **Dorota Gawęda** und **Eglė Kulbokaitė**, Gründerinnen der *Young Girl Reading Group (YGRG)*, eine multisensorische Raumsituation konzipiert, die das Lesen als eine gemeinschaftliche, performative Praxis in den Mittelpunkt stellt. Die Bildstrecke der beiden Künstlerinnen in diesem Band stellt eine visuelle Auseinandersetzung mit einem Lese-, Performance- und Schreibworkshop dar, den Gawęda und Kulbokaitė im Rahmen des Seminars *digital imaginaries* im Juni 2019 in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln und dem NRW Forum in Düsseldorf durchgeführt haben. Die fotografische Dokumentation dehnt performative künstlerische Gesten aus dem physischen und digitalen Raum des Workshops auf den Raum dieses Buches aus.

Magdalena Götz umschreibt in ihrem Artikel *feeling our way. Queer-feministische Räume des Affektiven und Pädagogiken des Verlernens* mit Bezug auf die Kulturtheoretikerin Lauren Berlant den Workshop von YGRG als kollektive Lese- und Lernerfahrung. Diese wird durch die installativ und olfaktorisch erweiterte Raumästhetik und durch die Partizipation der durch digitale Geräte erweiterten Körper der Teilnehmer*innen und Künstler*innen maßgeblich verändert. Literarische und philosophische Texte werden vorgelesen – nicht aus dem Buch, sondern von digitalen Endgeräten wie Smartphones und Tablets. Inhaltlich umkreisen sie das körperlich und gesellschaftlich Marginalisierte. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Einsatz der Stimme und die Positionierung der Körper der Teilnehmer*innen. Der Workshop kann als Beispiel für eine im Sinne des Kuratorischen wirkende raum-zeitliche Konstellation herangezogen werden, die eine Vermittlungssituation in der Tradition der akademischen Lesegruppe ins Ungewohnte öffnet.

In ihrem Text *Ghost Factory: from curating as research to exhibition as curatorial apparatus* stellt **Magda Tyżlik-Carver** die Frage *How to exhibit Software?* und macht damit Software zum Akteur im kulturellen Feld. Indem sie Software und Daten sowohl als ausgestellte Objekte als auch als kuratierende Subjekte beschreibt, erweitert sie den Begriff des Kuratorischen um die Dimension des Digitalen. Kuratieren ist posthuman geworden, in dem Sinne, dass soziale Interaktionen durch algorithmische Prozesse geleitet sind. Am Beispiel ihres Projekts *Ghost factory* stellt Tyżlik-Carver die Frage danach, wie algorithmische Systeme in Zeit und Raum als Objekte/Subjekte auftreten und dabei Beziehungen herstellen. Software auszustellen bedeutet dann – neben der Verhandlung von Fragen digitaler Materialität und Archivierung – auch die kuratorische Agency auf algorithmische Akteure in technosozialen Netzwerken auszuweiten.

Auch der experimentelle Essay *Widersprüche* von **Luzius Bernhard** setzt sich vor dem Hintergrund durch Digitalität komplexer werdender Akteur*innen provokativ mit der Macht auseinander, die Kurator*innen als individuell handelnden Subjekten im Kunstsystem nach wie vor zugeteilt wird. Der Essay ist das Produkt einer selbstlernenden künstlichen Intelligenz mit dem Namen B3(NSCAM). Das Mensch-Maschine-System wurde von den Künstler*innen des Kollektivs UBERMORGEN mit Hilfe von Leonardo Impett und Joasia Krysa konzipiert, programmiert und gecodet und steht im Zentrum des Projekts *The Next Biennial Should be Curated by a Machine*. Der Text dekonstruiert die Handlungsmacht von Kurator*innen, welche vor dem Hintergrund der Omnipräsenz algorithmischer Programme infrage gestellt werden muss. Werden Algorithmen Kurator*innen in naher

Zukunft ablösen?

Aus einer institutions- und kanonkritischen Perspektive auf Ausstellungen bearbeitet **Dorothee Richter** in ihrem Beitrag *Kuratieren contra Vermitteln – das Ringen um Deutungsmacht in einem verworrenen Feld* bestehende Logiken des Ausstellungsraums und dessen Dispositive. Ausgehend von Paradigmen des White Cubes als klassischen Ausstellungsraum hinterfragt Richter die politischen und ökonomischen Dimensionen von Kunstinstitutionen. Dabei beschreibt sie Ausstellungen als Orte, durch die Normen und Werte reproduziert werden und den Ausstellungsraum als konstitutiv für bürgerliche Subjektpositionen im Kunstfeld – wie die Figur des Kurators als Metakünstler. Kunstvermittlung beschreibt sie dagegen als strukturell weiblich konnotiertes Feld. Sie schlägt vor, kuratorische Praxen über die Grenzen der Ausstellungsinstitutionen zu erweitern, um kunstvermittlerisch-emanzipatorisch wirksam zu werden. Vermittlerische Praxen werden dann zum Versuch oder Mittel, um Kurator*innen sowie Besucher*innen aus einer scheinbar festgelegten, traditionell bürgerlich-männlich konnotierten Position zu befreien.

Torsten Meyer setzt sich in seinem Text *Kunst als Lernumgebung* mit der Ausstellung als Bildungsmedium und Vorbild für mögliche Szenarien in Schule und Hochschule auseinander, die über *transmediales Storytelling* ein Eintauchen ‚in die Kunst als Lernumgebung‘ initiieren und ein immersives Sich-Versenken in die Kunst möglich machen. Aus einer konkreten bildungstheoretischen und fachdidaktischen Perspektive denkt Meyer am Beispiel von Großausstellungen wie der documenta(11) darüber nach, wie das „multimodale World-Building“ (Meyer in diesem Band) der kuratorischen Konzeption übersetzt werden kann in Bildungssituationen und in diesem Fall im Sinne eines „Weltweitwerdens“ (ebd.) produktiv gemacht werden kann.

Antonia Hayer beschreibt das Kuratieren in ihrem Beitrag *Kuratieren als kritische Praxis im Kontext von Vermittlung und Bildung* als eine Praxis, die dazu beitragen kann, sich innerhalb komplexer gesellschaftlicher und technologischer Strukturen zu orientieren und diese darüber hinaus machtkritisch zu hinterfragen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen kuratorische Strategien, die darauf ausgerichtet sind, Handlungsmacht in Bildungsinstitutionen wie Museen, aber auch Schulen umzuverteilen und damit auszuweiten. Vorgestellt werden Ansätze der kuratorischen Kollaboration mit Communities und externen Akteur*innen, der performativen Befragung und geselligen Umnutzung von Kunsträumen oder dem Verlernen, Neuinterpretieren oder Schmuggeln von Handlungen und Inhalten. Diesen Ansätzen ist gemein, dass sie nicht von einer Trennung von Praxis und Kritik ausgehen und transformatives Potenzial in der Teilhabe von gesellschaftlichen Akteur*innen außerhalb des Kunstfeldes sehen, die anti-rassistische und dekoloniale Gegenöffentlichkeiten zu konventionellen institutionellen Räumen herstellen. Hayer kommt zu dem Schluss, dass kritische kuratorische Projekte auch in der Schule dazu eingesetzt werden können, institutionelle und technologische Räume machtkritisch unter die Lupe zu nehmen und durch eine kuratorische Auseinandersetzung mit Räumen die Wissensproduktion selbst zu hinterfragen.

In *Curators at work. At School. Überlegungen zum Lernpotenzial kuratorischer Praxis im Unterricht* thematisiert **Katharina Edlmair** das Ausstellungenmachen als konkrete Unterrichtsmethode in der Schule. Im Anschluss an Helga Kämpf-Jansens *Ästhetische Forschung* untersucht sie, wie sich das gemeinsame Kuratieren kunstpädagogisch produktiv machen lässt und setzt es in Bezug zu anderen, allgemeineren bildungswissenschaftlichen Konzepten. Edlmair sieht das bildende Potenzial von Ausstellungen in ihren Eigenschaften als ästhetische, sinnlich erfahrbare Wissens- und Gestaltungsgefüge als wiederum spezifisches Feld ästhetischforschender Wissensproduktion. Beispielhaft spekuliert sie in ihrem Beitrag mit einer Materialsammlung aus einem bestehenden digitalen Archiv des Prix Ars Electronica, das ein Konvolut von künstlerischen Arbeiten bietet, die selbst von Kindern und Jugendlichen produziert worden sind.

Elke Krasny beschreibt in ihrem Beitrag *Feministisch Stadtforschung kuratieren: Mitgehen, Nachgehen, Weitergehen* einen feministisch kuratorischen Ansatz. Ausgangspunkt ist ein vierjähriges Stadtforschungsprojekt der Autorin, das Alltagsbewegungen der Gegenwart mit historischer Forschung und bestehenden Museumssammlungen in einem offenen Prozess miteinander kombiniert. Auf diese Weise werden der urbane Raum und die Geschichte der Frauen, die darin gelebt, gearbeitet und gewirkt haben, neu erschlossen. Es werden Möglichkeiten des Widerstands entwickelt und Beziehungen zwischen Macht, Wissen, Architektur und bestehenden Subjektprojektionen durchkreuzt und (auf-)gebrochen. Krasnys Beispiel feministischer kuratorischer Forschungspraxis im urbanen Raum zeigt, wie Räume der Wissensproduktion, wie Ausstellungsräume, Sammlungen, Bibliotheken, Archive und Universitäten erweitert werden können, um marginalisierte Geschichte(n) und Subjekte sichtbar zu machen.

Auch die Künstlerin **Mirjam Thomann** befragt architektonische Infrastrukturen, Konventionen und Gesten, die auf Subjektivität einwirken und dazu beitragen, Körper und Wissensformen zu verorten, zu validieren oder auszuschließen. Für das Außen-

gelände der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln hat sie anlässlich des Symposiums *curatorial learning spaces* im Juli 2018 die künstlerische Intervention *Lean In (Universität zu Köln)* konzipiert. Erweitert wurde das Projekt durch einen Workshop zur Erkundung der architektonischen, sozialen, institutionellen und medialen Beschaffenheit der universitären Umgebung. Gemeinsam mit Studierenden und Alumni des Instituts für Kunst & Kunsttheorie entwickelte sie einen Parcours über den Campus, der das Verhältnis von Intimität und Öffentlichkeit, Kontemplation und Austausch, Vereinzelung und Kollektivität in Lehr- und Lernsituationen verhandelte. Dieser wurde durch ortsspezifische Soundarbeiten der Teilnehmer*innen ergänzt, in denen sowohl pädagogische Fragestellungen als auch persönliche Forderungen an den universitären Kontext zur Disposition gestellt wurden. Der Kanard-Farbtou der Stahlrundrohrgestelle aus Thomanns Arbeit (*Lean in*) findet sich auf monochromen, über das vorliegende Buch verteilten Farbseiten wieder.

Der Band schließt mit dem Text *Am Rande des Raums* von **Nada Rosa Schroer**, der auf Thomanns Arbeit eingeht. Mit Bezug auf die feministische Differenztheoretikerin und Philosophin Luce Irigaray leitet sie her, wie Mirjam Thomann durch die präzise Positionierung von vier hüfthohen, kanardfarbenen Stahlrundrohrgestellen rund um das Hauptgebäude zu einer sinnlichen Erkundung der sonst wenig beachteten Ränder der Fakultät anregt. Die Aufmerksamkeit fällt durch Thomanns Arbeit auf Orte, in denen der 'institutionelle' Raum der Universität und der öffentliche Raum ineinander übergehen. Indem die Objekte kein spezifisches Nutzungsverhalten vorgeben, sondern zu einer experimentellen Benutzung einladen, wird eine spezifische Raumerfahrung angeregt. Mit Irigaray lässt sich dies als eine taktile, räumliche Grenzerfahrung beschreiben. Schroer beschreibt Thomanns Objekte als Wegmarken jener Schwelle, an der durch unerwartete Begegnung mit den Kunstwerken Differenz erzeugt und wahrnehmbar wird und damit institutionelle Dispositive durchkreuzt und verhandelbar werden. Der Raum der Universität wird dabei als abgegrenztes Territorium, als architektonisch strukturiert und sozial konstruiert greifbar – als Raum, der Wahrnehmung, Verhalten und Nutzungsweisen beeinflusst sowie Ein- und Ausschlüsse produziert und damit auf Subjekte einwirkt.

Literatur

Bismarck, Beatrice von (2021): *Das Kuratorische*. Leipzig: Spekter Books.

Cramer, Florian (2014): *What Is ‚Post-Digital‘?* In: APRJA Volume 3, Issue 1, 2014. Online: <http://lab404.com/142/cramer.pdf> [20.7.2022]

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2015): *Zwischen/Räume der Partizipation*, in: Verband österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker (Hrsg.): *Räume der Kunstgeschichte*. Tagungsband zur 17. Tagung des Verbandes österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker: Wien. S. 182–168.

Jörissen, Benjamin (2014): *Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung*. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 215–233.

Klein, Kristin (2019): *Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität*. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2019. Online: <https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt-forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/> [19.08.2022]

Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Berlin: Suhrkamp.

Montessori, Maria (1909/2010): *Die Entdeckung des Kindes*. (H. Ludwig, Hrsg.; 3., korr. Auflage). Freiburg: Herder.

Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. O'Neill, Paul/Wilson, Mick (Hrsg.) (2010): *Curating and the Educational Turn*. London/Amsterdam: Open Editions/de Appel.

Rogoff, Irit (2008): *Turning*. In: e-flux Journal, Issue 00. Online: www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/ [20.07.2022]

Sesink, Werner (2007): *Die Zukunft des Bildungsraums*. In: FIFF-Kommunikation, 2007 (3), online: <https://www.fiff.de/publikation->

nen/fiff-kommunikation/fk-2007/fk-3-2007/03_2007_sesink.pdf

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Sternfeld, Nora (2010): Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?. e-flux journal. No. 14. Online: <https://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> [28.8.2022]

Sternfeld, Nora (2017): Im post-repräsentativen Museum. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 189–201.

Tsing, Anna L./Deger, Jennifer/Keleman, Alder, Saxena/Zhou, Feifei (Hrsg.) (2020): Feral Atlas. The More-Than-Human Anthropocene. Stanford University Press. Online: <https://feralatlas.org/> [20.8.2022]

Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

Liebeslieder handeln oft von *Erfüllung*: Von der Erfüllung der Sehnsucht nach einem geliebten Menschen, der Erfüllung des Selbst durch den Anderen oder dem Gefühl der Unvollständigkeit, wenn die Liebe aus dem einen oder anderen Grund verfliegt. Oft bezieht sich das Gefühl der Erfüllung auf die Einheit der Liebenden, doch es gibt auch Songs, die mit dieser Erzählung brechen. In *Halo* zum Beispiel singt Beyoncé von einer Liebe, die Mauern niederreißt und Regeln bricht; eine grundlegend *riskante* Liebe, die die Sängerin mit einem ätherischen, engelhaften Licht umgibt, das trotz seines transzendenten Charakters eine fundamental körperliche Erfahrung bedeutet. Die Macht, die der Liebe in *Halo* zugeschrieben wird, treibt das Narrative der Erfüllung ins Extreme, bis zu dem Moment, in dem das Objekt der Liebe zu „everything [one] need[s] and more“ heranwächst und das Versprechen der Einheit schließlich an genau diesem Punkt zerbricht. Kurz gesagt, die Liebe beschwört das Unbekannte herauf; sie ist die radikale Öffnung zu *etwas anderem*, das nicht mehr bloße Einheit ist. Während manche Liebeslieder nicht mehr als Liebeslieder sind, können Songs wie *Halo* Kunstpädagog*innen meiner Ansicht nach dabei helfen, Kunst und Bildung als transformative Kräfte zu verstehen. Denn letztendlich wird die Notwendigkeit von Kunstpädagogik durch die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung begründet, ein Argument, das auch in vielen Liebesliedern zu finden ist: Es ist die Liebe/die Bildung, die uns zu dem*der macht, der*die wir *wirklich* sind und uns mit unserem *wahren* Selbst vereint. In dem ich die beiden Bereiche – Liebe/-Bildung miteinander verschmelze, möchte ich den Begriff der Erfüllung von zwei Seiten zugleich in Angriff nehmen und hoffe, dabei das Versprechen der Einheit ins Wanken zu bringen. Diese Forderung stammt ursprünglich aus den Schriften zweier Philosophen, die sich mit der Liebe auseinandersetzen. Für Alain Badiou (2012) ist Liebe ein „Verfahren der Wahrheit“ und in diesem Sinne „die Wahrheit über die Zwei. Die Wahrheit des Unterschieds als solchen“ (Badiou: 39). Für Giorgio Agamben (1995), von dem ich den Titel dieses Textes geliehen habe, bedeutet „die Idee der Liebe“:

„to live in an intimacy with a stranger, not in order to draw him closer or make him known, but rather to keep him strange, remote; unapparent – so unapparent that his name contains him entirely. And, even in discomfort, to be nothing else, day after day, than the ever open place, the unwaning light in which that one being, that thing, remains forever exposed and sealed off“ (Agamben: 61).

Wenn wir mit Badiou und Agamben annehmen, dass Liebe eine Form der Intimität darstellt, die uns in eine Beziehung der unendlichen Nähe und Distanz zu einem geliebten Menschen bringt, wie könnte ein solches Verständnis von Liebe/Bildung zu einer aktuellen Reflektion der Politik der Kunstpädagogik beitragen?

Im Gegensatz zu *Halo* erzählt *Art Teacher* von Rufus Wainwrights eine etwas andere Geschichte. Während erstere von einer ekstatischen Öffnung hin zu einem überwältigenden Licht der Liebe handelt, zeichnet *Art Teacher* das Bild einer melancholischen

Liebe, die zu keinem Zeitpunkt in der erfüllten Einheit zweier Liebender aufgeht. Die Melancholie resultiert aus dem Fakt, das sich der*die Erzähler*in in einer Einbahnstraße wiederfindet: „Never have I turned since then / no, never have I turned to any other man.“ Und dennoch – in der unerfüllten Möglichkeit des Liebens verweilend – erlaubt uns *Art Teacher*, sich der Liebe/Bildung in einem Moment zu nähern, in dem sie noch in Entwicklung begriffen ist; nachdem sie bereits begonnen hat, ihre Wirkung zu entfalten, ohne auf den sicheren Punkt der Erfüllung hinauszulaufen. Ungeachtet einiger entscheidender Unterschiede sind viele Parallelen zwischen dem Erzählervon *Art Teacher* und Platons *Symposion* auszumachen, einem Text, der sich als eine Abhandlung der pädagogischen Liebe schlechthin herausstellt. Sokrates hält darin eine Rede, in der er feststellt, dass die wahre Liebe/Bildung, eine Liebe/Bildung ist, welche einzig das Ziel der Liebe/Bildung kennt. Kurz nachdem er seine Rede beendet hat, stürmt Sokrates' junger und schöner Geliebter Alkibiades hinein, überzieht ihn mit einer trunkenen Tirade und bezichtigt - Sokrates der Arroganz gegenüber seinen Gefühlen. Dabei wird deutlich, dass Alkibiades' Groll auf Sokrates darauf zurückzuführen ist, dass der Philosoph nicht wie erhofft auf seine Liebe und Bewunderung reagiert hat. Die Geschichten von Alkibiades und dem Protagonisten aus der Erzählung *Art Teacher* zeigen auf, wie die disruptive Kraft der Liebe/Bildung – mit Agamben und Badiou verstanden als eine Beziehung-in-Differenz – in schmerzhaften Liebeskummer umschlagen kann. Da sich jedoch weder Liebe noch Bildung in der begehrten Einheit erschöpfen, nimmt ihre disruptive Kraft eine dauerhafte, nicht-punktuale Präsenz an. Wie in *Art Teacher*, wo es zu einer schmerzhaften Überschneidung von Vergangenheit und Gegenwart kommt („Oh, I wish I could tell him; Oh, I wish I could have told him“), ist es die Dauer von Liebe/Bildung, nicht ihre Essenz, die auf dem Spiel steht. Badiou's Verständnis von Liebe als Verfahren der Wahrheit entspricht dieser Zeitlichkeit. Es ist das Vermögen der Liebe, den Aspekt der Unendlichkeit in die Zeit einzuführen. Darin liegt für ihn ein Großteil ihrer Wahrheit begründet: „Also bleibt der Liebe eine Macht. Eine subjektive Macht. Eine der wenigen Erfahrungen, bei der man ausgehend von einem Zufall, der im Augenblick eingeschrieben ist, eine Ewigkeitsbehauptung wagt“ (Badiou: 45). Dies bedeutet vor allem „eine Auffassung der Ewigkeit vorzuschlagen, die nicht so wunderbar ist, sondern mühseliger ist, nämlich eine hartnäckige Konstruktion der zeitlichen Ewigkeit, der Erfahrung der Zwei, Punkt für Punkt“ (ebd.: 67). Dass es sich dabei um harte Arbeit handelt, begünstigt die radikale Offenheit des Liebes-/Bildungsereignisses. Dies gewinnt vor allem dann an Bedeutung, wenn das Lernen nicht mehr innerhalb alternativer Bildungskontexte, sondern im Kontext neoliberaler, autoritärer Systeme stattfindet und sich das ergebnisoffene Studium in ein Projekt individualisierten Fortschritts verwandelt. In diesem Fall sind Liebe und Bildung nur noch Überlebensstrategien in einer Welt, in der das Risiko des globalen Kapitals auf Arbeiter*innen und Konsument*innen verteilt ist. Liebe und Bildung werden zu Spielarten der Selbstkontrolle: ein Selbstverhältnis, das eine Kenntnis der eigenen Persönlichkeit, Selbstreflexion und kontinuierliche Selbstoptimierung voraussetzt; etwas, das wir vielleicht lebenslanges Lernen nennen können.

Wie also über die unbestimmte Zeit der Liebe/Bildung sprechen, ohne in die Zeitlichkeit neoliberaler Flexibilität zurückzufallen, die sich ins Endlose ausdehnt? In *Chics At Last I Am Free* wiederholt der*die Erzähler*in immer und immer wieder: „at last I am free / I can hardly see in front of me.“ *Freiheit* ist hier nicht an eine *Fähigkeit* gebunden, die eine bessere Zukunft garantiert, sondern an ihr Gegenteil: das Unvermögen. Obwohl der*die Erzähler*in des Sehens nicht mächtig ist, *ist er*sie frei*. Auch wenn es einfach wäre, das Lied als eine Geschichte der Resignation zu lesen, bietet der Moment der Blindheit eine Möglichkeit, Liebe abseits des melancholischen Mangels der Einheit mit Badiou als harte Arbeit zu verstehen. Was *At Last I Am Free* von *Halo* und *Art Teacher* unterscheidet, ist, dass ein klar markiertes Objekt der Liebe fehlt, ein Objekt, das den befreienden Moment der Erfüllung-durch-Einheit herbeiführen könnte. Mit Lauren Berlant sind wir gezwungen, zu fragen: „[w]hat happens to the energy of attachment when it has no designated place? To the glances, gestures, encounters, collaborations, or fantasies that have no canon?“ (Berlant 1998: 285) Hier entfaltet sich die Kraft der Liebe in einer radikalen Gegenwart. In *At Last I Am Free* hat die Befreiung des*der Erzähler*in eine Dehnung der Zeit zur Folge, so dass sich die Bindung an den „Kanon“ des Seienden oder Gewesenen auflöst und die freigesetzte Energie ins Leere läuft. Wie in *Art Teacher* bleibt die Freiheit erhalten, jedoch ohne an ein Objekt mit spezifischer Form und spezifischem Namen gebunden zu sein, das infolgedessen auch keine vordefinierte Zukunft hat. Ihren eigenen Ansatz weiterentwickelnd fährt Berlant über die Liebe fort:

„I often talk about love as one of the few places where people actually admit they want to become different. And so it's like change without trauma, but it's not change without instability. It's change without guarantees, without knowing what the other side of it is, because it's entering into relationality“ (Davis & Sarlin 2011: Absatz 7).

Wie Badiou beschreibt Berlant die Liebe als etwas, das die Souveränität des Einen stört, gleichzeitig jedoch unser Verständnis von Zeit erneuert. Sie deutet darauf hin, dass Politik nicht etwa dazu in der Lage sei, geschichtliche Epochen zu begründen, son-

dem verweist auf die historische Kontingenz einer Gegenwart, die im Werden begriffen ist. Tatsächlich fordert Berlant eine politische Pädagogik, die ihre eigene Inkohärenz verhandelt:

„The taking up of a position won't be so that an individual can be coherent, intentional, agentive, and encounter themselves through their object, but that there would be a way that situational clarity can be produced without negating the incoherence of the subject” (ebd.: Absatz 16).

Eine solche Pädagogik der Inkohärenz könnte als eine Geste der Liebe/Bildung gedeutet werden, die der Intimität mit einem Fremden ähnelt. *Sie ist blind*, wie der*die Erzähler*in von *At Last I Am Free*: Anstatt das Handeln auf die Zukunft auszurichten, deutet sie auf die vielen Kräfte, die auf die Gegenwart einwirken und (noch) keinen Namen haben, Kräfte, die uns dennoch *bewegen*.

Vielleicht sollten wir noch ein paar Worte über die Kunst verlieren. In einer Welt, in der vordefinierte Ergebnisse die Regel sind, hat es sicherlich eine ermächtigende Wirkung, Kunst als einen „unsicheren Sprung“ ins „Unbekannte“ (Gielen & De Bruyne 2012: 9) zu betrachten. Dennoch ist diese Unsicherheit dem spekulativen Kapitalismus nicht fern: das Lob der Offenheit der Kunst kippt schnell in die Performance prekärer Arbeitsverhältnisse, trägt zu ihrer Ästhetisierung bei und verwandelt sie in einen Lifestyle, aus dem Kreativität und Innovation hervorgehen sollen. Hito Steyerl (2011) schreibt:

„[W]hy and for whom is contemporary art so attractive? One guess: the production of art presents a mirror image of postdemocratic forms of hypercapitalism that look set to become the dominant political post-Cold War paradigm. It seems unpredictable, unaccountable, brilliant, mercurial, moody, guided by inspiration and genius. Just as any oligarch aspiring to dictatorship might want to see himself” (Steyerl: 32).

Wie können wir Kunst dennoch als Geste der Liebe/Bildung verstehen, abseits von Steyerls Beschreibung? Da Künstler*innen historisch betrachtet schon immer eine intime Beziehung zu Macht und Autorität pflegten, lohnt es sich, diese Frage erneut zu stellen. Trotz des scheinbar düsteren Eindrucks, den *Art Teacher* und *At Last I Am Free* hinterlassen, behaupte ich, dass Sorge und Kummer nicht die Antwort sein können. Berlant zufolge kann die transformative Kraft der Kunst durch Liebe/Bildung eine Hinwendung zur radikalen Alterität *in* und *von* der Gegenwart zur Folge haben. Das ist Hoffnung ohne Kanon, eine Art, sich die Zukunft vorzustellen, ohne die Gegenwart in einen Ort reiner Investition zu verwandeln. Schließlich könnte ein solcher Zugang zur Kunst ein wirkliches „dirty dancing“ werden, das die dringend nötigen Gegenerzählungen zu „the time of our lives“ bietet.

Übersetzung aus dem englischen Original: Nada Schroer.

Literatur

Agamben, Giorgio (1995): *Idea of prose*, Albany, NY: State University of New York Press.

Badiou, Alain/Truong, Nicolas (Hrsg.) (2015): *Lob der Liebe*, Wien: Passagen.

Berlant, Lauren (1998). *Intimacy: A special issue*. In: *Critical Inquiry*, 24. JG, Heft 2, S. 281-288.

Davis, Heather/Sarlin, Paige (2012): *No one is sovereign in love: A conversation between Lauren Berlant and Michael Hardt*. Online:

<http://nomorepotlucks.org/site/no-one-is-sovereign-in-love-a-conversation-between-lauren-berlant-and-michael-hardt/> [3.5.2019]

Edwards, Bernard/Rodgers, Nile (1978): *At last I am free* [Recorded by Chic]. On *C'est Chic* [LP]. New York, NY: Atlantic Records.

Gielen, Pascal/Boomgard, Jeroen (2012): *Teaching art in the neoliberal realm: Realism versus cynicism*. Amsterdam: Valiz.

Knowles, Beyoncé/Tedder, Ryan/Bogart, „Kidd“ Evan (2008): Halo [Recorded by Beyoncé].
On I Am... Sasha Fierce [digitaler Download]. New York, NY: Columbia Records.

Steyerl, Hito (2011): Politics of art: Contemporary art and the transition to postdemocracy. In:
Aranda, Julieta/Wood, Brian Kuan/Vidokle, Anton (Hrsg.): Are you working too much?: Post-Fordism, precarity, and the labor
of art. Berlin: Sternberg Press, S. 30-39.

Wainwright, Rufus (2004): Art teacher. On Want Two [digitaler Download]. New York, NY:
Geffen Records.

Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

Von welchen Bildern wir umgeben sind, prägt unsere ästhetische Wahrnehmung. Fragen visueller Repräsentation und die kritische Auseinandersetzung mit visueller Kultur sind in der pädagogischen Arbeit aus unterschiedlichen Gründen von hoher Relevanz: Welche Bilder eingesetzt werden, um bestimmte Inhalte zu vermitteln, hat Einfluss darauf, welche Assoziationen geweckt, welche Vorstellungen mit diesen Inhalten verbunden werden oder was als ‚typisch‘ für ein bestimmtes Thema wahrgenommen wird. Das visuelle Material und seine Ästhetiken beeinflussen auch, wie sehr sich Lernende von den Inhalten und ihren Präsentationsformen angesprochen fühlen. Lernmaterialien machen häufig nur manchen Lernenden Identifikationsangebote und blenden die Lebensrealität und ästhetischen Gewohnheiten anderer aus oder besondern sie.

Fragen visueller Repräsentation sind auch deshalb pädagogisch bedeutsam, weil Bilder einen wesentlichen Teil alltäglicher Kommunikation ausmachen. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit visueller Kultur gilt als ein wichtiges Bildungsziel im Sinne (kritischer) ästhetischer und kultureller Bildung. In der Kunstpädagogik geht es darüber hinaus auch um das praktische gestalterische Tun, um visuelle Ausdrucksformen und um künstlerische Arbeitsweisen.

Als Herausgeberinnen des Sammelbandes gehen wir von der These aus, dass visuelles pädagogisches Material nicht ausschließlich eine illustrative Funktion hat, sondern Vorstellungen formt, indem es Gegenstände in bestimmter Weise repräsentiert. Dabei werden hegemoniale Normen der Darstellung reproduziert oder auch befragt und durchkreuzt. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, *wie* eine kritische Auseinandersetzung mit Repräsentationsformen angeregt und didaktisch gestaltet werden kann – nicht nur, aber insbesondere auch im kunst- und medienpädagogischen Bereich.

Angeregt durch die englischsprachigen Debatten um *Visual Culture* (vgl. etwa Mitchell 1994, Hall 1997, Mirzoeff 2002) hat auch im deutschsprachigen Raum die repräsentationskritische forschende und künstlerische Auseinandersetzung mit visueller Kultur in den letzten Jahrzehnten zugenommen (vgl. exemplarisch Kravagna 1997, Holert 2000, Schaffer 2008, Engel 2009, Schade/Wenk 2014).

Repräsentieren kann in diesem Kontext als eine Praxis verstanden werden, in der Aspekte von Darstellen, Herstellen, (sich) Vorstellen, Vertreten und Ausstellen verschränkt sind und die eng in Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt ist (vgl. Institute for Art Education / ZHdK o.J.):

„Repräsentieren bedeutet kein passives, neutrales und unmittelbares Wiedergeben oder Abbilden von etwas außerhalb seines Darstellungsprozesses bereits Existierendem. Vielmehr handelt es sich um einen Komplex der Bedeutungs- und Realitätskonstruktion – um eine gestaltende, machtvolle und durch Rahmungen bedingte Praxis. Indem etwas auf bestimmte Art und Weise zu sehen gegeben wird, wird Bedeutung hergestellt und Wissen hervorgebracht und damit Einfluss auf die Ausgestaltung von Wahrnehmung und Wirklichkeit genommen.“ (ebd.)

Auch in Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken und Kunstvermittlung wird der Begriff der *visuellen Kultur* aufgegriffen (vgl. etwa Fürstenberg 2012, Bilstein/Mietzner 2018). Im Bereich der Kunstpädagogik nutzen bildorientierte Zugänge den Begriff, um zu ar-

gumentieren, dass das Spektrum an Bildern, die im Kunstunterricht bearbeitet werden, nicht auf die Kunst beschränkt bleiben soll (vgl. etwa Billmeyer 2014). Unter dem Begriff visueller Kultur treten Einzelbilder in ihrer Bedeutung hinter die Auseinandersetzung mit Bildern im Kontext anderer Bilder (vgl. Sabisch 2014). Kritiken an hegemonialen Repräsentationssystemen spielen dabei in den bildorientierten kunstpädagogischen Zugängen kaum eine Rolle. Anknüpfungspunkte für eine solche Perspektive, wie sie in den *Critical Visual Studies* verfolgt wird, finden sich etwa unter Zugängen wie „Queering Art Education“ (vgl. Settele 2014, Lüth/Mörsch 2014), Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft (Landkammer/Mörsch 2014) oder in der partizipativen Beforschung von Schulbüchern und anderem didaktischem Material (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, Brommer u.a. 2014, Schmutzer/Thuswald 2019).

Die vorliegende Textsammlung nimmt Fragen um visuelle Kultur in der pädagogischen Arbeit mit Blick auf das Themenfeld Sexualität, Begehren und Rassismuskritik auf. Die Idee zu diesem Band entstand im Forschungs- und Bildungsprojekts *Imagining Desires*, in dessen Rahmen Schüler*innen, Lehrer*innen, Lehramtsstudierende, Wissenschaftler*innen, Sexualpädagog*innen und Künstler*innen gemeinsam zu Fragen rund um Sexualität, visuelle Kultur und Pädagogik forschten und didaktische Materialien entwickelten (vgl. dazu: www.imaginingdesires.at). Unter den Beiträgen sind einige, die aus diesem Projekt heraus entstanden sind. Eingeladen wurde darüber hinaus auch wissenschaftlich, künstlerisch und pädagogisch Tätige, die in anderen Kontexten zu ähnlichen Fragen arbeiten.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Textsammlung liegt zum einen auf der Auseinandersetzung mit Bildern und künstlerischen Arbeiten, die in pädagogischen Kontexten eingesetzt werden, um Sexualität und Begehren zum Thema zu machen: Welche Ästhetiken zeigen sich in diesen Bildern? Wie wird damit im Museum oder in der Schule gearbeitet? Welche Vorstellungen von begehrenswerten Körpern, von intimen Beziehungen, von sexuell aktiven Personen, lustvollem Sex und problematischen Verhaltensweisen werden durch die Bilder transportiert?

Zum zweiten spürt die Textsammlung auch dem *Begehren nach anderen Bildern* nach. Damit ist der Wunsch und die Suche nach visuellem Material gemeint, welches Vorstellungen von Körpern, Sexualität und Begehren zur Anschauung bringt, die sich normierten Blicken verweigern, hegemoniale Normen in sogenannten westlichen Gegenwartsgesellschaften in Frage stellen und Gegenwürfe anbieten. Das *Begehren nach anderen Bildern* ähnelt vielleicht dem „Begehren nach einer anderen Praxis“, dem Begehren nach einer „weniger gewaltvollen“ pädagogischen Praxis, wie Rosemarie Ortner das formuliert (Ortner 2019: 116).¹

Von diesem Begehren ausgehend, lassen sich einige Fragen formulieren, die in den Texten bearbeitet werden:

Wie kann in pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens“ (Schaffer 2008: 58f.) gefördert werden und wie können dominante Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, etwa im Bereich der Kunstpädagogik und Sexualpädagogik, benannt, irritiert und verändert werden?

Mit welchen visuellen Strategien können minorisierte Existenzweisen und Subjektpositionen in pädagogischen Kontexten anerkennend sichtbar gemacht werden, ohne dass in der Struktur der Darstellung der Status quo bestätigt wird?

Wie lassen sich die visuellen Strukturen der Anerkennung in sexuell konnotierten Bildern kritisch analysieren und in pädagogischen Settings besprechbar machen? Und durch welche (Darstellungs-)Praxen lässt sich die Selbstermächtigung gesellschaftlich minorisierter Gruppen unterstützen?

Unter dem Titel *Bilder befragen – Begehren erkunden* versammelt der vorliegende Band aktuelle Forschungen zu Bildtraditionen, Repräsentationssystemen und Empowerment-Strategien. Zudem geben die Beiträge Einblicke in pädagogische, künstlerische und wissenschaftliche Projekte, welche in ihrer Auseinandersetzung mit Sexualität und visueller Kultur eine repräsentationskritische Perspektive einnehmen.

Ein repräsentationskritischer Zugang ist darum bemüht die Normalisierung von Dominanz, die in Repräsentationsregime normativer Bildtraditionen eingeschrieben ist, sichtbar und damit auch kritisierbar und veränderbar zu machen. Dabei sind die Fragen zentral *wer* bzw. *was von wem* und *wie* dargestellt wird. Auch *warum* eine bestimmte Darstellungsweise gewählt wurde, wird in den Blick gerückt und untersucht. Die Beiträge der Textsammlung versuchen die gewaltvolle und ausschließende Dimension von Normalisierung herauszuarbeiten. Othering-Prozesse, die in der Bildsprache durch die Dramatisierung von Differenz befördert werden und damit eine „Dominanzkultur“ (vgl. Rommelspacher 1995) verfestigen, werden durch eine repräsentationskritische Perspektive in den Blick genommen und in Frage gestellt (vgl. Auma 2017). Dabei bewegen sich die Textbeiträge in dem Spannungsfeld, minorisierte Lebensweisen als Teil der Normalität darzustellen und damit das (selbst)ermächtigende Potential von Nor-

malisierung auszuschöpfen und gleichzeitig die Vorstellungen von Normalität zu dekonstruieren.²

Mit der Intention repräsentationskritische Ansätze in der pädagogischen Arbeit zu stärken, finden sich unter den Beiträgen unterschiedliche Formate, wie etwa Essays, Gespräche, theoriefundierte Praxisreflexionen und künstlerische Arbeiten. Die Beiträge richten sich an Personen, die aus pädagogischer, wissenschaftlicher und/oder künstlerischer Perspektive an Fragen zu visueller Kultur und Sexualität interessiert sind und können für pädagogisch Tätige in der Schule, der Kunstvermittlung, der Sexualpädagogik, der Pädagog*innenbildung oder der Jugendarbeit ebenso interessant sein wie für kultur- und bildungswissenschaftlich sowie künstlerisch Tätige. Viele der versammelten Autor*innen arbeiten in mehreren der genannten Bereiche und vermitteln so transdisziplinäre Perspektiven, aus denen heraus die Möglichkeiten und Herausforderungen sichtbar werden, die ein solches Tun mit sich bringen.

Gleich zu Beginn denkt die Künstlerin und angehende Kunstlehrerin **Katharina Karner** in ihrem Text „Imagining Nudity. Wie die Frage nach dem Nacktsein in eine aufschlussreiche Sackgasse führte“ über eine scheinbar simple Frage nach und stößt dabei auf zahlreiche weitere Fragen, die eine Reflexion über Materialien für sexuelle Bildung in Kunst-Schulbüchern anregen (können).

Andrea Günther stellt in ihrem Beitrag „Let’s talk about sex and art!“ ein Vermittlungsprogramm des Bode-Museums in Berlin für Schüler*innen vor. Das Programm greift sexualpädagogische Themen in der Auseinandersetzung mit der Skulpturensammlung des Museums auf. Ihr Beitrag bietet sowohl Einblicke in die Entwicklung des Programms wie auch in die konkrete Arbeit mit den Schüler*innen, die darauf ausgerichtet ist, vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen anhand künstlerischer Arbeiten zum Thema zu machen.

In der repräsentationskritischen Analyse von **Maureen Maisha Auma** „Zwischen Kulturalisierung und Empowerment: Sexualpädagogische Repräsentationen von Schwarzen Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum“ stehen die Fragen im Zentrum wer, wie und warum in sexualpädagogischen Broschüren abgebildet wird und welche Wirkungen diese Darstellungen erzeugen. Dabei wird die Verschränkung von Wissen, Macht, Differenzproduktion und Repräsentation in den Blick genommen, um Konstruktionsprozesse, die Repräsentationspraktiken zugrunde liegen, beleuchten und kritisieren zu können.

Aus einer ähnlichen Perspektive schreibt die Historikerin **Jaqueline Ejiji** in ihrem Essay mit autobiografischen Bezügen „Wenn Popkultur überfordert und Körperlichkeit mit Scham besetzt wird“ über die Herausforderung mit Jugendlichen sexualpädagogisch zu arbeiten. Sie plädiert für einen rassismuskritischen Zugang, der traumasensibel informiert ist. Ejiji greift dabei populäre Bilder aus der gegenwärtigen Popkultur auf und legt ein besonderes Augenmerk auf Inszenierungen Schwarzer Hip Hop-Künstlerinnen.

Die Kunstpädagogin **Karla Schmutzer** reflektiert im Beitrag „Differenzreflektierende Körperarbeit“ ihre Erfahrungen aus einem Fortbildungsworkshop für Mitarbeiter*innen im Projekt *Imagining Desires*. Geleitet wurde die Fortbildung von der Performance-Künstlerin Elisabeth Löffler. Ausgehend von differenzreflektierenden Fragen und Bewegungsimpulsen aus der *DanceAbility*-Methode, zeigen sich Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von Körper und Sexualität im Schulunterricht. Der Text wird durch künstlerische Arbeiten von **Linda Steiner** ergänzt, die teilweise während des Fortbildungsworkshops entstanden sind.

Die Kultur- & Sozialanthropologin und Sozialarbeiterin **Rafaela Siegenthaler** plädiert für eine „Dekolonialisierung der Sexualpädagogik“ und untersucht „Re-Präsentationen von Liebe, Lust und Begehren aus rassismuskritischer Perspektive“. Sie betont die Notwendigkeit dekolonialer Strategien, um Sexualpädagogik neu zu perspektivieren. Ihr Artikel stellt zudem künstlerische Beiträge junger Schwarzer Künstler*innen vor, welche im Rahmen der Ausstellung *Black Excellence* im Frühjahr 2019 in Wien präsentiert wurden.

Einige der beteiligten jugendlichen Künstler*innen kommen in einer Gesprächsrunde selbst zu Wort. Moderiert von Rada Živadinović und Amina Mahdy von der *Fachstelle Selbstlaut gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen*, diskutieren Jugendliche über ihre Beteiligung an außerschulischen Projekten, in denen visuelles Material zu Themen wie Identität, Sexualität, Begehren und Liebe erarbeitet wurde. **Rada Živadinović** und **Rafaela Siegenthaler** haben aus dem Transkript der angeregten Gesprächsrunde einen Text zusammengestellt, der unter dem Titel „Get your facts straight!“ veröffentlicht wird.

Das Format eines Gesprächs wählte auch die Theoretikerin **Johanna Schaffer**, die sich für die politische Dimension ästhetischer Prozesse interessiert. Mit der Autorin Lilly Axster spricht sie über „Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen

und nicht zeigen“. Das Gespräch ist durch gesellschaftstheoretische Überlegungen zu Sexualität gerahmt und fragt nach dem normenkritischen und öffnenden Potential der besprochenen Kinder- und Jugendbücher.

Franzis Kabisch beschäftigte sich mit der Frage nach Darstellungen von Schwangerschaftsabbrüchen in Filmen und Serien. Unter dem Titel „Betonen, dass nichts betont werden muss“ hinterfragt sie, inwiefern die Sichtbarkeit von Schwangerschaftsabbrüchen in bewegten Bildern dazu beiträgt, das Thema (in pädagogischen Kontexten) an- und besprechbar zu machen. Mit ihrer Analyse argumentiert sie, dass es nicht vor allem darum geht, Abtreibungen stärker sichtbar zu machen, sondern danach zu fragen, wessen Geschichten von *wem*, *wie* und *warum* erzählt werden und was dabei ausgelassen wird.

In der Gesprächsrunde „Let’s talk...“, die von **Anna Pritz** und **Marion Thuswald** zu einem Text zusammengestellt wurde, diskutieren Kunstlehrer*innen ihre Erfahrungen mit sexualitätsbezogenen Themen in der Schule. In der gemeinsamen Reflexion sexualpädagogischer Projekte und alltäglicher Herausforderungen wird unter anderem deutlich, dass sexuelle Fragen bisweilen eng mit religiösen Vorstellungen verbunden sind und Grenzachtung eine wichtige Rolle in der schulischen Thematisierung von Sexualität spielt.

Der letzte Beitrag stellt den Zusammenhang von Religion und Sexualität aus feministischer Perspektive in den Mittelpunkt. Die Kunsthistorikerin **Doris Guth** erläutert anhand von popkulturellen Figuren wie Conchita Wurst und Beyoncé die Parallelen ihrer visuellen Inszenierungen zu Heiligenfiguren aus der christlichen Tradition.

Als Herausgeber*innen freuen wir uns über die vielfältigen und differenzierten Perspektiven und Zugänge der Beiträge, die wir als repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit verstehen. Ein herzliches Dankeschön an alle Autor*innen sowie jene, die als Moderator*innen und Gesprächsteilnehmer*innen ihre Expertise und ihre Perspektiven eingebracht haben. Bedanken möchten wir uns auch bei den Kolleg*innen des Projekts *Imagining Desires* (www.imaginingdesires.at), aus dem diese Textsammlung hervorgegangen ist. Insbesondere bedanken wir uns bei Karla Schmutzer, die an der Konzeption des Bandes beteiligt war und mehrere Beiträge redaktionell betreut hat.

Den Herausgeber*innen der Zeitschrift *Kunst Medien Bildung* danken wir sehr herzlich für die Möglichkeit, die Textsammlung im Rahmen der Zeitschrift zu publizieren sowie für die angenehme Zusammenarbeit. Vielen Dank auch an Rada Živadinović und Stefanie Hempel für die Transkription der Gesprächsrunden, an Anina Schuler und Marlies Thuswald für das sachkundige Lektorat und an Franzis Kabisch für die feine Zusammenarbeit beim Layout.

Ein herzlicher Dank gebührt auch der Akademie der bildenden Künste Wien und dem Programm *Sparkling Science* des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, die die Publikation finanziell unterstützt haben.

Anna Pritz, Rafaela Siegenthaler & Marion Thuswald

Wien, Juli 2020

Anmerkungen

[1] Louis Hofbauer und Lilly Axster gehen diesem Begehren und ähnlichen Fragen in einem Video zum Projekt *Imagining Desires* nach: <https://www.youtube.com/watch?v=KeYt6BrpWwc> [19.06.2020].

[2] Mit Bezug auf Boger identifiziert Maisha Maureen Auma Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion als drei wichtige – aber auch im Widerspruch zueinanderstehende – politische und pädagogische Dimensionen in der Arbeit für soziale Gerechtigkeit, Inklusion und Anerkennung. In Anlehnung daran lässt sich fragen, wie diese Dimensionen bei der Intervention in hegemoniale Bildpolitiken je situativ zur Geltung gebracht werden können (vgl. Auma 2019).

Literatur

- Auma, Maureen Maisha (2019): Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum. Intersektionale, rassismuskritische, traumaorientierte Selbstbildungsansätze der Berliner SEEDS Collective. Vortrag am 14.03.2019 am Institut für das künstlerische Lehramt / Akademie der bildenden Künste Wien.
- Auma, Maureen Maisha (2017): Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften. Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an! In: Schütze, Anja/Maedler, Jens: *weiße Flecken*. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.
- Billmeyer, Franz (2014): Das Ganze nicht nur ein kleiner Teil – Visuelle Kultur als Neue Orientierung. In: Meyer, Thorsten/Kolb, Gila (Hrsg.): *What's next? Art Education*. Ein Reader. München: kopaed.
- Billstein, Johannes/Mietzner, Ulrike (2018): Visuelle Kultur und Bildung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 Jg., Heft 3, S. 283-290.
- Brommer, Marlies/Hündler, Maria/Picallo Gil, Manuela/Schramek, Veronica/Tarhan, Suna/Urwalek, Caroline (2014): Migration im Schulbuch, Zine der Lehrveranstaltung »Schule und Vermittlung II« SoSe 2014, IKL, Akademie der bildenden Künste Wien.
- Castro Varela, María do Mar/Nikita Dhawan (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet*. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Engel, Antke (2009): *Bilder von Sexualität und Ökonomie. Queer kulturelle Politiken im Neoliberalismus*. Bielefeld: transcript.
- Fürstenberg, Stephan (2012): *Repräsentation und Repräsentationskritik im Feld der visuellen Kultur. Fokus Kunstvermittlung. Eine virtuelle Lernplattform*. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2012/12/08/n6_repraesentation-und-repraesentationskritik-im-feld-der-visuellen-kultur-fokus-kunstvermittlung-eine-virtuelle-lernplattform/ [20.06.2020]
- Hall, Stuart (1997): *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Hooks, Bell (2010): *teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge.
- Holert, Tom (Hrsg.) (2000): *Imagineering: Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit*. Köln: Oktagon.
- Institute for Art Education/ZHdK (o.J.): *Repräsentationskritik. Glossar*. Online unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/repraesentationskritik-3837> [17.06.2020]
- Kravagna, Christian (1997): *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*. Berlin: Edition ID-Archiv.
- Landkammer, Nora/Mörsch, Carmen (2014): *In Widersprüchen handeln. Kunstvermittlung und -unterricht in der Migrationsgesellschaft, Teil II*. *Journal for Art Education Research* 8. Online: <https://blog.zhdk.ch/iaejournal/aer14-2018-kunst-rassismuskritik-vermittlung-ueber-fragilitaet-und-widerstaendigkeit/> [20.06.2020]
- Lüth, Nana/Mörsch, Carmen (2014). *Queering Next Art Education. Kunst/Pädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen*. In: Meyer, Thorsten/Kolb, Gila (Hg.): *What's next? Art Education*. Ein Reader. München: kopaed.
- Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): *Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.
- Mitchell, W.J.T. (1994): *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mirzoeff, Nicholas (Hrsg.) (2002): *The Visual Culture Reader*. London/New York: Routledge.

Ortner, Rosemarie (2019): „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Heinemann, Al-isha M.B./Khakpour, Natascha (Hrsg.): Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-137.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.

Sabisch, Andrea (2014): Visuelle Anschlüsse. In: Meyer, Thorsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopead.

Schade, Sigrid/Silke Wenk (2014): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld, Bielefeld: transcript.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogische Methoden für Schule und Lehrer*innenbildung. Hannover: fabrico.

Settele, Bernadette (2014): Queer Art Education. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopead.

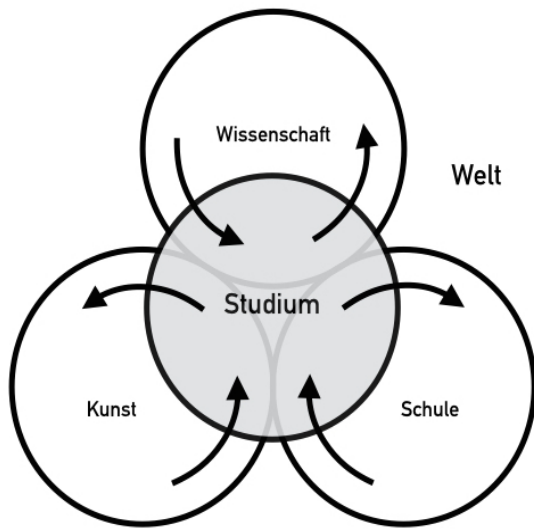
Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

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

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

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



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

Das Ziel des Projekts war die Professionalisierung des Studiums im Hinblick auf die Zukunft der Ästhetischen Bildung an einer *Schule von morgen* – einer Schule, die entlang der medienkulturellen Wandlungsprozesse gewachsen ist und ihr eigenes Selbstverständnis sicher in einer postmigrantischen Gesellschaft verortet hat. Während der zweijährigen Projektlaufzeit haben wir in Zusammenarbeit mit einer Vielzahl an Akteur*innen aus der freien Kunst- und Kulturszene und aus dem schulischen Kontext in Seminaren, Workshops, Symposien, Spring Schools und Exkursionen mit unterschiedlichen Formen, Themen, Praktiken und Selbstverständnissen einer Ästhetischer Bildung experimentiert, die mit der Alltagskultur des fortgeschrittenen 21. Jahrhunderts auf Augenhöhe steht. Dabei ist ein ganzes Bündel grundlegender Fragen entstanden, die in den folgenden Kapiteln dieses Buchs thematisiert werden: Was sind die Themen zeitgemäßer Ästhetischer Bildung? Wie artikulieren sich ästhetische Praktiken, Formen, Inhalte im Kontext aktueller Medienkultur? Wo und wie findet Ästhetische Bildung im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert statt? Wo und wie wird der Wandel der Medienkultur der Adressat*innen/der Künstler*innen (als Problem/Herausforderung/Chance) sichtbar? Was können Schule und Hochschule von den performativen Künsten, von den freien Kunst- und Kultureinrichtungen lernen? Welche (Lehr-/Lern-)Settings befördern die Verschränkung von zeitgenössischer künstlerischer Praxis, Theoriebildung und Vermittlungsperspektiven? Welche Rolle spielen Inter-/Transdisziplinarität – und welche Rolle Fachlichkeit und Expertise? Welche Bedeutung haben inter-/trans- und hyperkulturelle Realitäten im Kontext dieser Form von *Kultureller Bildung*? Welchen Beitrag kann Ästhetische Bildung – insbesondere im Kontext diskriminierungskritischer Perspektiven – zu der Frage leisten, in welcher/n Gesellschaft/en wir leben wollen? Wie kann Ästhetische Bildung in einer zunehmend globalisierten und kapitalisierten Welt ein ideologie- und hegemoniekritisches Mittel sein, die Widersprüchlichkeiten der Welt zu thematisieren? Wie funktioniert Ästhetische Forschung im Global Contemporary? Welche Rolle spielen partizipative Intelligenz und kollektive Kreativität? Was wäre eine Post Internet Arts Education, eine Ästhetische Bildung, nachdem das Internet etwas Besonderes, Erwähnenswertes war? Was sind die Wirklichkeiten Ästhetischer Bildung in den Schulen und Hochschulen des 21. Jahrhunderts? Was ihre Möglichkeiten?

Aus diesem gewaltigen Fragenkomplex kristallisierten sich über die Projektlaufzeit fünf thematische Schwerpunkte des Projekts heraus, die dieses Buch gliedern. Die fünf Kapitel sind damit angelehnt an die thematischen Schwerpunkte, die Lehrende und

Studierende des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie* und des *Instituts für Medienkultur und Theater* – gemeinsam mit externen Künstler*innen, Theoretiker*innen, Pädagog*innen und Kulturschaffenden verschiedener künstlerischer und wissenschaftlicher Disziplinen – im Rahmen des Projekts bearbeitet haben:

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

Ästhetische Bildung – Oder: Von der Liebe

LIEBE2016. Wie verändern sich unsere Liebesfähigkeit und die Konfigurationen von Liebe im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung? Lieben Digital Natives anders als Digital Immigrants? Welche Körper-, Geschlechter- und Sexualitätsbilder kur-

sieren? Was hat Liebe mit Pornografie oder Prostitution zu tun? Wie ist das Verhältnis von Liebe und Kunst? Wie klingt Liebe? Welche Farbe hat Liebe? Ist Liebe ein Gefühl? Können wir Liebe sublimieren? Wenn ja, wie?

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

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

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

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

Daniel Schüßler reaktiviert in *What is ARTUCATION?* den Begriff der Begegnung als pädagogisches Leitprinzip einer Arts Education in Transition und stellt zwei Möglichkeiten vor, das Prinzip inhaltlich und methodisch in eine performative Unterrichtspraxis zu überführen. Begegnung als Lehrprinzip bedeutet für Schüßler sich Zeit nehmen, das Andere im Blick haben, Teilhaben und Widersprüche anerkennen – Leitsätze einer Ästhetischen Bildung, die in einem auf Verwertbarkeit und Geschwindigkeit ausgerichteten Bildungssystem eine progressive Sprengkraft entfalten könnten.

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

Einfach mal die Klappe zu halten ist für **Saliha Shagasi** weit mehr als eine psychologische Methode, wie sie in *Zuhören als pädagogische Haltung* deutlich macht. Als Lehrperson zuzuhören, sich nicht über Schüler*innen oder Student*innen zu stellen, sondern vielmehr diese als Expert*innen ihres eigenen Alltags ernst zu nehmen, müsste als pädagogische Form stärker Einzug in den

Unterricht sowie in künstlerische Praxen halten. Dass sich dabei Kunst und Pädagogik gegenseitig befruchten, scheint naheliegend – sollte aber der Autorin zufolge stärker praktiziert werden.

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

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

home/migration – Decolonizing Arts Education

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

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

stpädagogik – ausstrahlen sollte, wenn migrationsbezogene Aspekte fokussiert werden, plädieren die Autoren mit ihrem programmatischen Beitrag für eine fortbestehende Politisierung der *Differenzkategorie Migration*.

Auch **Ayşe Güleç** thematisiert Muster struktureller Rassismen im Alltag und in Institutionen – hier am konkreten Beispiel der Morde durch den NSU-Komplex, die Gegenstand der auf der *documenta 14* in Kassel ausgestellten Arbeit *The Society Friends of Halit* waren. Der Beitrag *Vermittlung von Realitäten* befragt Strategien wie das *Silencing* (das Leiser-Stellen) der von Rassismus betroffenen Menschen und setzt diesen, ausgehend vom migrantisch situierten Wissen, eine solidarische Wissensproduktion entgegen, die sie mit den Erfahrungen der ‚Chorist*innen‘ der *documenta14* in der kunstvermittelnden Praxis zusammenliest.

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

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

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

Grand Tour 2017 – The Global Contemporary

Im Sommer 2017 geschah in der Kunst so etwas wie eine kosmische Konjunktion. Während des Sommersemesters fanden gleichzeitig vier große Ausstellungen der Gegenwartskunst statt, die sich aufgrund unterschiedlicher Zyklen nur sehr selten innerhalb eines Jahres überschneiden: Die *documenta 14* (sowohl am traditionellen Standort Kassel als auch in Athen), die *Biennale di Venezia*, die *Art Basel* und die *Skulptur Projekte Münster*. Für die Studierenden des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie* ergab sich dadurch eine im Rahmen des (in der Regel ca. 5-jährigen) Studiums einmalige Gelegenheit, an diesem besonderen Ereignis der Gegenwartskunst teilzuhaben. In der Lehre nahmen wir im Sommer 2017 schwerpunktmäßig diese Ausstellungen in den Blick und führten entsprechende Exkursionen durch. Das Semesterthema lautete: *Grand Tour 2017*.

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

Unter anderem darum ging es konzeptuell bei der größten der zu besuchenden Ausstellungen, der *documenta14*, die – so der Kura-

tor Adam Szymczyk in einem Interview – die „Minderwertigkeit des Südens“ in Frage zu stellen versuchte. Das die *documenta14* begleitende Magazin verwies auf diesen Blickwechsel mit dem Titel *South as a State of Mind*.

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

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

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

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

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

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

Ähnlich plädiert **Jakob Sponholz** in seinem Beitrag *Ausstellen und ausgestellt werden für eine selbstverständliche Ausstellungskultur in der Kunstpädagogik*. Er stellt die unterschiedlichen Ausstellungsprojekte vor, die in den vergangenen drei Jahren am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* realisiert wurden und führt an ihrem Beispiel aus, welche wertvollen Erfahrungen, Fertigkeiten und Selbst-

stverständnisse Studierende der Kunstpädagogik durch die künstlerische und/oder kuratorische Mitgestaltung von Ausstellungen als ästhetische Lernorte für ihre spätere Profession erwerben können.

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

Post-Internet Arts Education

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

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

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

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

Was bedeutet es vor diesem Hintergrund für die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht, wenn wir zum Beispiel von Bilderwelten im Plural ausgehen müssen? Was braucht man in der Kunst und in der Bildung, um unter den gewandelten Bedingungen der Gegenwart auch tatsächlich von emanzipativer, kritischer und radikal gegenwärtiger Bildung sprechen zu können, die auf ein

Leben im *Post-Internet* vorbereiten kann? Es bedarf, so **Gila Kolb** und **Konstanze Schütze** in ihrem Beitrag *Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld*, einer interdisziplinären Infrastruktur der Gegenwartsbewältigung mit Know-How zwischen Institutionen, viel Denkzeit und sehr vielen Freund*innen des Neuen auf wirklich allen Ebenen.

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

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

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

In ihrem mit psychoanalytischer Theorie fundierten Beitrag *Grenzgänge: Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter* stellt **Julia Florin** Überlegungen über das besondere Potential von Kunstwerken für Bildungsprozesse an, die vornehmlich genau in jene Tabubereiche einbrechen, die sich aus den kollektiven Verdrängungstendenzen einer Gesellschaft ergeben. Die daraus resultierenden Unsicherheiten, die sich in starken Affekten wie Begehren und Aggressionen äußern, lassen sich lösen, wenn in geeigneten Settings wie z.B. im Kunstunterricht Verhandlungs- und Schutzräume geboten werden, in denen die Auseinandersetzung mit den (Ein-)Bildungen der Gegenwart und den Einfällen des Anderen und Fremden (z.B. auch des Zukünftigen) geübt werden kann.

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

Kunst als epistemische Praxis

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

taltet wurde.

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

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

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

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

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

Die folgenden Texte zeigen, wie die teilnehmenden Studierenden mit diesem besonderen Lehr-/Lernort umgegangen sind. In einem Dialog lassen **Daniel García González** und **Elsa Weiland** ihr gemeinsames Semester im Forschungskolleg *AEiT.lab* Revue passieren. Aus zwei unterschiedlichen Perspektiven geben sie Beispiele für studentische Forschungsfragen, deren individuelle Entwicklung und die Arbeitsweise im Kolleg: *Das Forschungskolleg als dialogische Schnittstelle.*

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

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

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

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

–

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

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

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

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

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

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

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

–

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

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

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

Jane Eschment, Hannah Neumann, Aurora Rodonò, Torsten Meyer

Köln, im Sommer 2019

Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

Kommentar zum Beitrag von Manuel Zahn

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

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

Durch diese sehr weit angelegte Definition zählen bei Agamben auch konkrete Gegenstände wie die Zigarette, der Computer, der Stift oder, wie er später am Beispiel genauer ausführt, Mobiltelefone als Dispositive. Es gebe heutzutage keine Momente, in denen das Leben von Individuen nicht von Dispositiven modelliert, verunreinigt oder kontrolliert ist, man sei ständig gefangen in ihnen. In der Beziehung bzw. dem Kampf zwischen Lebewesen und Dispositiven entstünden schließlich als dritte Klasse die Subjekte, wobei ein Mensch zugleich mehrere Prozesse der Subjektivierung durchlaufen könne (vgl. ebd.: 13ff.).

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

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

Seine Hauptfunktion sei es, zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt auf einen (gesellschaftlichen) Notstand zu antworten, wodurch es eine strategische Funktion erfülle (vgl. ebd.: 120ff.). Die Soziolog*innen Andrea Bührmann und Werner Schneider beschreiben diesen Aspekt folgendermaßen: „[...] [M]it dem Dispositivkonzept verknüpfen sich für Foucault [...] diskursive und nicht-diskursive Elemente zu »Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden«. Insofern konstituieren Dispositive Möglichkeitsräume für gültiges, ‚wahres‘ Wissen und sind selbst aber in diesem Sinne immer schon Effekte von Machtbeziehungen.“ (Bührmann/Schneider 2008: 53) Auf Basis dieser Definitionen gehe ich davon aus, dass Dispositive, wie Agamben (vgl. 2009: 11) in Bezug auf Foucaults Begriff auch selbst schreibt, entschieden von immaterieller

Natur sind und keine Deckungsgleichheit mit konkreten Gegenständen wie Bildschirmen oder Mobiltelefonen aufweisen. Stattdessen benötigen sie stets Prozesse der Subjektivierung oder der Vergegenständlichung in kulturelle Artefakte bzw. symbolische Formen (z. B. Gesetze), um fortbestehen und wirken zu können (vgl. ebd.; Bührmann/Schneider 2013: 25f.). Das Ziel von Dispositivanalysen besteht laut Bührmann und Schneider (2013: 24) folglich darin, aufzudecken, dass das „vermeintlich Gegebene“ (ebd.) (d. h. Dinge und Subjekte) stets unter bestimmten, historisch-kontingenten Bedingungen über unterschiedliche, machtvoll Praktiken hervorgebracht wird und immer mit der Frage nach Herrschaft verbunden ist (vgl. ebd.). Um in Anschluss an Zahns Bildschirme oder Agambens Mobiltelefone also die Rolle von konkreten Gegenständen im Zusammenhang mit der Dispositivanalyse zu beschreiben, schlage ich deshalb vor, den Begriff der „Objektivationen“ von Bührmann und Schneider (ebd.: 23) als weitere analytische Differenzierung in der Theoriebildung aufzugreifen: „Unter Objektivationen werden die in und durch Praktiken hergestellten ‚Dinge‘ verstanden – wie z. B. beobachtbare Handlungsergebnisse, materiale Erscheinungen, Artefakte – also in welcher Form auch immer objektivierte Wissensbestände.“ (ebd.)

Warum ist diese Differenzierung bedeutsam?

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

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

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

Wie lässt sich dies anwenden?

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

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

die einen Bleistift verwendet und wirkt somit subjektivierend.

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

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

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

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

Zugleich ist der Bleistift jedoch auch eine Objektivation vieler anderer Dispositive, für die ich einige weitere Beispiele als Vorschläge skizzieren möchte: Er ist eine Objektivation des Dispositivs der Wissenschaft, die bei der Konzeption seiner modernen Form eine Rolle spielte. Durch Entwicklungen im Bereich der Chemie konnten mit dem Brennen der Mischung von Graphitstaub, Ton und Wasser verschiedene Härtegrade realisiert werden, die ihm zu höherer Präzision und der Möglichkeit der standardisierten Massenproduktion verhalfen (vgl. Petroski 1989: 92ff.). So konnte er sich vermutlich gegenüber Tusche und Kohle als konkurrierenden Zeicheninstrumenten im wissenschaftlichen Zeichnen behaupten und wirkte zugleich zurück auf Diskurse, indem er durch seine Präzision andere Formen der Visualisierung etc. ermöglichte. Zudem könnte man ihn auch dem Dispositiv der industriellen Produktion zurechnen, welche auf den gesellschaftlichen Bedarf hin reagierte, ihn massenhaft zu produzieren. Daneben ist er aufgrund seiner inzwischen weltweiten Verbreitung und nützlichen Anwendbarkeit in fast allen klimatischen Bedingungen ein Bestandteil des Dispositivs der Globalisierung. Dies sind nur einige mögliche Beispiele von Dispositiven, die ich für plausibel halte und in denen der Bleistift als Artefakt einen Bestandteil darstellt.

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

Anmerkung

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

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

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

wollte.
(Pazzini 2015: 13)

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

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

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

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

Ich will daher mit Pazzini in einem ersten Schritt dem Begriff des Bildschirms, seinen vielfältigen Bedeutungsebenen vor dem Hintergrund der aktuellen digitalen Medienkultur nachgehen. In einem zweiten Schritt werde ich in medienökologischer Perspektive Bildschirme als „Knoten“ einer weltweit vernetzten, digitalen Medienkultur thematisieren und gleichsam den theoretischen Blick von einer individuellen auf eine *dividuelle*, also vielfach verteilte und geteilte Subjektivität verschieben. Dabei verliert der Begriff der Individualisierung, sowohl für die Kunstpädagogik als auch für eine Theorie ästhetischer Bildung, als Ausrichtung der Forschung und der pädagogischen Praxis seine prominente Stellung. Er gerät sogar in Verdacht, Fehleinschätzungen der tatsächlichen Bedingungen und komplexen Interdependenzen der pädagogischen Praxis zur Folge zu haben. Die Aufmerksamkeit wird stattdessen stärker auf die (materiellen, körperlichen, sozialen, medientechnologischen) Milieus, in denen sich bildende, dividuelle Prozesse vollziehen, zu richten sein.

Aktuelle Medienkultur als Bildschirm-Kultur

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

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

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

„L'écran“: „Bildschirm“ bei Jacques Lacan

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

Mit Jacques Lacan kann man dieses Verhältnis zwischen Lebewesen und Dispositiven stärker noch, als Agamben das tut, von den Lebewesen her denken. Dabei verschiebt sich die Aufmerksamkeit von den technologischen Apparaturen und ihren Subjektformen, die sie bereitstellen, hin zu den Menschen. Für die sind die Bildschirmmedien nicht bloß technisches Zeug und Instrumente, sondern über ihre Inhalte und Symbolisierungen verbunden mit Imaginationen, Interessen, Ansprüchen und Wünschen, die wiederum das Gefüge, die Relationen zwischen ihnen und den Dispositiven mitstrukturieren. Lacan bezeichnet diese Imaginationen, Bilder und Objekte des Wunsches als *Phantasma* (vgl. Lacan 1987: 66f.). Er denkt dabei das *Phantasma* – in Differenz zur Phantasie und Vorstellung – als eine Art intersubjektiver Schirm, den man selbst zwar nicht sehen kann, auf welchem sich aber alle wahrnehmbaren Zeichen, Bilder und andere Repräsentationen einschreiben. Dieser Bildschirm ist keine ausschließlich indivi-

duell-imaginäre Formation; da er als *Phantasma* stets vom kulturellen Anderen mitgeprägt wird, hat er eine symbolische Seite, die sich zugleich trennend und verbindend zwischen Subjekt und Welt aufspannt. Der Bildschirm bietet nach Lacan so Möglichkeiten, die Kluft zwischen dem individuellen Subjekt und seinem fremden Gegenüber zu überbrücken, indem er ihm die Einnahme unterschiedlicher Subjektpositionen und damit gleichsam einen Weg in eine Intersubjektivität anbietet.

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

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

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

Vernetzte Bildschirme als Knotenpunkte medienkultureller Milieus

Wie sind nun die materiellen Dispositive der digitalen Medienkultur beschaffen, in denen sich gegenwärtig Menschen subjektivieren? – Das ist eine der zentralen Fragen der medienökologischen Perspektive auf Kultur, die sich gerade in großen Teilen der kulturwissenschaftlichen Medienwissenschaft durchsetzt (vgl. Löffler/Sprenger 2016). Das medienökologische Denken geht einher mit einem Medienbegriff, der nicht länger Einzelmedien erfasst, sondern sich insbesondere für Medienensembles, ganze Netzwerke medientechnologischer Verbindungen interessiert, die sich in ihrem je spezifischen Gebrauch herstellen, stabilisieren, auflösen und umwandeln. Medien werden in dem skizzierten ökologischen Sinne als Infrastrukturen von Wahrnehmungen, Affekten, Handlungen von sowohl menschlichen als auch nichtmenschlichen Akteuren thematisch. Sie ermöglichen, erzwingen und verschließen Verbindungen, Relationen auf vielen Ebenen, wie beispielsweise auf bio- und soziotechnologischer Ebene, zugleich werden Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten auf die an diesen Prozessen beteiligten Akteure verteilt und man spricht von einer *environmental agency*, die weder von Menschen noch von Technologien allein dominiert wird. Diese verteilte Subjektivität und Handlungsmacht taucht allerdings nicht erst mit der Computertechnologie auf, sondern es lassen sich eine Vielzahl von ökologisch argumentierenden Positionen anführen (z. B. Gilles Deleuze, Félix Guattari, Erich Hörl, Bruno Latour, Bernard Stiegler), die herausstellen, dass Menschen immer schon in Bezug auf Techniken und Technologien zu Subjekten wurden, und dass uns diese subjektivierenden Teilungs- und Teilhabeprozesse in der gegenwärtigen globalen, digital-vernetzten „Technosphäre“ (Hörl 2016: 42ff.) in ihrem ganzen Ausmaß deutlicher bewusst werden.

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

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

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

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

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

die Möglichkeiten der ‚Sorge um sich‘ ausloten“ (ebd.: 51).

Zu diesem Text gibt es einen ^{Kommentar von Sven Scharfenberg}.

Literatur

Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Berlin, Zürich: diaphanes.

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

Hansen, Mark B. N. (2011): Medien des 21. Jahrhunderts, technisches Empfinden und unsere originäre Umweltbedingung, in: Hörl, E. (Hrsg.): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 365-410.

Hörl, Erich (Hrsg.) (2011): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lacan, Jacques (1987): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse, Seminar XI (3. Aufl.). Weinheim, Berlin: Quadriga.

Lacan, Jacques (2006): Die Bildungen des Unbewussten, Buch V (1957–1958). Wien: Turia + Kant.

Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.) (2016): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: Diaphanes.

Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge: MIT Press.

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

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

Ott, Michaela (2015): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b_books.

Perniola, Mario (2009): Über das Fühlen. Berlin: Merve.

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

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

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

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

Kunstvermittlung zwischen Rationalismus und Bildung

Von Volkmar Mühleis

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

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

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

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

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

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

Es gibt offenbar einen energetischen Fluss zwischen Menschen, der Effekte am einen wie am anderen Pol der Beziehung entstehen lässt und sich aus der Relation der Individuen als Subjekt zueinander ergibt. Ein Effekt von Übertragungen ist wahrscheinlich die Kristallisation eines individuellen Subjekts und eines Objekts als sedimentierte Pole vieler Übertragungsbeziehungen, bereit und angewiesen auf weitere Übertragung. (Pazzini 2011: 197)

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

Unser Ziel war es, eine Debatte anzustoßen über das, was die Beitragenden an ihren jeweiligen Plätzen für bedeutsam, festgefahren, unlösbar halten – auch wenn/weil/obwohl/indem sie sich auf von Karl-Josef Pazzini Formuliertes beziehen. Leitende Fragen dabei waren: Wie wirken die Bezugnahmen in der eigenen Arbeit? Wie und wo gab es Anlässe für eigene Anschlüsse?

Welche Texte von Karl-Josef Pazzini spielen dabei eine Rolle? Wie lassen sich die ständig veränderbaren Bildungsprozesse vor,

durch, mit und in Bildern weiter ausdifferenzieren? Welche Relektüren und Fortführungen (in des Wortes mehrfachen Bedeutungen) zeichnen sich ab?

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

Bilder

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

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

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

Beiträge

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

Torsten Meyer konstatiert in Übertragung verschiedener Gedanken Karl-Josef Pazzinis *Die Stimmung des 21. Jahrhunderts* als (tendenziell) psychotisch. Als *Methodologische Einführung* in ein größeres Forschungsvorhaben, das eine Phänomenologie der „Stimmung des 21. Jahrhunderts“ versuchen und daraus Folgerungen für die kunstpädagogische Theoriebildung ableiten würde, zeich-

net er grundlegende Theorien im Sinne eines „Pazzini State of Mind“ nach – nämlich die strukturelle Epistemologie und Jacques Lacans Konzeption des psychischen Apparats als Borromäischer Knoten, der das *Reale*, das *Symbolische* und das *Imaginäre* miteinander verknüpft – und verbindet beides in Anwendung von Pazzinis Konzept von „Stimmung“ (Pazzini 2015: 317-339) zu einer abstrakten Vorlage für ein komplexes Spekulieren über die Wirkungen der aktuellen Medienkultur und deren Folgen für die kunstpädagogische Theoriebildung.

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

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

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

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

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

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

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

Auch *Keike Mendt* sucht ausgehend von ihrer eigenen künstlerischen Arbeit mit Bildern/ Bildsammlungen nach theoretischen

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

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

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

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

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

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

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

Joana Faria widmet ihren Beitrag dem psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit, wie es von Sigmund Freud im Kontext der psychoanalytischen Kur entwickelt und u. a. von Karl-Josef Pazzini in den bildungstheoretischen Diskurs eingebracht worden ist. In professionstheoretischer Perspektive stellt „Nachträglichkeit“ eine andere, alternative Reflexionsfolie von pädagogischen Prozessen und ihrer Wirksamkeit zu derzeit populären Kompetenztheorien dar. Faria entfaltet die zeitliche und soziale Komplexität von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen und stellt im Anschluss daran nochmals deren Unplanbarkeit heraus. Diese ist vor dem Hintergrund der Nachträglichkeit aber nicht als Defizit zu verstehen, sondern vielmehr als Voraussetzung für Bildung, für ein individuelles Begehren, sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch auf Seiten der Lehrer*innen.

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

Insa Härtels Beitrag thematisiert den psychoanalytischen Zusammenhang von Bild und Begehren bzw. Wünschen und Magie. Mit Robert Pfaller und Karl-Josef Pazzini stellt sie zwei unterschiedliche Deutungen vom Akt der Sichtbarmachung im Verhältnis zur

Wunscherfüllung einander gegenüber. Im Zuge ihrer Forschungen zum TV-Format der so genannten Messie-Sendungen kann sie zeigen, dass der Reiz dieser Serien darin besteht, die Ambivalenz zwischen beiden Positionen im Modus der Sichtbarkeit erfahrbar zu machen.

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

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

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

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

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

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

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

Das Buch beschließt *Karl-Josef Pazzini* mit einem Auszug aus seinem aktuellen Forschungsprojekt. In seinem Beitrag *Bildung vor Bildern. Pornographie als Bilddidaktik?* geht es ihm um den Umgang mit Bildwirkungen im pädagogischen Kontext. Die Frage nach Bildern, die uns nachhaltig beunruhigen und die mit dem Begehren und der Sexualität untrennbar verwoben sind, verknüpft

die Disziplinen Kunst, Pädagogik und Psychoanalyse miteinander. Sie wird so zum Anlass für einen strukturellen Vergleich zwischen dem Bildungsgang in Didaktik und Pornographie. Dabei untersucht er, was in diesem Bildungsgang zum Gegenstand, was ausgeblendet und zugerichtet wird, wie die bildhafte Ausrichtung der anderen konzipiert wird, in welchem Medium sie sich ereignet und inwiefern man selbst oder gerade Vermittlungsbemühungen auch als „Abwehr der Berührung und der Übertragung“ auffassen kann.

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

Dank

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

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

...

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

Torsten Meyer Andrea Sabisch Ole Wollberg Manuel Zahn

Hamburg und Köln, im Frühsommer 2017

Literatur

Härtel, Insa/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.) (2017): *Blickfänger. Kleiner Stimmungsatlas in Einzelbänden*. Hamburg: Textem Verlag.

Jankowiak, Tanja/Pazzini, Karl-Josef/Rath, Claus-Dieter (Hrsg.) (2015): *Von Freud und Lacan aus: Literatur, Medien, Übersetzen: Zur „Rücksicht auf Darstellbarkeit“ in der Psychoanalyse*. Bielefeld: Transcript.

Meyer, Torsten/Crommelin, Adrienne/Zahn, Manuel (Hrsg.) (2010): *Sujet supposé savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse*. Berlin: Kadmos.

Pazzini, Karl-Josef (2000): *Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte*. In: Bauhaus-Universität Weimar/Wischnack, Brigitte (Hrsg.): *Tatort Kunsterziehung. Theses. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, Bd. 2*. Weimar: Universitätsbibliothek Weimar, S. 8-17.

Pazzini, Karl-Josef (2011a): Kann man Übertragung sehen? – Lehren heißt, individuelle Grenzen überschreiten. In: Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (Hrsg.): Lehr-Performances – filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 189-202

Pazzini, Karl-Josef (2011b): Übertragung: Bruchstücke einer Medien- und Bildungstheorie nach Freud. In: Meyer, Torsten/Tan, Wey-Han/Schwalbe, Christina/Appelt, Ralf (Hrsg.): Medien & Bildung: institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41-53.

Pazzini, Karl-Josef (2012): Übertragung und die Grenzen des Individuums. In: Michels, André/Gottlob, Susanne/Schwaiger, Bernhard (Hrsg.): Norm, Normalität, Gesetz. Wien, Berlin: Turia + Kant, S. 111-127.

Pazzini, Karl-Josef (2013a): Übertragung. Freuds Ahnung einer notwendig veränderten Sicht aufs individuelle Subjekt. In: Ahrbeck, Bernd/Dörr, Margret/Gstach, Johannes (Hrsg.): Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 21. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 122-140.

Pazzini, Karl-Josef/Sabisch, Andrea/Tyradellis, Daniel (Hrsg.) (2013b): Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung. Zürich, Berlin: Diaphanes.

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