

Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

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

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

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

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

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

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

Das Aufzeigen der eigenen Missstände, der eigenen Widersprüchlichkeit sind der Kunst gegebene Mittel zur Auflehnung gegen die bestehenden Strukturen. Absorbiert vom vorherrschenden ökonomischen Gesellschaftssystem, wird ein Weg hinaus, auf sich

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

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

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

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

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

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

Um die Fortsetzbarkeit des spezifisch Kunsthaften in der Kunst gewährleisten zu können, ist es also unabdingbar, an mehr als nur einem Punkt anzusetzen. In den Institutionen der Bildung sind Umstrukturierungen von Nöten – insbesondere an Schulen benötigt es Raum für die persönliche Entfaltung und Selbsterfahrung der Schüler*innen, losgelöst von ökonomischem Druck. An (Kun-

st-)Hochschulen wären die eingefahrenen Pfade zu verlassen und lernfähige offene Strukturen zu erschließen, die auch die sozialen und institutionellen Strukturen als Grundfesten für die dort geleistete Arbeit anerkennen und implementieren. Das hieße auch, das einseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen Student*in und Professor*in aus seiner Schiefelage zu lösen, um tatsächliche Freiheit in der künstlerischen Entwicklung gewährleisten zu können.

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

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

Anmerkung

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

Wenn Performance Art Education in die Ästhetische Bildung – speziell in den Kunstunterricht – eindringt, so führt sie zu einer fundamentalen Irritation bestehender Strukturen und (Macht-)Verhältnisse. Gunter Otto konstatierte: „Performatives Lernen [...] kann die Schule als Ganzes verändern“ (Otto 1999: 197-198). Ich möchte hinzufügen: Performance Art Education kann somit auch unser Bildungsverständnis und unsere Gesellschaft verändern.

Mein Beitrag befasst sich mit den Bildungspotenzialen, die ich in Performance Art Education zu erkennen glaube – also in Vermittlungsszenarien, die Performancekunst zum Zentrum und Ausgangspunkt erklären und performatives Arbeiten durch die Rezeption, Aneignung und Erprobung künstlerischer Strategien der Performance Art erfahrbar machen. Dieser Artikel richtet den Blick speziell auf den institutionellen Bildungskontext Schule, um zu erörtern, wie das Widerständige, das möglicherweise Magische der Performance Art, schulische Bildung und damit das Verhältnis der beteiligten Akteur*innen erweitern, verändern oder gar auf den Kopf zu stellen vermag.

Das Herzstück der folgenden skizzenhaften Überlegungen bildet eine mehrteilige Grafik (Abb. 1A-D)¹, die den Versuch darstellt, das Terrain von und zwischen Performance Art und traditionellem Kunstunterricht zu kartieren. Letzterem unterstelle ich dabei eine am Kunstwerk und an Rezeptionsästhetik orientierte Kunstauffassung. Statt manifester Werke gerät im Modus des Performativen jedoch das flüchtige, einmalige Ereignis in den Blick, das vormals nicht im Bereich der Bildkunst sondern in den Darstellenden Künsten beheimatet war. Zur theoretischen Durchdringung der Performancekunst genügt daher die Rezeptionsästhetik nicht. Zu deren Erweiterung für die Beschreibung prozesshafter Live-Kunstformen hat maßgeblich Erika Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen“ (Fischer-Lichte 2004) beigetragen, deren grundlegende Konzepte und Strukturen des Performativen Angelpunkte der hier vorgestellten Grafik und der folgenden Überlegungen sind.

Performance Art Education kann die Bildungsverhältnisse an sich und die an ihnen Beteiligten verändern, da das performative Ereignis mit einem Kontrollverlust des Lehrenden einhergeht.

Wenn Kunstunterricht sich dem Performativen öffnet, geraten Prozesse mit all ihrer Unvorhersehbarkeit und ihrer Unsteuerbarkeit in den Blick.² Der Experimentalcharakter von Performance Art Education ist damit weitreichender und radikaler als Experiment und Zufall in der Herstellung ästhetischer Artefakte. Wenn Schüler*innen Performances entwickeln und aufführen, wird ihnen Zeit überantwortet, in der sie Ereignisse inszenieren, deren Verlauf wiederum von keiner Einzelperson gesteuert wird. In der gemeinsamen Erfahrung mag zudem etwas Unerwartetes aufscheinen, das von keinem Lernzielenken zuvor erfasst werden kann. Somit gerät der/die Lehrende in Gefahr, seine/ihre widerstreitenden Rollen intensiv wahrzunehmen: Der Institution mit ihren Grenzen und Reglementierungen verpflichtet, sollte er/sie Prozesse steuern und Risiken verhindern. Auf der anderen Seite der Kunst verpflichtet, gebietet ein respektvoller Umgang mit der (Performance-)Kunst und den Lernenden Zurückhaltung. Das bedeutet: geschehen lassen. Grenzüberschreitungen tolerieren und sogar dazu ermutigen (zur Grenzüberschreitung vgl. Lange 2002).

Hier offenbart sich das magische Potenzial von Performance Art Education, Rollen und Erwartungen in den Mittelpunkt der Wahrnehmung zu rücken. Gerade auf Seiten der Lehrenden gilt es, mit solchen Irritationen umgehen zu lernen.³ Zugleich liegt darin das emanzipatorische Potenzial für die Lernenden begründet (vgl. Garoian 1999).

Im „immerwährenden Neu-Definieren“ (Pfeiffer 2012: 215) von Normen, Verhältnissen, Rollen wird auch das System der institutionellen Bildung beständig infrage gestellt und innerhalb der Gemeinschaften von Lernenden und Lehrenden aktiv (neu-)gestaltet. Die Praxis der Performance Art Education erfordert damit Mut und Offenheit von allen Beteiligten. So formuliert auch Susanne Schittler, es sei „[...] inzwischen bekannt, dass da mit Performancekunst etwas Anderes, Wildes, Unbezähmbares und sperrig Absurdes Einzug halten könnte“ (Schittler 2015: 146). Performance Art Education könnte in ihrem transformativen Potenzial und ihrem zu Grenzüberschreitung und Ungehorsam auffordernden Wesen das „Weiterentwickeln von Kultur“ (Meyer 2006: 4) befördern und mit ihrem der Veränderlichkeit zugetanen Wesen ein weitreichendes Gegenmodell zur auf Tradierung bedachten Schulbildung gegenüberstellen.

Performance Art Education erweitert Ästhetische Bildung in die soziale Dimension – und das in einer Unmittelbarkeit, die originär performativen Ausdrucksformen zu eigen ist.

Erika Fischer-Lichte weist mit Blick auf die Aufführung – das zentrale, unwiederholbare, flüchtige Ereignis – darauf hin, dass „[d]ie nach bestimmten ästhetischen Prinzipien hervorgebrachte Gemeinschaft von Akteuren und Zuschauern [...] von ihren Mitgliedern stets auch als eine soziale Realität erfahren [wird]“ (Fischer-Lichte 2004: 91). In der Aufführung, aber auch in vorbereitenden Übungen, die achtsame, sensible Begegnung fokussieren,⁴ sucht Performance Art Education nach Begegnungsformen abseits unseres Alltagshandelns. Man kann Performances als Experimente gemeinsamen Handelns begreifen, die durch Irritation und Un-Alltäglichkeit eine wachsame Wahrnehmung des Miteinanders ermöglichen und zur Reflexion unserer Begegnungsroutinen anregen können. So entwickeln sich in performativen Situationen oft Spiele, deren Regeln live zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden oder in denen ein Initiator ein Angebot macht und seine Mitspieler*innen in ein Spiel mit offenem Verlauf und Ausgang verwickelt (zum Begriff des Spiels vgl. Schittler 2015). Gerade in direkter, körperlicher, non-verbaler Begegnung und Aushandlung lässt sich ein Potenzial für Bildung vermuten, das bisher weder im Kunstunterricht noch in Bildungsinstitutionen all-gemein genügend Raum einnimmt.⁵

Performance Art Education bezieht den Körper der Lernenden explizit in das Bildungsgeschehen ein und ermöglicht somit intensive (Selbst-)Erfahrungen.

Da der Körper des/der Performer*in im Mittelpunkt von Performance Art steht, bedeutet dies auch für deren Vermittlung im Kunstunterricht ein Umdenken. Dabei soll nicht darüber hinweggetäuscht werden, dass gerade dieser Aspekt auch eine Herausforderung für Lernende und Lehrende darstellt, denn Performance Art drängt näher an den Kern des Selbst heran als andere Kunstformen, weil nicht nur Produkte der Auseinandersetzung mit Welt und eigenen Geschichten sichtbar werden, sondern daneben auch der eigene Körper ins Wahrnehmungszentrum rückt – in seiner Erscheinung und mit seinen Bewegungs- und Handlungspotenzialen wie auch gelegentlich mit seinen Grenzen, seinem Unvermögen. Performance Art Education erfordert bisweilen unangenehme körperliche Erfahrungen, stiftet zu körperlichen Grenzüberschreitungen an und konfrontiert mit der eigenen Wirkung als und im Bild. Doch gerade dadurch eröffnen sich profunde, nachhallende Bildungsmöglichkeiten (vgl. Seumel 2015).

Im Umgang mit komplexen ästhetischen Ereignissen fordert Performance Art Education die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit aller Beteiligten heraus.

Während der sinnliche Dreh- und Angelpunkt der Bildenden Kunst und damit des Kunstunterrichts traditionell im Sehsinn zu suchen war, ging mit der Erweiterung des Kunstbegriffs auch eine Ausdehnung auf weitere Sinne einher. Performance Art ist durch Intermedialität gekennzeichnet, wodurch die künstlerischen Mittel für Performances enorm breit gefächert sind: Körper, Handlung, Raum, Zeit sind ihre basalen, noch erweiterbaren Gestaltungskomponenten (vgl. Lange 1999: 150). Sowohl die Wahrnehmung als auch die Gestaltung einer Performance verlangen und ermöglichen eine umfassende ästhetische Sensibilität.

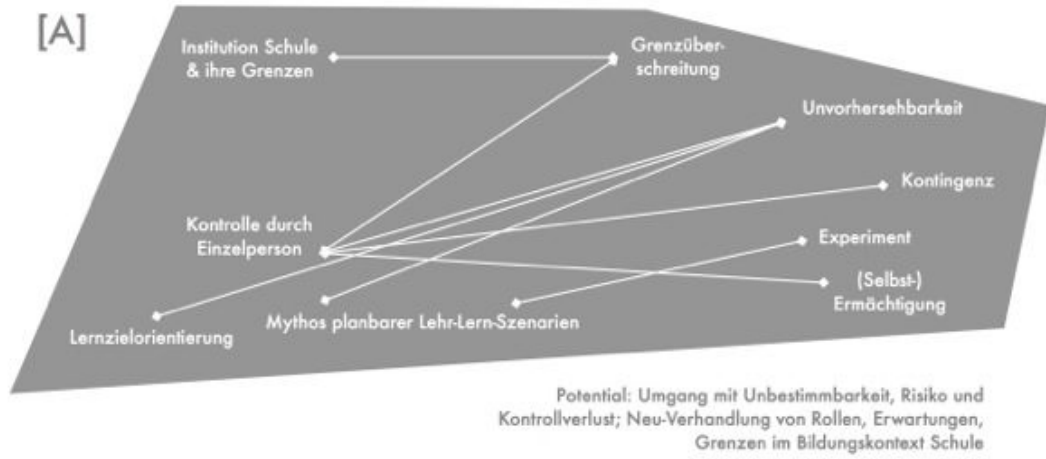
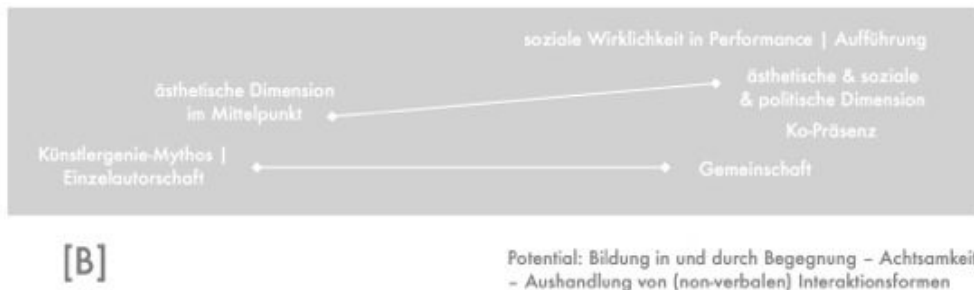
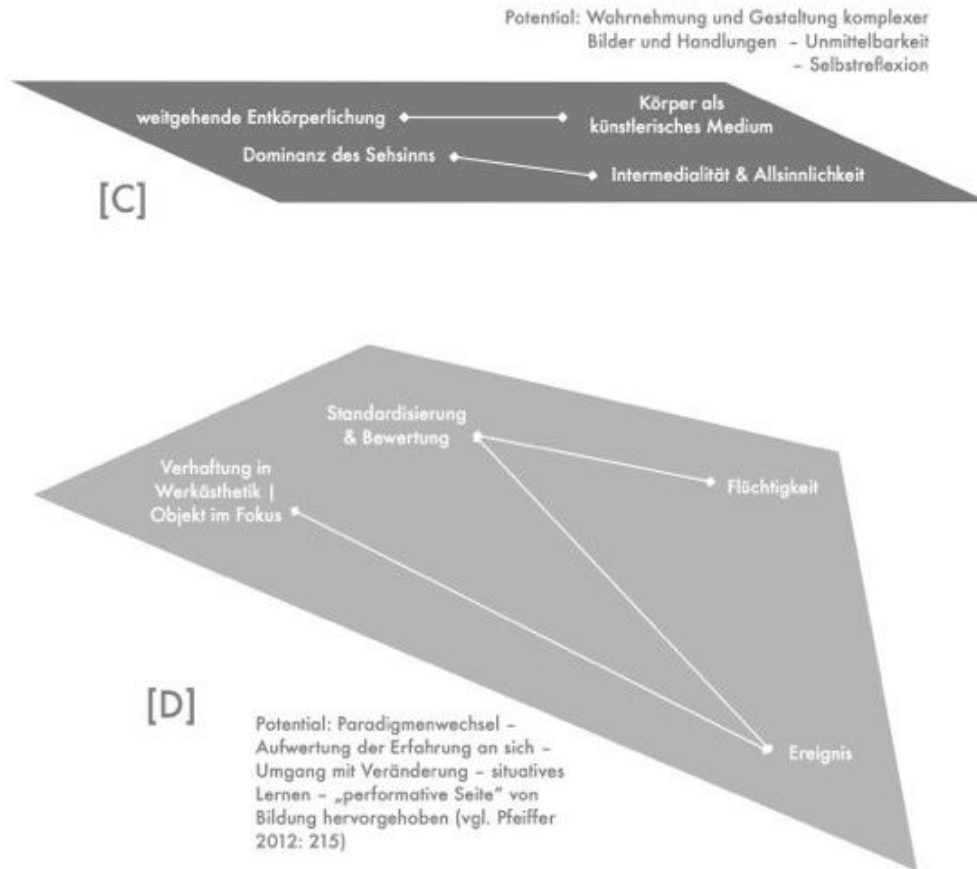


Abb.1: WENN KUNSTUNTERRICHT UND PERFORMANCE ART AUF EINANDERTREFFEN:
SUBFELDER | KONFLIKTLINIEN | POTENTIALE





Modellhafte Darstellung vorherrschender Konzepte von „traditionellem“ Kunstunterricht (links) und grundlegender Strukturen bzw. Konzepte von Performance Art (rechts). Weiße Linien repräsentieren dominante Konfliktlinien zwischen diesen Konzepten. Im Sinne der schematischen Darstellung wurden Konfliktfelder separiert, die tatsächlich eng ineinander verschränkt sind. Diesen Feldern wurden (Bildungs-)Potentiale zugeordnet, die der produktiven Irritation mit Performance Art (Education) innewohnen.

Performance Art Education innoviert das Bildungsverständnis, indem sie den Bildungswert der Erfahrung als solche anerkennt.

Diese These überspannt die verschiedenen Subfelder der hier vorgestellten Grafik (Abb. 1), denn sie ist sowohl an die Körperlichkeit und Allsinnlichkeit [C] gekoppelt als auch an die zusätzliche soziale Dimension [B] und die Hinwendung zum flüchtigen Ereignis [D] durch Performance Art Education. Malte Pfeiffer konstatiert im Hinblick auf aktuelle bildungstheoretische Debatten zum performativen Lernen, dass „die Leiblichkeit der Erfahrung“ nunmehr im „gleichberechtigte[n] Wechselspiel [mit] kognitiven Prozessen“ als bildungstiftend anerkannt wird (Pfeiffer 2012: 214). Er führt weiter aus: „Das reflexive Moment der traditionellen Bestimmung wird um die sich vollziehenden körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Bildungsprozesse ergänzt“ (ebd.: 214). Diese Rehabilitierung des Performativen nimmt auch Otto vor, wenn er betont: „Performative Prozesse sind nicht die Vorstufe für Abstraktionsleistungen, sondern ein Kern des Lernens überhaupt“ (Otto 1999: 201). Indem Performance

Art Education die Kunst des Handelns und des Ereignisses in den Mittelpunkt der Wahrnehmung und des künstlerischen Arbeitens rückt, eröffnet sie Erfahrungsräume für Lernende und Lehrende. Reichhaltige Erfahrungen, die sich so dem alltäglichen Erleben in seiner Sinnesfülle stark annähern, werfen Fragen auf, regen zur Reflexion und zur Hypothesenbildung über sich selbst und die Welt an und mögen damit auch das zukünftige Denken und Handeln verändern (vgl. Pfeiffer 2012).

Diese Annahmen legen nahe, dass Performance Art Education in der Irritation und Veränderung bestehender Bildungsverhältnisse Kräfte freisetzt, die man als magisch bezeichnen mag. Sie verspricht eine beständige Verwandlung der Lernenden, Lehrenden und der Strukturen, in denen sie agieren.

Anmerkungen

- 1 Diese Grafik wurde in ähnlicher Form erstmalig 2015 auf dem InSEA European Regional Congress Risks and Opportunities in Visual Art Education in Europe in Lissabon vorgestellt.
- 2 Diese existieren zwar ohnehin schon in pädagogischen Situationen, jedoch herrschen Ideen von Steuerbarkeit, Lernzielorientierung und Kontrolle durch den Lehrenden vor. So wird die eigentliche Unvorhersehbarkeit vordergründig verdeckt.
- 3 Gunter Otto unterstreicht mit Blick auf performatives Lernen diese Transformation der Lehrenden im Rückgriff auf Günter Buck: Es ginge darum, sich in „didaktischer Ungewissheit“ zu schulen (Buck nach Otto) (Otto 1999: 199).
- 4 Solche Übungen sind – zum Teil u. a. der Theaterpädagogik entlehnt – beispielsweise Materialimprovisationen in der Gruppe, Bewegungsimpulse oder auch das Aufrecht- und Aushalten von Blickkontakt. Für Übungen vgl. Lange 2006 und Gómez-Peña/Sifuentes 2011.
- 5 In diesem Zusammenhang ist der Verweis angebracht, dass hiermit auch ein relationales Bildungsverständnis angesprochen ist: „Performative Bildung kann nur als relationale Bildung verstanden werden. Das Selbst, unsere Spielfigur, von der hier die Rede sein soll, ist ein in seine Welt eingebundenes und ein nie an einem Ort ankommendes, ein sich zugleich besitzendes und sich entzogenes Selbst“ (Schittler 2015: 154).

Literatur

- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Garoian, Charles (1999): *Performing Pedagogy. Toward and Art of Politics*. New York: State University of New York Press.
- Gómez-Peña, Guillermo/Sifuentes, Roberto (2011): *Exercises for rebel artists / radical performance pedagogy*. London: Routledge.
- Lange, Marie-Luise (2002): *Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung*. Königstein/Taunus: Helmer.
- Lange, Marie-Luise (Hrsg.) (2006): *Performativität erfahren: Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Berlin: Schibri-Verlag.
- Meyer, Torsten (2006): *Postironischer Realismus. Zum Bildungspotential von Cultural Hacking*. Online: https://culturalhacking.files.wordpress.com/2010/10/comcom-katalog_meyer.pdf [02.11.2015].
- Otto, Gunter (1999): *Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance?* In: Seitz, Hanne (Hrsg.): *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*. Bonn, Essen: Klartext, S. 197-202.
- Pfeiffer, Malte (2012): *Performativität und kulturelle Bildung*. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 211-216.

Schittler, Susanne (2015): Performance, Spiel und Bildung. Exkursionen in Mögliches und Unbestimmtes. In: Blohm, Manfred/Mark, Elke (Hrsg.): Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art. Oberhausen: Athena, S. 141-156.

Seumel, Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München: kopaed.

Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

Kinder brauchen Grenzen. Das ist sicher eine der meist gebrauchten Metaphern in der Erziehung. Und da ist natürlich einiges dran. Kinder und Jugendliche müssen unsere gesellschaftlichen Regeln verstehen, damit sie innerhalb des Systems erfolgreich interagieren können. Dazu ist die Akzeptanz bestimmter Regeln unabdingbar.

Das ist das Eine. Zum anderen besteht bei Kindern und Jugendlichen ein unbändiges Bedürfnis, sich auszuprobieren, Grenzen auszuloten oder auch zu überschreiten. Unsere Gesellschaft braucht diesen Mut und die Fähigkeiten, die durch selbständiges Handeln entstehen können. Zu beobachten ist seit einiger Zeit eine starke gesellschaftliche Tendenz zur völligen Pädagogisierung und Reglementierung des kindlichen und jugendlichen Alltags. Die gesellschaftliche Bedeutung der heranwachsenden Generationen hat sich in Zeiten abnehmender Kinderzahl rapide geändert und entsprechend genau wird jede Bewegung der Kinder mit Förderblick beobachtet. Ganztagschule, Verein, Familie bestimmen den Alltag vieler Kinder. Auch in der Freizeit sind sie häufig stark unter – vornehmlich elterlicher – Kontrolle. Welche Kinder gehen heute noch alleine in den Wald, experimentieren dort mit der vorgefundenen Situation und probieren sich aus ohne Kontrolle durch Erwachsene? Stattdessen wird der erlebnispädagogisch angeleitete Kletterkurs besucht. Mit diesem Mainstream geht eine Erziehungsverunsicherung vieler Eltern einher, die nicht wissen, welche Grenzen sie ihren Kindern setzen und welche Freiheiten sie gewähren sollten. Diese Unsicherheit führt nicht selten zur Überforderung der Kinder, die Lebensentscheidungen, wie z. B. die Schulwahl, selbständig fällen sollen, obwohl ihnen der Gesamtüberblick fehlt (vgl. Pauer 2012).

Das hier kurz skizzierte gesellschaftliche Konglomerat zwischen Überorganisation einerseits und Selbstständigkeitserwartung andererseits führt bei vielen Kindern zu Verhaltensauffälligkeiten. Nicht umsonst steigen die Zahlen von hyperaktiven Kindern und Kindern mit Förderbedarf.

Im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang kommt den Bildungsinstitutionen insofern zentrale Bedeutung zu. Die Erwartungen an Schulen sind entsprechend hoch: Wissensvermittlung, Verhaltenstraining, Erziehung zur Selbstständigkeit, Demokratie und Toleranz (die Liste ließe sich noch wesentlich verlängern) – all diese Dinge sind strukturelle Anpassungsleistungen, die von den Kindern erwartet werden und nicht mit Freiräumen zu verwechseln sind.

Es mag deshalb unsinnig anmuten, die Frage nach Grenzerfahrungen und nach der Selbstentfaltung von Kindern an die Schule zu richten. Das Schulsystem¹ hat grundsätzlich das Potenzial, Freiräume für die Identitätsentwicklung bereitzustellen. Allerdings werden die Möglichkeiten wenig genutzt. Viele Kritiker/innen werfen den Schulen vor, kreativitätshemmend zu arbeiten. Ist es deshalb nicht naheliegender, Lernende außerhalb der Schule Entfaltungsräume finden zu lassen? Gilt dies nicht auch besonders für den Kunstunterricht? Beispielhaft sei hier Leon Löwentraut genannt, ein 17-jähriger Schüler, der erfolgreich auf dem Kunstmarkt agiert und auch öffentliche Auftritte nicht scheut, während er im Kunstunterricht nur eine „drei“ hat, weil er „mit den Aufgaben der Lehrerin nicht klarkommt“ (Abb. 1). In den Medien wird dafür erwartungsgemäß der Kunstlehrer der „Schwarze Peter“ zugeschoben.

Bremst demnach der Kunstunterricht die Kreativität und Selbstentfaltung unkonventioneller Jugendlicher? YouTube, Instagram, Pinterest und Facebook ermöglichen es sehr vielen Jugendlichen, ihre ästhetischen Produkte zu veröffentlichen. Es stellt sich allerdings die Frage, welche Rolle Schule und insbesondere der Kunstunterricht in Bezug auf diese Alltagskultur des selbstorganisierten öffentlichen Zeigens noch haben kann.

Um diese Frage fundiert angehen zu können, ist eine breit angelegte Inhaltsanalyse der ästhetischen Produkte von Kindern und Jugendlichen notwendig, was hier nicht geleistet werden kann. Die grundsätzliche Frage lautet allerdings: Werden durch frei

zugängliche Plattformen auch die ästhetischen Handlungen und Produktionen unkonventionell und grenzüberschreitend oder reproduzieren viele Kinder und Jugendliche lediglich medial verinnerlichte visuelle Klischees?

Leon Löwentraut beispielsweise reproduziert in seiner Malerei Darstellungsschemata der klassischen Moderne des beginnenden 20. Jahrhunderts. Die Anlehnung an Maler wie Picasso und Matisse o. ä. ist offensichtlich. Der Erfolg auf dem Kunstmarkt ist deshalb unter anderen Kriterien zu sehen als dem des inhaltlichen Avantgardismus. Seine außerschulische kreative Aktivität allein stellt selbstverständlich noch kein relevantes Qualitätsmerkmal für ästhetische Produkte dar.²

Künstlerische Experimente im Kunstunterricht

Welche Chancen und Grenzen liegen nun im Kunstunterricht für ein Arbeiten, das die Courage zum Experimentieren positiv verstärkt und zum Ausgangspunkt für künstlerische Projekte werden kann, die Grenzerfahrungen ermöglichen und damit unkonventionelles Denken und Handeln fördern?

„Grenzerfahrung“ meint hier allerdings nicht menschliches Extremverhalten, wie es zum Beispiel von Künstler*innen wie Dieter Appelt oder Stelarc praktiziert wird. Schließlich werden persönliche Grenzen von Kindern und Jugendlichen durch subjektive Faktoren definiert und sind insofern selbstverständlich nicht mit menschlichen Extremsituationen gleichzusetzen. Wenn aber beispielsweise Schüler/innen auf einer Klassenfahrt in England plötzlich die Erfahrung machen, dass sie trotz „sehr gut“ benotetem Englisch nicht verstanden werden, so kann das für sie eine Grenzerfahrung darstellen, sodass ggf. je neue, relevante Strategien zur Verständigung entwickelt werden müssen. Durch eine Grenzerfahrung wird also eine Innovation ausgelöst, die lernstrategisch zu besonderer Motivation und alternativen Lösungen führen kann. Durch reines Abfragen und Auswendiglernen ist eine solche Qualität in Lernprozessen nicht zu entwickeln.

Bleiben wir bei dem Beispiel der Klassenfahrt nach England. Das Scheitern in der Kommunikation beschreibt eine Grenze, die in Kollision mit der Ich-Identität des Schülers geraten ist. Denn „wer Identität sagt, sagt zugleich auch immer Andersheit“ (Kaiser 2008: 48). „D. h. für Identität und Identitätsbildung ist deren limitische, d. h. Grenzen setzende Struktur ein grundlegendes Konstitutionsmerkmal. Das Gelingen von Ich-Identität und die Zuschreibung von sozialer Identität durch Zuschreibung kategorialer Bestimmungen bedeuten folglich immer die implizite oder explizite Setzung einer Grenze. Im ersteren Fall bin ich es selbst, der eine Grenze zu ziehen versucht, im anderen Fall erfolgt die Grenzziehung durch das je spezifische gesellschaftliche Umfeld; hier werden mir Grenzen gezogen. Im Zuge der Ausbildung von Ich-Identität kann die Grenzziehung relativ autonom vollzogen werden, im Modus sozialer Identität wird sie mehr oder weniger rigide erzwungen.“ (ebd.)

In der Schule haben wir es permanent mit Identitätsbildungsprozessen zu tun. Kinder und Jugendliche versuchen, mit der Einhaltung oder Überschreitung von Grenzen sich selbst zu definieren. Die Definition von Grenzen ist allerdings individuell, ebenso wie die Definition von permeablen Zonen, an denen das Individuum die Überwindung von Grenzen zulassen will. Es gibt einen Zusammenhang zwischen individuellen Grenzen, die von ganz unterschiedlichen Faktoren wie Körperlichkeit, kulturellen Hintergründen oder der Sozialisation abhängig sind und den von der Gesellschaft definierten Grenzen. Letzteres bezeichne ich mit Konventionen, wie es im Extremfall zum Beispiel die Schrift³ ist. Da ein Sozialisations- und Erziehungsprozess immer auch ein Anpassungsprozess an gesellschaftliche Konventionen ist, ist die Überwindung individueller Grenzen fast immer auch eine Überwindung verinnerlichter, gesellschaftlicher Konventionen.

Der Kunstunterricht hat das Potenzial, innovative Prozesse anzustoßen und weiterzuentwickeln. Zentrale Bezugspunkte sind in diesem Zusammenhang „Differenzierung“ und „ästhetische Erfahrung“. Beide Erfahrungsstrukturen sind im Zusammenhang zu sehen.

„Differenzierung“ vergegenwärtigt Seinsweisen und initiiert Denk- und Handlungsformen. Sie ist nicht an einem Ort, zu einer Zeit und auf der Seite eines Individuums, sondern sie benennt das Verhältnis zwischen dem Individuum und seinem Selbst oder etwas anderes. Sie ist eine spontane Bewegung der Verschiebung und Veränderung des Verfahrens. Das meint der Begriff „Differenz“ (Haarmann 1995: 57). Der Begriff der Differenzierung beschreibt also einen spontanen, qualitativen Umschwung innerhalb eines Erfahrungsprozesses, der häufig auch als Grenzerfahrung wahrgenommen wird. Damit wird eine qualitative Veränderung der ästhetischen Erfahrung und damit auch der künstlerischen Ausdrucksweise innerhalb eines künstlerischen Prozesses verstehbar.

Mit jedem künstlerischen Prozess, sei es in einer Performance oder während des Malens, geht also immer wieder die Erfahrung

einher, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Ausdrucksmittel nicht mehr ausreichen. Neue Ausdrucksmöglichkeiten ergeben sich, die den Prozess und das Ergebnis verändern. Das Scheitern, eine Anregung von außen, aber auch das bewusste Ausloten der eigenen Grenzen sind Auslöser für Differenzerfahrungen und damit für qualitative Umschwünge innerhalb von künstlerischen Prozessen. Genau hier kann der Kunstunterricht sein Potenzial entfalten. Das Navigieren in offenen Systemen, wie künstlerische Prozesse es nun einmal sind, gibt dem Kunstunterricht eine Monopolstellung an der Schule.

Martin Seel zu Folge „sind [es] die ästhetischen Verfahren der Imagination und der Konstruktion, die eine Vergegenwärtigung der Erfahrungsinhalte vertrauter und fremder Situationen im Modus ihrer Entschlossenheit oder Bedeutsamkeit ermöglichen. Ästhetische Präsentationen stellen Komplexe eines möglichen impliziten Wissens, in dem die wirklichkeitskonstitutiven Auslegungen unseres Handelns und Daseins habituell behalten sind oder enthalten sein können, in ihrer situativen Verwiesenheit heraus“ (Seel 1985: 74). Seel formuliert hier also eine Begründung für eine bewusste Initiierung von Grenzerfahrungen als konstituierendes Element einer erfahrungsentwickelnden Handlungsorientierung. Damit kann jeder Lernprozess, unabhängig von Institution oder Alter, unter bestimmten Bedingungen ein grenzgängiger Prozess sein, durch den Erkenntnisse gewonnen werden können.

Ein solcher Erfolg ist jedoch von der Aufgabenstellung abhängig. Werden Kinder und Jugendliche immer nur mit geschlossenen Aufgaben konfrontiert, werden wesentliche Möglichkeiten des Kunstunterrichts verschenkt. Notwendig sind insofern offene künstlerische Projekte, in denen die Schüler/innen sich eigene Ziele stecken, und eigene Lernwege finden können. Ich halte es in diesem Zusammenhang allerdings für wichtig, darauf hinzuweisen, sich nicht mit dem Aspekt der „Selbstorganisation“ zu begnügen, wie das leider häufig in der pädagogischen Literatur geschieht. Grenzerfahrungen rufen häufig starke Emotionen hervor. Da Schüler/innen nicht selten zunächst eine Scheu haben, sich an die eigenen Grenzen zu wagen, geschweige denn, bewusst eigene Grenzen zu überschreiten, neigen viele dazu, sich auf „sicherem Terrain“ zu bewegen. Selbstorganisation generiert deshalb nicht automatisch unkonventionelle Handlungsweisen oder die Lust auf Grenzerfahrungen. So seltsam es klingt, es bedarf oft kuratorischer Bemühungen der Lehr- oder Begleitpersonen, um Kinder und Jugendliche zu motivieren, sich auf unkonventionelles Gebiet zu wagen. Um bewusst grenzüberschreitende Prozesse in Gang setzen zu können, muss die Lehrperson den Experimentier- raum Kunstunterricht gegen das System Schule zeitweise schützen.⁴ Oftmals erst dann ist der Kunstunterricht der richtige Ort, um in künstlerischen Experimenten Differenzerfahrungen zu machen, sich selbst auszuprobieren und hierbei eigene Grenzen zu überwinden (Abb. 2).

Drifträume im Kunstunterricht

Erkenntnisse kann man nicht unterrichten. Es bedarf individueller Erfahrung, um aus Wissen Erkenntnis generieren zu können. Daraus leitet sich ab, dass Erkenntnisse nur in bestimmten Lernumgebungen möglich sind, die von Individuum zu Individuum differieren. Der Kunstunterricht benötigt bewertungsfreie Räume, um ästhetische Erfahrungen grundlegend entwickeln zu können. Warum aber sind ästhetische Erfahrungen für Kinder und Jugendliche notwendig?

John Dewey definiert die Abgeschlossenheit eines Erfahrungsprozesses als „Ästhetische Erfahrung“, die einen Erkenntnis- und Erfahrungsprozess beschreibt, der als befriedigend empfunden wird, sobald er – allerdings zunächst unabhängig vom Ergebnis – abgeschlossen ist (vgl. Dewey 2008). Begreift man ferner Erfahrung als Resultat von Interaktion eines lebendigen Wesens mit sich selbst und einem bestimmten Weltaspekt, so ist diese Interaktion Teil des unmittelbaren Lebensprozesses. Eine ästhetische Erfahrung ist demnach eine ganz besondere Qualität von Lebenserfahrung, die mit immersivem Verhalten belegt ist. Derartige Lebenserfahrungen sind von entscheidender Bedeutung für die Identifikationsbildungsprozesse, die Kinder und Jugendliche durchlaufen.

Kunst hat in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung. Das Kunstwerk ist nach Dewey die Vergegenwärtigung ästhetischer Erfahrung, weshalb die Auseinandersetzung mit insbesondere zeitgenössischer Kunst und das Bestreben, selbst künstlerisch aktiv zu werden, das Potenzial auf eine ästhetische Erfahrung beinhaltet. Der menschliche Drang, eine Erfahrung abzuschließen, also eine ästhetische Erfahrung zu machen, gebiert das Bedürfnis, sich mit den eigenen Grenzen auseinanderzusetzen. Offene Unterrichtsprojekte provozieren deshalb die Suche nach neuen Wahrnehmungen, neuen Darstellungsmodi und neuen Medienanwendungen und basieren somit auf dem menschlichen Bestreben, Prozesse voranzutreiben und abzuschließen. Solche Handlungsstrukturen werden auch als „künstlerische Konsequenz“ bezeichnet. Voraussetzung für eine erkenntnistiftende ästhetische Erfahrung ist das Vorhandensein einer ästhetischen Situation, d. h. eines örtlich, zeitlich oder personell definierten Raums, der

Kindern und Jugendlichen offen steht, in dem ein „Driften“ möglich ist. Das Driften wird hier verstanden als ein mit einem vagen Ziel verbundenen, Nachdenken und Handeln, bei dem weitere Entscheidungen an vielen Wegkreuzungen und das Einschlagen neuer Richtungen möglich werden.

Autonomieerfahrungen sind Bestandteil der Differenzenerfahrung. Dazu gehört auch die Erfahrung der eigenen Fähigkeit, Probleme zu lösen und Veränderungsprozesse zu organisieren. Natürlich darf sich der Kunstunterricht nicht in der Organisation von freien Projekten in Drifträumen erschöpfen, da noch viele andere Problemstellungen im Unterricht abgedeckt werden müssen. Jedoch gibt es in der Kunstpädagogik eine Tendenz, die bewusste Inszenierung von ästhetischen Erfahrungen im Kunstunterricht als bedeutungslos darzustellen und das Üben und Lernen von Verfahren als Essenz des Kunstunterrichts zu begreifen. Die Konzeption von Unterricht an Schulen muss sich einerseits an gesellschaftlichen Entwicklungen orientieren bzw. sich diesen auch gegebenenfalls diametral entgegenstellen. Wie etwa in Fällen von Einschränkung der Experimentalräume von Kindern und Jugendlichen im Zuge der Überpädagogisierung der Freizeit. Der Kunstunterricht ist einer der wenigen Räume in Institutionen, in dem strukturell ästhetische Erfahrungen angelegt sind und in dem auch alle Kinder erreicht werden können. Die hier angelegten Möglichkeiten sollten wir nutzen und nicht versuchen, sie für das Lernen als unbedeutend abzutun.

Doch wie lassen sich in der Schule bewertungsfreie Drifträume gestalten?

Kunstunterricht sollte heute nicht mehr ohne Kooperationen mit Partner/innen aus der kulturellen Bildung gedacht werden. Durch die Kooperation mit bildenden Künstler/innen, Theatern oder Musiker/innen ergeben sich neue Möglichkeiten, offene Projekte zu organisieren. Diese Art von Projekten beinhaltet eine besondere Qualität. Erwiesenermaßen ist die Kombination zwischen freier künstlerischer Arbeit und fundierter systematischer Nacharbeit ein unschlagbares Duett, mit dem sehr große Lernerfolge erzielt werden können.⁵ Im Raum zu driften, zu experimentieren und auszuprobieren ist heute besonders notwendig, da die gesellschaftliche Tendenz zur vollständigen Erfassung⁶ des Individuums und zur Pädagogisierung des Alltags von Jugendlichen besteht. Der Kunstunterricht hat das Potenzial, dezidiert unkonventionelles Denken, individuellen Wagemut und kreative Lösungen zu fördern. Ich bin sicher, dass dies Fähigkeiten sind, die unsere Gesellschaft auf lange Sicht dringend benötigen wird.

Durch bewusst liminal angelegte Kunstprojekte werden Erkenntnismomente evoziert, die Kinder und Jugendliche auf ihre Fähigkeiten, sowie auf mögliche Einschränkungen aufmerksam machen und darin bestärken, durch Überschreitungen dieser Grate die eigenen Möglichkeitsräume zu erweitern. Das Ergebnis sind Handlungssicherheit und Kenntnis um eigene Potenziale und Limits. Denn für eigene Erfahrungen sind Kinder und Jugendliche erfahrungsgemäß aufgeschlossen. Entstehen Grenzen und Freiheiten im Erkenntnisprozess, müssen sie zudem nicht von außen oktroyiert werden. Vielmehr können durch die besondere Handlungsfreiheit im Kunstprojekt Erkenntnisse wahrscheinlicher werden, die selbstbewusste Menschen hervorbringen.

Was wollen wir mehr?

Anmerkungen

1 „scholé“ (griechisch) waren ursprünglich Orte der Muße des freien Mannes. Heute ist die Schule eine Zwangsanstalt zur Vermittlung von Qualifikationen und Bewertung des Individuums. Wenn aber alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden sollen, dann ist die Schule der Ort der Wahl.

2 Dies gilt auch für viele Produktionen in der außerschulischen kulturellen Bildung. Die veranstaltenden Organisationen agieren auf dem Markt für Weiterbildung und sind deshalb oft darauf angewiesen, den Publikumsgeschmack zu bedienen.

3 Schrift muss auf festen Konventionen beruhen, da sonst eine fehlerfreie Kommunikation nicht möglich ist.

4 Gemeint ist hier z. B. eine bewertungsfreie Zeit oder die Absicherung gegenüber der Schulleitung bzw. den Eltern.

5 Ich verweise in diesem Zusammenhang auf verschiedenste Kooperationsprojekte zwischen Schule und kultureller Bildung. So wurden zum Beispiel in Bremen 2011 in einem Kombinationsprojekt zwischen Theater am Vormittag und Deutschunterricht am Nachmittag innerhalb von vier Wochen die deutschsprachlichen Fähigkeiten von jugendlichen Migrant/innen so weit entwickelt, dass ihr Kenntnisstand einem ganzen Jahr Schulunterricht entsprach. Vgl.:

http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Tagung/WissPoster_MUT.pdf

6 Gemeint ist hier eine immer stärkere Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, der Erfassung von Käuferverhalten beispielsweise, die Observationen in sozialen Netzwerken und der Ausbau von bürokratischen Kontrollsystemen.

Literatur

- Borne, Roswitha von dem (2009): Einfach fallen lassen – Der Rausch nach Grenzerfahrungen. Stuttgart: Mayer.
- Brüggen, Niels/Hartung, Anja (2007): Selbstinszenierung Jugendlicher in (virtuellen) Kontaktbörsen. In: Neuß, Norbert-/Große-Loheide, Mike (Hrsg.): Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Schriften zur Medienpädagogik 40. Bielefeld: GMK, S. 143-152.
- Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept der künstlerischen Bildung. Hamburg: Hamburg Univ. Press.
- Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dewey, John (1998): Die Suche nach Gewißheit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Eco, Umberto (1973): Das offene Kunstwerk. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goehr, Lydia (2006): Explosive Experimente und die Fragilität des Experimentellen. Adorno, Bacon und Cage. Berlin, New York: De Gruyter.
- Haarmann, Anke (2015): Differenzenerfahrung – Zwischen Disziplin und Differenz. Online: http://www.ankehaarmann.de/AHA_D+D_Kapitel2.pdf [1.10.2015].
- Holzkamp, Klaus (1976): Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Kronberg Athenäum.
- Jagow, Bettina von/Steger, Florian (2003): Differenzenerfahrung und Selbst, Bewußtsein und Wahrnehmung in Literatur und Geschichte des 20. Jahrhunderts. Heidelberg: Winter.
- Kaiser, Hermann J. (2015): Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. Online: <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> [1.10.2015].
- Klawe, Willy/Bräuer, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim: Juventa.
- Michl, Thomas (2008): Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische Untersuchung von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren Wechselbeziehungen im Kunstunterricht. Duisburg-Essen, Univ., Diss.
- Miller, Alice (1983): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Miller, Alice (1983): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pauer, Nina (2012): Wir haben keine Angst. Gruppentherapie einer Generation. Frankfurt/Main: Fischer.
- Preuss, Rudolf (2008): Von Wüsten und Wanderern. In: Busse, Klaus-Peter/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild. Norderstedt: Books on Demand, S. 187-210.
- Preuss, Rudolf (2010): Intermedia: künstlerische Experimente und Vermittlungsprozesse. Norderstedt: Books on Demand.
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweigung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek: Rowohlt.
- Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. München: kopaed.

Abbildungen

Abb. 1: Bild von Leon Löwentraut, Online: http://www.fffyeah.com/wp-content/uploads/2015/01/Leon-1%C3%B6wentraut-bild____.jpg [22.9.2015].

Abb. 2: Das Bild entstand während des Projektes „Westfalenstory“ 2008 in Dortmund. Schülerinnen des 11. Jahrgangs inszenieren eine grenzgängige Situation durch einen Sprung aus drei Meter Höhe, Foto: Archiv des Autors.

Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

„In einem unglücklichen Moment der Geschichte beschloss irgendein Philister oder irgendeine Gruppe von Philistern in einer Machtposition, die Kunst von der Erziehung zu trennen und sie zu degradieren: Von der Metadisziplin, die sie gewesen war, zur Handwerkskunst, die sie heute ist.“^[1]

Luis Camnitzer (2009: 177)

Eine blonde Frau im blauen, fast schwarzen Mantel

Die Bustür öffnet sich und eine Gruppe von zwanzig Kindern samt Lehrerin steigt aus. Über einen weitläufigen Innenhof laufen sie zur Halle 16, die sich am anderen Ende auf der linken Seite befindet. Die Lehrerin klopft an die Tür. Eine kleine Frau mit hellblonden Haaren in einem blauen, fast schwarzen Mantel öffnet und bittet sie herein. Sie treten in einen großen und lichtdurchfluteten Raum, die Kinder verspüren plötzlich den Drang zu rennen. Hin und wieder wird die Halle durch die Arbeitsräume der hier arbeitenden Artists in Residence unterbrochen. Am Ende des Raums angelangt, setzen sie sich in einem Kreis um die Frau im blauen Mantel, die sie längst wiedererkannt haben: Es ist Essi Kausalainen, eine finnische Künstlerin, von der sie bereits in der vergangenen Woche in der Schule besucht wurden. Dort hatte sie die Kinder eingeladen, mit ihr an Interior Landscape zu arbeiten.

Interior Landscape ist ein Projekt, das Essi Kausalainen als Artist in Residence im Zuge einer Ausschreibung von El Ranchito im Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid erarbeitet. In der Konzeption ihres Projekts hat sich die Künstlerin dafür entschieden, eine Gruppe von Fünftklässler/-innen in zwei Schritten teilhaben zu lassen: zuerst in der Schule der Kinder und dann in Halle 16, ihrem Arbeitsplatz. Als Essi die Kinder in ihrer Schule besuchte, hatte sie ihre Arbeit vorgestellt und ihnen Grundlegendes über Performance-Art erzählt. Dabei erklärte sie die in den künstlerischen Arbeiten enthaltenen Bedeutungsebenen und machte auf die thematisierten Inhalte und auf möglicherweise entstehende Erfahrungen aufmerksam. Des Weiteren stellte die Performancekünstlerin ihre letzten Arbeiten vor, die sie in Zusammenarbeit mit einem Biologen entwickelte, der sich mit der Kommunikation zwischen Pflanzen beschäftigt. In ihren neusten Arbeiten befasst sie sich damit – jedoch nicht aus wissenschaftlicher, sondern aus künstlerischer Perspektive. Zum Abschluss dieses ersten Tages lud Essi die zukünftigen Performer/-innen ein, in der Gruppe über die Frage nachzudenken, welche Dinge Leben erst möglich machen. Nachdem sie die Antworten sorgfältig notiert hatte, gab sie den jungen Künstler/-innen noch eine Hausaufgabe: Vor ihrem Besuch im Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid^[2] sollte sich jede/-r in einem kleinen Aufsatz zur Bedeutung von „Landschaft“ verfassen.

Wir kehren nun wieder zurück in die Halle 16. Nachdem Essi den Kindern die Spielregeln erklärt hat (keine Arbeiten der anderen dort ansässigen Künstler/-innen anfassen und sich nicht gegenseitig verletzen), bittet sie die Kinder am zweiten Tag

zunächst darum, ihre Teilhabe an diesem Projekt zu bestätigen, indem sie – wie Künstler/-innen – einen Vertrag unterschreiben. Nach dieser Kontaktaufnahme verschwindet sie für einen Moment, um kurze Zeit später wieder mit einem Gefäß voller Blumen zurückzukommen, die sie unter den Teilnehmenden verteilt. Die Kinder wählen jedes für sich die Blumen aus, die ihnen am besten gefallen, und finden für sie einen festen Ort an ihrem Körper. Auf diese Weise scheinen sie sowohl die Bedeutung der Blumen als auch die Bedeutung ihrer Körper zu transformieren, sie deuten ihre Körper mit Hilfe der Blumen um und werden Teil einer neuen Körperlandschaft. Nach dieser gemeinsamen Aktion bittet Essi die Kinder, sich in einen Kreis zu setzen, um darüber zu reflektieren, was geschehen ist und welche Erkenntnisse die Gruppe mitnehmen kann. Die Teilnehmenden beginnen zu beschreiben, woraus sich ihre „Innere Landschaft“ zusammengesetzt hat. Anschließend rennen die Jungen und Mädchen erneut durch den Raum, treten durch die Tür ins Freie, überqueren den weitläufigen Innenhof und steigen wieder in den Bus, gestärkt in ihrer Rolle als Kulturschaffende und mit einer Menge offener Fragen im Gepäck.

Handelt es sich in der eben beschriebenen Sequenz um Kunst oder um Pädagogik? Lässt sich von Kunstpädagogik sprechen? Oder waren es für die Kinder neue Erkenntnisse, Erfahrungen und das Erleben kreativer Prozesse? Überraschende und stärkende Schritte, anregende Erfahrungen, die uns mit dem verbinden, was in der Realität geschieht, uns heranführen und kritisch darüber reflektieren lassen, was aus Perspektive der Bildenden Kunst in der Welt passiert? (In Bezug auf die Inszenierung Essis ist es wichtig hervorzuheben, dass sie die Kinder nicht eingeladen hat, damit sie zu Objekten einer von ihr initiierten Performance werden. Essi hat ihnen ermöglicht, sich in Performancekünstler/-innen zu verwandeln, sodass die Schüler/-innen und nicht die Künstlerin zu Subjekten der Aktion wurden.)

Ich habe eine sehr klare Vorstellung davon, wohin sich die Kunstpädagogik entwickeln müsste – diese werde ich im Laufe des Textes erläutern. Ich habe mit dieser Beschreibung von Beobachtungen begonnen, um zu zeigen, dass es bereits Praktiker/-innen gibt, die in verschiedene mögliche Richtungen einer grundsätzlich veränderten Kunstpädagogik denken. Dieser Text soll nicht nur davon handeln, was nicht sein soll. Es soll nicht nur um das NEIN zur traditionellen Kunstpädagogik^[3] gehen, ich möchte zum JA arbeiten und damit Kunstpädagogen/-innen bestärken, einen Paradigmenwechsel zu ermöglichen, der für Bildung im Zusammenhang mit den bildenden Künsten notwendig ist. Das ist das Ziel dieses Artikels. Denn seien wir ehrlich: Das Projekt *Interior Landscape* bildet bislang nur eine Ausnahme. In vielen Unterrichtsräumen in Museen, Schulen, Krankenhäusern sehe ich nahezu immer das Gleiche: Mädchen und Jungen, die malen. Kinder in Schürzen vor einer Unmenge von Werkzeug und Materialien (Wasserfarben, Ölfarben, Acrylfarben, Knetmasse), die, ohne einen Moment innezuhalten, um etwa darüber nachzudenken, warum und was sie da eigentlich tun werden, ein Wandbild oder eine Skulptur in weniger als zehn Minuten produzieren ...

Aus alten Denkmustern ausbrechen: Von Art and Education zu *artEducation*^[4]

Außerhalb unseres Arbeitskontextes ist der Paradigmenwechsel, die Bildungsrevolution oder, wie ich sie zu nennen pflege #rEDU-*volution* mittlerweile ein Gemeinplatz geworden. Es werden immer mehr Stimmen, angeführt von Ken Robinson, laut, die ein Umdenken fordern. Es ist absolut offensichtlich, dass ein Wandel der Methoden in dieser Welt, in der wir leben, dringend nötig ist (vgl. Acaso 2013).

Aber was geschieht in unserem Bereich, in der Didaktik der Bildenden Kunst? Kunst ist ein Prozess, eine anthropologische Konstante. Das gilt dann offenbar auch für die Pädagogik der Kunst. Im Laufe der Menschheitsgeschichte wurden die Formen und Theorien künstlerischen Schaffens an die neuen Generationen vor allem mündlich weitergegeben und dem entsprechenden Kontext der jeweiligen Zeit und des entsprechenden Orts angepasst. Aktuell ist die Kunstpädagogik aber an ein Paradigma gebunden, das ihr nicht entspricht. Fest in der Schule verwurzelt und losgelöst von der Welt, in der zeitgenössische Kunst produziert wird, folgt die alte Kunstpädagogik einem obsoleten Modell, dessen Rückgrat daraus besteht, sogenannte *Handarbeiten* zu kreieren. Es wäre an der Zeit, einen Wandel der Theorien und Praktiken unseres Fachs ins Rollen zu bringen und uns von der Kunstpädagogik abzuwenden – ich verwende hier genau diesen Begriff, um die traditionellen Praktiken zu beschreiben, von denen ich meine, dass sie eines Umdenkens bedürfen. Es ist Zeit, uns der *artEducation* zuzuwenden, einer Disziplin, die auf einer Reihe von Kernideen basiert.

Die erste Kernidee dieser Disziplin, die es zu gestalten gilt, ist das Auflösen der Grenzen zwischen Kunst und Pädagogik. Das bringt Baumanns Fluchtigkeitskonzept (Bauman 2000) in unser Blickfeld. In der Vorstellung der traditionellen Kunstpädagogik existiert eine stillschweigende Trennung zwischen dem, was Kunst, und dem, was Erziehung sei. Diese Trennung wird in der *artEducation* endgültig aufgehoben. Denn eine Bipolarität der Disziplinen weitet sich auf eine Bipolarität der Akteure/-innen aus, die in der Praxis agieren, in der wiederum andere, substantziellere Gegensätzlichkeiten eine Rolle spielen: Künstler/-in vs. Erzieher/-in, weiblich vs. männlich, Schaffen vs. Reproduzieren, Genie vs. Betreuer/-in.

Ein weiterer Gedanke, an dem wir arbeiten sollten, ist, dass „Kunstpädagogik“ nicht nur malende KINDER meint. Unsere Disziplin richtet sich nicht ausschließlich an Kinder, sondern ist ein Wissensgebiet, dessen Praktiken sich an alle Altersklassen richten kann. Im 21. Jahrhundert und genauso in anderen Bildungsbereichen, sollten wir uns in Richtung einer Intergenerationalität orientieren. Wenngleich die traditionelle Vorstellung immer noch vom Bild malender Kinder dominiert wird, sollte der Fokus der *artEducation* auf den Interessens- und Aktionsräumen von Personen jeden Alters liegen und ein besonderes Augenmerk auf die Interaktionen zwischen Menschen verschiedener Generationen legen. Grenzen zwischen den Generationen müssen aufgebrochen werden, sodass ein Arbeiten in Wissensgemeinschaften möglich wird, innerhalb derer gegenseitiger Austausch statt finden kann – in denen die Kinder von den Erwachsenen lernen und vice versa.

Zwei weitere wirkmächtige Vorstellungen in der Vorstellung von traditioneller Kunstpädagogik sind sehr konkrete physische Arbeitskontexte: die Schule und das Künstleratelier. Die *artEducation* fordert, dass die mit Bildender Kunst und Kultur zusammenhängende Lehre in jedwedem Moment an jedwedem Ort stattfinden kann. Dadurch wird etwas geschaffen, das wir als *expanded artEducation* bezeichnen können, ein Begriff, der auf Dewey (*Art and experience; Dewey 1934/2008*) und Kaprow (*The Education of the Un-Artist; Kaprow 1971/2007*) zurückzuführen ist.

Außerdem IST KUNSTPÄDAGOGIK KEINE DISZIPLIN, DIE DARIN BESTEHT, SCHÖNE OBJEKTE UND HÜBSCHE DINGE HERZUSTELLEN! Wenn wir uns in die visuelle Komplexität von Gesellschaften hineinversetzen, die sich zukünftig entwickeln werden, dann sind wir dazu verpflichtet, die Arbeit an der visuell wahrnehmbaren, gestalteten Welt, die uns umgibt, als eine der Grundkompetenzen einer/eines jeden Bürger(s)/-in zu begreifen. Für diese Kompetenzen ist die Rezeption von Bildern genauso wichtig wie deren Produktion. Innerhalb einer solchen Auffassung von künstlerischer Praxis wird es unabdingbar sein, auch in einer Geschwindigkeit zu arbeiten, in der die Kunst arbeitet, die sich parallel zur jeweiligen Gegenwart entwickelt; es ist immer Kunst, die all das in Frage stellt, was eine Gesellschaft beschäftigt. Daher müssen wir, anstatt schöne Objekte herzustellen, INFRAGESTELLENDEN OBJEKTE kreieren, wie es zeitgenössische Künstler/-innen derzeit tun. Das ist wohl einer der wichtigsten Schritte auf dem Weg von der (alten) Kunstpädagogik zur *artEducation*. So ist offensichtlich, dass die in der Kunstpädagogik angewandten Methoden und aufgegriffenen Praktiken nur selten mit der zeitgenössischen Kunst in Berührung kommen, und genau das gilt es zu ändern. Damit will ich keineswegs sagen, dass die Kunst vergangener Epochen ignoriert werden sollte, sondern dass es absolut notwendig ist, die Richtungen und Auftrittsformen von Kunst mit einzubeziehen, die momentan wahrnehmbar werden. Denn in welcher anderen Disziplin verschließt man sich schon gegenüber dem Wissen, das gerade erdacht wird? Würden wir einem Arzt vertrauen, der Praktiken aus dem 19. Jahrhundert anwendet? In diesem Sinne müssen wir auch die visuelle Kultur als infragestellendes Wissen miteinbeziehen, sodass sich für die *artEducation* drei grundlegende Bezugfelder ergeben: die zeitgenössische Kunst, die Kunst vergangener Epochen und die visuelle Kultur.

Diese Grundideen führen zu einer konkreten These: Die Arbeit der *artEducation* basiert auf emanzipatorischem Wissen, das sich innerhalb eines komplexen Prozesses entwickelt und dessen Hauptarbeitsweise im kreativen Remix besteht.

Emanzipatorisches Wissen

*Der Raum der Jugendpsychiatrie eines Krankenhauses strahlt eine angenehme Atmosphäre aus, voller Pflanzen und von Tageslicht durchflutet. Jedoch lässt sich unterschwellig spüren, worum es hier geht: Ernstzunehmende Probleme wie Selbstmord und Depression bestimmen den Alltag der Insassen/-innen, die uns viel zu jung vorkommen, um hier zu sein. Die Entwicklung von *artEducation*-Programmen im klinischen Bereich steckt noch in den Kinderschuhen und trifft auf einen unglaublichen Widerstand gegenüber Veränderung, der gewissermaßen der Spezifik dieser Orte geschuldet ist. Im Kunstunterricht an Schulen hat solch ein Umdenken bereits eingesetzt, wenngleich nur minimal spürbar. Im klinischen Kontext jedoch ist es nicht mehr als Science-Fiction. Da-*

her beschloss Clara Mégias (vom Núbol Kollektiv^[5], das konzeptuell keine Trennung zwischen Pädagogik und Kunst vornimmt) die Fiktion als Empowerment zu nutzen, als ihr die Möglichkeit gegeben wurde, mit Jugendlichen in stationärer Behandlung zu arbeiten. Bei der Vorbereitung des Projekttags Bildende Kunst verzichtete Clara auf Wachs-, Filzstifte und Knetmasse und lud stattdessen die Künstlerin Claudia Claremi^[6] ein, den Teilnehmer/-innen von ihren aktuellen Projekten zu erzählen und sie dazu anzuregen, sich einen Entlassungsschein auszustellen. Danach ist das Projekt auch benannt: Certificado de Alta^[7]. So verbrachten die in einem der größten und hektischsten Krankenhäuser von Madrid eingewiesenen Jugendlichen mehrere Stunden damit, ihre eigenen Entlassungsscheine zu fälschen.

Dieses Projekt zeigt genau, was wir in unserem ersten Schritt begonnen haben, was notwendig erscheint, um die Kunstpädagogik zu modernisieren: Wir brauchen Wissen, wir müssen die intellektuelle Komponente der Prozesse zurückfordern, aus denen wir unsere Methoden ableiten. Es ist zudem eine durch und durch politische Handlung, mit Jugendlichen zu arbeiten, die schwere psychische Probleme haben, sich mit ihnen mit dem Thema Fälschung auseinanderzusetzen, sie anzuregen, darüber nachzudenken, welche Bedeutung solche Dokumente für unser Leben haben und inwiefern die Jugendlichen, wenn sie ihre Entlassungsscheine erhalten werden, darauf vorbereitet sind, das Krankenhaus zu verlassen. Ein derartiges Unterfangen ist untrennbar mit der Antwort auf die Fragen verbunden: Wer entscheidet, wann ich bereit bin, das Krankenhaus zu verlassen, und warum ist es eine mir völlig fremde Person? Wer hat meine Einweisung verordnet? All diese Problematiken, über die sonst nur wenig gesprochen wird, wurden von Clara Mégias, Claudia Claremi und den Teilnehmer/-innen des Workshops bearbeitet. Dadurch entstand eine Gemeinschaft von Fragenden und Befragten, die eine Reflexion über sich selbst und die Situationen, in denen sie sich wiederfinden, zuließen; eine Kritikgemeinschaft, ein Miteinander von Gleichgesinnten und nicht nur eine Gruppe, die gemeinsam in einem Raum ausschneidet, aufklebt und innerhalb vorgegebener Linien ausmalt ...

Für eine gegenwärtige und künftige Vorstellung von Kunstpädagogik, die es zu entwickeln gilt, ist es grundlegend zu verstehen, dass alle uns umgebenden visuellen Objekte immer auch intellektuelle Herausforderungen bergen. Neben den verschiedenen Techniken, die ihre Realisation bedingen, liegt ihr eigentlicher Wert jedoch in den Bedeutungen, die sie entstehen lassen. Solche nämlich, die die Betrachtenden ihnen anhand ihres gesammelten Wissens zuweisen und die sie aus ihrer Beziehung zu ihnen und aus dem jeweiligen Kontext entwickeln. Dieses Wissen, das die visuellen Objekte in uns erzeugen, ist nicht banal, es ist ein Wissen, das uns tief angeht, ein politisches, ein verinnerlichtes Wissen. Bei der *artEducation* geht es folglich nicht einfach um die Kombination von Farben, sondern darum, wie sie auf eine bestimmte Weise zusammengestellt werden, also auch um die Frage, wer über eine bestimmte Kombinatorik von Farben entscheidet und letztlich auch um die Reaktionen der Betrachtenden auf diese Zusammenstellung, wie beispielsweise das Verlangen, *etwas zu kaufen, das man eigentlich nicht braucht* (vgl. Acaso, 2009).

Für die *artEducation* sind handwerkliches und technisches Geschick eine relevante Fähigkeit, aber nur eine Möglichkeit unter vielen, nicht aber das zentrale Ziel. In einer von Bildern übersättigten Welt ist ein wichtiges Ziel die Arbeit mit jenem Wissen, das sich aus der Bildkultur generiert. Denn sie ist es, und das gerät oftmals in Vergessenheit, womit in der *artEducation* primär gearbeitet wird. Als Lehrer/-innen müssen wir die Bildkultur sowohl aus einer analytischen Perspektive heraus – auf die gleich noch näher eingegangen werden soll – als auch in Hinblick auf Produktion bearbeiten.

Makronarrative als Basiswissen im Kunstunterricht der *artEducation*

In beiden Fällen sollten zwei inhaltliche Schwerpunkte gelegt werden: die Bildkultur und die zeitgenössische Kunst, verstanden als visuelle Mikro- und Makronarrative. Die Bildsprache stellt das meist genutzte Zeichensystem in der westlichen Gesellschaft dar, weil sie sich hervorragend zur Kommunikation eignet. Fährt man zum Beispiel auf der Autobahn, so wird auch eine Fülle an flachen Bildern wahrgenommen wie etwa Verkehrszeichen und verschiedene auf den Asphalt gedruckte Piktogramme. Betritt man ein Einkaufszentrum, so ist dort jeder Zentimeter der glänzenden Oberflächen dazu da, Wünsche in uns auszulösen: Sogar das Regal mit den Dosentomaten, die wir uns in jenem Moment kaufen wollen, ist nach einem komplexen System aufgebaut; die teuersten stehen direkt auf Augenhöhe, die billigsten ganz unten und die mit dem Durchschnittspreis ganz oben im Regal. Auf diese Weise schaffen es die Magier/-innen des *visual merchandising* uns innerhalb der wenigen Sekunden unserer Entscheidung, in die visuelle Falle zu locken. Wir brauchen an dieser Stelle noch nicht einmal über *packaging* zu sprechen oder über jene Ent-

täuschung, die einsetzt, wenn wir merken, dass der Inhalt der Dose nicht hält, was die Verpackung verspricht. Abgesehen vielleicht von einzelnen Bäumen und Straßenlaternen sind auch Städte mit Werbung überfüllt, auf Plakaten, Leuchtreklametafeln und in Schaufenstern... Die Bilder führen dazu, dass wir Produkte kaufen, die wir nicht brauchen, Parteien wählen, an die wir nicht glauben und unsere Körper Schlankheitskuren unterziehen, die uns eigentlich beängstigen. Das ist eine Frage von Macht, von machtvollen Akteure/-innen und visuellen Kampagnen, die uns dazu bringen sollen, Produkte und Dienstleistungen zu konsumieren, die wir nicht nur nicht brauchen, sondern gar nicht kaufen wollen...

Aufgrund von alledem plädiert die *artEducation* paradoxerweise dafür, genau diese Bildgruppe, die nicht als künstlerisch angesehen wird, miteinzubeziehen und die gegenwärtige Bildkultur als Kanal zu verstehen, über den uns visuelle Makronarrative erreichen. Enthalten im Kunstlehrplan 2006 innerhalb des Buchs *Postmodern art education: an approach to curriculum* ist dies eine der Strömungen unseres Arbeitsfelds mit der stärksten Wirkung, vor allem im US-amerikanischen Kontext, in dem Fachleute wie Kerry Freedman (2003/2006) oder Paul Duncum (2006) eine Vorgehensweise entwickelt haben: die „Art Education for Visual Culture“.

Mikronarrative als Basiswissen für den Kunstunterricht der *artEducation*

Wenn sich jedoch die *artEducation* lediglich auf die Bildkultur beziehen würde, wäre sie unvollständig: In der entstehenden neuen Kunstpädagogik sollte die zeitgenössische Kunst (oder Mikronarrative) mindestens die Hälfte von dem ausmachen, was in den Klassenzimmern, Museen oder Krankenhäusern erarbeitet wird. Wenn Lehrer/-innen sich nun aber trauen, Kunst ins Klassenzimmer zu bringen, sind trotz alledem – das konnte ich in allen Ländern erleben, die ich besuchte – die Künstler/-innen und ausgewählten Arbeiten in den seltensten Fällen als zeitgenössisch zu bezeichnen: Rubens oder Picasso sind noch immer die am häufigsten präsentierten Künstler, obwohl doch auf wunderbare visuelle Darstellungen zurückgegriffen werden könnte, die genau jetzt in unserer Gegenwart entstehen. Sie werden jedoch nicht in den Unterricht einbezogen, was an einer fehlenden Kenntnis unserer Gesellschaft über zeitgenössische Kunst liegen mag, am Unverständnis ihr gegenüber und in vielen Fällen sogar an einer absoluten Geringschätzung.

In der *artEducation* soll auf zeitgenössische Künstler/-innen auf die gleiche Weise einbezogen werden, wie wir Werbung verwenden, die sich in Echtzeit ereignet (etwa die Werbekampagne, die in der ganzen Stadt und in jeder Werbepause zu sehen ist). Denn Sprachen und Techniken der zeitgenössischen Künstler/-innen passen exakt zur Ästhetik und Vorstellungswelt der Schüler/-innen – auch wenn es vielen schwerfällt, dies zu akzeptieren. Es geht um eine Schüler/-innenschaft, die durch Videoclips lernt und mit Leichtigkeit einen Zugang zur Videokunst findet; um Schüler/-innen, die sich von komplexer und technologischer Kunst begeistern lassen, wie beispielsweise von *Crown Fountain*^[8], die Jaume Plensa für Chicago schuf (in welcher zwei sich gegenüberstehende Projektionen menschlicher Gesichter als wasserspritzende Springbrunnen wetteifern). Genauso begreifen diese Schüler/-innen sofort die Botschaft von *Dignatario*, einer Skulptur von Nadin Ospina, die Bart Simpson in Form einer präkolumbianischen Terrakottafigur darstellt.

Es ist kaum zu glauben, aber die zeitgenössische Bildende Kunst ist ein im Kunstunterricht kaum thematisierter Gegenstand, weder inhaltlich noch als Format. Jedoch sprechen viele Gründe dafür, sie in die Klassenzimmer zu holen, so zum Beispiel ihre potenzierende Wirkung auf das visuelle Wissen in einer Welt voller Bilder. Aktuelle Kunst gehört, wie bereits gezeigt, zu den sogenannten Mikronarrativen; das sind kleine visuelle Manifestationen, kreiert von denen, die NICHT die Macht besitzen und die uns Bürger/-innen dazu anzuregen, darüber zu reflektieren, was der Rest der Bilder verbirgt. Daraus resultiert eine Art kritische Reflexion, die sich auch mit den Zielen der *artEducation* verbinden lässt. Zeitgenössische Künstler/-innen sind die soziale Realität eingebettet. Somit behandeln sie in ihren Arbeiten Themen, die jetzt von Bedeutung sind: Von Päderastie bis Mutterschaft, von Umweltzerstörung bis zu allen Formen von Terrorismus, von Quantenphysik bis Fußball bieten sie die Möglichkeit, Verbindungen zu jedem möglichen Unterrichtsinhalt zu ziehen – eine ideale Form also, einen inhaltlich neuen Unterrichtsblock zu beginnen. Kurzum, die zeitgenössische Kunst sollte als Inhalt im Schulalltag verankert werden, ohne dadurch die Kunst anderer Epochen verdrängen zu müssen.

Es erscheint leicht, hegemoniale Modelle visueller Darstellungen herzustellen. *Makronarrative* zu reproduzieren, ist dabei wesentlich einfacher, weil sie sehr leicht zugänglich sind: Es handelt sich um Bilder, die von Menschen in Machtpositionen

geschaffen wurden (wie Werbung, kommerzielles Kino, viele Informationstafeln und bestimmte Formen von Kunst). *Mikronarrative* zu suchen, ist hingegen komplizierter: Bilder, die von Menschen geschaffen wurden, die nicht in Machtpositionen stehen (dazu zählen Graffiti, Adbusting und die zeitgenössische Kunst, das Kunsthandwerk oder zum Beispiel das, was die Schüler/-innen produzieren etc.). Ich erinnere mich noch mit Schauern an einen Fall, den ich wiederholt in Lehrbüchern für Kunst- und Werkunterricht fand: In diesen Büchern wurde als Beispiel für eine Kreuzkomposition von beinahe allen Autor/-innen die mythische Darstellung *Raub der Sabinerinnen* von Rubens gewählt. Darin sind Frauen zu sehen, die entsetzt vor der ihnen drohenden Gefahr einer Vergewaltigung davonlaufen und versuchen, vor Misshandlung und Folter zu fliehen. Trotz dieser unglaublichen Thematik verwenden Lehrer/-innen die Darstellung – natürlich mit Hilfe des Buchs und gründlich vorbereitet – um die Funktion einer bestimmten Bildkomposition zu veranschaulichen. Findet dieses Kunstwerk auf solche Weise Verwendung als didaktisches Material, so wird den Schüler/-innen nicht nur vermittelt, was eine Kreuzkomposition ist, sondern sie werden in eine Situation versetzt, Zeugen einer kurz darauf stattfindenden Vergewaltigung zu sein. Man vermittelt ihnen sozusagen „dieses Bild ist so perfekt und sein Erschaffer so anerkannt, dass seine Thematik, also der sexuelle Missbrauch einer Gruppe von Frauen, sekundär ist“. So etwas passiert, wenn keine Zeit gegeben wird, über Bilder als Gegenstand in der Pädagogik nachzudenken; wenn man unfähig dazu ist, in die Tiefe zu gehen und nur an den Oberflächen kratzt: Dann werden Lehrer/-innen zu Vermittler/-innen von Ideen oder Gesinnungen, die in vielen Fällen nicht zu den eigenen passen.

Für eine Aktualisierung der Kunstpädagogik eignet sich nicht jedes Bild: Wir müssen anfangen, Bilder in einer angemessenen Weise zu verwenden, d.h. die Auswahl sollte sehr sorgsam und bedacht erfolgen, um so eine gleiche Anzahl an Makro- und Mikronarrativen entstehen zu lassen. Als Fachleute der *artEducation* müssen wir die Bilder, mit denen wir arbeiten, überdenken und unsere Auswahl anhand eines kritischen Kanons neu organisieren. Wir müssen es schaffen, dass in unserem Unterricht sowohl globale als auch lokale Bilder Platz haben, die sowohl von Männern als auch von Frauen gemacht sind, im Okzident sowie in anderen Kulturen. Es geht um Bilder aus Bereichen der Hochkultur (Museen, wissenschaftliche Zeitschriften, renommierte Dokumentarfilme und offizielle Landkarten, etc.) sowie aus der Populärkultur (Musikvideos, Regenbogenpresse, Videospiele etc.) und um Bilder der Vergangenheit und der Gegenwart, die den Schüler/-innen gefallen oder ihr Interesse wecken. Um beispielsweise biologische Inhalte zu bearbeiten, könnte man die bekannte Zeitschrift *National Geographic* nutzen und um das Konzept der visuellen Makronarrative zu erklären, könnte in Zusammenhang mit dem parodistischen Pendant *Contranatura* (eine weitere Arbeit von Joan Fontcuberta) gearbeitet werden, in der die offensichtlich neutralen Inhalte des Originals auf ironische Weise umgeschrieben werden (vgl. Fontcuberta 2001).

Von der Kunstpädagogin zum *artEducator*

Um den Abschnitt *Emanzipatorisches Wissen* abzuschließen, muss betont werden, dass wir uns folgendem Prozess in der neuen Rolle als Kunstpädagogen/-innen des 21. Jahrhunderts verweigern sollten: das Ausgestalten und Aufhübschen der Einrichtungen in denen wir arbeiten, wenn unsere Vorgesetzten (vor allem) gegenüber der Elternschaft gut dastehen wollen. Denn das ist genau der Moment, in dem die sonst ignorierte Kunstlehrerin – die, die immer vergessen wird, da im Lehrplan nur harte Fächer wie Mathematik und Physik wichtig sind – aus ihrer Verbannung geholt wird, um eine Wandzeitung zu gestalten, die Bühne zu dekorieren oder eine kleine Ausstellung in den Schulkorridoren zu organisieren. Solche Aufforderungen dürfen wir nicht tolerieren, denn sie degradieren uns zu gelegentlichen Dekorateur(en)/-innen, zu Fachkräften, deren Aufgabe es ist, „schöne Dinge“ für Schulfestlichkeiten herzustellen.

Im totalen Gegensatz zur traditionellen Figur der Kunstlehrer/-in müssen wir die Figur des *artEducators* erschaffen, ein/-e Intellektuelle/-r, der an der Schnittstelle von Kunst und Pädagogik arbeitet, sodass beide Sphären sich vermischen, bis sich ihre Definitionsgrenzen auflösen. Es geht um Experten/-innen, die die Kunst als pädagogischen Prozess und die Pädagogik als künstlerischen Prozess begreifen (Camnitzer, 2009: 182), um Fachleute, die über ein hybrides Profil verfügen, das die Bipolarität der Berufsstereotype durchbricht; das damit aufhört, Künstler/-innen und Lehrer/-innen zwei verschiedenen Sphären zuzuweisen und oft die Figur des/der Künstlers/-in über die des/der Pädagogen/-in stellt. Die Rede ist von Kunstpädagog(en)/-innen, deren Arbeit unterm Strich intellektuell, politisch und transformativ ist. Und genau sie sind gemeint, wenn die Theoretiker/-innen der *critical pedagogy* von „intellektuellen, transformativen Lehrem“ (Giroux 1988/1991) sprechen. Den intellektuellen Wert der Arbeit eines *artEducators* sichtbar zu machen und das Wissen darüber zu einem Grundpfeiler unseres Handelns werden zu lassen, *that's what comes next*.

Ein komplexer Prozess

Der Raum ist weiß, der Boden aus Marmor. Vor den Gemälden sitzen einige Teilnehmer/-innen, die die Hand heben, um auf Fragen der Pädagogin zu antworten. Als diese ihre Einführung abgeschlossen hat, wechseln alle in den Vermittlungsraum des Museums, um „ein Kunstwerk zu erschaffen“. Die Materialien hierzu sind in Boxen geordnet und auf jedem Tisch liegt ein Papier, auf dem die einzelnen Arbeitsschritte beschrieben sind. Nach einer halben Stunde bravem Einhalten der Spielregeln ist „das Kunstwerk“ fertig und alle dürfen ihr ganz persönliches Ergebnis mit nach Hause nehmen, damit der Vater oder die Mutter es dann für die nötige Zeit an der Kühltür ausstellen kann, bis es sich selbst zerstört.

Es zeigt sich, dass die Realität der traditionellen Kunstpädagogik daraus besteht, dass die meisten von Kunstpädagogen/-innen geplanten Aktivitäten darauf abzielen, etwas zu produzieren und auf Techniken zurückgreifen, die in der Welt der zeitgenössischen Kunst kaum verwendet werden. Tätigkeiten, die schnell gehen und deren Ergebnisse schön anzusehen sind, die in wenigen Minuten einen Abschluss finden und nicht lange zum Trocknen brauchen, sodass die Teilnehmenden sie mit nach Hause nehmen können, ohne lang warten zu müssen.

Diese Arbeitsform vermittelt lediglich eines: Kunstwerke entstehen wie durch Zauberhand, im Kunstunterricht muss man nicht nachdenken, nichts planen, es gibt keine Produktionsphasen. Alles passiert spontan, im Moment und das führt genau dazu, dass die Schüler/-innen wenn sie erwachsen sind, vor zeitgenössischen künstlerischen Arbeiten stehen und sagen: „Das kann ich auch“. Weil niemand ihnen beigebracht hat, wie viel Aufwand, Planung, Konzept, Zeit und Energie hinter einer solchen künstlerischen Arbeit steht, die von außen betrachtet so einfach erscheint.

Deshalb ist der Arbeitsprozess ein zweiter Grundgedanke, den wir für die Kunstpädagogik benötigen. Es sollte deutlich werden, dass jedes Produkt einer Planung bedarf und zwischen Entwurf und Ausstellung meist ein größerer Zeitraum liegt. Denken wir an Filme, Musikstücke oder Romane, so haben in allen drei Fällen deren Autoren/-innen einen langen Prozess durchlaufen, um zu einem Ergebnis zu kommen. Ich glaube – sicher gibt es auch hier Ausnahmen –, dass es keine guten Filme, Symphonien oder Romane gibt, die in einer halben Stunde entstanden sind. Folglich scheint es absolut notwendig zu sein, dass alle Beteiligten an Projekten im Bereich der Bildenden Kunst verstehen, wie wichtig es ist, zu vermitteln, dass sich die Arbeit von Kulturschaffenden in Projekten erstreckt und diese als zeitliche Konstrukte immer aus verschiedenen Phasen bestehen. Weit über die Inhalte hinaus müssen wir eine *artEducation* erreichen, die eine Vorstellung von Arbeitsprozessen respektiert und verbreitet, die mittels eigener Formate und Arbeitsmethoden vermittelt, dass die Arbeit von Künstler/-innen lange dauert und in verschiedene zeitliche Phasen unterteilt ist. Innerhalb dieser Metakategorie, die ich Prozess nenne, werden im Folgenden drei bestimmende Felder näher betrachtet: der Projektunterricht, die zeitgenössische Kunst als Format und die Berücksichtigung der Analyse als Teil des Arbeitsprozesses.

Projektunterricht

Am Tag der Vernissage (14. Juni 2013) war das Museum vollkommen überfüllt, so voll, wie es vielleicht noch bei keiner anderen Vernissage gewesen war. Viele Familien mit strahlenden Gesichtern drängten sich hier, um der letzten Arbeitsphase des Werks beizuwohnen, an dem zwölf Künstlerkollektive, bestehend unter anderem aus 524 Schüler/-innen und 38 Dozent/-innen der Provinz Navarra, die letzten neun Monate im Zuge des Projekts VACA (Vehiculizando el Arte Contemporáneo como proceso de Aprendizaje, zu deutsch: Nutzung der zeitgenössischen Kunst als Lernprozess) gearbeitet hatten.

Das Projekt VACA^[9] ist eines der wenigen Beispiele (neben *Room 13*^[10] in Großbritannien und *LEVADURA*^[11] in Madrid) für Projektunterricht im Kontext der Kunstpädagogik (im englischsprachigen Raum als Project Based Learning (PBL) bezeichnet). Die Idee dahinter ist zugleich einfach und komplex: Sie besteht darin, eine Klasse – egal in welchem Bildungsstadium, im Kindergarten, in der Grundschule, der weiterführenden Schule oder an der Universität – in ein Kollektiv zu verwandeln, das gemeinsam im Laufe eines gesamten Schuljahrs ein zeitgenössisches Kunstprojekt entwickelt und dieses sowohl in die verschiedenen Lehr-

planinhalte integriert, als auch in einem Format ihrer Wahl verarbeitet. Für die erste Auflage wurden die Arbeitsformate der Kollektive auf drei beschränkt, darunter Videokunst, Installation und Performance. Außerdem wurde festgelegt, dass pro Kollektiv nur ein gemeinsames Stück erarbeitet werden sollte. Jede/-r Dozent/-in schlug zu Beginn des Schuljahrs ein Projekt vor. Wenn die Schüler/-innen es annahmten, dann startete der künstlerische Prozess, das Projekt wurde innerhalb eines Zeitraums von neun Monaten verwirklicht und schließlich mit allem, was dazugehört, in einem angesehenem Kunstzentrum ausgestellt – was dem Projekt eine besondere Bedeutung gab.

Die Arbeitsschritte wurden klar eingegrenzt, sodass jedes Kollektiv und alle Teilnehmenden verstehen konnten, wie wichtig es ist, jeden Schritt zu planen und zeitlich auszuloten. Eine Ideenfindung war zentral für die erste Phase, vor allem um ein Thema von gesellschaftlicher Relevanz zu bestimmen, also letztlich Problemstellungen, die auch zeitgenössische Künstler/-innen beschäftigen. Unter der Fragestellung „Welche Themen bewegen uns?“ wurden viele verschiedene Ideen in den Ring geworfen: Gewalt, Angst, die Unsichtbarkeit einiger gesellschaftlicher Gruppen. Die Schüler/-innen wählten hierbei offensichtlich kritische Themen, was die Überzeugung bestärkt, dass emanzipatorisches Wissen nicht nur Erwachsenen vorbehalten ist. Nach Abschluss der ersten Phase folgte der Entwurf; Hier wurde die Zeichnung zum unverzichtbaren Instrument, um die Themen sichtbar zu machen und die Vorschläge zu konkretisieren. Diese Phase war lang, komplex und voller Versuche, Fehlschläge und Neuanfänge. Sie zeigte die organisch und oft nicht linear verlaufenden Arbeitsprozesse von Künstler(n)-innen bzw. Kulturproduzent(en)/-innen. Nachdem der Entwurf fertiggestellt war, folgte die Produktionsphase: Schreiner/-innen, Grafiker/-innen, Maskenbildner/-innen, jede Produktionsphase benötigte spezifische Fachleute, die in einigen Fällen an die Schule eingeladen wurden, um ihre Arbeit vorzustellen. Von der Phase der Konzeption und Produktion in der Werkstatt wurde das Ganze dann in den Ausstellungs- oder Bühnenraum verlagert und aufgebaut. Daraufhin begann eine intensive Presse- und Öffentlichkeitsarbeitsphase, ohne die niemals so viele fröhliche Familien ins Museum gefunden hätten.

VACA ist ein Beispiel dafür, wie wichtig es ist, das Ergebnis für eine Weile aus den Augen zu verlieren, sowohl für den Stellenwert des Prozesses als auch für die Arbeit im Kollektiv zu kämpfen und die romantische Vorstellung vom einzelnen Genie/ Genius zu widerlegen, die im kollektiven Gedächtnis immer noch vorherrscht und die zu den großen Schwachstellen der traditionellen Kunstpädagogik gehört. In der *artEducation* wird die Figur der Künstler/-in als Kulturschaffende/-r verstanden, der/die immer im Team arbeitet. So ist sie immer bereits mit der umgebenden sozialen Wirklichkeit verbunden und sitzt nicht isoliert im Elfenbeinturm. Deshalb sind diese Kulturschaffenden eben auch kritische Gestaltende und dazu verpflichtet, eine entsprechende Bildsprache zu verwenden, soziale Ungerechtigkeiten aufzuzeigen und so die Zuschauenden zu Reflexionen anzuregen.

Das eigentliche Ziel der *artEducation* in unserer heutigen schnelllebigen Welt sind Erfahrungen, die Betrachter/-innen vor dem Objekt machen, die auf Intentionen basieren und deren Absicht in Beziehung zu einem gesellschaftlich relevanten Thema stehen. Diese Erfahrungen sind der Realität verpflichtet und entstanden in einem langwierigen Prozess innerhalb verschiedener Phasen. Es geht um eine Arbeit, auf die sich mit Leidenschaft und Disziplin eingelassen wird, die innerhalb einer Gemeinschaft und in Zusammenarbeit entsteht, eben genau mit den Methoden, wie sie Künstler/-innen auch gegenwärtig in Kooperationen mit anderen Akteur(en)/-innen praktizieren. So wird das Wissen der gesamten Gemeinschaft rhizomatisch verbunden, ohne dabei bestimmten Kenntnissen mehr Relevanz zuzusprechen als anderen. Das ist eine Praxis, die mit der realen Arbeitswelt zu tun hat und somit legitimiert ist, zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einer renommierten Kulturinstitution gezeigt zu werden.

Zeitgenössische Kunst als Format

Fünf Frauen schreien wütend in Megafone: Pedagogías invisibles (Unsichtbare Pädagogik) ist ein Kollektiv, das seit mehreren Jahren im Sinne der artEducation arbeitet. 2012 wurden sie eingeladen, im Zuge der Veranstaltung Apren12 eine Aktion durchzuführen. Die Veranstaltung sollte auffordern, gegenwärtige pädagogische Strukturen in Madrid neu zu gestalten. Das Format, das Pedagogías Invisibles wählte, um die in der pädagogischen Gemeinschaft benötigten Veränderungen sichtbar werden zu lassen, bestand aus einer Fiktion zum Mitmachen, genannt Consejo de Ministras (Ministerinnenrat). Die Aktion setzte sich aus zwei Teilen zusammen: Im ersten Teil verkündeten mehrere Mitglieder des Kollektivs über Mikrofone den Beginn der Versammlung von Ministerinnen eines imaginären Landes mit nur einem einzigen kompetenten gesetzgebenden Organ, dem Bildungsministerium, das 25 völlig revolutionäre Dekrete erlassen werde. Nach diesem fulminanten Beginn teilten die Mitglieder des Kollektivs weiße Pappteller an die Anwesenden aus und luden sie dazu ein, ihre eigenen Dekrete aufzuschreiben, welche dann später als

Teil einer riesigen Wand aufgehängt und somit sichtbar gemacht wurden ...

Der Prozess, die Methodik und das Format: drei unterschiedliche Konzepte, die zugleich verbinden und trennen. In der *artEducation* – und darin zeigt sich deutlich der Unterschied zur alten Kunstpädagogik der Vergangenheit – wird zeitgenössische Kunst nicht nur als emanzipatorischer Inhalt verstanden, wie im vorangegangenen Abschnitt gefordert, sondern als Format, als Methodik und als Arbeitsweise, bei der die Form der Übertragung nicht getrennt von ihrem Inhalt zu denken ist.

Es ist absurd, Schüler/-innen über die wichtigsten Performancekünstler/-innen in Form von traditionellem Frontalunterricht zu unterrichten, wenn doch eine pädagogische Aktion genauso gut als Performance verstanden werden kann. Akzeptiert man, dass jegliches pädagogisches Konstrukt einen Aufführungscharakter hat, so lässt sich sagen, dass in der *artEducation* die von den *artEducators* für ihren Unterricht gewählten Darstellungsstrukturen die gleichen sind, die Künstler/-innen für den Inhalt ihrer Performances verwenden.

Wäre es sinnvoll gewesen, über Veränderungen im Bildungswesen innerhalb eines so obsoleten Vermittlungsformats wie dem des Frontalunterrichts nachzudenken? Die *artEducation* fordert, dem Inhalt die gleiche Bedeutung zu geben wie der Vermittlungsform, und zwar einem ausgewogenen, wohl durchdachten Inhalt, der den/die Lehrer/-in auf die Stufe einer Kurator/-in hebt. Und demzufolge – das hängt damit zusammen, dass wir im Bereich der Bildenden Künste arbeiten – kann diese Struktur keine andere sein, als jene, die auch Künstler/-innen nutzen. Das heißt also: Partizipatorische Installationen, Aktionen, Performances, Videos, Relationale Ästhetik etc., statt des Frontalunterrichts oder des Werkstattunterrichts des 19. Jahrhunderts.

Die Verwendung der zeitgenössischen Kunst als Format erweist sich als wichtig für einen Bildungsprozess, gerade in einem Moment der Geschichte, in dem, wie bereits gezeigt, die traditionsgebundene Pädagogik in eine neue Richtung navigiert, mit der Lernen nicht mehr langweilig sein muss und auch der Kunstunterricht spannend sein kann. Um den Bann der traditionellen Kunstpädagogik zu brechen, muss all das zurückerobert werden, was der zeitgenössischen Kunst innewohnt und was ihr die Pädagogik genommen hat.

Das Zerlegen der Bildwelten, die uns umgeben, befindet sich auf einer Ebene mit den Produktionsprozessen

*Ko-nichi wART entstand durch die Zusammenarbeit der Grundschule Las Naciones mit dem Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid. Im Zuge des Projekts hat Yuta Nakajima (ein japanischer Künstler, der als Artist in Residence an der letzten Ausgabe von El Ranchito teilgenommen hat, vgl.: <http://nakajimayuta.net>) zwei Workshops mit Erstklässler/-innen aus eben dieser Grundschule durchgeführt. Yutas Werk ist sehr speziell, da er in die Mehrzahl seiner Arbeiten Kinder miteinbezieht, die an komplexen Aktivitäten als aktiv Gestaltende teilnehmen, indem sie beispielsweise in einem Kühlraum Figuren aus nassen Handtüchern formen. Fast all seine Arbeiten könnten der Richtung einer kindgerechten Relationalen Ästhetik zugeordnet werden und sind damit ein treffendes Beispiel für das Konzept der *artEducation*. Für das Projekt El Ranchito konzipierte Yuta eine Arbeit, die sich in zwei Sessions unterteilte. In der ersten Phase besuchte er die Grundschule und gab Einblicke in die visuelle Dekonstruktion zwischen japanischer und spanischer Kultur innerhalb einer lecture (performance), die er bereits zuvor umgekehrt in spanischer Sprache in Japan gehalten hatte. Diese war in vier Phasen unterteilt und führte vom Konkreten zum Abstrakten: ein japanisches Mädchen zeichnen (im Workshop in Japan lautete die Aufgabe, ein spanisches Mädchen zu zeichnen), dann ein japanisches Getränk, ein japanisches Monster (Monstruo japonés) und zum Schluss eine Lüge. Yuta hatte große Papierbögen mitgebracht und teilte sie jeweils in acht Teile, indem er sie einfach faltete. Darauf visualisierten die Teilnehmenden ihre Lösungen. Die interessantesten entstanden bei der Problemstellung, eine Lüge zu malen. Denn das setzt voraus, zu wissen, was „Lügen“ bedeutet bzw. selbst schon einmal gelogen zu haben. Und lügen, um zu malen ist eine komplexe kognitive Aufgabe: „Heute habe ich eine Nacktschnecke gefrühstückt“, „Ich habe mir ein neues iPad gekauft“ oder „Ich bin alt“ lauteten einige der Lügen, die später gemalt wurden.*

Für den zweiten Workshop kamen die Erstklässler/-innen an Yuta Nakajimas Arbeitsplatz in Matadero Madrid. Alle waren in rot gekleidet. Diese absurd erscheinende Normierung hatte Yuta sich ausgedacht, um die Teilnehmenden dazu anzuregen, sich

darüber Gedanken zu machen, wer warum eigentlich Regeln und Normen aufstellt. Allein die Erfahrung, dass alle rot gekleidet waren, erwies sich als sehr wirksam. Diese Wirkung verstärkte sich dann um ein Vielfaches, als die Kinder in El Ranchito ankamen und sich auf den Boden setzten, der mit verspiegelten Papierrechtecken ausgelegt war: Die sich spiegelnden Körper gaben der Situation einen ganz eigenen, neuen Sinn, als die Kinder auf der Papieroberfläche mit ihnen Formen bildeten und sich durch die Struktur eine Art Teppich bildete. Da diese Session durch Fotos festgehalten wurde, ergab sich für Yuta die Möglichkeit, diese zu einem Video zu schneiden und so einen Teil des Prozesses sichtbar zu machen.

Während die traditionelle Kunstpädagogik den Schwerpunkt darauf legt, etwas zu produzieren, das sich mit nach Hause nehmen und temporär an der Kühlschranktür ausstellen lässt, hat in der *artEducation* der Prozess der Analyse von Bildern, die uns umgeben, die gleiche Relevanz wie der Produktionsprozess. Damit unterstellen wir, dass der Akt des Analysierens ein Akt kultureller Produktion ist, wie es der spanische Künstler Joan Fontcuberta formuliert:

„Der wahrhaftigste und kohärenteste schöpferische Akt unserer Zeit besteht nicht darin, neue Bilder zu schaffen, sondern den bereits bestehenden einen Sinn zu geben.“^[12] (Camnitzer 2010)

In der *artEducation* muss mindestens die Hälfte aller Aktivitäten daraus bestehen, zu analysieren, denn die Analyse, das Zerlegen und die Reflexion sind genau so relevant wie der Produktionsprozess. Mehr noch: Solche Analyseprozesse sollten zur Normalität und Gewohnheit werden, beispielsweise so wie meine Töchter Filme, die sie gesehen haben, nacherzählen und dabei abschätzen, wie viele Mädchen mitspielten und ob sie Haupt- oder Nebenrollen hatten.

Die *artEducation* versteht Dekonstruktion im Sinne Derridas. Es kommt ihr auf das Entdecken der Geschichten an, die in visuellen Produkten versteckt sind, seien dies nun Makro-, Mikronarrative oder die Graustufen dazwischen; Vertiefen, Perspektivwechsel, erneutes Betrachten, Suchen. All das sollte auf professionelle Weise unterrichtet werden, obwohl uns vielleicht unsere innere Stimme sagt, dass einige soziale Gruppen (wie z.B. Kinder) noch ungeübt darin sind/sein könnten, etwas derartiges zu bewältigen.

Kreativer Remix

Das emanzipatorische Wissen und der Prozess kommen nicht ohne Kreativität aus, diese wird jedoch zeitgemäß als Remix verstanden. Eine traditionelle Kunstpädagogik strebt nach einer falschen Kreativität, denn – seien wir ehrlich – in vielen der Aktivitäten des Kunstunterrichts sehen alle Ergebnisse am Ende gleich aus. Alles ist darin von vornherein derart festgesetzt: Dass eine Tätigkeit einen gewissen Zeitraum abdeckt und sich auf eine Technik konzentriert, statt nach der Bedeutung zu fragen oder ein kritisches visuelles Wahrnehmen anzuregen. Anstatt von einer Projektidee auszugehen und mit dem Prozess der Ideenfindung zu beginnen, wird in vielen Fällen genau gegensätzlich gearbeitet: Es wird eine bestimmte Technik gewählt, der dann ein Thema übergeordnet wird. Das führt viel zu oft dazu, dass wir etwa reihenweise *Mäuse*, die aus Joghurtbechern gebaut wurden und alle gleich aussehen, vorfinden. Solche Ergebnisse zeigen dass Kreativität nicht Teil des vorangegangenen pädagogischen Akts gewesen sein kann.

Remix als Grundlage: der *artEducator* als DJ

Wenn man im Kontext von Kunstpädagogik von Kreativität spricht, bezieht sich das immer auf die Kreativität von Schüler/-innen. Darauf, wie wichtig es ist, diese Fähigkeit gerade auf dem Gebiet der Bildenden Künste zu entwickeln und diese ausgehend von der Lebenswirklichkeit zu fördern. Denn im späteren Berufsleben wird eine sogenannte Kreativität in allen Arbeitsbereichen – nicht nur in den künstlerischen – als Grundkompetenz betrachtet. Die *artEducation* allerdings versteht Kreativität zunächst als eine Kompetenz des/der Lehrer(s)/-in, der/die sich selbst als Kulturschaffende/-r versteht.

Wenn wir uns selbst als Gestalter/-innen verstehen, so erkennen wir auch, dass Kreativität die wichtigste Kompetenz eines *artEdu-*

cators ist: Wir müssen aufhören, nur dann von Kreativität zu sprechen, wenn wir über Schüler/-innen, über Künstler/-innen oder mit Presseleuten sprechen. KREATIVITÄT IST EINE NOTWENDIGE KOMPETENZ FÜR DIE PÄDAGOGIK (und für jede andere Arbeit auch, aber für unsere ganz besonders). Im 21. Jahrhundert, in dem alles Wissen im Netz zu finden ist, verändert sich unsere Rolle als Lehrende vom Distribuieren des Wissens hin zum Generieren: Unsere Aufgabe besteht darin, Impulse auf halbem Weg zwischen Vergnügen und Abgrund zu geben, damit sich Schüler/-innen für bestimmte Themen begeistern und sie erforschen wollen. Die Vorstellung, uns in Produzent/-innen von Impulsen zu verwandeln, zwingt uns zum kreativen Umgang mit der Gegenwart, denn die größte Herausforderung, der wir uns stellen müssen, wird die Gestaltung von Unterrichtsinhalten sein, die mit Videospiele, Fernseh-Serien und der Wii mithalten können.

Heute zeigt sich jedoch, dass sich das Gestalten-Wollen im 21. Jahrhundert sehr von dem des 19. Jahrhunderts unterscheidet. In einer übertechnologisierten Welt, in der sich das Bild von Experten vollständig gewandelt hat, wird das Ausüben schöpferischer Tätigkeiten anders verstanden als früher und ähnelt eher dem, was Nicolas Bourriaud zu Beginn des neuen Jahrtausends über den bildenden Künstler sagt:

„Es geht [dem/der heutigen Künstler/-in, Einfügung M.A.] nicht mehr darum, aus einem Rohmaterial Formen zu erschaffen, sondern darum, mit Objekten zu arbeiten, die tatsächlich auf dem kulturellen Markt zirkulieren [...]. Die Begriffe Ursprünglichkeit (der Ursprung von etwas sein) und auch Schöpfung (aus dem Nichts) lösen sich so langsam in dieser neuen Kulturlandschaft auf, die von den Zwillingfiguren DJ und Programmierer bestimmt wird, deren beider Aufgabe es ist, Kulturgüter auszuwählen und diese in neue Kontexte zu stellen.“^{13]} (Bourriaud 2002b / 2010: 13)

Bourriaud ist einer der interessantesten Theoretiker, der sich in Bezug auf die Rolle des Künstlers in der Gegenwart finden lässt. Aktuell und kritisch können seine beiden Bücher *Relational Aesthetics* (1998/ 2002a) und *Postproduction* (2002b) als Essays über zeitgenössische Kunst und eben auch als der Pädagogik eng zugewandt verstanden werden. Laut Bourriaud erhält der Begriff *Autor* (ob nun Musiker/-innen, Köche/-innen oder Lehrer/-innen) im 21. Jahrhundert eine neue Bedeutung: Denn wir gestalten nun ausgehend von Ideen anderer. Die französischen Philosophen Gilles Deleuze und Félix Guattari (1972/ 2008) vertreten mit der Idee, dass sich Wissen rhizomartig produziert, die Meinung, dass kopieren immer auch (re)produzieren ist, etwa so wie ein DJ, der beim Auflegen einen persönlichen Diskurs entstehen lässt, indem er die Musik anderer auf bestimmte Weise neu abmischt. In *Postproduction* vertritt Bourriaud die Theorie des/der Künstler(s)/-in als DJ, ein Gestalter, der mit bereits *Gestaltetem* arbeitet, denn „all diese künstlerischen Praktiken [...] haben gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene Formen zurückgreifen. Sie zeugen vom Willen, Kunstwerke in ein Netz von Zeichen und Bedeutungen einzufügen, anstatt sie als autonom und original anzusehen“^{14]}. (Bourriaud 2002b: 18 ff.) Aus diesen Zeilen lassen sich deutlich Parallelen zur Pädagogik herauslesen; man muss nur den Begriff *Kunst* durch *Lehrplan* ersetzen, damit sich ein Sinn ergibt:

„All diese [pädagogischen Praktiken] [...] haben gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene Formen zurückgreifen. Sie zeugen vom Willen, [Lehrpläne] in ein Netz von Zeichen und Bedeutungen einzufügen, anstatt sie als autonom und original anzusehen.“
(Bourriaud 2002b: 16, Einfügungen M.A.)

Bourriaud stellt klar, dass es in der heutigen Zeit undenkbar ist, etwas aus dem Nichts zu erschaffen. Das steht in direktem Bezug zum Rhizomgedanken. Wenn wir etwas gestalten, so steht am Anfang immer ein vorangegangener *input*, durch den wir etwas (wieder)verknüpfen; dadurch verliert ein authentisches und ursprüngliches Werk seinen Sinn. Vielleicht könnte *reprogrammieren* ein neues Verb sein, das auf zeitgenössische Künstler/-innen angewendet werden kann. Schaut man allerdings genauer hin, dann stellt sich heraus, dass Lehrer/-innen eine solche Arbeit seit jeher ausüben, denn die Inhalte, mit dem sie arbeiten ist in seltenen Fällen eigenen Ursprungs. Daher muss die Arbeit der Pädagog/-innen des 21. Jahrhunderts der eines DJs gleichen und müssen sich die Pädagog/-innen sich als *Remixer* verstehen und deutlich machen, dass *Remixen* gestalten und nicht kopieren bedeutet.

Die *artEducation* ist eine hybride Disziplin

Während die traditionelle Kunstpädagogik eine Disziplin ist, die vor allem Nabelschau betreibt, sich also überwiegend mit sich

selbst beschäftigt, ist ein Grundbedürfnis der *artEducation*, sich mit anderen Disziplinen zu vermischen. Dabei geht es nicht mehr so sehr um Kenntnisse aus der Welt der Bildenden Kunst oder der Pädagogik, sondern um die aus anderen Bereichen wie beispielsweise der Soziologie, Philosophie, der Queer theory oder des kolumbianischen Magischen Realismus^[15]. Das Konzept des kreativen Remix weitet sich definitionsgemäß auf all das aus, was a priori nicht dazugehört. Genau an dieser Schnittstelle des Nicht-Zugehörigen, an der transformatorisches Wissen entsteht, verschwindet die Simulation und das wesentliche Lernen beginnt.

Die Fachleute der Kunstpädagogik müssen aufhören, ausschließlich kunstpädagogische Texte zu lesen und anfangen, sich mit Konzepten anderer Herkunft, Disziplinen oder Bezugswissenschaften auseinanderzusetzen (und für ihre Erfahrung als Lehrende zu nutzen). Elizabeth Ellsworth (2005) beispielsweise verwendet für die Pädagogik den Begriff *Direktionalität* (im Englischen: to address) und zeigt, dass die von uns Lehrenden gestalteten Curricula geprägt sind von unserer eigenen Absichten, (verstanden als eine Gesamtheit unsichtbarer Elemente, die festlegen, wie ideale Schüler/-innen auszusehen haben – und wie nicht – und warum einige auf der Strecke bleiben, da sie sich durch ihre Art zu lernen vom Rest unterscheiden). Beispielsweise ermöglicht mir die Lektüre von *El beso de Judas* – ein Text, in dem Joan Fontcuberta darüber reflektiert, ob es sich bei der Fotografie nicht eher um eine Strategie der Fälschung handelt und weniger um eine Strategie der Wahrheit – diese Gedanken auch auf die Bildung zu übertragen. Der/die Lehrer/-in könnte demnach als Betrüger/-in, als Märchenerzähler/-in verstanden werden, als jemand, der sich Geschichten ausdenkt. Denn Objektivität existiert nicht, weder in der Wissenschaft, noch in der Kunst, der Politik, im Journalismus und schon gar nicht in der Pädagogik.

Als Bürger/-innen müssen wir den visuellen Produkten, die uns umgeben misstrauen, als Lehrer/-innen und Schüler/-innen jedoch müssen wir auch dem Lehrplan misstrauen und die Unterrichtsstunden an denen wir teilnehmen, auf ihre Glaubwürdigkeit hin prüfen. So wie es auch Fontcuberta in *El beso de Judas: fotografía y verdad* formuliert: „Oftmals sind sich sogar die Betrüger selbst des Betrügens nicht bewusst; oftmals wird aus bestem Willen betrogen und zwar in zahlreichen Lebensbereichen: in der Familie, in der Schule [Hervorhebung M.A.], in der Kirche, bei der Arbeit, in der Gewerkschaft und in den Medien [...] Weil Betrügen bedeutet, für andere Menschen zu entscheiden und vielfältige vorhandene Möglichkeiten zu verheimlichen“^[16] (Fontcuberta 2009: 138).

Es ist notwendig, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und alle neuen Entdeckungen oder Bezüge zu nutzen, seien sie aus dem Bereich der Architektur, des Designs, des Tanzes oder der Neurologie. Das ist eine notwendige Strategie, um eine wirklich zeitgemäße Kunstpädagogik zu entwickeln.

Die Forschung

Abschließend möchte ich noch auf die Forschung eingehen, ein Diskurs, der in der traditionellen Kunstpädagogik durch vollkommene Abwesenheit glänzt. Sie ist für zeitgenössische *artEducators* jedoch unabdingbar, da sie Professionelle mit fachlichen oder transdisziplinären Expertisen sind, die ihre Praxis auf Reflexion begründen und in ihrer tagtäglichen Arbeit Strategien anwenden, um einen Vorrat an Methoden zu schaffen, an denen das Infragestellen geübt werden kann.

Um Kohärenz zu meinen Anregungen herzustellen, ordne ich die von mir vorgeschlagene Richtung den Methoden der qualitativen Forschung zu. Dieser Ansatz geht aus den Überlegungen hervor, die sich Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelten und zu dem Schluss führten, dass quantitative Daten nicht alles sein können, worauf sich die Sozialwissenschaft stützen kann. Viele Intellektuelle kritisierten aus einer postmodernen Perspektive den Positivismus und die Methode allgemein, was zum Entstehen neuer Vorschläge für die sozialwissenschaftliche Forschung und zu einer Kehrtwende des Systems führte: mit dem Postmodernismus (Ristock und Pennell 1996), dem Poststrukturalismus, dem Konstruktivismus, der Dekonstruktion, der Kritischen Theorien, der Diskursanalyse (Martínez 2006), der Feministischen Wissenschaftstheorie (Reinharz /Davidman 1992) und auf besondere Weise mit der auf Kunst basierenden narrativen Forschung, innerhalb welcher Valerie Janesick (2011) als bekannteste Vertreterin zu nennen ist, die unser Verständnis von Forschung am besten repräsentiert.

Die *artEducation* ermöglicht es uns, zu Künstler/-innen, Vermittler/-innen und definitiv auch zu Forscher/-innen, wie Indiana Jones' der Postmoderne zu werden, und uns auf riskante Reisen Gebiete und Landschaften zu begeben, die noch nie zuvor be-

treten wurden.

Ohne Wissen, Fortschritt und vor allem ohne einen Remix würde die Kunstpädagogik weiterhin eine Quelle des gesellschaftlichen Rückschritts und des Festhaltens an der Vergangenheit bleiben. Wir müssen in Richtung eines Wandels arbeiten, bei dem die Kunst und die Pädagogik als ein und dasselbe verstanden werden und bei dem alle Künstler/-innen sich selbst als Pädagogen/-innen und alle Pädagogen/-innen sich selbst als Künstler/-innen verstehen. Die Kreativität als Schlüsselkompetenz der Lehrer/-innen und die Pädagogik als Schlüsselkompetenz der Künstler/-innen verbindet die beiden Figuren, die in unserer Vorstellung als Gegenstücke auftauchen, obwohl sie das nicht sind – wie wir es schon so oft argumentiert haben. Nur indem wir die Pädagogik als etwas der Kunst Innewohnendes verstehen und die Kunst als etwas der Pädagogik Innewohnendes, werden wir es schaffen, zeitgemäße Prozesse in der Kunstpädagogik anzustoßen und dadurch die Welt zu einem besseren Ort für uns alle werden zu lassen.

Aus dem Spanischen übersetzt von Dana Ersig, Robert Hausmann und Gila Kolb.

Literatur

Maria Acaso (2009): *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata

María Acaso (2013): *rEDUvolucion. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós

Zygmunt Bauman (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity

Zygmunt Bauman (2005): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa

Nicolas Bourriaud (2002b): *Postproduction. Culture as Screenplay: How art reprograms the world*. New York: Lukas & Sternberg

Nicolas Bourriaud (1998/ 2002a) *Relational Aesthetics*. Paris: Presses du réel

Luis Camnitzer, Gabriel Pérez- Barreiro (2009). *Educación para el arte, arte para la educación*. Porto Alegre. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Online einsehbar unter: http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Livro_Arte_Educacao.pdf

Luis Camnitzer, zitiert von Roberta Bosco im Artikel: *Relatos de la era de los espejos*. *El País*, 30.10.2010 Online einsehbar unter: http://elpais.com/diario/2010/10/30/babelia/1288397534_850215.html [25.10.2015]

Deleuze/Guattari (1972/ 2008): *El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia*, (1972), Valencia, Pretextos

John Dewey (1934/ 2008): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

Paul Duncum (2006): *Visual Culture in the Art Class. Case Studies*. RESTON: NAEA

Eilzabeth Ellsworth (1997/ 2005): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal

Joan Fontcuberta (2001): *Contranatura*. Alicante, Spain: Museo de la Universidad de Alicante.

Joan Fontcuberta (2009): *El beso de Judas. Fotografía y verdad*, Barcelona, Gustavo Gili

Kerry Freedman (2003/ 2006): *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro

Henry Giroux (1988/1990): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós

Valerie Janesick (2011): *Stretching: exercises for qualitative researchers*. London: SAGE

Alan Kaprow (1971/ 2007): *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora

Miguel Martínez (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*. Revista IPSII 1, vol. 9. 123-146.

Shulamit Reinharz, Lynn Davidman (1992): *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press

Janice L. Ristock, Jean Pennell (1996): *Community research as empowerment: feminist links, postmodern interruptions*. New York: Oxford University Press

Endnoten

[1] Originalzitat: „En algún momento desafortunado de la historia, algún filisteo o algún grupo de filisteos que ocupaba una posición de poder, decidió aislar el arte de la educación y degradarlo, de la meta-disciplina del conocimiento que había sido a la disciplina y artesanía que es hoy.“ Luis Camnitzer: *Introducción*. In: Luis Camnitzer, Gabriel Pérez- Barreiro (2009). *Educación para el arte, arte para la educación*. Porto Alegre. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

[2] <http://www.mataderomadrid.org> [25.10.2015]

[3] Vgl.: Maria Acaso: *La educación artística no son las manualidades. Nuevas practicas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. (Deutsch: *Die Kunstpädagogik ist das Handarbeiten. Neue Unterrichtspraktiken für den Kunst- und Bildunterricht*. Übersetzung: GK.) Im Buch argumentiert M.A. für den Einbezug von kognitiven Prozessen in die von ihr als produktionsorientiert dargestellte Kunstpädagogik. Um dies im deutschen Diskurs abbilden zu können, ließe sich von *Handarbeiten/Werken* oder *Kunsterziehung* sprechen.

[4] Anmerkung der Übersetzerin: *ArtEducación* ist ein Wortspiel. „arte“ und „educación“ würden jeweils mit einem e geschrieben werden, das sie sich hier nun groß geschrieben teilen: > *ArtEducation*. Zugleich wird „e“ im Spanischen für „und“ verwendet, wenn das folgende Wort mit einem „i“ oder „hi“ beginnt. Es ist das Zusammendenken der beiden Felder gemeint; korrekt wäre: *La educación del arte*.

[5] <http://nubol.tumblr.com> [25.10.2015]

[6] <http://www.claremi.net> [25.10.2015]

[7] <http://cargocollective.com/claremi/Altas> [25.10.2015]

[8] Eine Dokumentation der Arbeit gibt es hier zu sehen: <https://www.youtube.com/watch?v=NziRaGxI8Ow> [25.10.2015]

[9] <http://www.centrohuarte.es/actualidad/las-aulas-transformadas-en-colectivos-artisticos-con-el-proyecto-vaca/> [25.10.2015]

[10] <http://room13international.org> [25.10.2015]

[11] <https://levaduramadrid.wordpress.com> [25.10.2015]

[12] „El acto de creación más genuino y coherente en nuestros días no consiste en producir nuevas imágenes, sino en asignar sentido a las existentes“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. Zitiert nach einem Artikel in El País am 30.10.2010 (Roberta Bosco) http://elpais.com/diario/2010/10/30/babelia/1288397534_850215.html [25.10.2015]

[13] Originalzitat: „[For present artists, M.A.] It is no longer a matter of elaborating a form on the basis of a raw material but working with objects that are already in circulation on the cultural market [...]. Notions of originality (being at the origin of) and even of creation (making something from nothing) are slowly blurred in this new cultural landscape marked by the twin figures of the DJ and the programmer, both of whom have the task of selecting cultural objects and inserting them into new contexts.“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Nicolas Bourriaud, (2002/ 2nd edition 2010): Postproduction. Culture as Screenplay. How Art Reprograms the World. New York: Lukas & Sternberg, S.13.

[14] Originalzitat: „[a]ll these artistic practices [...] have in common the recourse to already produced forms. They testify to a willingness to inscribe the work of art within a network of signs and significations, instead of considering it an autonomous or original form.“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Nicolas Bourriaud, Postproduction (2002), New York Lukas & Sternberg, S. 16

[15] Dessen bekanntester Vertreter Gabriel García Márquez war.

[16] Originalzitat: „A menudo incluso los estafadores no son ni mucho menos conscientes de serlo; a menudo se estafa con la más beatífica voluntad en numerosos ámbitos por los que discurre nuestra vida: en la familia, *en el colegio*, en la iglesia, en el trabajo, en el sindicato, en los media... Porque estafar significa decidir por los demás, esconder la diversidad de opciones de que se dispone.“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Joan Fontcuberta Villà (2009): El beso de Judas. Fotografía y verdad, Barcelona, Gustavo Gili.

Online einsehbar unter: http://www.pucrs.br/famecos/professores/sempe/Joan_Fontcuberta.pdf [25.10.2015]

Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

„Die Kunst der nächsten Gesellschaft ist leicht und klug. Sie weicht aus und bindet mit Witz.Ihre Bilder, Geschichten und Töne greifen an und sind es nicht gewesen.“ Dirk Baecker, These 7 (zweite Fassung)

„[T]o use the word social for such a process is legitimated by the oldest etymology of the word socius: ‚someone following someone else‘, a ‚follower‘, an ‚associate‘.“ Bruno Latour, Reassembling the Social⁽¹⁾

Der vorliegende Artikel (ver-)sammelt Gedanken zur Kunst der nächsten Gesellschaft. Dirk Baecker prägte diesen Begriff im Anschluss an den amerikanischen Ökonomen Peter F. Drucker, der 2001 in einem mit „The Next Society“ überschriebenen Artikel in der britischen Wochenzeitschrift *The Economist* Herausforderungen für die Wirtschaft einer Gesellschaft beschrieb, die auf das Auftauchen und die rapide steigende Bedeutung des Computers zu reagieren beginnt – besser: zu reagieren beginnen muss. ^{(Druck-}

er 2001)

Im Frühjahr 2011 publizierte Baecker auf seiner Homepage (zunächst „¹⁵ Thesen zur nächsten Gesellschaft“. Das Thesenpapier bündelt in wenigen Sätzen die systemtheoretischen Prognosen des Soziologen und Kulturwissenschaftlers zur Computergesellschaft (Kulturform, Strukturform, Integrationsform) und ihrer wichtigsten Subsysteme (Politik, Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft, Religion, Erziehung) sowie mögliche Implikationen für Technik, Moral und Reflexions- oder Negationsformen. Die siebte der ursprünglich fünfzehn Thesen, eben jene zur Kunst, erfuhr dabei kurz nach ihrer Publikation eine nicht unerhebliche Überarbeitung⁽²⁾ – Grund genug, im Rahmen des folgenden Artikels genauer hinzuschauen, um unter Inkaufnahme eines Umwegs über China die „echte Spur“ (*zhen-ji* bzw. 真跡) eines Gedankenspiels nachzuzeichnen. Dieser Artikel ist somit zugleich die grobe Skizze einer notwendigen *Übersetzung*.

Das Ausweichen der Kunst

Wann, wo und wie gelingt Kunst oder kann Kunst gelingen?

Diese Fragen stellen sich nicht nur Künstlern und Kritikern bei der Produktion oder Beurteilung, sondern auch Wissenschaftlern bei der Kunst-Beobachtung (im Medium Theorie – und es sei für eine erste Näherung vorgeschlagen, hierbei an Systemtheorie zu denken. Diese Entscheidung ist folgenreich und bedeutet zunächst: Mit Kunst wird eine Form der Kommunikation beobachtet, „[...] die es erlaubt, auf mehr oder minder elaborete Art und Weise zu inszenieren, dass man wahrnimmt, was man wahrnimmt und wie man wahrnimmt.“ (Baecker 2007: 190) *Gerade weil* eine Mitteilung (und es ist dabei zunächst unerheblich, ob es sich um ein Gedicht, eine Sonate, eine Statue, ein Theaterstück, eine Choreographie, ein Gemälde oder ein handelsübliches Urinal handelt) *als Kunst* verstanden wird oder *im Medium der Kunst* beobachtet wird, ist Kunst immer schon ausweichend: Sie widerstrebt ihrer eindeutigen Festlegung. Das galt nicht immer und eine solche Lesart ist keineswegs voraussetzungsfrei – wir werden später auf diesen Punkt zurückkommen.

Trotzdem und gerade deswegen können sich zeitgenössische Betrachter ruhigen Gewissens auf das Angebot der Kunst einlassen: das Angebot von Beobachtungsbeobachtung in Form von Kunstwerken, um eine „Emanzipation der Kontingenz“, wie Niklas Luhmann im Rückgriff auf David Roberts schreibt (Luhmann 1997: 498) – also um eine (Re-)Aktivierung ausgeschlossener

Möglichkeiten des Unterscheidens³, die Schaffung eines diskursiven Raums alternativer Potentiale.

Notfalls geschieht das in eigens zu diesem Zwecke ausgewiesenen Schutzzonen (also Kunstmuseen, Konzerthallen, Theatern).

Ruhigstellen

Kunst weicht aus. Bei aller kommunikativen Turbulenz, die sie entfalten kann, hat das einen ähnlich beruhigenden Effekt, wie ihn Luhmann zunächst mit Blick auf das Wirtschaftssystem beschrieben hat: „Weil der Erwerber zahlt, unterlassen andere einen gewaltsamen Zugriff auf das erworbene Gut. Geld wendet für den Bereich, den es ordnen kann, Gewalt ab – und insofern dient eine funktionierende Wirtschaft immer auch der Entlastung von Politik. Geld ist der Triumph der Knappheit über die Gewalt.“ Diesen Umstand bezeichnet Luhmann als die „unwahrscheinliche friedliche Lösung“ durch das Geldmedium. (Luhmann 1994: 253)

Sehr aufmerksam weist Athanasios Karafillidis auf eine sehr ähnliche Motivierung zum Stillhalten durch Kunst hin: Das Handeln des Künstlers und das Erleben des Betrachters beruhigen Dritte in Anbetracht potentiell abweichender Unterscheidungsroutrinen – möglicherweise ermutigen sie diese sogar, sich auf Abweichungen einzulassen. Die Konsequenzen werden in funktional komplett ausdifferenzierten Gesellschaften in der Regel künstlerisch verhandelt, Gefängnis- oder Geldstrafen stellen Ausnahmen dar: „Die Akzeptanzschwelle für das Zulassen ungewöhnlichen Handelns und Erlebens verschiebt sich“ (Karafillidis 2010:320). Kunst ist dann Kunst qua Kunst – und nicht etwa Erregung öffentlichen Ärgernisses (qua Recht – obschon sie natürlich immer ein Ärgernis darstellen kann).

Zirkulieren und Zittern

Wenn Kunst in dieser Hinsicht bereits in der von Luhmann so kenntnisreich beschriebenen Moderne ausweicht – wie ist Dirk Baeckers These („Sie weicht aus und bindet mit Witz. Ihre Bilder, Geschichten und Töne greifen an und sind es nicht gewesen?“) unter Strukturbedingungen des Netzwerkes zu verstehen?⁽⁴⁾ Was ist das Neue daran und rechtfertigt die Rede von der „nextsociety“?

Die Kunst der Computergesellschaft „zittert im Netzwerk“, wie es in einer ersten Fassung der 15 Thesen hieß.⁽⁵⁾ Wenn man zum besseren Verständnis der These auf Baeckers Beschreibung des Netzwerkes rekurriert, und damit einen Prozess wechselseitiger Kontrollversuche von Identitätsentwürfen (von „Personen, Institutionen, Ideologien und Geschichten“) zu Grunde legt (Baecker 2007: 226)– beispielsweise also einer *community*, was gilt dann unter Bedingungen der dauernden Bezugnahme und des rekursiven Zusammenspiels für die Kunst? Wie wäre die „Emanzipation der Kontingenz“, mithin Kunst, im Netzwerk zu begreifen? Und was wäre daran wirklich neu?

„Emanzipation der Kontingenz“ bedeutet, so soll der vorläufige Vorschlag lauten, unter strukturellen Bedingungen des Netzwerkes das Aufzeigen von Differenz und Kontrollverlust. Für ein besseres Verständnis dieses Vorschlags mag ein Exkurs hilfreich sein, der Abstand nimmt von den Vorannahmen der europäischen Moderne. Vorannahmen also, die unserer Reflexion in der Regel vorausgehen und sich tief in die Erkenntnisweisen, Erfahrungen und Alltagssprache eingeschrieben haben. Es sei ein Abdriften angeraten, ein *Umweg* des Denkens, wie ihn François Jullien über China so unermüdlich vorschlägt: „Das Ziel [des Umwegs] ist also, zum Ungedachten des Denkens zurückzukehren [...]. Dies bezeichne ich als eine *Dekonstruktion von außen*.“ (Baecker 2008:10) Oder anders: „Wer Umwege geht, wird ortskundig.“

Ent-Schöpfung

Die alteuropäisch-essentialistische Tradition denunziert (ausgehend von der reinen Idee, über die Furcht vorm Abglanz der bloßen Abbildung und dem resultierenden Mimesis-Verbot) die Kopie als mangelhaft – als bloße „Nachäffung“ (Kant 1974: 225), die der Originalität des Genies minderwertig gegenübersteht.

Ganz anders dagegen die chinesische Tradition und ihre Vorstellung von Originalität: Das Original ist im klassischen Chinesisch eine „echte Spur“ (zhen-ji bzw. 真跡). (Han 2011: 19) Das Verfolgen der Spur schließt Modifikationen, Umschriften oder neue Unterschriften des Vorausgegangenen (beispielsweise in Form von Signaturen durch zwischenzeitliche Besitzer) explizit ein. Das Kunstwerk bleibt ein wandlungsfähiges Medium, unbeseelt (ebd: 60) – und darum erneuerbar. Diese faszinierende Haltung zur Kunst kann hier nicht weiter thematisiert werden – lediglich ihre Erzeugung von Differenzen durch Iteration, Variation und Modulation (ebd: 71), ihr Übersetzen von Mitteilungen durch Ketten von Akteuren (im Sinne Bruno Latours), ihre *Transsubstantiation* ⁽⁶⁾ ist für die vorliegende Frage besonders aufschlussreich und theoretisch in hohem Maße anschlussfähig.

Das Shanzhai (山寨), ursprünglich ein chinesischer Neologismus für gefälschte Markenprodukte (und mittlerweile sogar für die gefälschten CEOs der Markenunternehmen), schöpft aus dem Vorrat vorhandener Formen, bleibt stets vorläufig („alwaysbeta“), sieht vom individuellen Heroismus der Autorschaft ab, erreicht gegebenenfalls subversives Potential und schafft Hybride. ⁽⁷⁾ Dabei geht nichts Essentielles verloren, denn auf solche Hypothesen wird von Beginn an verzichtet.

Weg-Weisen

Urheberschaft wird invisibilisiert, Einschnitte werden vermieden, der Identität eine Differenz, besser: das aktive Differieren, entgegengesetzt. (Han 2011:84) Mit Latour ist ein Netzwerk dabei nicht mehr als etwas Äußerliches zu begreifen, das die Übersetzungen der Akteure kontrolliere – sondern als eben das, „was mittels dieser Übersetzungen [...] *aufgezeichnet* wird.“ (Latour 2007: 188)

Es gilt, die „Beziehungsgeschichte“⁽⁸⁾ zu lesen, Assoziationen zu verfolgen – und das scheint mit der oben erwähnten Netzwerk-Beschreibung Baeckers durchaus vereinbar: Er vermerkt, dass man „[...] jede Nuancierung der Wortwahl, jeden Wechsel in der Intensität der Zuwendung, jedes Zögern und jedes Unterstreichen, jede Verwirrung und jede Begeisterung als Arbeit an der Variation einer Identität im Kontext der Variation von Kontrollversuchen innerhalb eines Netzwerks lesbar machen kann.“ (Baecker 2007: 232) Die Resonanzen des Netzwerkes *desavouieren* die Unterscheidungen von Subjekt und Objekt („die Verfassung der Moderne“), von Künstler und Publikum, von Produzent und Konsument – überall finden sich Verstärker, Faker, Laut-Sprecher, Mit-Teiler, Follower, Prosumenten.

Die Kunst der Computergesellschaft ist möglicherweise „leicht und klug“, wie Dirk Baeckers siebte These nahelegt, sie „weicht aus und bindet mit Witz“. Sie sollte sich vor Feigheit hüten – aber das ist eine andere Geschichte.⁽⁹⁾ „Ihre Bilder, Geschichten und Töne greifen an...“ – und jetzt ergänze man im Sinne des beschrittenen Umweges einen Bindestrich – „... und sind es nicht *ge-wesen*.“

Die Posse, die *community*, das „Projet als Sujet“ (vgl. Meyer 2010)⁽¹⁰⁾, die Übersetzungsketten oder das *Interviduelle* – sie alle setzen auf den Weg, nicht auf das Wesen. An ihren Kontroversen – und nur dort! – wird Zirkulation sichtbar, und hier beginnt dann die eigentliche Arbeit des Analytikers. Achten wir auf Spuren.

Literatur

Ahrens, Sönke: Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung, Bielefeld 2011.

Baecker, Dirk: Form und Formen der Kommunikation, Frankfurt/Main 2007.

Baecker, Dirk: „Possen im Netz“, Beitrag zur Tagung „Networking: Zur Performanz distribuerter Ästhetik“, Ludwig-Maximilians-Universität München, 9.-11. Oktober 2009.

Drucker, Peter F.: The Next Society. A Survey of the Near Future. In: The Economist, 3. November 2001. Online unter <http://www.economist.com/node/770819> (01.09. 2011).

Han, Byung-Chul: Shanzhai山寨. Dekonstruktion auf Chinesisch, Berlin 2011.

Jullien, François: Umweg über China, in: Dirk Baecker u.a. (Hg.): Kontroverse über China, Berlin 2008.

Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt/Main 1974.

Karafilidis, Athanasios: Soziale Formen. Fortführung eines soziologischen Programms, Bielefeld 2010.

Kerler, Frieder: Spur, Rekonstruktion, Medium, in: Meyer, Torsten, Tan, Wey-Han, Schwalbe, Christina, Appelt, Ralf (Hg.): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel, Wiesbaden 2011.

Latour, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft, Frankfurt/Main, 2007.

Luhmann, Niklas: Die Kunst der Gesellschaft, Frankfurt/Main 1997.

Luhmann, Niklas: Die Wirtschaft der Gesellschaft, Frankfurt/Main 1994.

Meyer, Torsten: *ProjetSupposéSavoir*, in: Pazzini, Karl-Josef, Schuller, Marianne, Wimmer, Michael (Hg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten, Bielefeld 2010.

Abbildungen

Ausschnitte aus:

Huang Gongwang (1269 – 1354), „Dwelling in the Fuchun Mountains“ („The Master Wuyong Scroll“-Version, ca. 1347 – 1351), Yuan-Dynastie. Rolle, Tusche auf Papier, 33 x 636,9 cm.

Bildquelle: National Palace Museum, Taiwan ([Link](#)).

Endnoten

^{1*} Am 26. Mai 2011 als Blog-Artikel veröffentlicht unter <http://sebastian-ploenges.com/blog/2011/neue-kunst-fuer-neue-gesellschaft/>. Im September 2011 geringfügig überarbeitet. Alle Hyperlinks wurden dabei zuletzt kontrolliert.

Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social. An Introduction to Actor – Network-Theory*, Oxford: 108. In der deutschen Übersetzung: „[D]as Wort sozial für einen solchen Prozeß zu verwenden [ist] durch die älteste Etymologie des Wortes socius gerechtfertigt: ‚jemand, der jemand anderem folgt‘, ein ‚Gefolgsmann‘, ein ‚Gefährte‘, Gesellschafter (associate).“ Vgl. ders. (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*, Frankfurt/Main: 188.

² Baecker überarbeitete sein Thesenpapier zwischenzeitlich. Dabei modifizierte er nicht nur die These zur Kunst, sondern ergänzte eine 16. These zur Erziehung der nächsten Gesellschaft. Zu Zwecken der Dokumentation nachfolgend die beiden Versionen der siebten These:

- These 7, erste Fassung (publiziert am 16.05. 2011): „Die Kunst der nächsten Gesellschaft ist wild und dekorativ. Sie zittert im Netzwerk, vibriert in den Medien, faltet sich in Kontroversen und versagt vor ihrer Notwendigkeit. Wer künstlerisch tätig ist, sucht für seinen Wahn-Sinn ein Publikum.“
- These 7, zweite Fassung (spätestens 20.05. 2011): „Die Kunst der nächsten Gesellschaft ist leicht und klug, laut und unerträglich. Sie weicht aus und bindet mit Witz; sie bedrängt und verführt. Ihre Bilder, Geschichten und Töne greifen an und sind es nicht gewesen.“

Vgl. dazu auch die zweite Hälfte ^{dieses Kommentars}. Eine Diskussion findet sich im Anschluss an einen ^{ursprünglichen Kommentar} zu Baeckers Thesen.

³ Vgl. dazu das von ^{Arne Bense beschriebene} „Kunstlied“: Die zuckrig-süße Form des romantischen Reimens erfüllt oberflächlich den traditionellen Ästhetikcode der Kunst, schön/häßlich – der seinerseits zeitlichen Moden unterliegt. Die metaphorische Ironie des Romantischen verweist allerdings über diese Engführung hinaus auf eine im Kunstwerk selbst generierte Anschlussfähigkeit: Ihre Analogie zu den Schicksalsschlägen des Dichters kann, entsprechende Kenntnis des Kontextes vorausgesetzt, eine Information eigener Ordnung (und damit: imaginäre Realität) generieren. Wie immer gilt auch hier: Kommunikation realisiert sich im Verstehen und die Anschlussfähigkeit für das Begreifen der Mitteilungsform als Information kann nicht garantiert werden. Zur Form der Ironie und zum produktiven Umgang mit ihrer Paradoxie vgl. skizzenhaft: Plönges, Sebastian (2011): ^{Postironie als Entfaltung}, in: Meyer, Torsten, Tan, Wey-Han, Schwalbe, Christina, Appelt, Ralf (Hrsg.): *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*, Wiesbaden.

⁴ Wenn man die ^{dritte These} Baeckers akzeptiert, wonach die Strukturform der Computergesellschaft nicht mehr funktionale Differenzierung sei, sondern das Netzwerk: „An die Stelle sachlicher Rationalitäten treten heterogene Spannungen, an die Stelle der Vernunft das Kalkül, an die Stelle der Wiederholung die Varianz.“

⁵ Zum Update der siebten These vgl. die zweite Hälfte ^{dieses Kommentars} sowie oben, Fußnote 2.

⁶ Vgl. dazu nur die für europäische Ohren verwunderliche Konservierung des shintoistischen Ise-Schreins in Japan. Wahlweise bei Ahrens, Sönke (2011): Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung, Bielefeld: 186 oder Han, Shanzhai 2011: 63ff.

⁷ Man denke nur an die stille Wandlung vom Maoismus, mit Han streng genommen in Ermangelung eines chinesischen Arbeiterproletariats bereits selbst „Shanzhai-Marxismus“, zum hyperkapitalistischen Politikhybriden der Gegenwart!

⁸ Vgl. Kerler, Frieder (2011): Spur, Rekonstruktion, Medium, in: Meyer, Torsten, Tan, Wey-Han, Schwalbe, Christina, Appelt, Ralf (Hg.): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel, Wiesbaden: 283: „Spuren geben ihre Bedeutung nur dem Preis, der sie sozusagen als ‚Beziehungsgeschichte‘ zu lesen vermag, der ihre Relationen, ihre Bedeutungs-Bezüge herzustellen weiß; kurz: ihren Kontext kennt.“

⁹ Es muss aber heißen: Witz nicht mit Ironie zu verwechseln. Vgl. dazu ausführlich: Ahrens (2011): Experiment und Exploration: 193f. oder den Blog-Artikel „Humor als elaborierte Form.“

¹⁰ Vgl. Meyer, Torsten: ProjektSupposéSavoir, in: Pazzini, Karl-Josef, Schuller, Marianne, Wimmer, Michael (Hg.) (2010): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten, Bielefeld. Vgl. dazu auch die aktuelle Ankündigung zur Tagung „Subjekt, Medium, Bildung“

Zur Fortsetzbarkeit der Kunst

Von Jonas Hensel

Der im Juni 2011 verstorbene Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm (1979) beschreibt Erziehung als »hochdifferenzierte[n] Prozess« (68). Über Medienerziehung schreibt er in *Allgemeine Pädagogik*, seinem vor 32 Jahren erschienenen Buch, nichts. Allgemeine Pädagogik sieht von den Besonderheiten, Richtungen und Feldern der Erziehung ab, um das »komplexe Geschehen zwischen den Generationen«, als das Gamm den hochdifferenzierten Prozess der Erziehung in seinem Beitrag zum *Handbuch Kritische Pädagogik 1997* näher bestimmt, »auf den Begriff zu bringen.« In *Allgemeine Pädagogik* begreift er Erziehung als »bestimmt durch eine Zielvorstellung und personale Verantwortung innerhalb eines Gefüges der Sittlichkeit.« (73) Das Ziel lautet »Emanzipation«, die Verantwortung entspringt einem »pädagogischen Ethos«, und Sittlichkeit bezeichnet den kollektiven oder sozialen, objektiven und sich im Recht materialisierenden Pol der Ethik. Gamm versteht Emanzipation global. Jeder Mensch soll ein Recht haben, in voller Bedeutung des Wortes Mensch zu werden. Der Verwirklichung dieses Rechts stehen Grenzen entgegen. Auch deshalb führt Gamm in *Allgemeine Pädagogik* als wichtigste Referenz Siegfried Bernfelds *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* an. In diesem kleinen Buch, das zuerst 1925 veröffentlicht wurde, beschreibt der Psychoanalytiker und Marxist Bernfeld drei Grenzen:

- 1) die soziale Grenze, die aus der Konservativität der Pädagogik erwächst, weil sie soziale Ungleichheit reproduziert und konserviert;
- 2) die durch die seelischen Tatsachen im Erziehenden bedingte Grenze, die als Nebenwirkung des Ödipuskomplexes entsteht und jede und jeden, die oder der erzieht, immer vor zwei Kinder stellt, das zu erziehende Kind und das verdrängte; und
- 3) die durch die Erziehbarkeit des Kindes bedingte Grenze, die besagt, dass sich nicht aus jedem Kind alles machen lässt.

Ich füge den drei Grenzen eine vierte hinzu:

4) Die mediale Grenze der Erziehung, die mit Grenzen der Medienerziehung in Verbindung steht, von denen ich drei vor- und zur Diskussion stellen will:

1. die Grenze der unabschätzbaren Medien(-Neben)wirkungen;
2. die Grenze der sehr großen und sich beschleunigenden medienkulturellen Transformationsprozesse und
3. die Grenze der verschwindenden Generationen.

Die Grenze der unabschätzbaren Medien(-Neben)wirkungen

2002 fragte John Clarke, einst Subkulturforscher am Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies und heute Professor für Sozialpolitik an der Open University, in seinem Vortrag auf der *Crossroads Conference* in Tampere nach den sozialen Folgen der Handy-Nutzung. Mit dem Handy wird das Telefon zu einer permanenten Körpervverlängerung. Clarke fragte vor allem nach den Folgen für die Identitätsbildung, die Momente der Unsicherheit voraussetzen, die einen dazu nötigen, über sich nachzudenken. Eines seiner Beispiele war das Rendezvous, zu dem man verabredet ist und bei dem man warten gelassen wird. Früher – und das heißt bis vor zehn oder 15 Jahren – war das auch schon ärgerlich, bedeutete aber auch zehn, 20 oder auch 30 Minuten Zeit, darüber nachzudenken, ob man vielleicht etwas falsch interpretiert habe, gar nicht sei, für wen man gehalten werden wolle etc. Heute bleibt diese Zeit-Gabe meist aus, das Handy klingelt kurz vor dem Termin oder – wahrscheinlicher noch – eine SMS geht ein. Passiert dies nicht, steigert sich die Unsicherheit leicht ins Unerträgliche, weil die ausbleibende Kommunikation möglich wäre. Ohne solche oder ähnliche Situationen schwindet womöglich auch die Fähigkeit, Unsicherheit zu tolerieren, oder sie bildet sich gar nicht erst aus.

Dazu ein weiteres Beispiel: Vor einigen Jahren stiegen in Alfter, das ist der Ort, in dem ich mit meiner Familie lebe, zwei elf- oder zwölfjährige Mädchen aus der Bahn von Bonn nach Köln, und weinten verzweifelt. Sie waren in Bonn – wohl ins Gespräch oder was auch immer vertieft – in die falsche Bahn gestiegen und hatten diesen Fehler erst nach einigen Stationen bemerkt. Statt kurz nachzudenken und dann mit der nächsten Bahn zurückzufahren bis zu der Station, hinter der sich die Linien gabeln, griffen beide zu ihren Handys und riefen ihre Eltern an, die herauszubekommen versuchten, wo ihre desorientierten Kinder nun steckten, um sie dort mit dem Auto abzuholen. Das wird dann wohl auch geschehen sein. Die Erfahrung, dass sie – sogar zu zweit – selbst in der Lage sind, gegen die ihnen Angst machende Lage etwas zu unternehmen, haben die beiden Mädchen nur in sehr geringem Umfang gemacht, jedenfalls wahrscheinlich in sehr viel geringeren als ohne Mobiltelefone und die durch diese leicht herzustellenden Sicherheitsleinen, welche die durch die Möglichkeit, andauernd zu telefonieren, gewonnene Freiheit auch wieder einschränkt. Meines Wissens gibt es zu derartigen Langzeitwirkungen von Medienneuerungen so gut wie keine Studien. Sie würden auch nicht in die üblichen wissenschaftlichen Projektlaufzeitlängen passen.

Nachweisen lassen sich Mediennebenwirkungen aber auch experimentell. Im Juli dieses Jahres veröffentlichten die Sozial- und Kognitionspsychologen Betsy Sparrow, Jenny Liu und Daniel Wegner in *Science* einen Beitrag mit dem Titel *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*. Die empirischen Ergebnisse besagen, dass Menschen 1) Informationen eher teilen, wenn sie im Netz gespeichert sind. Sie empfinden sie dann offenbar als öffentlich. 2) Dass Menschen eher Informationen vergessen, von denen sie annehmen, dass sie im Netz verfügbar seien, und sich 3) Informationen eher merken, von denen sie vermuten, dass dies nicht der Fall sei. Sie merken sich zudem 4) eher Fundorte von Informationen, um so die Menge der verfügbaren Information zu erweitern. Sie schaffen sich auf diese Weise ein oder erweitern ihr *transactive* oder *metamemory*, was angesichts der wachsenden Datenflut ökonomisch wirkt. Das erste Ergebnis könnte darauf hinweisen, dass die Verschiebung des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Privatheit zu Gunsten letzterer, die der Soziologe Richard Sennett in *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität* (1986, engl. 1974) vom Ancien Regime, also vom 18. Jahrhundert, bis in die noch durch passive einwegkommunikative Massenmedien wie Radio oder Fernsehen geprägte intime Mediengesellschaft der 1970er Jahre nachzeichnet und analysiert, sich – zumindest teilweise – umgekehrt hat. Diese Umkehr eröffnet – und erzwingt womöglich – einen neuen Standpunkt zu Sampling und Plagiat. Die Gutenberg-Galaxis hat sich erst im Winter dieses Jahres mit lautem Knall entspannt. Die Ergebnisse zwei bis vier bestätigen eine hellsichtige Erkenntnis Marshal McLuhans, der die Medienwissenschaft grundgelegt hat, im Juli 2011 seinen hundertsten Geburtstag gefeiert hätte und von dem auch die Definition der Medien als Körpervverlängerungen stammt. McLuhan formuliert in *Understanding Media* (1964): »Today, after more than a century of electric technology, we have extended our central nervous system itself in a global embrace, abolishing both space and time as

far as our planet is concerned.« Heute, nach mehr als einen Jahrhundert elektrischer Technologie, haben wir unser zentrales Nervensystem selbst weltumspannend ausgedehnt und dadurch Raum und Zeit – soweit sie unseren Planeten betreffen – aufgehoben. Raumüberbrückende Medien kennen wir schon länger – sie schrumpfen die Welt zum globalen Dorf –; neu erscheint die Aufhebung der Zeit, die mit der Errichtung der zweiten Grenze einhergeht. Für McLuhan sind Medien Wohltaten, darauf verweist auch der aus einem Satzfehler resultierende Titel seines auf *Understanding Media* folgenden Buches: *The Medium is the Massage* (1967). Das Medium ist für ihn nicht nur Botschaft, *message*, sondern auch Massage, und hat als solches therapeutischen Wert. Die ökonomische Bildung eines Metagedächtnisses, lässt sich aber ebenso als letzte Gegenwehr gegen »digitale Demenz« (Florian Rötzer) deuten. Vorwärts – und vergessen. Angesichts der oft nicht vorhersehbaren und zumeist ambivalenten Medienwirkungen, scheint mir der kompetente Umgang mit Medien als Erziehungsziel von Medienerziehung, auf den von Bernfeld (39) ironisierten »Idealberg« zu gehören, auf den sich der »Felsblock der pädagogischen Mittel« noch immer lustvoll wälzen lässt. Erzieherisch wirken vor allem die Medien selbst. Ob als fensterloser Gang oder luzider, und ob es Licht am Ende dieses Tunnels gibt oder nur das dunkle Labyrinth eines Maulwurfsbaus, das hängt von den Medien und Medienobjekten ab.

Die Grenze der sehr großen und sich beschleunigenden medienkulturellen Transformationsprozesse

Ende der 1970er Jahre diagnostizierte der französische Philosoph Jean-François Lyotard in *Das postmoderne Wissen*, auf deutsch 1986: »Die große Erzählung hat ihre Glaubwürdigkeit verloren, welche Weise der Vereinheitlichung ihr auch immer zugeordnet wird: Spekulative Erzählung oder Erzählung der Emanzipation.« (112) Das Ende der großen Erzählung markiert seither gemeinhin den Übergang in die Postmoderne. In der Rückschau spricht einiges dafür, dass der Grund für das Ende der großen Erzählung gar nicht in ihrem Unglaubwürdig-Werden liegt, sondern im Bedeutungsverlust von Erzählung überhaupt, so dass sich der Glaube an sie, egal ob groß oder klein, immer weniger lohnt.

Was ist passiert?

Der russisch-amerikanische Medientheoretiker Lev Manovich schreibt in *The Language of New Media* (2001), dass viele Neue-Medienobjekte keine Geschichte erzählten und weder Anfang noch Ende oder auch nur eine Entwicklung hätten. Neue-Medienobjekte basieren in der Regel auf Datenbanken, d.h. strukturierten Sammlungen von Daten, die alle gleich bedeutend sind. Für Manovich löst die Datenbank die Perspektive als vorherrschende symbolische Form ab, wodurch auch die Unterscheidung von Zentrum und Peripherie verschwindet. Manovich bezieht sich auf Erwin Panofskys berühmten Aufsatz *Die Perspektive als »symbolische Form«* von 1927 und nicht wie der Kunsthistoriker Panofsky selbst auf die dreibändige *Philosophie der symbolischen Formen* des Kulturphilosophen Ernst Cassirer, was für Manovichs Argumentation nah liegt, weil er sich stärker für Verbindung von Datenbanken und Interfaces interessiert als für den Bedeutungsverlust von Erzählungen. Für uns lohnt es sich, die Spur weiterzuverfolgen, denn ein Blick in Cassirers *An Essay on Man*, seine auf Englisch im amerikanischen Exil 1944 kurz vor seinem Tod veröffentlichte aktualisierende Zusammenfassung seiner Philosophie der symbolischen Formen, verdeutlicht, dass er Mythos, Sprache, Kunst, Geschichte und Wissenschaft als einander ergänzende und nacheinander hegemonial werdende symbolische Formen gedacht hat. Die symbolischen Formen, schreibt Cassirer im *Versuch über den Menschen* (50), so der deutsche Titel seines Essays, »sind die vielgestaltigen Fäden, [...] aus denen das Gespinnst menschlicher Erfahrung gewebt ist.«. Mythos, Sprache, Kunst, Geschichte und Wissenschaft generieren Erzählungen. Wenn nun die Datenbank als symbolische Form hegemonial wird – und es spricht vieles dafür, dass das bereits geschehen ist –, dann reißen Erzählfäden, rote Fäden und Ariadnefäden. Übrig bleibt das Labyrinth, ein Labyrinth wie jenes, aus dem Theseus im Mythos, nachdem er den Minotaurus besiegt hatte, mit Hilfe von Ariadnes Faden noch wieder heraus fand. Michel Foucault (1969 [1]: 975 f.), von 1970 bis zu seinem Tod 1984 Professor für die Geschichte der Denksysteme am *Collège de France*, setzt dem Mythos eine andere Wahrheit entgegen. Theseus habe, weil der Faden gerissen sei, nicht aus dem Labyrinth zurückkehren können und die verlassene Ariadne sich daraufhin an ihrem Faden-Ende erhängt, weshalb – so Foucault wortwörtlich – die ganze Geschichte des abendländischen Denkens neu geschrieben werden müsse. Das Gespinnst verwandelt sich in ein Rhizom, einer von dem französischen Philosophen Gilles Deleuze und seinem Koautor Félix Guattari beschriebenen topologischen Figur, die unter anderem dadurch charakterisiert ist, dass man sich in ihr immer in der Mitte befindet und dass sich – paradoxerweise – jeder und alles in ihr immer in der Mitte befindet. Außerdem kann ein Rhizom an jeder Stelle reißen, ohne durch den Riss ein anderes zu werden. Wenn man die Mitte nicht verlassen kann, gibt es kei-

nen Weg hinaus; und ohne Außen wird die Figur weltweit wie das Netz, für das das Rhizom oft als Metapher genutzt wird.

»As a cultural form«, schreibt Manovich (2001: 225), »the database represents the world as a list of items, and it refuses to order this list.« Die Datenbank repräsentiert die Welt als eine Liste von Einträgen; und die ungeordnete Sammlung von Daten erinnert selbst wieder an die symbolische Form des Mythos, den Cassirer (1996: 116) »als formlose Anhäufung zusammenhangloser Ideen« einführt. Im Kontrast zur Datenbank, argumentiert Manovich weiter, erzeuge eine Erzählung eine Ursache-Wirkung-Bewegungsbahn, *a cause-and-effect trajectory*, aus scheinbar ungeordneten Ereignissen. Deshalb seien Datenbank und Erzählung, schließlich er, natürliche Feinde.

Die Datenbank scheint die Erzählung als Magd unterworfen zu haben. Die Schwäche der Erzählung liegt in ihrer materiellen Bindung an ein bestimmtes Interface, das Buch, den Text, Relikte aus Gutenberg-Galaxis, in der Alternativen in der Regel virtuell blieben. Datenbanken ermöglichen hingegen verschiedene Interfaces und viele Erzählungen, die sich aus den Einträgen spontan und nach Bedarf kompilieren lassen. Sie sind flexibler, und die Kompilationen entstehen mit Hilfe von Suchmaschinen, die lose Faden-Enden an Benutzeroberflächen befördern.

Man darf sich durch die Metaphern nicht täuschen lassen: Hinter den Oberflächen öffnet sich keine Tiefe, repräsentierte Räume und erzählte Zeit erscheinen unter der symbolischen Form »Datenbank« immer nur als virtuelle Produktionen einer Datenbank als materieller Basis, die alles gleichzeitig und nahezu unausgedehnt speichert. Wir haben es nicht mehr mit Maulwurfsgängen zu tun, sondern mit den Bewegungen der Schlange, die nur in der Bewegung existieren und die Welt nicht mehr repräsentieren, sondern projizieren. Wie dies funktionieren könnte, dafür sensibilisiert zum Beispiel der Film *The Matrix* (USA 1999) von den Wachowski-Brüdern durch eindringliche Bewegungsbilder.

David Gugerli, Professor für Technikgeschichte an der ETH Zürich, erklärt Suchmaschinen aus gutem Grund zu einer kontrollgesellschaftlichen Technologie. Das Hegemonial-Werden von Datenbanken über Erzählungen geht einher mit dem Übergang von der Disziplinar- in die Kontrollgesellschaft, der sich wie der Übergang von der Souveränitäts- in die Disziplinargesellschaft im Ausgang aus dem Ancien Régime als Erweiterung vollzieht. Wieder entstehen neue Machttechnologien und werden vorherrschend. »Die Einsicht in ihren [gemeint sind die Suchmaschinen] politischen, kulturellen und epistemischen Voraussetzungsreichtum«, schreibt Gugerli in *Suchmaschinen. Die Welt als Datenbank* (2009: 10), »wird durch den Fokus auf ihren großen gegenwärtigen Erfolg versperrt, die gesellschaftlichen Konsequenzen von Suchmaschinen werden unterschätzt.« Zu den Konsequenzen gehört auch, dass alles, was gefunden werden können soll, dafür vorbereitet sein muss. Es muss markiert oder beschriftet sein. Unbeschriftetes, Ereignishaftes, Zufälliges und Neues lässt sich nicht finden. Zu den von Gugerli aufgezeigten Konsequenzen gehört auch, dass Computer und neue Massenmedien als unverzichtbare und wichtigste Instrumente für den Umbau von Industriegesellschaften erscheinen, die das »Programm der Flexibilisierung von Erwartungen und der situativen Rekombination von Ressourcen« realisieren und den »gesellschaftlichen Wandel als Normalzustand« zu deuten lehren. Der »Modus der situativen Rekombination« soll ermöglichen, »folgeschwere Entscheidungen länger offen zu halten« (14). Dieses Prinzip diene, so Gugerli weiter, dem Just-in-time-Prinzip des »Projektkapitalismus«, den die französischen Soziologen Luc Boltanski und Ève Chiapello in *Der neue Geist des Kapitalismus* (2006) analysierten.

Die Beschleunigung der ungeheueren Transformationsprozesse resultiert aus dem schon von Marx untersuchten tendenziellen Fall der Profitrate. Im dritten Abschnitt des dritten Bandes von *Das Kapital* (250) lässt sich nachlesen: »Die Profitrate fällt nicht, weil die Arbeit unproduktiver wird, sondern weil sie produktiver wird.« Im Finanzkapitalismus fällt die Profitrate dann frei und in Sprüngen. Die Werte haben sich von den Waren befreit und »zirkulieren«, wie der Kulturwissenschaftler Joseph Vogl in *Das Gespenst des Kapitals* (2010: 157) bemerkt, »als höchst wirksame Wertgespenster.« Zu ihrem Spuk-Repertoire gehört auch, die Zukunft, auf die spekuliert wird, dadurch gegenwärtig zu machen und sie so vorwegnehmend aufzulösen. Die Gespenster virtualisieren das erste und älteste neuzeitliche Massenmedium, das Geld (vgl. Hörisch 2004: 219 und Luhmann 1997: 723), das in diesem Prozess als Unwahrscheinlichkeitsverstärker wirkt (vgl. Luhmann 1996). In diesem Sinne entpuppt sich der Finanzkapitalismus als Datenbankenkapitalismus.

Der schwankende Boden, auf den uns die ineinander verwobenen medienkulturellen und kapitalistischen Transformationsprozesse werfen, erfordert zuerst Bildungsprozesse. Wir müssen unsere Welt- und Selbstverhältnisse ändern, neue Strategien entwickeln und überdenken, wie wir Leben wollen. Die Frage, wie wir zukünftig leben wollen, ist eine politische Frage und die allgemeine Pädagogik schon deshalb – wie Gamm (1997: 37) schreibt – »auch politische Pädagogik«. Bildung lässt sich – wie

Adorno in *Theorie der Halbbildung* (1959 [8]: 95) feststellt – nicht trennen »von der Einrichtung der menschlichen Dinge.« Sie beginnt nach wie vor mit der Zueignung von Kultur, zu der auch Medienkulturobjekte gehören, die dann in diesen Prozessen erzieherisch wirken können.

Manovich empfiehlt den sowjetischen Regisseur Dziga Vertov als bedeutendsten Datenbank-Filmemacher des 20. Jahrhunderts. Das Kino-Auge eröffnet in *Der Mann mit der Kamera* (US) von 1929 dem an die Perspektive gebundenen menschlichen Auge die Wahrnehmung eines nicht-menschlichen Kameraauges, das das Reale und seine Schwankungen aufzeichnet und uns dadurch hilft, neue Deutungsmuster für derartige Prozesse zu entwickeln. Für Manovich verschmilzt Vertov Datenbank und Erzählung in eine neue Form. Vertov wäre also ein Medienerzieher. Erzieherisch wirkt er aber nicht direkt, sondern über den Film, der hier eine ähnliche Funktion hat wie das Schöne in Schillers Briefen *Über die ästhetische Erziehung*. Der emanzipierte Zuschauer bildet sich im Umgang mit den Medienobjekten, deren Potential Bildungsprozesse anzustoßen, also erzieherisch zu wirken, sich von Objekt zu Objekt sehr unterscheidet.

Die Grenze der verschwindenden Generationen

Der Berichterstattung über die Riots, die im Sommer 2011 in London und anderen englischen Städten stattfanden, ließ sich auch entnehmen, dass britische Richter in rund um die Uhr stattfindenden Schnellverfahren das Strafmaß für festgenommene Jugendliche maximal ausschöpften, selbst wenn die Verfehlung nur darin bestand, dabei gewesen zu sein. In dieser Praxis zeigt sich, was Bernard Stiegler, Direktor des *Institut de recherche et d'innovation* am Pariser *Centre George Pompidou*, zu Beginn von *Prendre soin* (2008), auf deutsch zweibändig als *Die Logik der Sorge* (2008) und *Von der Biopolitik zur Psychomacht* (2009), früher schon in einer französischen Initiative zur Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters gesehen hat: Die Verantwortung wird von den erziehungsberechtigten Erwachsenen auf die zu erziehenden Jugendlichen übertragen. Diese Verschiebung schwächt die Differenz zwischen den Generationen und entbindet die ältere Generation nach und nach von der Sorge für die jüngere. Als verstärkende Kraft führt Stiegler die Kulturindustrie an, die – verstärkt durch Marketing, das Kinder und Jugendliche immer stärker als Zielgruppe anspricht – mit den Erziehenden um »die Aufmerksamkeit der jungen Bewusstseine« (dt. 16) konkurriert. Auch Kulturindustrie und Marketing wirken auf die Auflösung der Generationendifferenzen hin, was soziale Entwicklungen und Neuerungen bremst oder blockiert.

Schon in Adornos (3, 160 f.) Analyse der Kulturindustrie aus den 1940er Jahren wird der Vorteil der »Kulturwaren« gegenüber der Erziehung deutlich: Sie verlangen den Konsumentinnen und Konsumenten nichts ab und bereiten sie auf lustvolle Weise auf das »neue Tempo« und das Leben in einer Gesellschaft vor, die auf der »Brechung allen individuellen Widerstandes« beruht. Mit der Brechung von Widerstand beginnt Erziehung oft. »Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit«, die Kant (10, A2), der diesen Satz in der Einleitung zu *Über Pädagogik* formuliert, mit kindlicher Wildheit identifiziert, »in die Menschheit um.« Bernfeld (1925: 11) erinnert dann gut 120 Jahre später an die Möglichkeit, dass die Pädagogik die Zukunft, die sie verspricht – hier die Entfaltung der Menschheit, die sich in Autonomie ausdrückt –, verhindert. Sie verlängert den »fensterlosen Gang«, als den Hans-Joachim Heydorn (1970: 9) Erziehung bestimmt, durch weitere fensterlose Gänge, deren Wände die Kulturindustrie zur Projektion ihrer Programme nutzt. Die Programmindustrien simulieren Fenster und betrügen die Massen außerdem noch um das in der Projektion Versprochene. Der erziehungswissenschaftliche Gemeinplatz, das Paradox, dass sich nicht fremdbestimmt herbeiführen lasse, verlängert sich in einen weiteren, nämlich dass Autonomie sich nur selten von selbst realisiert. Hinzuzufügen bleibt, dass die Aneignungen von medialen Massenkulturwaren entgegen den Hoffnungen der Cultural Studies meist keine Bildungsprozesse sind, sondern wahrscheinlich sogar tiefer in die Unbildung führen. Dummheit, schreiben Markus Metz und Georg Seeßlen in *Blödmaschinen* (2011: 35), ist »[d]er weitläufigste Rohstoff des Kapitalismus«. Dummheit zwingt uns aber auch zu denken, schreibt Stiegler, Deleuze referierend.

Stiegler begreift die vielfach und oftmals verdummenden Programmindustrien als Psychomacht, die die von Foucault beschriebene Biomacht in der Kontrollgesellschaft ergänzt; und er fordert eine Psychopolitik. Ihre Aufgabe wäre zu verhindern, dass die gegenwärtig vielerorts und in besonderem Maß bei Kindern und Jugendlichen auffällig werdenden Aufmerksamkeitsprobleme sich epidemisch über die gesamte Gesellschaft ausbreiten, die dadurch strukturell unfähig werden würde zu erziehen (11). In letzter Konsequenz fürchtet Stiegler eine *global attention deficit disorder* (90), eine weltweit gewordene Aufmerksamkeitsdefizitstörung. Gegen Aufmerksamkeitsdefizite hilft nur die »Formierung von Aufmerksamkeit durch soziale Aufmerksamkeits-

svereinnahmung«, die Stiegler Erziehung nennt, weil sie – wie er schreibt – eben Erziehung genannt werde. »[L]a *formation de l'attention par sa captation sociale*« ließe sich auch – und meines Erachtens zutreffender – als »die *Bildung der Aufmerksamkeit durch ihr soziales Abfangen*« übersetzen. Abgefangen werden muss zumindest ein Teil der Aufmerksamkeit, bevor sie sich vollkommen in die Medienkultur zerstreut. Das Abfangen setzt selbst Aufmerksamkeit voraus, die dann in sozialen Situationen, also in Interaktionen, wirksam werden kann. Ihre Wirksamkeit zeigt sich in der Konstitution kritischer Mündigkeit. Mündigkeit setzt, wie Kant in seiner *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* klarstellt, Mut, den Verstand zu gebrauchen, und den Willen, Faulheit zu überwinden, voraus. Aufmerksamkeit, Mut und Wille sind für Stiegler die entscheidenden Tugenden für die Schlacht um die Intelligenz, *la bataille de l'intelligence*, die nur von aufmerksamen und emanzipierten Erzieherinnen und Erziehern geschlagen werden kann. Das pädagogische Ethos realisiert sich in der Haltung der Erziehenden.

Stiegler fasst Intelligenz als kollektives Vermögen auf. Jacques Rancière, dessen Arbeitsschwerpunkte in der politischen Philosophie und Ästhetik liegen und der – wie Deleuze – an der Reformuniversität Vincennes lehrte – geht in *Der unwissende Lehrmeister* noch einen Schritt weiter und behauptet die Existenz von nur einer menschlichen Intelligenz, die sich in allen menschlichen Hervorbringungen und Schöpfungen ausdrückt. Für Rancière zeigt sich der Erfolg von Erziehung und Unterricht in der Ausbildung neuer Fähigkeiten, die immer auch ein emanzipatorisches Moment hat. Zur Ausbildung neuer Fähigkeiten müssen wir Kindern und Jugendlichen Zeit geben, indem wir Langfristigkeit, gegen die Immer-Kürzerfristigkeit des Projekt- und Finanzkapitalismus setzen. In ebendieser Hinsicht haben Kinder ein Recht, erzogen zu werden. Rancière verwirklicht dieses Recht, indem er den Willen der oder des zu Erziehenden zeitweise dem Willen der oder des Erziehenden unterstellt, ihn oder sie aber die geteilte Intelligenz selbst gebrauchen lässt. Diese Unterstellung dient der Bildung von Aufmerksamkeit als Voraussetzung aller Lernprozesse. Dass der oder die Lehrende emanzipiert sein, den Stoff aber nicht beherrschen muss, ja, Unwissenheit sich womöglich sogar als Vorteil für den Lernprozess erweist, ist für jeden Versuch von Medienerziehung ein Glück, weil Kinder und Jugendliche im Umgang mit neueren Medien aufgrund ihrer scheinbar natürlichen Medienaffinität oft Wissens- und Kompetenzvorsprünge haben, die Erziehungs- und Unterrichtstheorien in der Regel auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher voraussetzen. Im Hinblick auf Medienerziehung kehrt sich das Generationenverhältnis um. Diese Umkehr könnte als List der Vernunft auch gegen die Auflösung der Generationendifferenz als medialer Grenze von Erziehung wirken. Gegen die Auflösung hilft nur die Emanzipiertheit der Erziehenden.

Für Rancière verschiebt die Emanzipation einzelner durch Teilhabe am Gemeinsamen, der Intelligenz, immer auch die Aufteilung des Sinnlichen. Menschen, die vorher nahezu un wahrnehmbar waren, werden als Menschen wahrnehmbar – auch medial. Emanzipationsprozesse sind Widerstandsprozesse, die in immer stärkerem Maß durch den Gebrauch neuer Medien organisiert werden. Die Berichte von Lina Ben Mhenni (2011), einer Internet-Aktivistin, über die tunesische Revolution im Frühjahr 2011 beschreiben, wie das Gemeinsame gegenwärtig vielerorts im Widerstand und durch Medien – also per Mail oder Skype, in den Blogosphären, über den Kurznachrichtendienst Twitter oder in sozialen Netzwerken wie Facebook – wächst. Die neuen Netzwerkmedien erweisen sich als spontan nutzbare »konviviale« Institutionen« (Illich 1972: 54), die die Bildung widerständiger Multituden, d.h. demokratischer Gemeinschaften ohne Hierarchien, unterstützen. Nichtsdestotrotz handelt es sich vor allem bei Facebook um eine gigantische Marketingmaschine, die ein Großteil der Nutzerinnen und Nutzer nur nutzt, um sich auszustellen und Aktivitäten anderer zu » liken«, neu-deutsch für das Klicken des umstrittenen und datenschutzrechtlich umstrittenen Gefällt mir-Links. Mir gefällt Revolution.

Fazit

Vom Standpunkt allgemeiner Pädagogik ergeben sich aus den drei Grenzen für die Medienerziehung vor allem zwei Konsequenzen: Wenn die Medien selbst erzieherisch wirken, dann sollten die Medienobjekte so ausgewählt werden, dass sie möglichst komplex sind und eine langfristige Auseinandersetzung ermöglichen. Sie sollten außerdem die Wiedererschaffung des Gemeinsamen unterstützen. Medien sind – wie Stiegler sie McLuhan weiterspinnend interpretiert – Pharmaka. Je nach Dosierung hilfreich oder giftig. Deshalb, aber nicht nur deshalb, besteht Medienerziehung nach wie vor auch darin, die Zerstreung in der Medienkultur verhindern, und die kindliche und jugendliche Aufmerksamkeit auf ältere, auf längerfristige Auseinandersetzung ausgelegte Medien umzuleiten. Die tiefe Aufmerksamkeit, die Emanzipationsprozesse erheblich erleichtert, übt sich noch immer besonders gut im Umgang mit Erzählungen. Deshalb müssen wir an die Erzählungen glauben, als ob sie ihre Glaubwürdigkeit nicht verloren hätten. Sie bereiten auf den Umgang mit dem Unglaublichen vor.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998): *Gesammelte Schriften*. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Ben Mhenni, Lina (2011): *Vernetzt Euch!* Berlin (Ullstein)
- Bernfeld, Siegfried (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M. (Suhrkamp, zuerst 1925)
- Cassirer, Ernst (1944): *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven / London (Yale University Press)
- Cassirer, Ernst (1994): *Philosophie der symbolischen Formen*. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Cassirer, Ernst (1996): *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg (Meiner)
- Foucault, Michel (2001 ff.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Frankfurt/Main (Suhrkamp)
- Gamm, Hans-Jochen (1979): *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg (Rohwohlt)
- Gamm, Hans-Jochen (1997): *Allgemeine Pädagogik*. In: Armin Bernhard und Lutz Rothmel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim (Deutscher Studien Verlag), 28–38
- Gugerli, David (2009): *Suchmaschinen. Die Welt als Datenbank*.
- Heydorn, Hans-Joachim (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt (EVA)
- Hörisch, Jochen (2004): *Eine Geschichte der Medien. Von der Oblate zum Internet*. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Illich, Ivan (2004): *Deschooling Society*. London und New York (Marion Boyars, zuerst 1972)
- Kant, Immanuel (1983): *Werke in zehn Bänden*. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Luhmann, Niklas (1996): *Die Realität der Massenmedien*. Opladen (Leske + Budrich)
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Lyotard, Jean-François (1986): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien (Passagen, frz. 1979)
- Manovich, Lev (2001): *The Language of New Media*. Cambridge/Mass. (MIT Press)
- Marx, Karl (1989): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Drei Bände. Berlin (Dietz)
- McLuhan, Marshall (2001): *Understanding Media*. London und New York (Routledge, zuerst 1964)
- McLuhan, Marshall und Quentin Fiore (1996): *The Medium is the Massage*. London und New York (Penguin, zuerst 1967)
- Metz, Markus und Georg Seeßlen (2011): *Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität*. Berlin (Suhrkamp)
- Panofsky, Erwin (1998): *Die Perspektive als »symbolische Form«*. In: Ders.: *Deutschsprachige Aufsätze*, Bd. 2, Berlin (Oldenbourg Akademieverlag, zuerst 1927), 664–757
- Rancière, Jacques (2007): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien (Passagen)
- Rötzer, Florian (2007): *Droht und die »digitale Demenz«*, www.heise.de/tp/artikel/25/25483/1.html (27. August 2011)
- Sennet, Richard (1986): *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. Frankfurt/M. (Fischer)

Sparrow, Betsy, Jenny Liu und Daniel Wegener (2011): Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips, www.scienceexpress.org/content/early/2011/07/13/science.1207745.full.pdf (18. Juli 2011)

Stiegler, Bernard (2008): *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Paris (Flammarion)

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

Stiegler, Bernard (2009): *Von der Biopolitik zur Psychomacht*. Frankfurt/M. (Suhrkamp)

Vogl, Joseph (2010/2011): *Das Gespenst des Kapitals*. Zürich (Diaphanes)

Abbildungen:

Abb. 1 Bahnstation in Alfter, Foto: der Verf.

Abb. 2 Bahnstation in Alfter, Foto: der Verf.

Abb. 3 Screen-Foto „*The Matrix*“ (USA 1999), Foto: der Verf.

Abb. 4 Screen-Foto *Der Mann mit der Kamera* (USA 1929), Foto: der Verf.