

Phantastische Löwen-Väter Gefahr im falschen Käfig. Kommentar zum Beitrag von Gereon Wulftange

Von Ole Wollberg

Am Ende seines Beitrags geht Gereon Wulftange auf die Feststellung ein, dass der Käfig in der besprochenen Zeichnung gar keiner sei, da er sich nur aus zwei Gitterwänden zusammensetze, somit nach zwei Seiten offenstehe. Er folgert, dass der „Käfig“ in der Zeichnung keinen tatsächlichen Schutz vor dem *Vater-Löwen* darstelle. Trotzdem scheinen die Gitterstäbe zu wirken, weil sie Ängsten und Begehren ein Bild geben. Genau darin aber unterliegt dieses Bild – wie alle Bilder – der Subjektivität seiner Betrachter*innen.

Wir betrachten Text und Bild – so legt das visuelle Narrativ nahe – zunächst stärker aus der Perspektive des Sohnes. Im Fokus steht das Motiv des Schutzes vor der Gefahr durch den Vater, die diesem gleichsam unterstellt wird. Von dem knappen Bericht des Sohnes sowie von zeichenstilspezifischen Sehgewohnheiten beeinflusst, sehen wir sofort einen Käfig, dem wir, ohne darüber nachzudenken, seine typischen Attribute zuschreiben: geschlossen, stabil, also sicher. Für diesen Kurzschluss förderlich ist vermutlich auch, dass etwas an dieser Zeichnung, obwohl „hier etwas schiefgeht“, uns zutreffend erscheint, auf eine gewisse Wahrheit deutet. In seinem Vortrag schilderte Wulftange seinen zwischenzeitigen Eindruck, der Zeichner *Janosch* müsse Lacan gelesen haben, stellte dann aber (sinngemäß) fest, dass Freud/Lacan ja gerade darin Bestätigung fänden, dass solche Zeichnungen auch oder gerade ohne psychoanalytisches Fachwissen entstünden. In *Janoschs* Zeichnung zeigt sich, wie Wulftange resümiert, ein Wissen über ein Generationenverhältnis – zum einen im Sinne eines kulturellen Imaginären (vgl. Pazzini/Zahn 2011: 11), zum anderen ist es ein subjektives Wissen. Denn abgebildet ist *auch* die Darstellung eines Phantasmas des Zeichners. Was wir als Betrachter*innen letztlich sehen, figuriert sich wiederum unter Zugabe oder durch die Filter unseres Unbewussten und Imaginären. Welches konkrete Phantasma die Zeichnung abbildet, lässt sich daher aufgrund ihrer physischen Erscheinung nicht sagen. Es ist nicht einmal gewiss, welchem Phantasma der Zeichner ein Abbild gibt, denn das dafür konstitutive *so tun* „als ob“ ist kein intentionales Tun. Vielleicht hat sich *Janosch* vorgestellt, einen geschlossenen Käfig gezeichnet zu haben. In der Zeichnung gibt es durchaus Andeutungen auf die „fehlenden“ Käfigwände. Vielleicht ist aber gerade jener „falsche“ Käfig gemeint, der die Komplexität des abgebildeten Verhältnisses steigern würde.

Besagtes „anderes Wissen vom Verhältnis zwischen den Generationen“ (Wulftange), das das Bild vom offenen Käfig andeute, zeigt sich insbesondere in jenem „als ob“ es einen Käfig gäbe“, dem sich die Figuren im Bild verschreiben. Hier muss vor allem die Vater-Figur „mitspielen“. Die Illusion steht und fällt mit seinem Verhalten. Was ist das für ein Löwe, der den „falschen“ Käfig als Requisite akzeptiert, die ihn als Gefangenen inszeniert? – ein ziemlich harmloser, möchte man meinen. Oder nicht?

Der Löwe *Ambar* (Abb. 1) stand 2016 unter Verdacht, tatsächlich einen Jugendlichen gefressen zu haben. Dieser Vorfall gilt, so verrät der kurze Artikel (AFP 2016), den das Foto illustriert, als ungewöhnlich. Der Vergleich mit *Janoschs* Vater-Figur hinkt: Dem *echten* Raubtier wurde, anders als in der Zeichnung, nicht einmal zugeschrieben, dass diese Gefahr überhaupt von ihm ausgehe. Es ist zudem nicht in der Vater-Rolle, sondern ein Eindringling, der einen Jungen aus seinen Beziehungen reißt. Er wurde daraufhin in einen *echten* Käfig gesperrt. Doch auch dieser ist auf dem Foto geöffnet. Darüber hinaus, dass die beiden Löwen als so gefährlich gelten, dass sie zumindest *hinter* Gitter gehören, haben sie in ihrer jeweiligen Situation einiges gemeinsam. Beide könnten ihren Käfig verlassen und tun es dennoch nicht. Beide strahlen eine gewisse Verwunderung aus, wirken zugleich resigniert, scheinen den Zustand zu akzeptieren. Eine paradoxe Mischung aus Verständnislosigkeit und Schuldbewusstsein liegt in ihren Blicken und Haltungen, die gar nicht gefährlich daherkommen. Der eine sitzt, alles andere als zum Sprung bereit, auf zwei Blöcken, dem anderen fehlt lediglich der Sockel unter den Pranken, um dem versteinerten Eindruck einer Statue noch näher zu kommen. In diesen Haltungen bildet sich die Aussichtslosigkeit des Ausbrechens ab. Denn beide Löwen sind „Gefangene“ in einem übergeordneten System. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht die Originalbildunterschrift^[1], in der die Umgebung des Käfigs als „open enclosure“ („Freigehege“ wäre wohl eine ähnlich paradoxe Übersetzung wie „offene Einzäunung“) bezeichnet wird. Diese Freilaufzone als höchstes Zugeständnis im neuen Status als Kinderfresser ist in ihrer Begrenztheit ein mögliches Sinnbild für das Rollenverhältnis der Vater-Sohn-Beziehung bei *Janosch*. Keiner von beiden kann dieser Beziehung entkommen. Über die Grenzen des Käfigs zu treten, hieße für die Vater-Figur nicht, der Rolle zu entkommen, die *Janosch* in den phantasmatischen

Käfig steckt. Beide Figuren bewegen sich in einer Arena – einem Schauplatz mit zwei Akteuren und Käfig, dessen polyvalente Bedingungen sich mit Wulf tange verstehen lassen als unauflösbares Geflecht aus Angst, Begehren, Schuld.



Abb. 1: Löwe Ambar hat 2016 mutmaßlich einen schlafenden Jugendlichen gerissen

So wie sich in der Zeichnung und dem darin enthaltenen Text etwas von einem Generationenverhältnis zeigt, so verweist auch der Vergleich mit dem Foto, die bloße Tatsache, dass ich *dieses* Foto überhaupt zum Vergleich mit *dieser* Zeichnung heranziehe, auf solches Wissen. Nur im Vergleich hebt das Foto von *Ambar* Aspekte hervor, die sich auch in der Zeichnung interpretieren lassen: die Wirkkraft der Schwelle, die im Foto stärker als in der Zeichnung buchstäblich als „Hemmschwelle“ erscheint; die symbolische Kraft der Gitterstäbe als Zeugen von Schuldgefühl, vielleicht Schuldbewusstsein, dem Wunsch nach Buße, insofern als sie als Grenze wahrgenommen und freiwillig eingehalten werden. Mir kommt die Assoziation des reuigen, ehrfürchtigen Blicks auf das *Gelobte Land*. Einer hat sich schuldig gemacht, es liegt in seiner Natur. Er trägt sein Schicksal mit der Würde eines Löwen. Tatsächlich ist die Gefahr mit den Gitterstäben in beiden Bildbeispielen nicht gebannt. Ein Ausbruch, ein Angriff wären jederzeit möglich. Und doch trägt die Präsenz des „falschen“ Käfigs in zwei Richtungen zur Beruhigung bei. Der Sohn hat es leichter, sich in Sicherheit zu wännen. Der Vater, stets „im Bilde“ der Gefährdung, die von ihm auszugehen scheint, bestätigt und widerspricht zugleich dieser Unterstellung, indem er den Käfig in (vermeintlich) zahmer Ergebenheit erfüllt.

Anmerkung

[1] „Ahmedabad: Asiatic Lion Ambar contemplates the scene as it prepares to leave the cage for a stroll in the open enclosure at the zoo here on Monday. – AFP“ (AFP 2016).

Literatur

AFP (2016): India cages Asiatic lions after fatal attacks. In: Abbas, Zaffar (Hrsg.): Dawn, 24.5.2016. Online: <http://www.dawn.com/news/1260255> [2.3.2017].

Wulftange, Gereon (2017): „Denn er wollte mich vielleicht fressen.“ Andeutungen zu Aggressivität, Phantasma und Begehren zwischen den Generationen. In diesem Band, S. 273-280.

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (2011): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens (Medienbildung und Gesellschaft). Wiesbaden: VS-Verlag, S. 7-15.

Abbildung

Abb. 1: Löwe *Ambar* hat 2016 mutmaßlich einen schlafenden Jugendlichen gerissen. Foto: AFP (2016). Veröffentlicht ebd.

Phantastische Löwen-Väter Gefahr im falschen Käfig. Kommentar zum Beitrag von Gereon Wulftange

Von Ole Wollberg

Wie könnte es anders sein? Ausgangspunkt meines Beitrags ist ein Bild. Es handelt sich um eine Illustration von Horst Eckert, der den meisten unter seinem Künstlernamen *Janosch* bekannt sein dürfte. Abgedruckt war dieses Bild 2011 in einer Ausgabe des Zeit-Magazins, in dem es um das Thema *Väter* ging (Zeit-Magazin 2011: 5). Karl-Josef Pazzini hatte mich einmal darauf hingewiesen. Schmunzelnd, ansonsten aber ohne weiteren Kommentar. Ich musste auch grinsen. Beim näheren Hinsehen hatte ich den Eindruck, dass diese Kombination aus Zeichnung und Text, in der das Verhältnis zwischen den Generationen bespielt wird, einen Kommentar, eine genauere Interpretation lohnt. Ich habe den Verdacht, dass dieses Bild eine Art Wissen von der Struktur des Generationenverhältnisses enthält, ein Wissen, dem ich auf die Spur kommen will, indem ich einige bemerkenswerte Aspekte dieses Bildes mit Hilfe von Überlegungen aus der Lacan'schen Psychoanalyse herauszustellen versuche.

Das Spannende an diesem Bild ist, dass hier etwas schiefgeht, dass hier irgendwie etwas nicht so recht passt. Vielleicht muss zwischen den Generationen, also z. B. zwischen Vätern und Söhnen, aber auch zwischen Lehrern und Schülern ja etwas schiefgehen, damit die nächste Generation im Sinne einer anderen, einer neuen sich bilden, gebildet werden kann. Diesen Gedanken will ich ausgehend von diesem Bild, das mir als Anregung und Sprungbrett dient, in groben Zügen skizzieren.

Worum also geht es? Ich beginne mit dem Text. Da erzählt ein Sohn von seinem Vater, der „einmal“ – *es war einmal vor langer, langer Zeit* – etwas gesagt habe. Der Anfang erinnert an Einleitungen wie sie für Märchen typisch sind, eine Textsorte, in der Grundfragen menschlicher Entwicklung zur Sprache gebracht werden. „Einmal sagte mein Vater“ klingt aber auch so, als hätte der Vater da einmal etwas ganz nebenbei gesagt, sozusagen im Vorbeigehen, als hätte er bloß einmal laut gedacht, als wäre ihm

einmal etwas herausgerutscht, so ganz aus Versehen: „Huch, ich bin ein Löwe ...“. Das klingt erschrocken, zumindest überrascht, ähnlich wie „Oh Schreck“ oder neudeutsch „Ups“. Das Wort „huch“ ist eine Interjektion, es hat lexikalisch keine Bedeutung im engeren Sinne. Genauer gesagt ist „huch“ übrigens eine so genannte Symptominterjektion. Das heißt linguistisch, dass es zu den Empfindungs- oder Ausrufewörtern gehört. Der Vater hat sich offenbar plötzlich und unerwartet als Löwe erkannt, seine Erkenntnis scheint mit Affekten besetzt zu sein und sie wird ausgesprochen, die Aussage ist als Zitat markiert. Die Selbsterkenntnis des Vaters als Löwe scheint den Charakter eines Aha-Erlebnisses zu haben. Ein Aha-Erlebnis bezeichnet laut einem Zitat, das Karl Bühler zugeschrieben wird, ein „eigenartiges im Denkverlauf auftretendes lustbetontes Erlebnis, das sich bei plötzlicher Einsicht in einen zuerst undurchsichtigen Zusammenhang einstellt.“ (Bühler zitiert nach Mehling 2015: 21) Dem Vater scheint durch seine Selbsterkenntnis als Löwe also Einiges klarer zu werden. Man kann den Vater bei seiner plötzlichen Einsicht in diesen bis dahin undurchsichtigen Zusammenhang regelrecht zusammensucken sehen: „Huch, ich bin ein Löwe ...“.

Welcher Zusammenhang es aber ist, den der Vater da einsieht, welche Vorstellungen er also mit seinem Löwe-Sein verbindet, darüber gibt der Text keinerlei Auskunft. Begreift er sich als herrschender König? Versteht er sich als mächtiger Beschützer seines Sohnes? Sieht er sich konfrontiert mit dem „Bild der eigenen Macht“, wie Pazzini es einmal in Anlehnung an Lacan formuliert hat? (Pazzini 2006: 26) Erkennt er sich in seiner Aggressivität? Bemerkte er sich also hinsichtlich der Bedrohung, die er für die Anderen bedeutet? Das Spannende ist eben, dass der Text die Antwort auf diese Fragen offen lässt. Es wird gerade kein Schlusspunkt hinter diese Äußerung gesetzt. Da stehen vielmehr drei Auslassungspunkte, die sowohl die Vorstellungsmaschinerie der Sohn-Figur als auch die des Betrachters über die Vorstellungen des Vaters in Gang setzen. Es bleibt etwas ungesagt, das mitgesagt wird, indem es ausgelassen wird. Denn die Auslassungspunkte markieren, dass da noch mehr gesagt wurde, dass da irgendwelche Vorstellungen des Vaters von seinem Löwe-Sein mit im Spiel waren. Diese Vorstellungen muss man sich aber selbst denken und eben das ist es, was bei der Sohn-Figur in der Darstellung (und auch bei mir als Betrachter) geschieht. Die Auslassungspunkte im Text eröffnen eine Leerstelle, ein Einfallstor für Interpretationen, für Vorstellungen über die Vorstellungen des Vaters, die er mit seinem Löwe-Sein verbindet. Im Text ist direkt nach den Auslassungspunkten von der Reaktion des Sohnes die Rede, die dessen Vorstellungen bereits errahnen lässt: „Ich habe ihn sofort gefangen und in einen Käfig gesperrt.“ Es kommen im Anschluss nicht die Vorstellungen, die der Vater mit seinem Löwe-Sein verbindet, zur Sprache (die werden ja ausgelassen.) Es geht vielmehr darum, was der Sohn dem Vater unterstellt, dass jener sich vorstellt, nämlich: „Denn er wollte mich vielleicht fressen.“ Der Sohn gibt diese Vorstellung von der Vorstellung seines Vaters als Begründung für sein Handeln zu verstehen. Es geht damit um die Vorstellung des Sohnes davon, was es heißt, genauer, was es *für ihn* heißt, dass sein Vater ein Löwe ist. Kurz: Der Sohn stellt sich vor, was sich der Vater mit ihm anzustellen vorstellen könnte.

Das Bemerkenswerte daran ist, dass diese Vorstellung des Sohnes eine Antwort auf die Frage darstellt, was der Löwe will, was er ihm will, was er von ihm will, und dass diese Antwort sich keineswegs eindeutig oder gar notwendig aus dem Löwe-Sein des Vaters ergibt und auch nicht aus dessen Vorstellungen davon, was es für ihn bedeutet, ein Löwe zu sein. Die Antwort des Sohnes entsteht insofern dadurch, dass ziemlich ungewiss ist, was er (von) ihm will, dadurch also, dass unklar ist, was es heißt, dass der Vater ein Löwe ist. Er könnte ihn ja z. B. auch beschützen wollen. Es könnte also ebenso gut die Vorstellung des Sohnes entstehen, dass er mit diesem Löwen als Vater den bestmöglichen Beschützer hat, den er nicht nur nicht in einen Käfig sperren muss, sondern an dessen Seite ihm auch keinerlei Gefahr droht. Möglicherweise will der Vater in seiner Eigenart als Löwe auch noch etwas ganz anderes.

Vielleicht lässt sich die strukturelle Eigenart der Vorstellung des Sohnes mit Hilfe des Begriffs Phantasma und der Dialektik des Begehrens wie sie von Lacan gedacht werden, weiter erschließen. Bereits Freud begreift Phantasien nicht als bloße Hirngespinnste, er versteht sie vielmehr, ähnlich wie die Träume, als Szenarien, in denen verdrängte Wünsche eine Rolle spielen (vgl. Freud 1955 [1919]). Er bezeichnet mit dem Terminus *Phantasie* einen imaginären Schauplatz, der ein unbewusstes Begehren inszeniert (vgl. Evans 2002: 229). Bei Karl-Josef Pazzini heißt es: „Jedliches Phantasma ist eine Antwort auf die Frage des Anderen »Was willst Du mir? Was willst Du, daß ich für Dich bin?«“ (Pazzini 2006: 22).

Aber mit welchem Phantasma antwortet der Sohn hier? Er sieht im Vaterlöwen jemanden, der ihn „vielleicht fressen“ will. Die Sohn-Figur betritt damit als Objekt des Begehrens des Vaterlöwen die Szene und zu dieser Szene gehört ebenso, dass er sich als unerreichbares Objekt des Begehrens vorstellt. Der Käfig schützt ihn. So scheint es. Lacan weist im Grundgedanken ähnlich wie Freud darauf hin, dass sich das Phantasma als ein Wunsch auffassen lässt:

„Was ist, so aufgefasst, das Phantasma? – wenn nicht das, was wir uns schon ein wenig denken können, *ein Wunsch**, und sogar

wie alle Wünsche ein ziemlich unbefangener.“ (Lacan 2010 [1962-63]: 68, die Herv. i. O. markiert, dass Lacan hier den deutschen Ausdruck Wunsch verwendet.)

Man möchte wissen, um welchen Wunsch es geht und auch wie sich seine Entstehung denken lässt. Einerseits scheint es hier um den Wunsch zu gehen, exakt dasjenige zu repräsentieren, was der Vater begehrt. Der Sohn scheint sich zu wünschen, der Vater möge ihn *zum Fressen gern* haben. Andererseits scheint es um den Wunsch zu gehen, überleben zu wollen, also die Erfüllung genau dieses Wunsches, die ja Vernichtung bedeuten würde, gerade zu verhindern. Zwei Wünsche also, die in einem Konflikt zueinander stehen. Durch das Einsperren des Vaters in den Käfig wird die Gefahr der Vernichtung gebannt, aber das ist nicht alles. Denn der Sohn wendet sich nicht einfach ab, er lässt den Löwen nicht einfach verhungern. Die beiden Figuren bleiben in einem Austausch, sie bleiben in Kontakt. Anders gesagt: der Sohn ignoriert das dem Vater zugeschriebene Begehren nicht ganz und gar, er habe ihn vielmehr „gut gefüttert. Das ist nicht gelogen.“ Der Sohn betont hier die Wahrhaftigkeit seiner Aussage, die an dieser Stelle wie eine Rechtfertigung vor dem Gesetz, wie eine Zeugenaussage vor Gericht klingt. Vielleicht lässt sich die im Bild dargestellte Situation als eine Art Kompromissbildung zwischen zwei konflikthaften Wunschstreben interpretieren: Die Erfüllung des Wunsches, *zum Fressen gern* gehabt zu werden, hätte die eigene Vernichtung zur Folge. Der Verzicht bedeutet aber, dem unlustvollen Ansteigen der Erregung hilflos ausgeliefert zu sein. Und er bedeutet, wichtiger noch, das lebensvolle Gefühl geliebt, gewollt, begehrt zu werden zu verlieren, also den wichtigsten Teil des Gefühls überhaupt zu leben zu verlieren (vgl. hierzu und zum Folgenden Arlt-Niedecken 2006: 84f.). Vielleicht lässt sich die hier angespielte Struktur anhand einer psychoanalytischen Sichtweise auf das kleinkindliche Subjekt deutlicher machen: Das kleine Subjekt befindet sich in einer Beziehung zu seiner Mutter, in der es verlangt und darauf angewiesen ist, dass sie seine Bedürfnisse möglichst ohne Verzug befriedigt. Es hat sie zum Fressen gern. In dieser alles vereinnahmenden Eigenliebe, diesem Narzissmus geht das Kind davon aus, dass seine Bezugspersonen es ebenso widerliebt. Indem es jedoch versucht, sich dies vorzustellen, wird es buchstäblich eng:

„Wenn nämlich die riesige Mutter ihren kleinen Fratz ebenso in überschwänglicher Liebe verschlingen wollte, wie er selbst es sich von sich vorstellt und wie sie das gemäß seiner Forderung der gleich großen Gegenliebe eigentlich tun müsste [...], dann würde es bedrohlich eng, ja vernichtend für das kindliche Subjekt werden. Spätestens hier steht es einer libidinösen Konstellation gegenüber, die Gefahr bedeutet: Es steht seinen eigenen Wünschen hilflos gegenüber. Befriedigung heißt Vernichtung. Verzicht bedeutet, dem Ansteigen der unlustvollen Erregung ausgeliefert zu sein.“ (Arlt-Niedecken 2006: 84) Das Subjekt droht sich aufzulösen. Das ist die Gefahr, vor der das Angstsignal es bewahren soll (vgl. ebd.).

Die Angst vor dem Gefressen-Werden, die eng mit dem Begehren nach dem Begehren des Anderen verbunden ist, führt im Bild zu einer Art Kompromissbildung zwischen zwei existenziellen und konflikthaften Wunschstreben. Der Kompromiss lautet: Der Sohn gibt dem Vater zu fressen, er gibt ihm aber nicht sich selbst. Hier entsteht jedoch ein kleines Problem, denn jetzt kommt die Möhre ins Spiel. Ich gehe über zur Zeichnung, zum anderen Bildteil. Ich habe es zwar nicht noch einmal eigens überprüft, aber wenn ich mich richtig erinnere, gehören Möhren oder welches Gemüse auch immer nicht unbedingt zum Nahrungsspektrum von Löwen. Die Begeisterung des Löwen hält sich angesichts dieser Möhre entsprechend in Grenzen. Er sieht seinen Sohn etwas ratlos an. Da liegt Unverständnis in seinem Blick. Er wirkt irgendwie konsterniert. Der Mund ist geschlossen. Vielleicht ein beredtes Schweigen? Der Löwe macht keinerlei Anstalten, aufzustehen oder nach der Möhre zu greifen. Die Augen der beiden Figuren befinden sich auf einer Höhe. Der Löwe hält eine Art Begegnung auf Augenhöhe aus. Er wirkt nicht nur etwas ratlos und perplex, der Löwe strahlt in seiner kerzengeraden Körperhaltung ebenso eine konzentrierte, beinahe meditative Gelassenheit aus, als würde er sich etwas vielleicht Unvermeidlichem stellen, dem es mit stoischer Ruhe und gespannter Aufmerksamkeit entgegenzutreten gilt. Der Sohn hat den Mund leicht geöffnet, als würde er etwas sagen. Der Vater scheint zuzuhören. Es geht wahrscheinlich um die Möhre. Vielleicht:

„Hier bitte, hab ich Dir mitgebracht.“ Ganz lapidar. Eigentlich glaubt der Sohn aber fest an etwas. Es ist ihm ernst. Das ist ganz und gar nicht lapidar. Er gibt seine feste Überzeugung zu verstehen, dass er seinen Vater mit dieser Möhre gut gefüttert habe.

Aber lässt sich hier nicht auch der vielleicht unbewusste Wunsch bemerken, den Vater endlich loszuwerden, indem ihm eine Möhre angeboten wird, die er nicht fressen wird, die er nicht brauchen kann? Und dient die Rechtfertigung, die wie eine Verteidigung vor Gericht vorgebracht wird, dass er ihn nicht habe verhungern lassen und dass das nicht gelogen sei, vielleicht der Abwehr dieses Wunsches nach einer Art symbolischem Vatermord? Wird er hier nicht unbewusst vollzogen? Der Löwe wird in seinem Käfig mit Möhren nicht sehr lange überleben. An der Zeichnung ist auch bemerkenswert, dass die Sohn-Figur mit keinem der Merkmale ausgestattet ist, die einen Löwen als Löwen erkennbar werden lassen. Während der Vater B. mit der typischen Löwen-

mähne und dem gelb schimmernden Fell ins Bild gesetzt wird, könnte die andere Figur alles Mögliche darstellen, ein junger Löwe ist darin kaum zu erkennen. Andererseits lassen sich auf der Ebene der Farbgebung Ähnlichkeiten bemerken. Die Farbtöne der beiden Hosen und auch der rechte Arm und Teile des Gesichts des Sohnes sind stark an die Hosenfarbe des Löwen angelehnt. Diese Art der Darstellung der Sohn-Figur regt einerseits die Interpretation an, dass der Sohn in diesem Prozess ein anderer wird. Vielleicht schaut der Löwe die Figur vor dem Käfig, die doch wie er sein müsste, auch deshalb etwas ratlos an. Er erkennt sich in ihm vielleicht nicht mehr wieder. Andererseits legen die Ähnlichkeiten in der Farbgebung nahe, dass der Sohn dennoch kein ganz und gar anderer wird. Anders formuliert: Die Reaktion auf das dem Vater unterstellte Begehren und die Kompromissbildung in Bezug auf die eigenen Wunschstreben führen nicht zur Auflösung aller Ähnlichkeiten mit dem Vater und auch nicht zur Auflösung aller Tendenzen zur Anähnlichung an das väterliche Ideal. Vielleicht enthält diese Szene ja einen Hinweis auf ein strukturelles Merkmal des Verhältnisses zwischen den Generationen: Es geht aus der Perspektive des Sohnes darum, dass der Vater vom Sohn etwas begehrt, das jener ihm nur um den Preis seiner Vernichtung geben könnte und es geht darum, dass der Sohn dem Vater etwas anbietet, das dieser ganz und gar nicht gebrauchen kann. Das jedoch in der festen Überzeugung, dass das, was er ihm anbietet (die Möhre), das ist, was sein Überleben sichert und die Austauschbeziehung zwischen Sohn und Vater aufrechterhält.

Was also, wenn es zwischen Vätern und Söhnen, zwischen Lehrern und Schülern auch darum ginge, eine Form von Austausch auszuhalten, anzuerkennen und vielleicht sogar zu kultivieren, in der man sich wechselseitig gibt, was keine der beiden Generationen sich vorstellt, brauchen zu können? Was, wenn paradoxerweise gerade diese Struktur des Austauschs kennzeichnend für das Verhältnis zwischen den Generationen und die Entstehung einer neuen im Sinne einer anderen Generation wäre? Eine Form von Austausch, die nicht auf die Befriedigung von Bedürfnissen abzielt und auch nicht bruchlos auf Ansprüche antwortet, sondern auf die immer neue Aufrechterhaltung einer Differenz zielt, die durch die Subtraktion des einen vom anderen entsteht.

Als ich in etwa diese Überlegungen im Rahmen der Tagung „nachbild[]vorbildern“ vorgestellt habe, wurde ich im Rahmen der Diskussion darauf aufmerksam gemacht, dass in diesem Bild überhaupt gar kein Käfig gezeichnet ist.^[1] Es handelt sich vielmehr um eine Art *Paravent*. Es wird also gar kein geschlossener Raum dargestellt, sondern zwei Seitengitter, die in Blickrichtung des Löwen, also zur Sohn-Figur hin offen sind. Das ist also gerade kein geschlossenes Behältnis, wie es bei einem Käfig der Fall wäre. Ich hatte einfach zwei Seiten hinzuphantasiert, also etwas gesehen, das gar nicht da war. Im Text war die Rede von einem Käfig gewesen. Ich habe in der Zeichnung einen Käfig gesehen, den es gar nicht gab. Das fand ich ziemlich erstaunlich. Vielleicht kommt man dem Phantasma nun noch einen Schritt näher. Denn der gezeichnete Teil des Bildes legt im Unterschied zum Textteil den beunruhigenden Gedanken nahe, dass es gerade keinen Schutz zwischen „mir“ und dem (Begehren des) „Anderen“ gibt. Oder anders formuliert: Die Zeichnung macht darauf aufmerksam, dass sich die Existenz eines schützenden Käfigs als ein Phantasma entpuppt, dessen Wirksamkeit darin besteht, dass es vor dem Realen des Anderen schützt, dem wir ausgesetzt sind und auch darin, dass sich alle Figuren verhalten „als ob“ es einen Käfig gäbe. Schön wär's, wenn es diesen Schutz gäbe, schön wär's, wenn sich der Andere in sicherer Distanz einsperren ließe, könnte man sagen. Dieses Bild deutet ein anderes Wissen über das Verhältnis zwischen den Generationen an, das eben diese Vorstellung als ein Phantasma zum Vorschein bringt und gleichzeitig durchkreuzt, so dass die Bildung anderer Phantasmen ermöglicht wird.

Anmerkung

[1] Vielen Dank an Tanja Wetzel für diesen Hinweis.

Abbildung

Abb. 1: Janosch: Ohne Titel. In: Zeit Magazin (2011): „Endlich hab ich Zeit.“ Nr. 39, Hamburg.

Literatur

Arlt-Niedecken, Bernd (2006): Angst. In: Pazzini, Karl-Josef/Gottlob, Susanne (Hrsg.): Einführungen in die Psychoanalyse II. Bielefeld: Transcript, S. 81-96.

Evans, Dylan (2002): Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse. Wien: Turia + Kant. Freud, Sigmund (1955 [1919]): „Ein Kind wird geschlagen“. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke, Bd. XII, hrsg. von Anna Freud. London: Imago Publishing, S.195-226.

Lacan, Jacques (2010 [1962-63]): Das Seminar. Buch X. Die Angst. Wien: Turia + Kant. Mehling, Gabriele (2015): Was ist Wissenschaft? In: Dies. (Hrsg.): Propädeutik für Studierende der Kommunikationswissenschaft. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 17-38.

Pazzini, Karl-Josef (2006): Couch und Sessel. Entstehung und subversive Kraft des psychoanalytischen Settings. In: Ders./Gottlob, Susanne (Hrsg.): Einführungen in die Psychoanalyse II. Bielefeld: Transcript, S. 15-34.

Phantastische Löwen-Väter Gefahr im falschen Käfig. Kommentar zum Beitrag von Gereon Wulftange

Von Ole Wollberg

Die Welt ist im Wandel und mit ihr die Kunst. Im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert reicht der Gegenstand künstlerischer Aktivitäten über die traditionellen Grenzen der Fächer Kunst, Musik, Tanz, Theater usw. weit hinaus in den medienkulturellen Alltag hinein. Was bedeutet dieser Wandel der Welt für die Kunst, für die Künste untereinander, für Bildung im Kontext der Künste, für Ästhetische Bildung in der nächsten Generation?

Um diese Fragen soll es im Folgenden gehen anhand von fünf Beobachtungen im Bereich der aktuellen Künste und der aktuellen Medienkulturen, aus denen fünf thesehaft entsprechende Folgerungen für die Ästhetische Bildung abgeleitet werden.

Methode

Mit den eben gestellten Fragen beschäftigt sich ein Experiment, das 2011 als kleines Symposium an der Universität zu Köln (mit einem Vorläufer an der ZHdK Zürich) begann und inzwischen zu einer verlagsübergreifenden Publikationsreihe mit bislang zwei umfangreichen Bänden und insgesamt fast 300 Textbeiträgen angewachsen ist (vgl. Hedinger/Meyer 2013 und Meyer/Kolb 2015). Leitmotiv und gewissermaßen zugleich Methode dieses Experiments ist die Vermutung eines sehr grundsätzlichen Wandels der Betriebsbedingungen für Gesellschaft, der mit einer grundsätzlich veränderten Medienkultur zusammenhängt und sehr weitreichende Folgen hat.

In epistemologischer Tradition gehen wir davon aus, dass sich die symbolischen Aktivitäten einer Gesellschaft – zum Beispiel ihre Religion, ihre Ideologien, ihre Kunst, ihre Musik, ihre Rituale, ihr Umgang mit Wissen – nicht unabhängig von den Technologien erklären lassen, die diese Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen (vgl. Debray 2004: 67). Kaum etwas hat so große Bedeutung für die Strukturen einer Gesellschaft, die Formen einer Kultur und die Ordnung der Wissensproduktion wie die jeweils „geschäftsführenden“ Verbreitungsmedien. In diesem Sinn macht Dirk Baecker in seinen „Studien zur nächsten Gesellschaft“ (2007) soziologische Entwicklungen an Aufkommen und Gebrauch bestimmter Medientechnologien fest: Die Einführung der Sprache konstituierte die Stammesgesellschaft, die Einführung der Schrift die antike Hochkultur, die Einführung des Buchdrucks die moderne Gesellschaft und die Einführung des Computers wird die

„nächste Gesellschaft“ konstituieren.

Diese nächste Gesellschaft ist Denkgrundlage des experimentellen Projekts „What's Next?“. Die nächste Gesellschaft bringt eine nächste Wirtschaft hervor, eine nächste Politik, eine nächste Wissenschaft, eine nächste Universität, eine nächste Kunst und eine nächste Schule, ein nächstes Museum, eine nächste Architektur usw. und – und darum geht es hier – wohl auch eine nächste Ästhetische Bildung.

Die Methode „What's Next?“ ist spekulativ und prognostisch. Sie geht aus von einem sehr grundlegenden Wandel mit sehr grundlegenden Folgen. Sie blickt vor allem in die Zukunft, weniger in die Vergangenheit. Und sie ist optimistisch. Für Kulturpessimismus und untergehende Abendländer ist hier kein Platz. Das Projekt „What's Next?“ soll einer nächsten Generation von Kunst-, Musik-, Tanz-, Theater-, Kulturpädagog*innen, Ästhetischen Erzieher*innen und Kulturvermittler*innen Ideen und Argumentationshilfen für die Gestaltung ihrer Arbeit unter den Bedingungen kultureller Globalisierung und Digitalisierung geben – und ihren Klient*innen soll diese Arbeit auch im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert Spaß machen, sie soll die Kinder und Jugendlichen der nächsten Gesellschaft glücklich machen.

Vor diesem Hintergrund geht es im Folgenden eventuell auch einigen vermeintlich transhistorischen Selbstverständlichkeiten der Ästhetischen Bildung an den Kragen.

Post Internet

Inzwischen gibt es eine Generation von Menschen, die mit dem, was wir nur manchmal noch „Neue Medien“ nennen, groß geworden ist. Das Attribut „neu“ sagt ihnen im Zusammenhang mit den Dingen, die sie täglich umgeben, nichts mehr. Sie sind Eingeborene der digitalen Medienkulturen.

Diese *Digital Natives* sind die „Ureinwohner“ der nächsten Gesellschaft. Die erste Generation ist inzwischen erwachsen und ins professionelle Berufsleben eingetreten. Zurzeit ist sie u. a. dabei, unter dem Label *Post-Internet Art* die Gewohnheiten des Kunstsystems durcheinanderzubringen. „All diese Ideen, die vor noch gar nicht langer Zeit neu und radikal waren, sind für diese Künstler schon längst zu einer Art zweiter Natur geworden“, beschreibt der Kurator Carson Chan diese Generation, „[d]ie Kunst, die dabei produziert wird, ist nicht notwendigerweise ‚für‘ das Internet oder online gemacht, aber automatisch mit einer Art *Internet State of Mind*.“ (Zitiert nach bianca 2011)

Die Post-Internet Artists verbindet kein erkennbarer Stil, wohl aber eine gemeinsame Haltung, die in Anlehnung an Jean-François Lyotards „Postmodern Condition“ (Lyotard 1979) nun als *Post-Digital Condition* gefasst werden kann: Sie leben mit großer Selbstverständlichkeit eine auf den durch digitale Medien induzierten sozialen, politischen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen fußende Normalität, ohne die Gründe dieser Bedingungen als solche noch zu thematisieren, sind also quasi über das „Neue“ und „Besondere“ des Digitalen hinaus.

Die Formulierung *Digital Native* ist hervorgegangen aus der Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace: „You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants.“ (Barlow 1996) Dieser *Cyberspace* gehörte zu den Metaphern, mit denen in den frühen Jahren des Internets versucht wurde, das Neue des neuen Mediums irgendwie fassbar, greifbar, begreifbar zu machen. Als William Gibson das Wort 1984 erfand, prägte er damit nachhaltig unsere Vorstellungswelt. Science-Fiction-Filme der 1990er-Jahre trugen ihren Teil dazu bei und so stellten wir uns diesen Cyberspace folglich vor als einen großen, dunklen, kalten (am Bild des Weltraums orientierten), „virtuellen“ Raum, als eine Art Jenseits-Welt, eine „virtual reality“.

Diese virtual reality war scharf abgegrenzt vom sogenannten „real life“. Die Grenze zwischen beiden Welten war aus irgendeinem Grund sehr wichtig. Die virtuelle Realität hatte zu tun mit dem Nicht-Wirklichen, mit dem Fiktionalen, Traumhaften, mit den Imaginationen und Illusionen, manchmal auch dem Imaginären, dem Magischen und Unheimlichen. Diesseits der Grenze war „real life“, die wirkliche Wirklichkeit, das echte Leben. Wer sich zu sehr ins Jenseits der virtuellen Realitäten bewegte, zu tief *drin* war im Cyberspace, für den bestand Gefahr, nicht mehr herauszufinden, süchtig zu werden, unter „Realitätsverlust“ zu leiden usw. – Dieser Logik folgte nicht nur die an den „Neuen Medien“ der 1970er Jahre entwickelte Medienpädagogik, sondern zum Teil auch die Ästhetische Bildung, wenn sie sich, wie wir noch sehen werden, mit genau genommen unzeitgemäßen Argumenten als Alternative zur technologisierten „Bewusstseinsindustrie“ verstand.

Inzwischen ist ein Sechstel der Weltbevölkerung *drin* in dieser vermeintlich virtuellen Welt: Eine Milliarde Menschen. Mit dem web2.0, mit den blogs und wikis und social networks ist der Mainstream im Internet angekommen. Der Cyberspace ist bewohnbar geworden. Aber er wird nicht von den schrägen Cyborgs der frühen Science-Fiction-Phantasien bewohnt. Die Eingeborenen

der Digitalkultur tragen keine Cyberonauten-Anzüge, um sich in parallele Welten zu versenken. Statt dessen tragen sie das Internet in der Hosentasche mit sich herum. Sie haben das Internet ins real life geholt und damit gewissermaßen den Cyberspace von drinnen nach draußen gestülpt.

Piotr Czerski beschreibt das in seinem Web Kids' Manifesto sehr eindringlich: „we do not 'surf' and the internet to us is not a 'place' or 'virtual space'. The Internet to us is not something external to reality but a part of it: an invisible yet constantly present layer intertwined with the physical environment.“ (Czerski 2012)

1. *Davon muss die nächste Ästhetische Bildung ausgehen: Die „Leitkultur“ der Next Arts Education ist die Kultur der Digital Natives. Das ist eine Kultur, die gerade erst entsteht. Wir kennen sie noch nicht. Sie ist uns fremd. Der Respekt gegenüber den Ureinwohnern der nächsten Gesellschaft gebietet unsere Aufmerksamkeit. Next Arts Education muss sich orientieren an den Prinzipien des ins real life gestülpten Cyberspace: der Verbindung aller mit allen, der Schaffung virtueller Gemeinschaften und der kollektiven Intelligenz (vgl. Lévy 2008: 72). Sie operiert im Horizont und Kontext der digital vernetzten Weltgesellschaft und kann sich nicht mehr das moderne Bildungsziel des beschaulichen Umgangs mit kontemplativen Künsten zum Paradigma nehmen, sondern muss sich orientieren an der Zerstreung in die Netzwerke und am operativen Umgang mit kultureller Komplexität (vgl. Baecker 2007: 143).*

Post Production

Der Medienkulturwissenschaftler Henry Jenkins hat die aktuelle Medienkultur als „Participatory Culture“ beschrieben (Jenkins 2005). Sie ist geprägt durch relativ niedrighschwellige Möglichkeiten der Produktion und Verbreitung von Kunst und kunstähnlichen Artefakten menschlicher Einbildungskraft – auch in Form des politischen und sozialen Engagements. Das fördert die Entwicklung neuer Ideen und die öffentliche Teilhabe daran. Und das sorgt für hoch dynamische kulturelle Innovationsprozesse. Die Prinzipien der Participatory Culture hängen ganz wesentlich zusammen mit dem, was sich in den 1980er-Jahren mit den ersten digitalen Kopiergerätschaften in der Popmusik als Sampling, später in anderen Formen und Formaten als Mashup, Remix usw. entwickelt hat und inzwischen zu einer allgemeinen Kulturtechnik geworden ist: digitales copy/pasting.

Die kulturelle Umwelt, in der die „Ureinwohner*innen“ der nächsten Gesellschaft aufwachsen, ist geprägt durch dieses Formprinzip. Die Geräte, mit denen im 21. Jahrhundert Bilder, Töne, Filme, Texte hergestellt und bearbeitet werden, können, weil sie grundlegend auf digitaler Technologie basieren, Fragmente dieser Bilder, Töne, Filme oder Texte kopieren und anderswo einfügen. In der Umwelt der Digital Natives findet sich dieses Formprinzip aber zum Beispiel auch in erfolgreichen Filmen oder TV-Serien. So basiert die mit vier Fortsetzungen produzierte, höchst erfolgreiche Horror-Film-Persiflage „Scary Movie“ (2000-2013) auf dem direkten Zitat diverser Horror-Filme, die dem überwiegend minderjährigen Publikum allerdings im Original jugendschutzbedingt noch gar nicht zugänglich und nach meinen Beobachtungen auch tatsächlich nicht bekannt sind. Ebenso lebt die am längsten laufende US-Zeichentrickserie „The Simpsons“ (25 Staffeln, 550 Episoden) wesentlich vom copy/pasting, zum Beispiel in Form der Persiflage bekannter Hollywoodfilme oder anderer Allgemeingüter US-amerikanischer Kultur, die dem jugendlichen deutschen Publikum gar nicht bekannt sind oder erst durch die Simpsons bekannt werden. Man lebt selbstverständlich mit der Kopie, beizeiten auch *als* Original. Aber eigentlich schert man sich gar nicht mehr wirklich darum, ob etwas Kopie oder Original ist. Copy/pasting ist ein allgemeines Prinzip des Umgangs mit Form und Material auf verschiedenen Ebenen der Mediatisierung geworden.

Auch mit Blick auf die professionellen Künste stellen wir fest: Die Künstler*innen der nächsten Gesellschaft verstehen sich selbst nicht mehr – wie ihre Großväter und Urgroßväter im 20. Jahrhundert – als avantgardistische Schöpfer-Genies, die Neues, nie Gesehenes hervorbringen, sondern sie fragen, wie aus dieser chaotischen Masse von symbolischen Objekten, Namen, Referenzen, die ihr tägliches Leben konstituieren, persönliche Bedeutung und singulärer Sinn entstehen können. Diese Künstler*innen beziehen sich nicht mehr auf ein Feld der Kunst als Hochkulturmuseum, voll mit Werken, die „zitiert“ oder „übertroffen“ werden müssen. Sie beziehen sich auf die globale Zeitgenossenschaft als die von allen geteilte Welt, als „weltweiter Raum des Austauschs“, in dem die Künstler*innen herumwandern, browsen, sampeln und kopieren wie DJs und Flaneure in Raum und Zeit. Nicolas Bourriaud (2002) nennt das treffend „Postproduction“ – ein Begriff aus dem Vokabular der TV- und Filmproduktion, der sich auf Prozesse bezieht, die auf das bereits aufgenommene Rohmaterial angewendet werden: Montage, Schnitt, Kombination und Integration von Audio- und Video-Quellen, Untertitel, Voice-Overs und Special Effects.

Bourriaud rechnet die Postproduction dem „Tertiären Sektor“ der Volkswirtschaft zu, um metaphorisch den Unterschied zur Produktion von „Rohmaterial“ im Agrar- bzw. Industriellen Sektor zu markieren. Die visuellen Künste betreffend geht es also nicht mehr um die Produktion von zum Beispiel schönen oder neuen Bildern, sondern um den *Umgang* mit all den schönen und neuen Bildern im Vorrat des (inter-)kulturellen Erbes, das uns der „weltweite Raum des Austauschs“ zur Verfügung stellt. Das Bild zum Beispiel ist nicht mehr *Ziel* der visuellen Kunst, sondern deren *Rohstoff* und *Material*.

Das kann man so ähnlich denken zum Beispiel für das Theater. Es geht nicht mehr um die Geschichte, die erzählt wird, sondern um den symbolischen Umgang mit den vielen Geschichten, die schon erzählt worden sind, und um die Arten und Weisen, in denen sie erzählt worden sind. Und es geht um die kulturellen Codes und Formen alltäglicher Lebenswelt, die damit zusammenhängen. Das kann man als Cultural Hacking verstehen: Statt rohes Material in schöne oder neue Formen zu verwandeln, machen die Künstler*innen der „Postproduction“ Gebrauch vom kulturell Gegebenen als Rohmaterial, indem sie vorhandene Formen und kulturelle Codes remixen, copy/pasten und ineinander übersetzen. Der umgestülpte Cyberspace entwickelt sich dabei zum Medium einer globalen Zeitgenossenschaft (vgl. Meyer 2013). Kulturelle Globalisierung wird zum „constantly present layer of reality.“ (Czerski 2012)

2. *Die Ästhetische Bildung der nächsten Gesellschaft ist nicht mehr orientiert am originären Werk, am einzelnen Bild oder der einzelnen Geschichte als Ziel der Kunst. Alle Bilder und Geschichten sind potenziell Rohstoff und Material. Next Arts Education zielt nicht mehr auf das eine große Meisterwerk, sondern geht um, vor allem mit dem Plural von Bild, mit dem Plural von Geschichte und entwickelt die Fähigkeit zur interaktiven Aneignung von Kultur in der Form des Sample, Mashup, Hack und Remix.*

Post Critics

Als Erklärung für die medienkulturellen und sozialen Wandlungsprozesse bietet Dirk Baecker im Rahmen seiner „Studien zur nächsten Gesellschaft“ die Hypothese an, dass es einer Gesellschaft nur dann gelingt, sich zu reproduzieren, wenn sie auf das Problem des Überschusses an Sinn eine Antwort findet, das mit der Einführung jedes neuen Kommunikationsmediums einhergeht. So hatte es die Antike durch die Verbreitung der Schrift mit einem Überschuss an Symbolen zu tun, die Moderne hatte durch die Buchdrucktechnologie und die damit verbundene massenhafte Verbreitung von Büchern mit einem Überschuss an Kritik zu tun und die nächste Gesellschaft wird sich durch einen Überschuss an Kontrolle auszeichnen, der mit der Einführung des Computers verbunden ist.

Eine Kulturtechnik, die auf diesen Sinnüberschuss an Kontrolle regiert, ist das *Cultural Hacking*. Es ist eng verwandt mit dem oben erörterten copy/pasting und kann im Kontext aktueller Medienkultur als allgemeines, grundlegendes Arbeits- und Handlungsprinzip verstanden werden. Mit dem Computer hat Cultural Hacking aber nur insofern zu tun, als es auf die Überforderung der aktuellen Gesellschaft durch die digital vernetzte Medienkultur reagiert – und zwar indem es auf Kontrolle mit Kontrolle reagiert. Hacker*in ist hier deshalb einfach jemand, der die Kulturtechniken beherrscht, die notwendig sind, um das Kontrollieren und das Kontrolliert-Werden als die beiden Seiten einer Medaille zu begreifen.

Thomas Düllo und Franz Liebl bezeichnen Cultural Hacking ganz in diesem Sinn auch als „Kunst des strategischen Handelns“ (Düllo/Liebl 2005). Sie charakterisieren Cultural Hacking als subversives Spiel mit kulturellen Codes, Bedeutungen und Werten. Es geht dabei um die Erkundung kultureller Systeme mit dem Ziel, sich darin zurechtzufinden, und zugleich neue Orientierungen in diese Systeme einzuführen. Hacker*innen installieren Störungen im System, sie nisten sich ein in bestehende Kontrollprojekte wie Parasiten – und beantworten so den Kontrollüberschuss, indem sie eigene Kontrollprojekte auf die Kontrollprojekte der anderen aufsetzen.

Cultural Hacking ist subversiv. Und es steht sicher auch in wiedererkennbarer Tradition der (Kultur-)Kritik, reagiert aber dennoch auf ein ganz anderes Problem. Es geht – wie Liebl betont – nicht darum, lediglich „Kritik zu formulieren“ und (symbolisch) „Widerstand zu leisten“, sondern es geht um echten Eingriff ins Reale – es geht um wirklich wirkende Experimente, die sich primär performativ äußern: Cultural Hacking realisiert sich über seine eigene Praxis. Das Ziel besteht, so Liebl, „in der Schaffung einer Innovation. Die Rolle von Subversion wandelt sich also vom Ziel zum Mittel – genauer gesagt: einem (präferierten) Mittel – zur Realisierung notwendiger Innovationen“ (Liebl 2010: 31).

Für die Cultural Hacker der nächsten Gesellschaft geht es um ein sehr ernstes Spiel ums Überleben der eigenen Autonomie in der Komplexität der Gegenwart, das eigene Kontrollprojekte mit Kontrollprojekten der anderen vernetzt. Unter den gegebenen Um-

ständen der nächsten Gesellschaft erfordert das eine Haltung, die sich nicht auf die bloße Pose distanzierter Ironie reduzieren lässt, sondern im Modus der Kontrolle tatsächlich eingreift in die bestehenden Verhältnisse des *real life* (vgl. Meyer 2015). Auch die professionellen Künstler*innen der nächsten Gesellschaft beherrschen die Kulturtechniken ihrer Zeit. Ihre Kunst „zitiert im Netzwerk“ und „vibriert in den Medien“ (Baecker 2013). Sie sind nicht unbedingt Expert*innen der Informatik, aber sie pflegen einen kreativen Umgang mit Codierungstechniken und Kontrollprojekten.

3. *Wo sich Ästhetische Bildung in nicht mehr ganz natürlicher Selbstverständlichkeit auf die Tradition der Kulturkritik als „Reflexionsmodus der Moderne“ (Bollenbeck 2007: 10) bezog – indem sie z. B. das Ästhetische Subjekt als Ideal des kulturellen Bildungsprozesses in kritischer Distanz zu den wahren Verhältnissen der Medienkultur platzierte –, denkt Next Arts Education um und entwickelt Bildungsprojekte im Kontext des Cultural Hacking. Sie produziert tiefgründiges Wissen über die Codes, die unsere Wirklichkeit strukturieren, und sie ahnt, dass Kontrolle über die globale Lebenswirklichkeit nur zu erlangen ist in Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität.*

Post Nature

Der Überschuss an Kontrolle, der mit der Einführung des Computers verbunden ist, provoziert nicht nur eine nächste Gesellschaft, sondern auch eine nächste Natur, von der die nächste Gesellschaft ihre Kultur unterscheidet. Der ins *real life* gestülpte Cyberspace ist die *natürliche* Umwelt der Digital Natives. Die Eingeborenen der nächsten Gesellschaft sind damit konfrontiert, dass sich der größere Teil ihrer Lebenswirklichkeit der Kontrolle entzieht. Ihre Umwelt ist geprägt davon, dass sie überall – in den Ökosystemen wie in den Netzwerken der Gesellschaft – damit rechnen müssen, dass – wie Baecker formuliert – „nicht nur die Dinge andere Seiten haben, als man bisher vermutete, und die Individuen andere Interessen [...] als man ihnen bisher unterstellte, sondern dass jede ihrer Vernetzungen Formkomplexe generiert, die prinzipiell und damit unreduzierbar das Verständnis jedes Beobachters überfordern.“ (Baecker 2007: 169) Wenn die Komplexität der Interaktion von Informationen in diesem Sinne die Vorstellungsfähigkeiten eines Subjektes übersteigt, dann ist das ein Indiz für das, was Michael Seemann treffend *ctrl-Verlust* nennt (vgl. Seemann 2013). Dieser *ctrl-Verlust* ist das Düngemittel der *nächsten Natur*.

Koert van Mensvoort definiert *Next Nature* als „culturally emerged nature“ (Mensvoort 2013). Er untersucht die sich wandelnden Beziehungen zwischen Mensch, Natur und Technik und stellt dabei fest, dass einerseits (alte) Natur als Simulation, als romanisierende Vorstellung einer ausgewogenen, harmonischen, von sich aus guten und deshalb schützenswerten Entität ein extrem gut vermarktetes *Produkt* von Kultur geworden ist. Zum anderen macht er deutlich, dass Technologie – traditionellerweise verstanden als das, was vor den „rohen Kräften“ der Natur schützt – sich selbst zu etwas entwickelt, das genauso unberechenbar und bedrohlich, wild und grausam ist wie das, vor dem sie eigentlich schützen sollte.

Damit ist die aus dem 18. Jahrhundert stammende Unterscheidung zwischen Natur und Kultur radikal verdreht. Natur ist traditioneller (und etymologischer) Weise verbunden mit Begrifflichkeiten wie „geboren“ und „wachsen“, während Kultur mit Begrifflichkeiten wie „gemacht“, „hergestellt“, „künstlich“ verbunden wird. Dem Konzept der *Next Nature* gemäß scheint nun die Opposition *kontrollierbar* versus *unkontrollierbar* die bessere Trennlinie zu sein. Natur kann „kultiviert“ werden, indem sie unter Kontrolle des Menschen gebracht wird. Das betreiben wir seit mehreren zehntausend Jahren. Und seit vergleichsweise kurzer Zeit gilt auch umgekehrt: Kultur kann, wenn sie zu komplex wird, „naturieren“ (außer Kontrolle geraten). Die Produkte der Kultur, üblicherweise unter Kontrolle des Menschen gedacht, werden autonom und unbeherrschbar. *Next Nature* bezeichnet das, was sich der Kontrolle entzieht (vgl. Meyer 2011).

4. *Ästhetische Bildung muss nahe ihres Kerns neu gedacht und neu begründet werden. Mit der Verdrehung der Opposition Natur/Kultur wird nicht nur die Idealisierung von Natur als harmonischer Bezugspunkt für die Kunst (die gewissermaßen einspringt für die Natur, indem sie schafft, was die Natur schaffen würde, wenn sie Bilder, Musik, Plastik, Farbe, Formen usw. einfach „wachsen“ lassen würde) verabschiedet, sondern damit auch gleich jene paradigmatische Figur des Künstlers als mit entsprechender quasi-natürlicher Schöpfungskraft „begabten“ ästhetischen Subjekts. Die Vorstellung dieses auf Individualität, Originalität, Expressivität, Genialität und Authentizität festgelegten ästhetischen Subjekts aber bildet seit Aufklärung und Romantik und in nur leicht variierten Form das Fundament gängiger Theorien ästhetischer, musischer, kultureller, künstlerischer Bildung oder Erziehung. Next Arts Education lässt die aus dem 18. Jahrhundert stammende Entgegensetzung von Natur und Kultur hinter sich, ebenso wie die damit argumentativ zusammenhängende Opposition von Kunst und Technik. Der „homme naturel“, wie*

*ihn Jean-Jacques Rousseau als Ausgangspunkt für die Kulturkritik und für die Bildungsprojekte der Moderne konzipierte (vgl. Bollenbeck 2007), ist in der nächsten Gesellschaft der Mensch im Zustand der nächsten Natur. Folglich muss – sehr sorgfältig im Hinblick auf die Tiefe der Verwurzelung in der fachlichen Argumentation – die Künstler*in der nächsten Gesellschaft als vorbildhaftes Ideal für die pädagogischen Projekte der Next Arts Education unter der Prämisse bedacht werden, die mit Immanuel Kant – upgedatet mit dem Konzept der Next Nature – gefasst werden könnte: Das Genie [der Künstler*in der nächsten Gesellschaft] ist die Instanz, „durch welche die [nächste!] Natur der Kunst die Regel gibt.“ (Kant 1790: §46)*

Post Art

In seinen „16 Thesen zur nächsten Gesellschaft“ schreibt Dirk Baecker: „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.“ (Baecker 2011) – Das kann man im Sinne des oben Dargestellten als Werk von Cultural Hacker*innen lesen. Die nächste Kunst „sprengt ihre hochkulturellen Fesseln und verlässt das Gefängnis ihrer Autonomie. Sie wird sich“, so Dirk Baecker weiter im Gespräch mit Johannes Hedinger, „neue Orte, neue Zeiten und ein neues Publikum suchen. Sie wird mit Formaten experimentieren, in der die gewohnten Institutionen zu Variablen werden.“ (Baecker 2013)

Auch die letzte Chefkuratorin der weltweit größten und bedeutendsten Ausstellung für zeitgenössische Kunst bezweifelt, „dass die Kategorie Kunst eine gegebene Größe ist. Nichts ist einfach gegeben.“ Mit der Konzeption der documenta 13 wollte Carolyn Christov-Bakargiev „die Gewissheit erschüttern, dass es ein Feld namens Kunst überhaupt gibt.“ (Christov-Bakargiev 2012: 62) Die Konzeption von Kunst, „die Farbe mittels Farbe untersucht, Form mit Form, Geschichte mit Geschichte, Raum mit Raum“, bezeichnet sie als „bourgeoise, eurozentrische Idee“ und ist sich deshalb „ehrlich gesagt“ nicht sicher, ob das „Feld der Kunst“ – bezogen auf die große abendländische Erzählung – „auch im 21. Jahrhundert überdauern wird.“ (Christov-Bakargiev 2011: 27) Die nächste Kunst ist nicht mehr Kunst. Sie ist darüber hinaus. Jerry Saltz hat hier den schwer fassbaren Begriff *Post Art* eingebracht: „Post Art – things that aren’t artworks so much as they are about the drive to make things that, like art, embed imagination in material [...] Things that couldn’t be fitted into old categories embody powerfully creative forms, capable of carrying meaning and making change.“ (Saltz 2012b)

Er hat dabei Dinge im Sinn, „that achieve a greater density and intensity of meaning than that word usually implies“ – zum Beispiel das Hinweisschild neben den kleinen, unscheinbaren Landschaftsmalereien im *Brain* der documenta 13, das darüber informierte, dass der Künstler und Physiker Mohammad Yusuf Asefi in den späten 1990er- und frühen 2000er-Jahren ca. 80 Gemälde der National Gallery in Kabul vor der Zerstörung durch die Taliban bewahrt hat, indem er die menschlichen Figuren, deren Abbildung unter dem fundamentalistischen Regime verboten war, in den Landschaften sorgfältig und akribisch reversibel übermalt hat: „A number of things at Documenta 13 that weren’t art took my breath away, in ways that turned into art.“ (Saltz 2012a)

In einer von kultureller Globalisierung geprägten Welt konturieren sich Praktiken der Produktion von Bedeutung zwischen Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik. In diesem Sinne gehen mit dem postautonomen Verständnis von Kunst zwei Bewegungen einher: Zum einen wird im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert, zum anderen vernetzen sich die Künste untereinander. Transzendente Bezugspunkte für die traditionellen Sparten der Hochkultur gibt es nicht mehr. Nicht mehr im Ideal eurozentrischer Klassik, noch in der Reinheit des ungestörten White oder Black Cube, im Konzert- oder Theatersaal. Kunst findet statt im Global Contemporary, im Hier und Jetzt.

5. *Wo sich Ästhetische Bildung auf die Künste bezieht, sind die Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung an/durch/mit den Künsten vor dem Hintergrund eines sehr deutlich erweiterten Begriffs von Kunst zu bedenken. Next Arts Education bricht mit der Geschichte der Kunst als große Erzählung eurozentrischer Hochkultur. Sie begibt sich auf ungesichertes Terrain. Auch die nächste Ästhetische Bildung wird mit Formaten experimentieren, in der die gewohnten Institutionen (möglicherweise auch die der Ästhetischen Bildung) zu Variablen werden. Next Arts Education lässt sich ein auf die andere und auf die nächste Kunst und versucht, Post Art zu denken. Sie steht wiedererkennbar in Verbindung mit dem Feld der Kunst, denkt aber darüber hinaus. Und sie weiß: Die nächste Kunst bleibt nicht unbeeindruckt von der Welt, in der sie entsteht. Sie befasst sich mit aktuellen Gegenständen des aktuellen Lebens, sie nutzt dafür aktuelle Darstellungstechnologien und sie operiert auf dem Boden alltagskultureller*

Tatsachen.

Proto

Nach fünf Abschnitten im Modus des *Post – Post Internet, Post Production, Post Critics, Post Nature, Post Art –*, im Modus des Ausgehens von, des Hinausgehens über, des Anschlusses an, nun noch eine ab-, aber gleichzeitig aufschließende Bitte von Koert van Mensvoort, niederländischer Künstler, Kulturwissenschaftler und Erfinder der „Next Nature“.

„Please refrain from using the word ‚post‘ as in postmodern, postcolonial, postnatural, etc. We are living in ‚proto‘ times now.“ (@-Mensvoort 4.4.2014 08:26)

Lassen Sie uns die Ästhetische Bildung für das fortgeschrittene 21. Jahrhundert neu erfinden! What's Next, Arts Education?

Anmerkung

1 Wesentliche Teile dieses Beitrags sind in etwas variiert Form veröffentlicht als: Meyer, Torsten: What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung online 2015. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung>

Literatur

Baecker, Dirk (2011): 16 Thesen zur nächsten Gesellschaft. In: *Revue für postheroisches Management*, 9. Jg., S. 9-11.

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

Baecker, Dirk (2007): *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Barlow, John Perry (1996): A Declaration of the Independence of Cyberspace Online: http://w2.eff.org/Censorship/Internet_censorship_bills/barlow_0296.declaration [12.8. 2015].

bianca (2011): Für eine Handvoll JPGs. Tumblrismus und der Internet State of Mind unter die Lupe genommen. Online: <http://de-bug.de/mag/fur-eine-handvoll-jpgs> [16.04.2016].

Bollenbeck, Georg (2007): *Eine Geschichte der Kulturkritik. Von Rousseau bis Günther Anders*, München: Beck.

Bourriaud, Nicolas (2002): *Postproduction. Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World*. New York: Lucas & Sternberg.

Christov-Bakargiev, Carolyn (2011): *Brief an einen Freund/Letter to a friend*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.

Christov-Bakargiev, Carolyn/Hohmann, Silke (2012): „Vielleicht gibt es Kunst gar nicht“. Interview mit der Chefkuratorin der *documenta13*. In: *Monopol. Magazin für Kunst und Leben*, Nr. 6, S. 60-63.

Czerski, Piotr (2012): *We, the Web Kids*. Zitiert nach <http://boingboing.net/2012/02/22/web-kids-manifesto.html> [12.8.2015].

Debray, Régis (2004): Für eine Mediologie. In: Pias, Claus/Vogl, Joseph/Engell, Lorenz (Hrsg.): *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. Stuttgart: DVA, S. 67-75.

Düllo, Thomas/Liebl, Franz (Hrsg.) (2005): *Cultural Hacking. Kunst des strategischen Handelns*. Wien, New York: Springer.

- Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (2013) (Hrsg.): *What's Next? Kunst nach der Krise*. Berlin: Kadmos.
- Jenkins, Henry/Purushotma, Ravi/Clinton, Katherine et al. (2005): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur.
- Kant, Immanuel (1963 [1790]): *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam.
- Lévy, Pierre (2008): *Menschliche Kollektivintelligenz bedeutet Symbolische Kollektivintelligenz*. Ein Gespräch mit Klaus Neumann-Braun. In: *Kunstforum international*, 190, S. 72-75.
- Liebl, Franz (2010): *Cultural Hacking*. In: Hedinger, Johannes M./Gossolt, Marcus/CentrePasquArt Biel/Bienne (Hrsg.): *Lexikon zur zeitgenössischen Kunst von Com&Com*. La réalité dépasse la fiction. Sulgen: Niggli, S. 30-31.
- Lyotard, Jean-François (1994): *Das Postmoderne Wissen*. Ein Bericht. Wien: Passagen.
- Mensvoort, Koert van (2013): *What is Next Nature?* Online: <http://www.nextnature.net/about/> [12.8.2015].
- Mensvoort, Koert van (2014): *@Mensvoort via twitter* (4.4.2014, 08:26). Online: <https://twitter.com/mensvoort/status/454505870358224896> [12.8.2015].
- Meyer, Torsten (2010): *Postironischer Realismus*. Zum Bildungspotential von Cultural Hacking. In: Hedinger, Johannes M./Gossolt, Marcus/CentrePasquArt Biel/Bienne (Hrsg.): *Lexikon zur zeitgenössischen Kunst von Com&Com*. La réalité dépasse la fiction. Sulgen: Niggli, S. 432-437.
- Meyer, Torsten (2011): *Next Nature Mimesis*. In: Schuhmacher-Chilla, Doris/Ismail, Nadia/Kania, Elke (Hrsg.): *Image und Imagination*. Oberhausen: Athena, S. 211-227.
- Meyer, Torsten (2013): *Next Art Education*. Kunstpädagogische Positionen 29. Hamburg, Köln, Oldenburg: Kunstpädagogische Positionen.
- Meyer, Torsten (2015): *Cultural Hacking als Kulturkritik?* In: Baden, Sebastian/Bauer, Christian/Hornuff, Daniel (Hrsg.): *Formen der Kulturkritik*. München: Fink.
- Meyer, Torsten/Kolb, Gila (2015) (Hrsg.): *What's Next? Art Education*. München: kopaed.
- Saltz, Jerry (2012a): *Eleven Things That Struck, Irked, or Awed Me at Documenta 13*. In: *Vulture* 15.6.2012. Online: <http://www.vulture.com/2012/06/saltz-notes-on-documenta-13.html> [16.4.2016].
- Saltz, Jerry (2012b): *A Glimpse of Art's Future at Documenta*, in: *Vulture*, 16.6.2012. Online: <http://www.vulture.com/2012/06/documenta-13-review.html> [12.8.2015].
- Seemann, Michael (2013): *ctrl-Verlust*. Online: <http://www.ctrl-verlust.net/glossar/kontrollverlust> [12.8.2015].

Phantastische Löwen-Väter Gefahr im falschen Käfig. Kommentar zum Beitrag von Gereon Wulftange

Von Ole Wollberg

„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 Fünfklässler/-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“ zusammensetzt 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 wer-

den. 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-Revolution 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, substantiellere 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 Ar-

beitskontexte: 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. Daher beschloss Clara Megías (vom Níbol 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 Claremí^[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 Altd*^[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. Führt 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 Enttäuschung, 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 Nadín 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, kreierte 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 Lehren“ (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 Kühlschrantür 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 Lehrplaninhalte 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 annahmen, 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 *artEducators* 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 Distribuierten 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 Videospielen, 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 betreten 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 Päd-

gogik 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 art, 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

Eilizabeth 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 Kunstszierung 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]

Phantastische Löwen-Väter Gefahr im falschen Käfig. Kommentar zum Beitrag von Gereon Wulftange

Von Ole Wollberg

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 erschienen 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 Körperverlängerung. 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 Körperverlängerungen 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 *Pren-dre 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 realisiere. 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.