

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

Das Projekt *Arts Education in Transition* beschäftigt sich, wie der Name schon sagt, unter anderem mit Übergängen. Wo es einen Übergang vom Einen zum Anderen gibt, da gibt es auch eine Schwelle oder Grenze, die es zu passieren gilt. Im 21. Jahrhundert muss jeder Punkt eines Netzwerks in topologischer Verbindung gedacht werden. Das Netzwerk beschränkt sich nicht mehr auf eine virtuelle Sphäre, die bewusst betreten und verlassen werden kann, sondern ist ubiquitär (vgl. Steyerl 2015). Wir leben deshalb in Zeiten eines *entgrenzten* Netzwerks. Einfälle des Anderen, dazu zählt auch das Neue, sind aus psychoanalytischer Perspektive grenzüberschreitende Zumutungen, welche die gegenwärtige Konstitution des Subjekts bedrohen und neue Bildungen herausfordern.^[2] Im dialektischen Augenblick der Begegnung mit dem Anderen öffnet sich ein „Vereinigungs- und Schnittraum“ (Pazzini 2012: 113). Es findet eine Übertragung im Spannungsfeld zweier Pole statt. Lacan beschreibt die Übertragung als intersubjektive Beziehung, die starke Affekte der Liebe oder Aggression in sich trägt (vgl. Lacan 2006: 518). In dieser Begegnung geschieht etwas, das die Anwesenden verändert: Das Subjekt überschreitet die Grenze des Singulären und das Andere fällt ein. Dieser Moment ist durchaus unheimlich, denn da kommt plötzlich scheinbar etwas vom Anderen her, durchbricht gepflegte Grenzen und macht unsichtbare, unbewusste Bildungen des Subjekts sichtbar. Ein plötzlich nicht mehr so blinder Fleck, ein Schreck! Ein Angstreiz setzt ein und erinnert daran, dass nun etwas geschehen muss. Entweder überwiegt der Reiz, das heißt die Neugier, den schönen Nervenkitzel weiterzuführen, neue Bildungen einzugehen – oder aber die Angst davor, bekannte (Ein-)Bildungen aufzugeben äußert sich in Affekten der Aggression und des Rückzugs (vgl. Pazzini 2012).

Denkbar ist es, dass die unzählbaren, potentiellen Einfälle der mediologischen Sphäre des entgrenzten Netzwerks die Individuen schlicht überfordern. Vielleicht beobachten wir deshalb gerade jetzt, während nationale Grenzen im Kontext „glokaler“^[2] digitaler Entwicklungen an Bedeutung verlieren und globale physische wie virtuelle Lebensrealitäten untrennbar verbunden sind, eine neue Blüte aggressiver, populistischer Bewegungen auf der einen Seite und einen Rückzug aus widerständigen Diskursen, hinein in die wohlige, flauschige Geborgenheit der Filter Bubble, auf der anderen Seite derselben Medaille (vgl. Han 2016). Im ersteren Fall werden einfache, bequeme Lösungen angeboten, die den komplexen Problemen unserer Gegenwart eine einzige Erklärung geben: Das Problem seien die Anderen. Dieses Problem ließe sich gemäß jenes Phantasmas, das heißt jener Einbildung, dann ganz einfach lösen: Ausschluss des Anderen durch Aggression einerseits und Zuwendung gegenüber den eigenen, bekannten Lieblingsvorstellungen andererseits. Solche Phantasmen und eingebildeten Grenzen mögen zwar bequem sein, vor allem aber können sie ignorant und unbeweglich machen, sofern sie nicht zugunsten neuer relationaler Bildungen aufgegeben werden können. Denn dort, wo keine neuen Reize durch das Andere, das Neue, das Unbewusste einfallen, bildet sich auch nichts. Bildung braucht den Moment der Grenzüberschreitung, die Begegnung mit dem unbewussten Anderen. Ein besonderes Potential für solche bildenden Grenzgänge bietet die Kunst. Zu den Leistungen von Kunstwerken – die auch als „privilegierte Orte der Organisation von Unbewusstem“ (Ruhs 2010: 131) beschrieben werden können – gehört es, mit dem Bestreben nach Grenzüberschreitung vornehmlich genau in jene Tabubereiche einzubrechen, die sich aus den kollektiven Verdrängungstendenzen einer Gesellschaft ergeben. Künstler*innen geben Singuläres in unkonventionellen, medialen Darstellungen zu sehen und verweisen gleichsam auf etwas transzendentes jenseits der Leinwand, beziehungsweise des Schirms. Wenn eine Begegnung mit Kunst gelingt, dann springt etwas über. Für Betrachter*innen wird plötzlich etwas sichtbar und rückt ins Bewusstsein, da ist ein Einfall (vgl. ebd.).

Solche Übertragungsmomente lassen sich kaum intentional planen, aber Kunstpädagog*innen können einiges dafür tun, einen sicheren Rahmen für gemeinsame Grenzgänge zu schaffen und Bildung somit wahrscheinlicher zu machen. Grenzüberschreitungen zwischen dem Eigenen und dem Anderen bedrohen stets die gegenwärtige Konstitution der Subjekte und lösen unter Umständen starke Affekte zwischen Begehren und Aggression aus. In solche Situationen kann sich nur begeben, wer sich einigermaßen sicher fühlt. Die Institution Schule bietet einen offiziellen und öffentlichen Ort in einem sozialen Gefüge von Lehrenden und Lernenden. Werden in diesem abgesteckten sozialen Raum eigene Wahrnehmungen in Relation gestellt, kann das vor übergriffigen, einfallenden Bildern schützen, indem die affektiven Übersetzungen in Artikulation den reinen Genuss des Imaginären stören (vgl. Pazzini 2015: 181). Kunstunterricht könnte demnach ein Verhandlungs- und Schutzraum sein, um sich in Grenzgängen vor

Bildern mit (Ein-)Bildungen unserer Gegenwart auseinanderzusetzen, gemeinsam zwischen Eigenem und Anderem zu oszillieren und Grenzen auszuloten.

In einem solchen Raum tauchen in der Begegnung mit Anderen Fragen auf. Zum Beispiel danach, welche Macht die täglich einfallenden Bilder inner- und außerhalb der Filter Bubble haben, was sie zeigen und was wir als Subjekte nicht sehen wollen. Im widerständigen Dialog ergeben sich Leerstellen, die sich gegenwärtigen Deutungen entziehen und den Raum für das Neue, das Andere, das Zukünftige öffnen (vgl. Florin 2017).

Anmerkungen

[1] Der Text basiert auf Auszügen aus Florin.

[2] Der Begriff Glokalität meint die Verschränkung globaler und lokaler Strukturen Robertson 1998.

Literatur

Florin, Julia Christiane (2017): Die Begegnung mit Kunst als Bildungserfahrung im entgrenzten 21. Jahrhundert (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität zu Köln.

Han, Byung-Chul (2016): Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute. Frankfurt a.M.: Fischer.

Lacan, Jacques (1991): Introduction of the Big Other. In: Miller, Jacques-Alain (Hrsg.): Book The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis. 1954-1955. Übersetzt von Sylvana Tomaselli. Cambridge: University Press. S. 235-247.

Lacan, Jacques (2006): Übertragung und Suggestion. In: Hans-Dieter Gondek (Hrsg.): Das Seminar, Buch V. Die Bildung des Unbewussten. 1957-1958. Wien: Turia + Kant. S.499- 516.

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

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst, Pädagogik, Psychoanalyse (Theorie Bilden Bd. 38.) Bielefeld: transcript.

Robertson, Robert (1998): Glokalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 192-220.

Ruhs, August (2010): Lacan. Eine Einführung in die strukturelle Psychoanalyse. Wien: Löcker. Steyerl, Hito (2015): Too Much World. Is the Internet Dead? In: Aranda, Julieta/Wood, Brian Kuan/Vidokle, Anton (Hrsg.): The Internet Does Not Exist (e-flux Journal Books). Berlin: Sternberg Press, S. 10-26.

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Daraus ergeben sich Fragen:

Wer zieht die Grenzen?

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

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

Was heißt das für die Positionierung zur Kunst?

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

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

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

Wie werden sie gemacht?

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

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

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

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

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

Wie werden die Grenzen erkannt?

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

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

Welchen ontologischen Status haben Grenzen?

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

Wie und von wem können Grenzen verändert werden?

Eine weitere Passage im Konzept der Tagung ließ mich einhaken:

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

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

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

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

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

Weltlichwerden / Entsakralisierung

Das Weltlichwerden als eine Übersetzung von *mondialisation* ruft die Erinnerung an Säkularisierung auf, eine Überwindung von Religion oder das Beiseitestellen derselben in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen (Kopftuchdebatten). Es geht demnach auch um eine Art Entsakralisierung⁴. Dabei wird der Verlust von transzendentalen Bezugspunkten festgestellt. Beide Bezeichnungen, *mondialisation* und Globalisierung, legen nahe, dass man damit schon eine Erfahrung thematisieren würde. Aber wo ist der Standort, von dem aus eine solche Erfahrung möglich ist? Die Verschränkung mit der Erfahrung von Gruppen und Einzelnen muss erst geschaffen werden als Erfahrung, als Wahrnehmung und nicht nur in Form der Gehirnsinnlichkeit. Letztere hat den Vorteil, sehr schnell sein zu können, aber oft zu widerstandslos, um Halt für eine Handlungsfähigkeit zu finden (*agency*). Eine „glokalisierte Perspektive“ (Akker 2015: 16) braucht veränderte Darstellungsformen (Abb. 6 und 7).

Was nun heißt dabei transzendental?

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

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

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

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

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

Verlust der Reinheit?

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

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

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

Was ist Contemporary / Zeitgenossenschaft?

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

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

Religionskritik / Kritik des Fundamentalismus

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

Autonomie

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

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

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

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

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



Abb.1



Abb.2



Abb.3

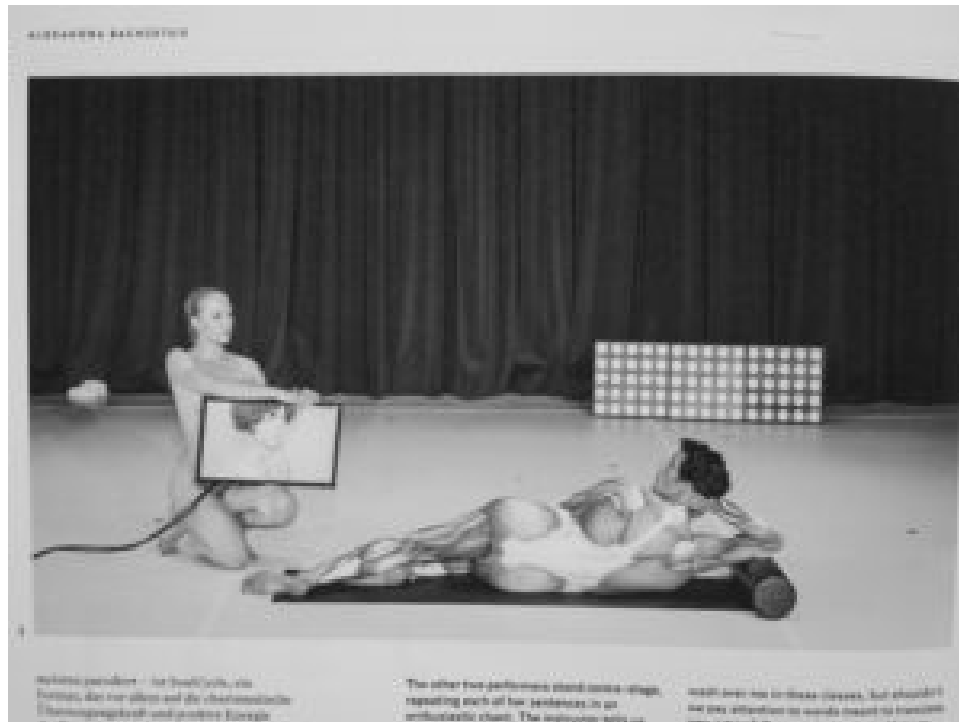


Abb.4



Abb.5



Abb.6



Abb.7

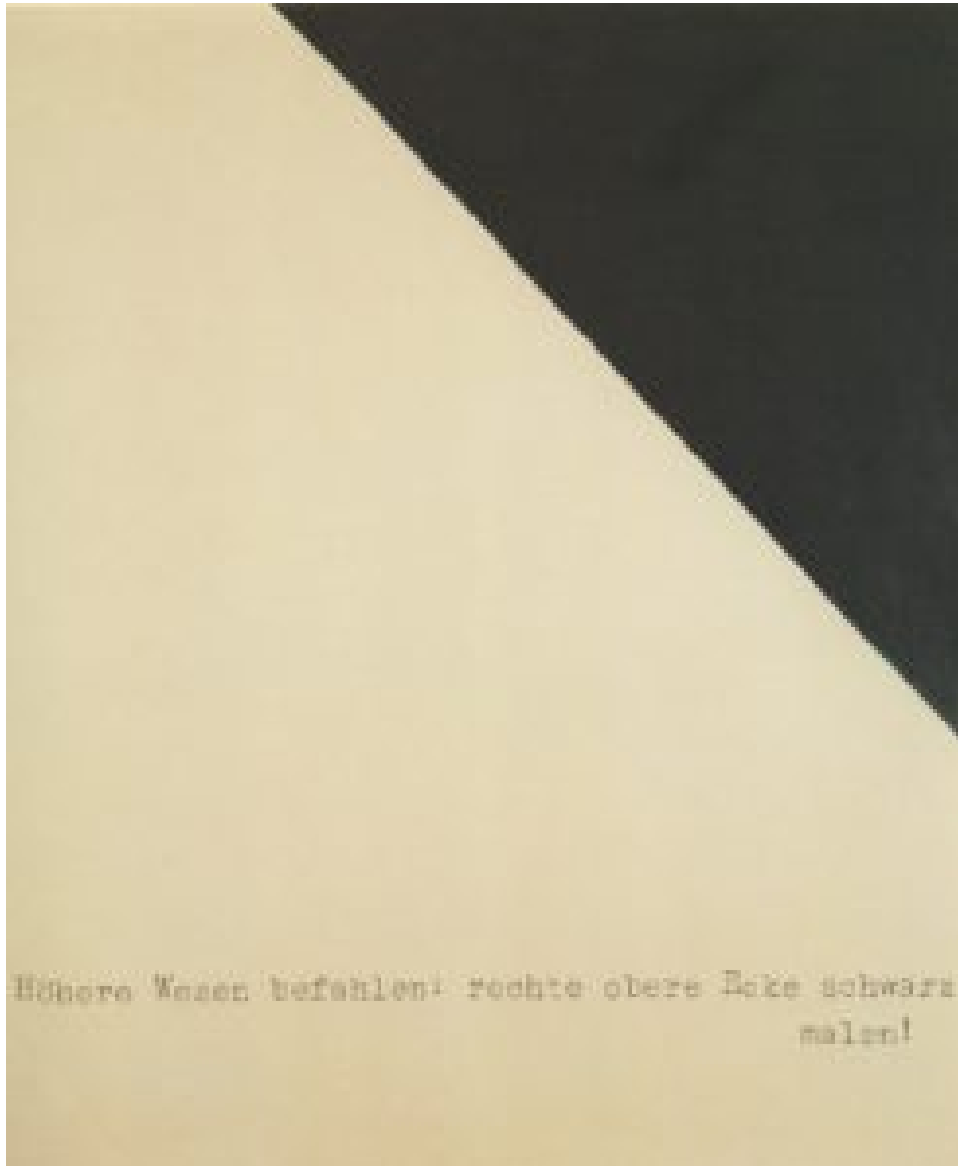


Abb.8

Anmerkungen

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildungen

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

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

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

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

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

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

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

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

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

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

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

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

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

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

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

Um diese Frage fundiert angehen zu können, ist eine breit angelegte Inhaltsanalyse der ästhetischen Produkte von Kindern und Ju-

gendlichen notwendig, was hier nicht geleistet werden kann. Die grundsätzliche Frage lautet allerdings: Werden durch frei zugängliche Plattformen auch die ästhetischen Handlungen und Produktionen unkonventionell und grenzüberschreitend oder reproduzieren viele Kinder und Jugendliche lediglich medial verinnerlichte visuelle Klischees?

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

Künstlerische Experimente im Kunstunterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Drifträume im Kunstunterricht

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

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

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

Erfahrung ist das Vorhandensein einer ästhetischen Situation, d. h. eines örtlich, zeitlich oder personell definierten Raums, der Kindern und Jugendlichen offen steht, in dem ein „Driften“ möglich ist. Das Driften wird hier verstanden als ein mit einem vagen Ziel verbundenen, Nachdenken und Handeln, bei dem weitere Entscheidungen an vielen Wegkreuzungen und das Einschlagen neuer Richtungen möglich werden.

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

Doch wie lassen sich in der Schule bewertungsfreie Drifträume gestalten?

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

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

Anmerkungen

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

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

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

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

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

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

6 Gemeint ist hier eine immer stärkere Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, der Erfassung von Käuferverhalten

beispielsweise, die Observationen in sozialen Netzwerken und der Ausbau von bürokratischen Kontrollsystemen.

Literatur

Borne, Roswitha von dem (2009): Einfach fallen lassen – Der Rausch nach Grenzerfahrungen. Stuttgart: Mayer.

Brüggen, Niels/Hartung, Anja (2007): Selbstinszenierung Jugendlicher in (virtuellen) Kontaktbörsen. In: Neuß, Norbert/-Große-Loheide, Mike (Hrsg.): Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Schriften zur Medienpädagogik 40. Bielefeld: GMK, S. 143-152.

Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept der künstlerischen Bildung. Hamburg: Hamburg Univ. Press.

Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Dewey, John (1998): Die Suche nach Gewißheit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Eco, Umberto (1973): Das offene Kunstwerk. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Goehr, Lydia (2006): Explosive Experimente und die Fragilität des Experimentellen. Adorno, Bacon und Cage. Berlin, New York: De Gruyter.

Haarmann, Anke (2015): Differenzenerfahrung – Zwischen Disziplin und Differenz. Online:
http://www.ankehaarmann.de/AHA_D+D_Kapitel2.pdf [1.10.2015].

Holzkamp, Klaus (1976): Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Kronberg Athenäum.

Jagow, Bettina von/Steger, Florian (2003): Differenzenerfahrung und Selbst, Bewußtsein und Wahrnehmung in Literatur und Geschichte des 20. Jahrhunderts. Heidelberg: Winter.

Kaiser, Hermann J. (2015): Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. Online: <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> [1.10.2015].

Klawe, Willy/Bräuer, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim: Juventa.

Michl, Thomas (2008): Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische Untersuchung von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren Wechselbeziehungen im Kunstunterricht. Duisburg-Essen, Univ., Diss.

Miller, Alice (1983): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Miller, Alice (1983): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Pauer, Nina (2012): Wir haben keine Angst. Gruppentherapie einer Generation. Frankfurt/Main: Fischer.

Preuss, Rudolf (2008): Von Wüsten und Wanderern. In: Busse, Klaus-Peter/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild. Norderstedt: Books on Demand, S. 187-210.

Preuss, Rudolf (2010): Intermedia: künstlerische Experimente und Vermittlungsprozesse. Norderstedt: Books on Demand.

Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek: Rowohlt.

Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. München: kopaed.

Abbildungen

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

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

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

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 Körpverlängerung. 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 herzustellen den 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 Projektablaufzeiträume passen.

Nachweisen lassen sich Mediennebenwirkungen aber auch experimentell. Im Juli dieses Jahres veröffentlichen 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 Régime, 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 Marshall McLuhans, der die Medienwissenschaft grundgelegt hat, im Juli 2011 seinen hundertsten Geburtstag gefeiert hätte und von dem auch die Definition der Medien als Körpverlängerungen 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« (Flo-

rian 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 keinen 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, sch-

liebt 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 Vorraussetzungsreichtum«, 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-Filmmacher 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, dass 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 Aufmerksamkeitsvereinnahmung«, 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 unwahrnehmbar 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 Zerstreuung 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 Rothermel (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 Message*. 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.