Transkulturelle Bild(ungs)arbeit. Wechselseitige Lernprozesse durch fotografische Praxis

Von Nadja Köffler, Vera Brandner

Abstract

Auf Basis transkultureller Ansätze sucht der nachfolgende Beitrag nach Möglichkeiten, den Raum zwischen „selbst“ und „fremd“ als Interaktionsraum zu nutzen, in dem aus verschiedenen Perspektiven auf sich und andere geblickt und voneinander gelernt wird. Hierfür schlagen wir den Einsatz „fotografischer Praxis“ vor und beleuchten die generativen, identitätsstiftenden und relationalen Eigenschaften der Fotografie, um festgefahrene Wahrnehmungsformen zu entfixieren und mit Mehrdeutigkeit und Andersartigkeit umgehen zu lernen.

1. Einleitung

„Eine Person kann ganz widerspruchsfrei amerikanische Bürgerin von karibischer Herkunft mit afrikanischen Vorfahren, Christin, Liberale, Frau, Vegetarierin, Langstreckenläuferin, Feministin, Heterosexuelle, Tennisfan et cetera sein“, schreibt der Ökonomie-Nobelpreisträger Amartya Sen in seinem Buch „Die Identitätsfalle“ (2007: 33f.) und bringt damit seine Kritik an der essentialistischen Illusion, der Mensch sei auf eine einzige Identität und damit auf eine Kultur reduzierbar, zum Ausdruck. Vorliegenden Auszug zitiert auch Bernd Wagner (2012) und unterstreicht, dass der Mensch aufgrund vielfacher Einflussfaktoren wie der Globalisierung, des technologischen Fortschritts (z.B. Kommunikationstechnologie, Luftfahrt etc.) und der damit in Zusammenhang stehenden Kommunikationskultur und Mobilität unentwegt mit verschiedensten Kulturen (z.B. Breiten-, Sub- und Alternativkulturen) in Berührung kommt und diese wiederkehrend in Beziehung zur eigenen kulturellen Identität setzt. Aus postkolonialer Perspektive sind diese Kulturen in Abkehr zu Johann Gottfried Herders traditionellem Kugelmodel weder als „statisch“ noch „rein“ zu begreifen. Kulturen haben sich über Jahrhunderte hinweg wechselseitig durchdrungen (vgl. Wagner 2012: 249) und sich aufgrund der damit verbundenen Vermischung von Wertesystemen, Glaubenssätzen und Lebensweisen immer wieder aufs Neue transformiert. So heterogen und hybride Kulturen ihrem Wesen nach sind, so veränderlich und inhomogen sind auch die darin verankerten Identitäten. Weder Kultur noch Identität sind diesem Ansatz folgend in sich ruhende und ursprüngliche Einheiten, bei denen eindeutig eine Grenzlinie zwischen dem Eigenen und dem Fremden gezogen werden kann (vgl. Wagner 2012: 248), sondern sie erweisen sich als Produkt immerwährender Verschmelzungs- und Neuausprägungsprozesse, die multiple Zugehörigkeiten, Orientierungen und Positionierungen ermöglichen.

Diese Sicht auf Kulturen und Identitäten ist jedoch nach wie vor nicht im Mainstream angekommen. Im Gegenteil – der Wunsch nach Einheitlichkeit, Eindeutigkeit, klaren Kategorien von „selbst“ und „fremd“, sowie die daraus resultierenden Formen von Nationalismen, Rassismen und anderen menschenrechtsfeindlichen Ausgrenzungsmechanismen bestimmen mehr denn je den Alltag. Konservative „Leitkulturbefürworter*innen“ propagieren die Anpassung an einen für alle verbindlichen Wertekanon und Moralkodex, was dazu führt, dass das Wahrnehmen, Hinterfragen, Annehmen und Ausverhandeln verschiedener und sich widersprechender Sichtweisen *auf* und Deutungen *von* Welt dabei nicht als kulturelle Praktiken gelernt und gelebt werden können. Einheitlichkeit und Gleichschaltung verspricht Harmonie, Wohlstand und Sicherheit. Im Gegensatz dazu bringt das Infragestellen von vorgegebenen Sichtweisen und Orientierungen durch einen offenen und neugierigen Umgang mit dem Anderen verständlicherweise eine Beunruhigung mit sich, die in der Angst, vermeintlich haltgebende Sicherheit zu verlieren, begründet liegt. So wird das Andere nicht als Bereicherung, sondern ausschließlich als Gefahr bzw. Bedrohung wahrgenommen, auf das mit Unbehagen und Ablehnung reagiert wird (z.B. in Form der Konstruktion von Feindbildern und der Wiederkehr und Festigung von Nationalismen). Was durch Gleichschaltung versprochen wird, verschleiert, dass ein harmonisches Miteinander nur möglich ist, wenn Menschen nach ihren unterschiedlichen Bedürfnissen leben und sich auch zum Ausdruck bringen dürfen.

In unserem Beitrag hinterfragen wir, inwiefern Grenzen nicht nur als Landmarker betrachtet werden können, an denen das Eigene endet und das Fremde beginnt. Wir suchen nach Möglichkeiten, den Ort zwischen „selbst“ und „fremd“ als produktiven Zwischenraum zu betrachten, an dem sich Menschen treffen, um zu verweilen, um aus verschiedenen Blickwinkeln auf sich und die Anderen zu blicken und voneinander zu lernen. Wir folgen dabei einem Bildungsideal, das sich in den Dienst der Förderung eines selbstbestimmten und friedvollen Zusammenlebens stellt und im Sinne der transkulturellen Kunstpädagogik nach Ansgar Schnurr (vgl. 2018b: 78) einen mündigen Umgang mit Andersartigkeit (*Alterität*), Uneindeutigkeit (*Ambiguität*) und Widerstreit (*Dissens*) anstrebt. Die Herausforderung liegt also darin, Räume zu eröffnen, in denen Anders-Sein sowie die Pluralität und Hybridität der eigenen Identität als Selbstverständlichkeit aufgefasst wird, die es einerseits zu entdecken und auszuhalten wie auch auszugestalten und weiterzuentwickeln gilt. Identitätsbildung bedeutet in solcherlei Bildungsräumen ein fortwährendes Changieren zwischen „Wurzeln“ finden und „Flügel“ entfalten (vgl. Kolland 2015). Fraglich ist dabei, wie das Changieren zwischen „Wurzeln finden“ und „Flügel entfalten“ und das Verständnis für die Hybridität und Pluralität von Kultur(en) und Identität(en) bei jungen Menschen nachhaltig unterstützt und gefördert werden können.

Wir schlagen vor, die Fotografie für solcherlei Herausforderungen als transkulturelles Medium zu nutzen. Der Begriff „der“ Fotografie verweist in diesem Beitrag sowohl auf das fotografische Handeln als Methode wie auch auf das durch dieses Handeln hervorgebrachte Resultat (Bild), das zudem verschiedene Genres (Porträtfotografie, Kunstfotografie etc.) sowie Techniken (vgl. Köffler 2020a: 259) umfassen kann. Als *fotografische Praxis* (vgl. Brandner 2020: 98, 173) verstehen wir eine Form des prozessorientierten und generativen Arbeitens mit der Fotografie bei dem die Beteiligten abwechselnd in die Rolle der Fotograf*innen, Betrachter*innen und Bildmotive schlüpfen und Reflexivität die Basis für gemeinsames Handeln bildet. So lautet die Leitfrage unserer Ausführungen wie folgt: Inwiefern können durch fotografische Praxis mit jungen Menschen Vieldeutigkeit und Fremdheit sowie die Verstrickungen des menschlichen Subjekts in globale Machtverhältnisse anerkannt und bearbeitet werden, um Verschiebungen auf individueller und kollektiver Ebene auszuloten und auszuhandeln? In Abschnitt zwei werden dazu theoretische Erläuterungen gegeben. Es werden vorerst zentrale Charakteristika und spezielle Qualitäten der Fotografie beschrieben, um darauf basierend herauszuarbeiten, wie fotografische Praxis und kultureller Differenz miteinander verwoben sind und sich gegenseitig bedingen. Diese Verwobenheit führt in Abschnitt drei zur Erläuterung verschiedener Prinzipien, Methoden und Zugänge, die sich für transkulturelle Bildungsprozesse besonders gut eignen. Ziel ist es anhand dieser Methoden und Zugänge bestehende Differenzen sichtbar und verhandelbar zu machen. Anstatt vor der Vieldeutigkeit, die sowohl mit der Fotografie als auch mit der Auseinandersetzung mit Kultur und Identität bestehen, zu fliehen, gilt es genau diese mit all ihren inhärenten Ambivalenzen nutzbar zu machen. Die in Abschnitt drei beschriebenen Ideen, Beispiele und Gedanken resultieren aus unterschiedlichen kunstpädagogisch-orientierten und transdisziplinären Projekten, die sowohl an der Universität Innsbruck, am Institut für Internationale Entwicklung in Wien, am Methodenzentrum der Leuphana Universität Lüneburg wie auch an der Privaten Pädagogischen Hochschule Edith Stein z.B. im Rahmen der Ausbildung von Primar- und Sekundarstufenlehrer*innen und Sozialpädagog*innen sowie im Kontext der Bildungsarbeit des interkulturellen Vereins ipsum und in Kooperation mit dem Deutschen Jugendfotopreis in den letzten Jahren und Monaten durchgeführt wurden.

2. Die Potenziale der Fotografie für transkulturelle Bild(ungs)arbeit

Wenn man „Transkulturalität“ als ein (Lebens-)Prinzip versteht, als eine bestimmte Art und Weise, dem Unbekannten zu begegnen, um sich zu einem mündigen, selbstverantwortlichen, respektvollen Menschen in einer globalisierten Welt hinzuentwickeln, dann ist die Auseinandersetzung mit Transkulturalität als eine wichtige Bildungsaufgabe aufzufassen. Diese muss jede Faser der formalen, non-formalen und informellen Bildung durchdringen. Um kulturelle Zugehörigkeiten bewusst erfahrbar wie auch sichtbar und damit verhandelbar zu machen, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen, die Individuum und Gesellschaft über gemeinsame Wertesysteme und Lebenspraxen miteinander verbinden wie auch voneinander abgrenzen. Dafür braucht es Räume, in denen Begegnungen mit dem Eigenen und dem Fremden stattfinden können und in denen miteinander an bestehenden Differenzen und Vorurteilen gearbeitet werden kann. Diese Räume sollten als Interaktionsräume begriffen werden, in denen Trennendes und Verbindendes gleichermaßen eine Rolle spielen und als Basis dienen, um neue Freiräume und Denkweisen auszuloten.

Nach Homi Bhabha und seinem Konzept des „third space“ (2004) geht es hier um eine Art zwischenräumlichen Übergang zwischen festen Identifikationen, bei dem einander fremde Bedeutungen und Einstellungen wechselseitig übersetzt werden und in

einen permanenten Prozess der Neuverhandlung und Neugestaltung treten. Auf den ersten Blick mag der dritte Raum nach Bhabha wie eine Metapher erscheinen, die sich theoretisch sehr schön entwickeln lässt, dabei jedoch völlig lebensfern bleibt. Wird der dritte Raum weniger als theoretisches Konzept und viel mehr als methodologische Leitlinie für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt und Differenz (vgl. ebd.: 55) herangezogen, können daraus in der pädagogischen Praxis Situationen organisierter Reflexion zwischen „eigen“ und „fremd“ geschaffen werden. Es geht darum, soziale Widersprüche auf partizipative Weise greifbar und verhandelbar zu machen. Dabei entstehen Artikulationsräume, die durch die gemeinsame Auseinandersetzung auch zu Handlungsräumen weiterentwickelt werden können (vgl. Vilsmaier/Brandner/Engbers 2018).

Als interessantes Medium für die Umsetzung bzw. die Erschließung solcher dritten Räume in transkulturellen Kontexten erweist sich die Fotografie bzw. die „fotografische Praxis“. Die Eignung der Fotografie für das Erschließen von dritten Räumen in transkulturellen Bildungskontexten liegt darin begründet, dass die Fotografie mittlerweile zu einer vertrauten Alltagshandlung von jungen Menschen geworden ist. Vor allem durch den niederschwelligen Zugang und die Omnipräsenz von Kameras in Gegenständen des alltäglichen Lebens wie in Smartphones und Laptops, gepaart mit dem Aufkommen stark bildbasierter sozialer Kommunikationsplattformen (*instagram*, *snapchat* etc.), ist das fotografische Bild zu einem der beliebtesten Medien und der „meist gebräuchlichen Form der Bilderzeugung und Bildverbreitung“ (Abel/Deppner 2013: 9) unserer Zeit avanciert. Gerade diese Vertrautheit im Umgang mit der fotografischen Technik, die in medienpädagogischen Kontexten zurecht immer wieder kritisiert wurde und wird (z.B. im Kontext des „blinden“ bzw. unreflektierten Produzierens, Verfälschens, Publizierens und Kommentierens von Fotografien), ist für die transkulturelle Bildungsarbeit hingegen ein wichtiger Aspekt, da diese Vertrautheit mit dem Medium Halt und Sicherheit im Rahmen der Erkundung des Differenten geben kann (vgl. Köffler 2020a, S. 251f.).

Weitere Begründungen bestehen sowohl in der Medialität und Eigenart des fotografischen Mediums selbst, in den vielfältigen Möglichkeiten seines Einsatzes im kulturellen Vermittlungskontext, in seiner historischen und gesellschaftlich gewachsenen Rolle und damit in Zusammenhang stehenden Verwendungsweisen sowie in ihrer ambivalenten Wirkungsweise. Einerseits kann der Einsatz von Fotografie zu vereinfachten, stereotypen Sichtweisen und zu unterdrückerischen Verhältnissen führen, vor allem wenn es darum geht, dass Andersartigkeit durch Fotografie bezeugt werden soll, um beispielsweise hegemoniale Verhältnisse zu stabilisieren. Andererseits bergen spezielle Qualitäten des fotografischen Mediums, wenn man einen entsprechenden Umgang damit pflegt, die Möglichkeit, die Welt in ihrer Vielschichtigkeit lesen zu lernen und die Differenzen zwischen dem Eigenen und dem Anderen als Geschenk und nicht als Bürde anzunehmen. In der Folge führen wir einige dieser speziellen Qualitäten der Fotografie an, die begründen, warum sich der Einsatz fotografischer Medien für transkulturelle Bildungsprozesse besonders eignet. Es handelt sich dabei um identitätsstiftende, undisziplinierte, relationale und generative Qualitäten.

2.1. Die identitätsstiftende Fotografie

Das fotografische Medium und individuelle wie kollektive Identitätskonstruktionen sind aus historischer Sicht eng miteinander verflochten. Betrachtet man die indexikalische Verfasstheit der Fotografie, also die Möglichkeit der Fixierung der von einem Gegenstand ausgehenden Lichtreflexionen auf einer lichtempfindlichen Oberfläche, wird verständlich, warum die fotografische Technik, wie Kerstin Brandes (2010: 18) schreibt, „zum prominenten inszenatorischen Ort der Selbst- und Fremddarstellung geworden [ist; von der Verfass. hinzugefügt]: zu einem ‚Identitätsausweis‘.“ Bis Anfang des 20. Jahrhunderts war man der Überzeugung, dass sich Identität, damals noch verstanden als ein festgeschriebenes, abgrenzbares und einheitliches Konstrukt, beispielsweise im Bildnis einer Person zu erkennen gibt und unter Zuhilfenahme der fotografischen Technik wahrheitsgetreu und unverfälscht wiedergegeben wie auch „fixiert“ werden kann. Für Brandes (2010: 21) arbeitet die Fotografie „der visuellen Festschreibung von ‚Identität‘ und ‚Differenz‘ zu, sie ist das ultimative Medium des […] Stillstellens.“ So ist es wenig verwunderlich, dass die Porträtfotografie vor allem im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts boomte – in einer Zeit, in der das Bürgertum sein Selbstbild entwarf (vgl. Brandes 2010: 49). Im selben Atemzug wurde durch die damit einhergehende visuelle Klassifizierung von Menschen nach ihrem Erscheinungsbild auch das gesellschaftlich Auszuschließende und „Minderwertige“ fotografisch markiert, wie es am Beispiel der Verbrecherfotografie oder der ethnografischen Fotografie dieser Zeit zum Ausdruck kommt. Das Paradigma der indexikalischen Referenzialität und der damit in Zusammenhang stehende Nimbus des Authentischen verführte bis zum Aufkommen konstruktivistischer Fototheorien zudem zu einer stark naturalistischen Betrachtung des Abgebildeten als „Es-ist-so-gewesen-Zustand“ (Barthes 1989).

Die identitätsstiftenden Eigenschaften der Fotografie wurden also im Laufe der Geschichte immer wieder zum Einsatz gebracht, um hegemoniale Verhältnisse herzustellen, zu stützen oder zu reproduzieren. Nach wie vor und immer wieder werden durch den Gebrauch der Fotografie Zu- und Festschreibungen über andere gemacht. Menschen werden in Bildern fixiert, Stereotype werden durch das Abbilden, Zeigen und Verbreiten von Fotos produziert, bestätigt und reproduziert. Es ist jedoch nicht das Medium der Fotografie per se, das unterdrückt, es sind vielmehr die Fest- und Zuschreibungen, die von den Einen über die die Anderen durch die Fotografie unter Referenz auf ihre indexikalische Eigenschaft gemacht bzw. vermittelt werden. Diese fixierten Bilder und fixierten Ansichten können zwar als Ausschnitte einer bestimmten Wirklichkeit in einem bestimmten Zusammenhang betrachtet werden, dürfen jedoch nicht als allgemeingültige und unveränderliche Wirklichkeit aufgefasst werden. Das Umgehen mit den identitätsstiftenden Qualitäten der Fotografie und den Selbst- und Fremdbildern, die durch sie erzeugt, fixiert und erfahrbar gemacht werden, sollte mit derselben Selbstverständlichkeit und Konsequenz wie das Lesen und Schreiben von Buchstaben und Worten gelernt werden. Es muss ins Bewusstsein gerückt werden, dass, je nach Situation, das Beherrschen verschiedener Lesarten notwendig ist, um mit der Vieldeutigkeit von fotografischen Bildern entsprechend umgehen und verschiedene Interpretationsspielräume sinnvoll nutzen zu können. Dazu muss aber erst einmal die Vieldeutigkeit der Fotografie als Bereicherung für unser Selbst- und Weltverstehen anerkannt und gewürdigt werden. Betrachtet man die identitätsstiftenden Eigenschaften losgelöst von machtspezifischen und unterdrückenden Dynamiken, können sie auf konstruktive Weise für transkulturelle Verstehensprozesse genutzt werden. Es geht dabei darum zu erkennen, dass jede*r Einzelne als Akteur*in einen gestalterischen Beitrag in der permanenten Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Anderen leistet.

2.2. Die undisziplinierte Fotografie

Dadurch, dass sich die Fotografie zudem durch „Nicht-Zugehörigkeit“ zu nur einer Lebenswelt, einer Kultur, einem Kontext oder einer Forschungsdisziplin auszeichnet, hat sie sich als transkulturell, transkontextuell und transdisziplinär verhandelter Gegenstand monokulturellen und monodisziplinären Deutungshoheiten entzogen. Thomas Abel und Martin Roman Deppner (2013) bezeichnen diese Eigenschaft als „undiszipliniert“, was weniger das Täuschungspotenzial oder das Infragestellen von Sichtbarkeitsordnungen meint, sondern sich auf die Vielseitigkeit, Mehrdeutigkeit und Mehrdimensionalität des fotografischen Mediums bezieht (z.B. in Bezug auf die Simultaneität unterschiedlicher Bildaspekte). Bilder sind grundsätzlich vieldeutig und damit mehrfach interpretierbar. Die unterschiedlichen Elemente, Symbole und Leerstellen innerhalb von Bildern werden von dem*der Bildbetrachter*in entsprechend seiner*ihrer Vorerfahrungen und kulturellen Zugehörigkeit unterschiedlich befüllt (vgl. Kanter/Brandmayr/Köffler 2021). In der subjektiven Auslegung des Bildes sind damit immer auch gesellschaftlich bzw. kulturell konstruierte Deutungen miteingeschrieben, die im Moment der Bildinterpretation immer wieder „reaktualisiert“ werden (vgl. Köffler 2020b). Man könnte diese Prozesse folglich, wie Brandes (2010: 39) schreibt, als „fortwährend neue Momente eines Abschließens“ denken, bei denen immer wieder kategoriale, und in Anlehnung an die fotografische Technik, räumliche und zeitliche Grenzen gesetzt werden. Um mit diesen fortwährenden Transformationsprozessen (in die wir alle eingeschrieben sind) umgehen zu können, muss ein anerkennendes Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass man auch diese Grenzen wieder überschreiten wird und es sich dabei lediglich um einen „Zwischenstand“ bzw. ein „Zwischenergebnis eines Gestaltungsprozesses“ (ebd.) handelt. Jede Positionierung bzw. Fixierung impliziert demnach auch Bewegung, jede Schließung verweist auf Kontingenz und das Sichtbar-Gemachte referenziert das Unsichtbar-Gemachte, das gerade in diesen „Momenten des Abschließens“ (ebd.) nochmals deutlich wird.

Durch ihre Undiszipliniertheit ist die Fotografie für Menschen aus unterschiedlichen Kontexten zugänglich und nutzbar (vgl. Mitchell 2008: 268). Niemand kann die Fotografie exklusiv für sich beanspruchen, sie ist als Medium offen für alle. Wird das als positive Eigenschaft erkannt, kann die Fotografie als prozesshaftes Medium für transkulturelle Bildungsprozesse dienen. Dafür ist es notwendig, sich in die unterschiedlichen Blickperspektiven hineinzuversetzen, indem nach der Intention der Bildproduzent*innen, der Sicht des abgebildeten Sujets oder auch nach den Wirkungen bei unterschiedlichen Betrachter*innen (je nach Kontext, in dem sie sich bewegen) gefragt wird. Die Thematisierung der eigenen „Prägung des Blicks“ sowie ein spielerisches Einnehmen der unterschiedlichen Rollen und Perspektiven im fotografischen Spannungsfeld kann dazu anregen, Grenzen des Denkbaren zu identifizieren, diese auszuloten und ggf. neu zu stecken und damit Ambiguitätstoleranz, wie sie im Rahmen transkultureller Bildung eingefordert wird, einzuüben.

2.3. Die relationale Fotografie

Durch die Fotografie und die Bilder, die mit ihr auf diversen Bildträgern, aber auch in den Köpfen der Menschen entstehen, kann zwischen Ich, Wir und Welt vermittelt werden, indem, wie Jochen Krautz (2018) in seinem Konzept der relationalen Bilddidaktik betont, das Selbst zum Anderen in Beziehung gesetzt wird und damit ein „imaginäres Uns“ (Krautz 2018: 39) erzeugt wird. Für Krautz (ebd.) sind „Bildurheber und Bildbetrachter […] mit dem Bild selbst *in eine gemeinsame Welt eingelassen*, die ihnen voraus geht und ihre Situation *historisch* und *kulturell* prägt“. Sowohl die Herstellung wie auch Betrachtung (z.B. durch das Antizipieren imaginärer Betrachter*innen) von Bildern ist daher stets ein Beziehungsakt, bei dem sich durch ein relationales Verhältnis zwischen Ich, Wir und Welt über das Bild etwas Neues konstituiert, sei es eine neue Sichtweise, ein anderes Gefühl oder ein verändertes Beziehungsverhältnis zu sich selbst, zu anderen und der Welt (vgl. Köffler/Sojer 2021). Fotografische Praxis ermöglicht den beteiligten Menschen, verschiedene Rollen, als Fotograf*innen, Motive oder Betrachter*innen und Verwender*innen, einzunehmen. In diesen unterschiedlichen Rollen lassen sich die Beteiligten auf unterschiedliche Handlungen ein, sie fotografieren, betrachten Fotos, lassen dadurch imaginierte Bilder in ihren Köpfen entstehen, verwenden Fotos in verschiedenen Kontexten, lassen sich selbst fotografieren und werden auf Fotos abgebildet. Durch diese verschiedenen Rollen und Tätigkeiten entsteht ein Beziehungsgeflecht zwischen den Beteiligten, das man als *fotografisches Spannungsfeld* (vgl. Brandner 2020: 189) bezeichnen kann. In diesem Beziehungsgeflecht geht es um Sehen und Gesehen-werden, um Abbilden und Abgebildet-werden, um Zeigen und Gezeigt-werden – also jeweils um aktive und passive Prozesse. Im fotografischen Spannungsfeld besteht das Relationale durch die Menschen, die darin verschiedene Rollen einnehmen und in diesen Rollen unterschiedliche Handlungen vollziehen. Das fotografische Bild fungiert darin als vermittelndes Element, über das die Beziehung zwischen den Beteiligten erst nachvollziehbar gemacht werden kann. Genau das kann wiederum in transkulturellen Bildungsprozessen genutzt werden, indem Menschen bewusst in die verschiedenen Rollen schlüpfen und dadurch auch aus verschiedenen Perspektiven sehen lernen: Die eine Person macht ein Foto, eine andere fungiert als Motiv und wieder andere Personen betrachten und verwenden das Foto im Anschluss. In diesem Prozess verschwimmt die Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden, ein dritter Raum (vgl. Bhabha 2004: 56) entsteht. Wird dies für transkulturelle Bildungsprozesse methodologisch aufbereitet, können herkömmliche Grenzziehungen zeitweise überwunden werden, das Eigene, das Fremde und das Unbekannte können gemeinsam erforscht, gedeutet und verhandelt werden.

2.4. Die generative Fotografie

Abel und Deppner (2013: 15) gehen in Anlehnung an Boehm (2007) davon aus, dass Fotografien aufgrund ihrer epistemischen Kraft als „Sinn erzeugende, nicht allein wiedergebende Konzentrationen verstanden“ werden können, „die mehr generieren, als sie zeigen, als ihre Sichtbarkeit zu erkennen gibt.“ Sie verfügen folglich über eine generative Kraft, die ein über das Abgebildete Hinausgehende hervorbringt, das sich zwischen Bildproduzent*innen, Bildinhalt und -kontext sowie den jeweiligen Bildrezipient*innen entfaltet. Hier lässt sich ein Bezug zu Paulo Freires generativer Bildungspraxis bzw. der „problemformulierenden Bildung“ (Freire 1978: 88) herstellen. Erfolgreiche Bildungsprozesse beginnen nach Freire immer beim Generativen der Lernenden, also bei dem, was das Leben der Lernenden ausmacht. Freire entwickelt seine *Problemformulierende Bildung* bzw. *conszientizacao* (z.B.: Bewusstseinsbildung) im Gegensatz zu einem, wie er es nennt, *Bankierskonzept der Erziehung* (ebd.: 57) in dem Lernende wie leblose Behälter betrachtet werden, die es durch Erziehung mit Wissen zu befüllen gilt. Bei der problemformulierenden Bildung wird der Bildungsprozess von den Lernenden selbst hervorgebracht und vorangetrieben. Lernen und Handeln bauen dementsprechend auf dem Selbstverhältnis der Beteiligten sowie ihrer Fähigkeit auf, eine Verbindung zwischen dem Eigenem und dem Anderem, sich selbst und ihrem Umfeld, herzustellen. Im Kern geht es um eine Form der politischen Alphabetisierung, bei der die beteiligten Menschen die Gelegenheit bekommen, sich selbst zum Ausdruck zu bringen, zu erkennen und zu benennen, was in ihrem Leben wichtig ist. Sie sollten ungerechte, unterdrückerische Lebensbedingungen entlarven, sich organisieren und dadurch miteinander handlungsfähig werden. Freires Konzept lässt sich auch für die Nutzbarmachung der Fotografie in transkulturellen Bildungsprozessen weiterentwickeln (vgl. Brandner 2015, 2020: 99). Es geht dabei darum, einen Umgang mit dem Visuellen, also den Bildern, die wir machen, die uns umgeben und jenen, die sich in unseren Köpfen manifestieren, zu erlernen. Es reicht hierfür nicht aus sich die technischen Aspekte der Fotografie anzueignen und zu perfektionieren, es geht vielmehr darum „die Welt lesen zu lernen“ (Freire 1978), also sich selbst im Verhältnis zum eigenen Umfeld und der Welt in Beziehung zu setzen.

3. Verwendungsweisen der Fotografie für transkulturelle Bild(ungs)arbeit

3.1. Prinzipien der transkulturellen Bildung

Ansgar Schnurr (2018a: 10f.) formuliert aus kunstpädagogischer Perspektive fünf Prinzipien für die Auseinandersetzung mit dem „Transkulturellen". Diese Prinzipien können als methodologische Bezugsrahmen dienen, wenn es darum geht, inter- und transkulturelles Lernen durch fotografische Praxis zu fördern. In der Folge werden diese überblicksartig zusammengefasst:

(1) **Begriffsarbeit**: Vor jeder Auseinandersetzung mit dem Kulturellen gilt es vorerst, den jeweils zur Anwendung kommenden Kulturbegriff und damit in Zusammenhang stehende theoretische Konzepte zu klären und zu reflektieren. Im Kontext der Transkulturellen Pädagogik, die vor allem die dynamischen Prozesse kultureller Phänomene und die jeweils vollzogenen Grenzverschiebungen, Vermischungen und Übersetzungsleistungen von Kulturen (vgl. ebd.: 11) adressiert, könnte beispielsweise die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Hybridität", „Dritter Raum" oder „Kultureller Remix" (Bestehendes wird umgedeutet und in veränderter Weise wieder zusammengesetzt) hilfreich sein.

(2) Arbeiten mit und an **Gemeinsamkeiten und Unterschieden**: Ausgehend von Anil Bhattis Konzept der Ähnlichkeit (2010) geht Schnurr zudem davon aus, dass zu Beginn nicht vordergründig die Unterschiede in kulturellen Differenzen betont werden sollten, sondern vor allem das Aufgreifen von Ähnlichkeiten des Differenten hilfreich sein kann, um Ablehnung aufgrund von zu intensiven Fremdheitserfahrungen entgegenzuwirken.

(3) Arbeiten mit **Selbstbildern**: Da die Menschen selbst, folgt man den Gedanken Wolfgang Welschs (2012: 30), als „in sich transkulturell" aufgefasst werden können, ist gerade auch die Konfrontation mit der eigenen Hybridität bzw. Transkulturalität und den damit in Verbindung stehenden Selbstkonstruktionen eine wichtige Aufgabe transkultureller Bildung, die ausgehend vom eigenen Selbstbild „den Umgang mit externer, also objektbezogener Transkulturalität auf der Ebene von Kultur und Gesellschaft" (Welsch 2012: 31, zit. in Schnurr 2018a: 12) erleichtern kann.

(4) Arbeiten mit dem **Anderen** bzw. mit **Fremdbildern**: Differenzen etablieren immer auch Grenzen, schaffen Zugehörigkeiten wie Abhängigkeiten und unterliegen gewissen Machtdynamiken, die beispielweise an der Art und Weise, wie wir dem Anderen begegnen oder wie wir das Andere framen (Kolonialismus, Kulturimperialismus, „Othering") zum Ausdruck kommen. Gleichzeitig beeinflussen hegemoniale Macht- und Herrschaftsverhältnissen nicht nur, wie wir das Differente wahrnehmen und welche Eigenschaften wir ihm zuschreiben, sie geben im selben Moment vor, an welchen symbolischen Ordnungen und kulturell verhandelten Normbildern sich das eigene Selbst zu orientieren hat (vgl. Köffler 2019: 90). Diese machtvollen Prozesse und Dynamiken und ihre Auswirkungen auf die Wahrnehmung von und Orientierung an den „prominenten" Kategorien Alter, Klasse, Geschlecht, Sexualität und Ethnizität müssen im Kontext der transkulturellen Bildung kritisch reflektiert werden. Darüber hinaus warnt Schnurr (2018a: 13) in diesem Zusammenhang vor einem „einseitigen, rückwertsgewandten Blick", der dann auftritt, wenn in diesem Reflexionsprozess bestimmte Kategorien, wie beispielsweise die Herkunft („Migrationshintergrund"), überbetont werden. Darüber hinaus gilt es auch das Fremde im Eigenen bzw. der „eigenen Kultur" zu entdecken und die augenscheinlich vertraute Kultur wie auch sich selbst auf Distanz zu stellen.

(5) Mit **Vielfalt** und **Differenzen** umgehen lernen: Eine transkulturelle Pädagogik, die Formen von Durchlässigkeit, Uneindeutigkeit und Verschiedenheit thematisiert, wird auch vorläufige Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und Widerstand provozieren. Mit diesen Auswirkungen gilt es sensibel umzugehen, indem beispielsweise eine vertrauensvolle Lernumgebung geschaffen wird. Wichtig ist in diesem Sinne, jungen Menschen näherzubringen, dass es für das Funktionieren demokratischer Gesellschaften die unterschiedlichen Formen von Andersartigkeit, Uneindeutigkeit, Widerstreit und Dissens aushalten und in einem nächsten Schritt annehmen zu lernen gilt, auch wenn diese Prozesse häufig von Unsicherheit und Angst begleitet sind.

3.2. Beispiele und Anregungen für transkulturelle Bild(ungs)arbeit durch fotografische Praxis

Anhand dieser fünf Prinzipien wird gut nachvollziehbar, dass das Bildliche, das Visuelle und das Imaginäre eine zentrale Rolle spielen, wenn es um transkulturelle Bildungsprozesse geht. Daran anknüpfend gehen wir in der Folge vertiefend auf transkul-

turelle Bildarbeit ein, die durch das Arbeiten mit Fotografie, also durch verschiedene Aspekte fotografischer Praxis, ermöglicht wird. Hierbei fokussieren wir auf das Lesen und Hinterfragen von Bildern im Allgemeinen und die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern im Speziellen. Schließlich stellen wir überblicksartig die Generative Bildarbeit vor, die einen methodologischen Rahmen dazu bildet.

3.2.1. Das Lesen und Hinterfragen von Bildern

Wir sind alle, wie Elisabeth Bronfen (vgl. 2011: 13) schreibt, „von den Bildern unserer Kultur in unserem Selbstverständnis, in der Art, wie wir uns präsentieren und Bilder […] lesen, geprägt. Wir können eine gewisse Komplizenschaft mit den uns definierenden Bildern nicht nur abstreifen, wir brauchen sie auch, um uns sinnvoll gestalten zu können". Gerade das fotografische Bild dient hierfür häufig als Bezugspunkt – einerseits, weil wir uns aufgrund seiner Indexikalität immer noch dazu verleiten lassen, zu glauben, es bilde die „Realität" ab und damit nach wie vor in seine Unbestechlichkeit vertrauen (vgl. Ehmer 1971: 173) und andererseits, weil wir selbst seit unserer Kindheit über Fotografien individuelle wie kollektive Identität(en) erkunden wie auch selbst konstruieren (z.B. im Zuge des Stöberns in Fotoalben, durch das fotografische Festhalten unserer Stimmungen und Begegnungen oder durch die fotografische Selbstdarstellung auf sozialen Netzwerken etc.). Die kritisch-reflexive Analyse von popkulturellen Bilderzeugnissen im Hinblick auf stereotypisierende und rassistische Visualisierungsformen von Alter, Klasse, Geschlecht, Sexualität und Ethnizität etc. und die Identifizierung visueller „Überbetonungen" von gewissen Merkmalen bei der Darstellung bestimmter (Sub-)Kulturen (z.B. alle muslimischen Frauen tragen Kopftuch etc.) kann daher als eine wichtige Aufgabe der transkulturellen Bildung aufgefasst werden.

Heike Kanter (vgl. 2020: 276) schlägt hierfür die Methode der *dekonstruierenden Bildkritik* vor, bei der durch die „Dekonstruktion des Wahrnehmbaren entlang der Bilder […] Hypothesen über die Bildkonstruktionen und die damit zusammenhängenden gesellschaftspolitischen Verhältnisse entworfen" werden. Fragen, die gemäß Kanter (vgl. 2020) an das Bild gestellt werden können, sind beispielsweise: Wer wird in welcher Funktion, in welcher Position zu den anderen Abgebildeten dargestellt? Wessen Perspektiven werden (nicht) visualisiert? Was/wer wird als „normal" dargestellt? Was/wer als abweichend bzw. anders? Wer wird unter Einsatz formalästhetischer Mittel un-/sichtbar gemacht und auf diese Weise marginalisiert? In diesem Zusammenhang bietet sich an, popkulturelle Erzeugnisse in Anlehnung an Hermann K. Ehmers (vgl. 1971a) Arbeiten zur Sprache der Werbung einer „Metainterpretation" zu unterziehen, indem in Anlehnung an Roland Barthes' strukturalistisch-semiologischen Ansatz zur Mythenbildung durch den Versuch des Durchdringens des „Offensichtlichen" bzw. der Objektsprache (1. Ebene), wie Barthes sie bezeichnet, verdeckte (politische) Botschaften (2. Ebene) bzw. die „mitgelieferte Kultur" (ebd.: 168) freigelegt und Ideologien herausgestellt werden können. Barthes Ansatz zur Mythenbildung geht beispielsweise davon aus, dass durch Serialisierung eine Geschichtlichkeit des Abgebildeten erzeugt wird, sodass es von Bildrezipient*innen nach und nach für „natürlich" gehalten und in diesem Sinne zu einer unbewussten kollektiven Bedeutung wird. Martin Sexl (vgl. 2021) postuliert in diesem Zusammenhang, dass wir jene kontingente Wirklichkeit auf dem Bild sehen, die wir durch diese Mythenbildungsprozesse *zu sehen gelernt* haben. Durch eine Bedeutungs- und Konnotationsanalyse der Zeichen und ihrer Beziehungen (wie auch der Beziehungen ganzer Zeichensysteme) zueinander, können so beispielsweise tieferliegende kollektive Botschaften des Bildes herausausgearbeitet werden. Ehmer (vgl. 1971b) verweist im Rahmen der Analyse von Werbeillustrationen aus den 70er-Jahren beispielsweise auf den sakral-repressiven bzw. christlich-religiösen Charakter inhaltlicher Bildstrukturen von Waschmaschinenwerbung, indem sie auf den Auferstehungs- bzw. Reinigungsmythos rekurrieren, der auch heute noch bedient wird. Die Auseinandersetzung mit ideologischen Färbungen und mit der sich in Bildern materialisierenden symbolischen Richtschnur kann im Kontext der transkulturellen Bildung dafür genutzt werden, Herrschaftsstrukturen und Machtverhältnisse aufzudecken und sich im Zuge dessen der Macht bzw. Einschlagkraft von Bildern bewusst zu werden sowie einen kritischen Blick im Umgang mit wiederkehrenden Sujets in massenmedialen Bilderzeugnissen zu fördern.

3.2.2. Die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern

Durch fotografische Serialisierung und die wiederkehrende Sichtbarmachung von gesellschaftlich erwünschten Realitäten konnten bestimmte kulturelle Normen, an denen sich das Subjekt jeweils zu orientieren und „abzuarbeiten" hatte, tradiert und verfestigt, unerwünschte Subjektpositionen durch „visuelle Abstinenz" zurückgewiesen werden. Bilder der Werbung beispielsweise

verfolgen häufig nicht nur einen kommerziellen Zweck, sie befriedigen auch „außerkommerzielle“ bzw. „anthropologische“ Bedürfnisse (vgl. Ehmer 1971a: 165) und verfügen über eine didaktisierende Funktion, indem sie vorgeben, wie man sich, möchte man einer gewissen (Sub-)Kultur angehören, zu kleiden oder verhalten hat (vgl. hierzu *social tableaux advertisements;* Marchand 1986). Hierfür spielte den Massenmedien das von Jacques Lacan (1975) in seiner Spiegelstadiumtheorie explizierte menschliche Bedürfnis in die Hände, sich im Zuge der menschlichen Subjektformierung durch externe Bilder und damit in Zusammenhang stehende Kohärenz- oder Differenzerfahrungen modellieren zu wollen, wodurch sich das Subjekt im Verlauf seines Lebens stets mit externen Instanzen und tradierten „Idealbildern“ in Beziehung setzt.

Durch transkulturelle Bild(ungs)arbeit sollte die kritische Auseinandersetzung mit stereotypierenden bzw. rassistischen Visualisierungsweisen und Bildpraktiken in popkulturellen Zusammenhängen jedenfalls ermöglicht und durch geeignete Methoden geübt werden. Gleichzeitig wird dabei auch die Frage gestellt, inwiefern das eigene Selbstbild durch externe Bilder im Verlauf der Zeit mitmodelliert wird/wurde und inwiefern Selbstbildnisse (z.B. in Form von Selfies) tradierte Stereotype bewusst wie unbewusst aufgreifen, an bildästhetische Konventionen anschließen und diese fortschreiben. Gerade der Körper spielt im Zuge der Erkundung, Konstruktion wie auch Festschreibung von Identitätsmerkmalen eine übergeordnete Rolle, stellt er doch „ein Terrain dar, auf dem sich das Prinzip von ‚Selbstheit‘ organisiert und ablagert“ (Brandes 2010: 45). Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild fußt daher auf der Frage, wie der eigene Körper dargestellt, gezeigt und inszeniert werden möchte, inwiefern die überlappenden Felder des Psychischen, Sozialen und Politischen dargestellt werden können und wie sich das Subjekt unter Verwendung der fotografischen Technik mit anderen Objekten im Bildraum wie auch mit dem Bildkörper bzw. Bildträgern (z.B. Präsentation des Bildes in Form eines Drucks, einer Postkarte oder der Projektion an der Wand etc.) in Beziehung setzt. Um die unterschiedlichen Anteile – alle „freiwilligen und unfreiwilligen Attribute, Wünsche, Mitbringsel, kulturellen Werte und Ängste“ (Joedicke 2018: 32) – der eigenen Identität zu erfahren, bietet sich an, Fotomosaike bzw. Fotocollagen zu gestalten, die biografisch gewachsene wie auch aktuelle Anteile der eigenen Identität sichtbar werden lassen. Dabei kann man beispielsweise dem Motto „*Ich bin Viele[s]*!“ folgen und die Frage miteinbeziehen „*Wer bestimmt, wer ich bin*?“. Die eigenen Grenzen können dann elastisch bzw. beweglich gehalten werden, wenn man junge Menschen immer wieder dazu animiert, sich in Form fotografischer Selbstporträts „anders“ zu erfinden, sie folglich auffordert, in unbekannte Rollen zu schlüpfen, Gegenbilder zu bereits vorhanden Porträts zu entwerfen, Selfies anderer Personen nachzustellen (Re-Inszenierung), oder einen prognostischen Blick in die Zukunft zu werfen und zu visionieren, wie sie sich im Jahr 2030 sehen (vgl. Pässler 2018: 20f.). Im Rahmen von Lehr-/Lernforschungsprojekten am Institut für Internationale Entwicklung in Wien bei denen Studierende mit generativer Bildarbeit (vgl. Brandner 2020) arbeiteten, wurde das Selbstporträt immer wieder als Ausdrucksform von den Beteiligten gewählt, um dem Zwiespalt zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung Ausdruck zu verleihen.

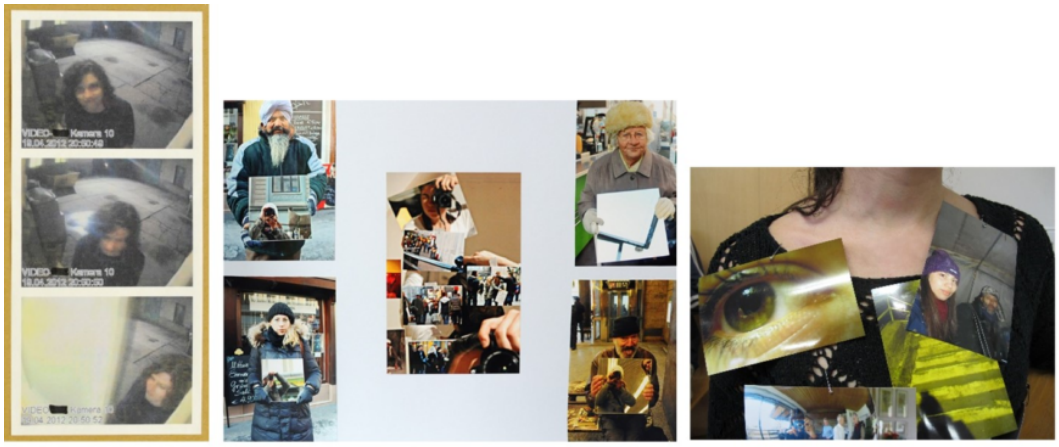


Abb. 1: Selbstporträts von Studierenden der Internationalen Entwicklung in einer Lehrveranstaltung zum Themenschwerpunkt Interkulturelle Kommunikation (von links nach rechts: Helena Manhartsberger Natalie Zarzour, Sarah Maria Fellner)

Im Rahmen des Seminars „Gestaltungsraum Schule“ entwarfen sich Studierende der KPH Edith Stein beispielsweise in Form von Paper-Cut-Collagen (aus selbstgemachten Fotografien und Bildmaterial aus Magazinen) als „Alien“ und damit als radikal frem-

dartig oder sie kreierten Figuren, die sie auf Basis der Verhandlung verschiedener Diversitätskategorien und vor dem Hintergrund exosoziologischer Befunde als „maximal fremd“ (vgl. Schetsche 2004) einstufen würden.

Abb. 2: Paper-Cut-Collagen von Studierenden der KPH Edith Stein (Lehramt Primarstufe) zum Thema „Totally different!“ (von links nach rechts: Natascha Stecher, Lukas Gattringer, Johanna Pinzger)

Auch das Experimentieren mit unterschiedlichen Aufnahmeperspektiven (Aufsicht oder Untersicht, Profil- bzw. Frontalansicht), Bildebenen und Lichtverhältnissen (z.B. Ausleuchtung, angeblitzte Aufnahme, Licht- und Schattenspiele etc.) sowie die Erprobung variierender szenischer Choreografien (Bild-im-Bild-Konstruktionen, Spiegelungen, Blickanordnungen) kann dabei unterstützen, den Blick auf sich selbst zu verändern. Das Experimentieren mit fotografischen Selbstporträts ermöglicht folglich ein Changieren zwischen tradierten Idealbildern und der Erfindung „eigener Bilder“ des Selbst, zwischen der Behauptung der eigenen Identität und ihrer Infragestellung im Sinne der Verstörung wie auch Stabilisierung bestehender Verhältnisse. Die Fotografie bietet demnach einen „Zwischenraum“ für soziale Interaktionen, in dem Mehrdeutigkeit, Ambivalenz, Verstrickungen und Fremdartiges ausverhandelt werden können.

3.2.3. Generative Bildarbeit

Den bisherigen Ausführungen folgend geht es also bei transkultureller Bild(ungs)arbeit darum, einen kritisch-reflexiven Umgang mit fotografischen Bildern und dem, wozu sie angefertigt worden sind und was sie transportieren und eventuell auch bewusst „ausblenden“ möchten, zu entwickeln. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn diese in ihrem Entstehungs-, Verwendungs-, Verwertungs- und Bezugsrahmen gelesen werden. Es muss also die fotografische Praxis in ihren verschiedenen Aktions- und Reflexionsebenen beleuchtet werden, denn fotografische Bilder werden zu gewissen Zeitpunkten in einem gewissen Kontext von gewissen Menschen gemacht (*produktionsästhetisch* speisen sie sich folglich aus disparaten Quellen) und zu wieder anderen Zeitpunkten von meist anderen Menschen gesehen, gelesen und verwendet (*rezeptionsästhetisch* übernehmen sie dabei auch immer wieder neue Funktionen und Bedeutungen in sich verändernden Kontexten) (vgl. Wagner 2017: 16). Dazwischen werden sie immer wieder neu sortiert, ausgewählt und bearbeitet. Fotografische Praxis umfasst all diese Tätigkeiten und Prozesse, die sich um fotografische Bilder spannen und die sich wie unsichtbare Schichten auf den Bildern ablagern können. In diesen Schichten befinden sich die unterschiedlichen Bedeutungszusammenhänge, die im Kontinuum von Zeit und Raum über das Bestehen eines Fotos hinweg entstehen, jedoch meist nicht offensichtlich sind. Es bedarf einer tiefergehenden Auseinandersetzung, um diese unsichtbaren Schichten zu erkennen.

Einen methodologischen Rahmen hierfür bietet die Generative Bildarbeit (Brandner 2018, 2020), bei der die Fotografie als Wahrnehmungs-, Interaktions-, Dialog- und Reflexionsform ganz im Sinne der generativen Praxis bei Paulo Freire (1978) nutzbar

wird. Es handelt sich bei Generativer Bildarbeit um einen qualitativen, partizipativen und prozessorientierten Gruppenprozess, der sich sowohl für Bildungs- als auch für Forschungsprozesse eignet. Es werden die zentralen Tätigkeiten fotografischer Praxis, das Fotografieren, das Posieren und das Anschauen von und Sprechen über Bilder ins Zentrum gerückt. Generative Bildarbeit kann wie ein Werkzeugkasten verwendet werden, in dem verschiedene Methoden für transkulturelle Bildarbeit bereitliegen und besteht im Kern aus vier zentralen Elementen: Dem Impuls, dem Fotografieren, dem Bilddialog und dem Mapping. Innerhalb dieses methodologischen Rahmens lassen sich verschiedene Einzelmethoden, wie beispielsweise die dekonstruierende Bildkritik (vgl. Kanter 2020), bis hin zum Fotografieren von Selbstporträts, Ansätze aus der klassischen Reportagefotografie bis hin zu Elementen der Fototherapie (vgl. Weiser 2015) einbauen.

In diesem Prozess nehmen die Beteiligten abwechselnd die Rollen als Fotograf*innen, der Bildmotive und der Betrachter*innen ein und erfahren in diesem Tun die Vieldeutigkeit der Fotografie. Dadurch werden Perspektivenwechsel möglich und gewohnte Blickregime werden gebrochen. Es ergeben sich Situationen von wechselseitigem Verstehen, aber auch Differenzerfahrungen, die nach Bernhard Waldenfels (vgl. 1999) als Bruchstellen zwischen Sehen und Wissen bezeichnet werden können. Die Beteiligten lassen sich mit den Bildern der Anderen auf fremde Sichtweisen ein, Vieldeutigkeit wird zur Herausforderung, der Prozess ist von Blickwechseln geprägt und dadurch immer wieder von Momenten der Unruhe bestimmt: „Dem Bild, das einem Blickgeschehen ausgesetzt ist, wohnt eine >Unruh< inne, die im Blickfeld Spannungen erzeugt und wachhält." (Waldenfels 1999: 147) An diesen Momenten gilt es dranzubleiben und sich weiter zu vertiefen, was durch eine entsprechende Gruppenmoderation unterstützt werden muss. So wird das, was sich hinter den Unruhepolen verbirgt, von bestehenden Sorgen oder Ängsten bis hin zu unerfüllten Wünschen und Zukunftsvisionen, herauskristallisiert und im Gruppendialog aufgearbeitet.

Im Prozess Generativer Bildarbeit wird das Fotografieren und der Bilddialog mehrmals hintereinander durchgeführt. Jedes gemeinsame Bilderlesen im Bilddialog beeinflusst das neuerliche Fotografieren. Das was die Teilnehmer*innen im Bilddialog voneinander zu sehen bekommen und lernen, schreibt sich in ihre weitere Bildproduktion ein. So können sich über einen längeren Zeitraum hinweg innere Bilder und Gedanken der Beteiligten ineinander verschränken – es entsteht ein kollektives Bilder- und Wahrnehmungsgeflecht. Der Prozess steht ganz im Gegensatz dazu, anhand von Fotos eine bestimmte Wahrheit festzustellen und zu legitimieren. Die Vielfalt und die Differenzen, die in den Bildern, Gedanken und Handlungen der Beteiligten im Gruppenprozess zum Ausdruck kommen, werden begreifbar und verhandelbar, „so dass man sie gleichzeitig unter den verschiedensten Aspekten sehen kann: persönlich, politisch, ökonomisch, dramatisch, alltäglich und historisch." (Berger 2016: 88). Die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Anderen verschwimmen, die Fotografie wird als Medium sozialer Zusammenhänge nutzbar.

4. Ausblick

Einheitlichkeit und Gleichschaltung scheinen vordergründig das Leben einfacher zu machen, können jedoch als eine Wurzel von Konflikten bis hin zu Unterdrückung und verschiedenen Formen von aktiver und passiver Gewaltausübung führen. So stellen sich Herausforderungen und Ambivalenzen speziell in pädagogischen Kontexten, wenn es darum geht, mit multiplen Identitäten und Kulturen umgehen zu lernen. Ein Beispiel dafür besteht im gut gemeinten pädagogischen Bestreben des „Brückenbauens" zwischen dem Eigenen und Fremden bzw. Anderen. In diesem Zusammenhang gibt Schnurr (2018a: 7) in Rückgriff auf Adelson (2015: 129) zu denken, dass eine „imaginierte Brücke ‚zwischen zwei Welten' […] gerade dazu gedacht [ist], voneinander angegrenzte Welten genau in der Weise auseinanderzuhalten, in der sie vorgibt, sie zusammenzubringen". Der Begriff des „Brückenbauens" betont gerade die konstruierten Grenzen von Kultur als ein homogenes und festes, in sich geschlossenes Herdersches Kugelsystem, das die Hybridität, die Überlappungen wie auch Vermischungen von Kulturen untergräbt. Es ist eher nicht zu befürchten, dass aus gut gemeinten pädagogischen Konzepten, bei denen es ums „Brückenbauen" geht, sofort eine menschenrechtswidrige Unterdrückungssituation resultiert. Jedoch, solange die Brücke lediglich als Grenzposten bzw. Passage, ohne Möglichkeit des Verweilens eingesetzt wird, setzt sich die Idee von Kulturen als abgetrennte Entitäten dies- und jenseits der Brücke weiter in den Köpfen der Menschen fest. Solcherlei imaginierter Bilder schreiben sich in das Weltverstehen der Beteiligten ein. Ohne böse Absicht können dadurch langfristig hegemoniale Vorstellungen und Bestrebungen untermauert werden, die kulturelle Abschottung und Gleichschaltung über Perspektivenvielfalt und Gegensätzlichkeit stellen und damit die Reproduktion menschenfeindlicher Ausgrenzungsmechanismen im Kleinen und Großen fördern. In unserem Beitrag haben wir hinter-

fragt, inwiefern Grenzen und damit auch Brücken nicht nur als Landmarker betrachtet werden können, an denen das Eigene endet und das Fremde beginnt. Wir haben nach Möglichkeiten gesucht, den Ort zwischen „selbst“ und „fremd“ als produktiven Zwischenraum zu betrachten, in dem sich Menschen treffen, um auf Basis der Prinzipien transkultureller Bildung (Begriffsarbeit, Auseinandersetzung mit Fremd- und Selbstbildern) aus verschiedenen Blickwinkeln auf sich und die Anderen zu blicken und voneinander zu lernen. Dazu haben wir die Fotografie als transkulturelles Medium vorgeschlagen und gezeigt, wie fotografische Praxis für transkulturelle Bild- und Bildungsarbeit nutzbar gemacht werden kann. Die transformierenden Eigenschaften fotografscher Praxis werden wirksam, sobald sich Menschen bewusst in die verschiedenen Rollen (als Fotograf*in, Betrachter*in und Fotomotiv) begeben und sich über ihre jeweiligen Wahrnehmungen und Erfahrungen austauschen, die sich dabei bieten. Durch entsprechende Einzelmethoden und methodologische Rahmen kann in diversen Gruppensettings die Wahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmer*innen und die Fähigkeit des Perspektivenwechsels gefördert werden. Es können generative Themen der Gruppe identifiziert werden, die auf jene lebensweltlichen Zusammenhänge verweisen, die für die Gruppenmitglieder von erhöhter Relevanz sind. Indem sich die Beteiligten auf die Vieldeutigkeit von Bildern einlassen, können stereotype Diskurse erkannt, besprochen, hinterfragt und verstanden werden. Es geht in solchen Bildungsprozessen nicht um das Erkennen von „richtig“ oder „falsch“, sondern im Sinne Homi Bhabhas um das Bewusstwerden der Blickachsen und Blickregime, die sich ergeben, sobald Menschen den Grenzraum zwischen „eigen“ und „fremd“ betreten. Der Einsatz von fotografischer Praxis in transkulturellen Bildungsprozessen ist aufgrund der in diesem Beitrag dargelegten generativen, identitätsstiftenden und relationalen Eigenschaften der Fotografie empfehlenswert, denn es können dadurch einerseits festgefahrene Wahrnehmungsformen entfixiert und gleichzeitig die Vielschichtigkeit der eigenen Identität erkannt sowie respektvolle Umgangsformen mit Vieldeutigkeit entwickelt werden.

Literatur

Abel, Thomas/Deppner, Martin Roman (2013): Undisziplinierte Bilder. Fotografie als dialogische Struktur. Skizze eines Denkraums. In: Abel, Thomas/Deppner, Martin Roman (Hrsg.): Undisziplinierte Bilder. Fotografie als dialogische Struktur. Bielefeld: transcript, S. 9–26.

Adelson, Leslie A. (2015): Against Between – Ein Manifest gegen das Dazwischen. In: Langenohl, Andreas /Poole, Ralf/Weinberg, Manfred (Hrsg.): Transkulturalität. Klassische Texte, Bielefeld: transcript, S. 125–138.

Berger, John (2016): Der Augenblick der Fotografie. Essays. München, Hanser Verlag.

Bhabha, Homi K. (2004): The Location of Culture. London: Routledge.

Barthes, Roland (1989): Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Brandes, Kerstin (2010): Fotografie und „Identität“. Visuelle Repräsentationspolitiken in künstlerischen Arbeiten der 1980er und 1990er Jahre. Bielefeld: transcript.

Brandner, Vera/Winter, Paul/Vilsmaier, Ulli (2015): Auf der Suche nach Räumen generativer Bildung.

In: Gerald Faschingeder (Hg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: new academic press, S. 74–92.

Brandner, Vera (2018): Zwischen Menschen, Bildern und Menschen. Ambivalente Beziehungen und alternative Praxis im fotografischen Spannungsfeld. Weimar: Jonas Verlag.

Brandner, Vera (2020): Generative Bildarbeit. Das transformative Potential fotografischer Praxis. Bielefeld: transcript.

Bronfen, Elisabeth (2008): So sind sie gewesen. Inszenierte Weiblichkeit in den Bildern von Fotografinnen. In: Graeve Ingelmann, Inka (Hrsg.): Female trouble. Die Kamera als Spiegel und Bühne weiblicher Inszenierungen. Ostfildern: Hatje Cantz, S. 11–20.

Delicath, John W./DeLuca, Kevin Michael (2003): Image events, the public sphere, and argumentative practice: The case of radical environmental groups. In: Argumentation, 17 (3), S. 315–333.

Didi-Huberman, Georges (1997): Die Erfindung der Hysterie: Die photographische Klinik von Jean-Martin Charcot. München: Wilhelm Fink.

Ehmer, Hermann K. (1971a): Zur Metasprache der Werbung – Analyse einer DOORNKAAT-Reklame. In: ders. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont, S. 162–178.

Ehmer, Hermann K. (1971): Von Mondrian zu Persil. Zur Ideologie des Reinen in Kunst und Werbung. In: ders. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln: DuMont, S. 179–212.

Freire, Paulo (1978) [1973]: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hess, Michael/Schirmer, Anna-Maria (2018): #Diversität. Eine neue Reihe in Kunst + Unterricht. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 82–87.

Joedicke, Gudrun (2018): Ich bin Viel(es): Fundstücke der eigenen Identität als Fotomosaik in transkulturellen Fokus. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 32–35.

Kanter, Heike (2020): „Politische“ Bilder bewusst einsetzen – Anregungen für den Einsatz von visuellen Materialien im Unterricht zur Schulung eines kritisch-reflexiven Sehens und Bildhandelns. In: Erziehung & Unterricht, Heft 3-4/2020, S. 270–280.

Kanter, Heike/Brandmayr, Michael/Köffler, Nadja (2021): Bilder, soziale Medien und das Politische: Ein komplexes Verhältnis unter der Lupe. In: ders. (Hrsg.): Bilder, Soziale Medien und das Politische. Transdisziplinäre Perspektiven auf visuelle Diskursprozesse. Bielefeld: transcript, S. 11–50.

Kolland, Dorothea (2015): Diversity, Transkulturalität und Identität. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/diversity-transkulturalitaet-identitaet (letzter Zugriff am 09.04.2020)

Köffler, Nadja (2019): Vivian Maier und der gespiegelte Blick. Fotografische Positionen zu Frauenbildern im Selbstporträt. Bielefeld: transcript.

Köffler, Nadja (2020a): Was Fotografie zur visuellen Bildung beitragen kann und was wir von ihr lernen können. In: Erziehung & Unterricht, Heft 3-4/2020, S. 251–260.

Köffler, Nadja (2020b): Zur Kulturalität des Sehens: Reflexionen zur kulturellen Prägung des Blicks und Implikationen für den (Kunst-)Unterricht. In: BOEKWE, Heft 3/2020. S. 14–18.

Köffler, Nadja/Sojer, Thomas (2021/im Druck): Resonante Begegnungen im fotografischen Dazwischen. In: Steiner, Johannes (Hrsg.) Klang.Kunst.Bild. Interdisziplinäres Gestalten in der Schule. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik. Band 5. Münster: Waxmann. S. 45-58

Lacan, Jacques (1975): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: Lacan, Jacques: Schriften 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 61–10.

Marchand, Roland (1986): Advertising the American Dream: Making Way for Modernity, 1920-1940. Berkley: University of California Press.

Mitchell, William J. T. (2008): Bildtheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pässler, Astrid (2018): Selfies fürs Museum: Selbstinszenierung als Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 32–35.

Schetsche, Michael (2004, Hrsg.). Der maximal Fremde: Begegnungen mit dem Nichtmenschlichen und die Grenzen des Verstehens. Würzburg: Ergon.

Schnurr, Ansgar (2018a): Wandlungen gestalten lernen. Zum Prinzip Transkulturalität in der Kunstpädagogik. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 4–14.

Schnurr, Ansgar (2018b): Beingsafeisscary? Zur politisch-bildenden Dimension transkultureller Kunstpädagogik. In: Kunst + Unterricht, Heft 425/426, S. 75–78.

Sexl, Martin (2021): Kapitalismus, Körperdarstellung und soziale Medien. In: Kanter, Heike/Brandmayr, Michael/Köffler, Nadja (Hrsg.): Bilder, soziale Medien und das Politische. Transdisziplinäre Perspektiven auf visuelle Diskursprozesse. Bielefeld: transcript.

Vilsmaier, Ulli/Brandner, Vera/Engbers, Moritz (2017): Research In-between: The Constitutive Role of Cultural Differences in Transdisciplinarity. Transdisciplinary Journal of Engineering & Science 8(1).

Wagner, Bernd (2012): Von der Multikultur zur Diversity. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle /Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 245–251.

Wagner, Ernst (2017): Diversity: Multi-, Inter- und Transkulturalität im Kunstunterricht. In: Wagner, Ernst/Wenrich, Rainer/Ratzel, Ann-Jasmin (Hrsg.): Diversity im Kunstunterricht. Modelle und inter- und transkulturelle Vermittlungspraxis. München: kopaed, S. 14–24.

Waldenfels, Bernhard (1999): Sinnesschwellen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Weiser, Judy (2015). Establishing the Framework for Using Photos in Art Therapy (and Other Therapies) Practicesn.Arteterapia (Madrid), vol. 9, S. 159–190.

Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee/Schahadat, Schamma (Hrsg.): Kulturen und Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: transcript, S. 25–40.

Wittgenstein, Ludwig (2001): Philosophische Untersuchungen. In: Schulte, Joachim (Hrsg.): Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Transkulturelle Bild(ungs)arbeit. Wechselseitige Lernprozesse durch fotografische Praxis

Von Nadja Köffler, Vera Brandner

In der folgenden Gesprächsrunde sprechen Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren über ihre Teilnahme an außerschulischen Bildungsprojekten zu den Themen Liebe, Sexualität und Begehren sowie Identität, Empowerment und Community. An der Diskussionsrunde, die im April 2019 stattfand, haben sieben Jugendliche teilgenommen: Anika, Kyra und Meli aus dem Projekt *Liebe, Sex & Klartext*[1] und Céline, Emily, Iyabo und Tobias aus dem *Jugendcorner*, einer offenen Jugendgruppe der *Schwarzen Frauen Community* Wien, die an dem künstlerischen Projekt *Black Excellence*[2] beteiligt waren.

Der Grund für die Auswahl dieser beiden Projekte bestand darin, dass beide den Versuch darstellen, (Re-)Präsentations-Praxen zu entwickeln, welche den Herausforderungen einer Selbstermächtigung von Jugendlichen mit Diskriminierungserfahrungen gerecht werden können. Dieser gemeinsame Nenner ist zugleich ein erster Ausgangspunkt für das von Amina Mahdy und Rada Živadinović moderierte Gespräch, das aufgenommen und transkribiert wurde und im Folgenden gekürzt wiedergegeben wird.

Die Jugendlichen stellen dabei zunächst die Projekte vor, an denen sie teilgenommen haben, geben einen Einblick in deren Entstehung und Ablauf und schildern die Möglichkeiten sowie Formen ihrer Partizipation. Sie beleuchten nicht nur die unterschiedlichen inhaltlichen Ansprüche sowie die strukturellen und dynamischen Ebenen der Projekte, sondern reflektieren auch, was die Projekte für sie, sowohl persönlich als auch kollektiv, bedeutet haben und welche öffentlichen Reaktionen damit provoziert wurden.

Liebe, Sex & Klartext

Rada & Amina: Könntet ihr uns eure Projekte vorstellen? Was war das Thema und was habt ihr genau gemacht?

Meli: Also, bei unserem Projekt *Liebe, Sex & Klartext* war die Idee, bestimmte Klischee-Fragen in der Öffentlichkeit anzusprechen und dazu aufzuklären. Es ging also darum, falsche Aussagen zu klären und auch dummen Aussagen auf den Grund zu gehen. Wie der Titel schon sagt, waren es insbesondere Fragen im Bereich Liebe, Sex und Geschlecht.

Anika: Es wurden z.B. Fragen wie *„Haben nur Männer einen Penis"* gestellt. Und die Fragen wurden dann von zwei bis drei Jugendlichen vor der Kamera beantwortet.

Kyra: Wir haben Kissen bekommen, wo vorne *„Ja"* und hinten *„Nein*" draufstand. Jeweils eine Jugendliche hat eine Frage[3] vorgelesen, dann haben wir spontan unsere Meinungen gesagt und, ob wir mit Ja oder Nein antworten würden. Und danach wurde die richtige Antwort vorgelesen. Die Videoclips wurden dann auf YouTube[4] gestellt.

Andere Jugendliche: Cool!

Rada & Amina: Die Clips heißen *Liebe, Sex & Klartext.* Es gab dann auch Zeitungsartikel darüber.

Meli: Und ich wurde auch ins Radio eingeladen, zu FM4[5].

Rada & Amina: Ja, das Projekt ist schon ziemlich *famous* geworden. Es gab auch viele positive Reaktionen. Also, medial wurde viel darüber gesprochen. Wir haben über viele Ecken gehört, dass die Leute sich die Clips anschauen, auch Jugendliche in Jugendzentren. Es hat sich gut verbreitet?

Anika: Ja, es ist halt eine andere Art der Sexualaufklärung. Dann müssen es die Erwachsenen nicht machen [lacht].

Black Excellence

Rada & Amina: Könntet ihr, vom Projekt *Black Excellence*[6], eure Gruppe kurz vorstellen und etwas zum Projekt erzählen?

Tobias: Wir sind vom *Jugendcorner*[7]*, das ist die Jugendgruppe vom SFC, das steht für Schwarze Frauen Community Wien.*

Iyabo: Ja voll, wir sind dort eine *Family*.

Emily: SFC ist eine Gruppe von Schwarzen Frauen in Wien, die vor vielen Jahren gegründet[8] wurde. Sie beschäftigt sich mit Diskriminierung im deutschsprachigen Raum und organisiert Seminare und Workshops für Frauen – und auch für die Kinder der Frauen. Und es sind auch Männer dort, aber nur zur Betreuung der Kinder.

Tobias: Aber nur Schwarze Männer. Ich habe noch nie einen weißen Mann dort gesehen. Weiße Frauen schon, die aber Schwarze Kinder haben.

Emily: Unsere Jugendgruppe ist vor zwei Jahren entstanden.

Iyabo: Es ist seitdem viel passiert, wir haben zusammen schon viel erlebt.

Céline: Und wir treffen uns immer am letzten Samstag im Monat. Es gibt eigentlich immer ein Thema, aber es geht mehr so darum, diesen Schutzmantel ablegen zu können, wie das Persy[9] immer so schön sagt [lacht]. Wir leben in einer Gesellschaft, wo die Mehrheit weiß ist, weil wir in Europa sind. Und man wächst dann auf und merkt, dass man anders ist, und wird konfrontiert mit Kommentaren über die Haare oder mit Leuten, die dir einfach in die Haare greifen, ohne zu fragen, ob du das überhaupt willst, oder mit Leuten, die irgendwelche Kommentare schieben. Und in unserer Gruppe sind solche Themen nicht da, weil wir in einem *Safe Space* sind, wo wir nicht darüber nachdenken müssen.

Emily: Und auch der Austausch ist wichtig!

Tobias: Es ist einfacher, wenn man dieselben Erfahrungen gemacht hat. Es gibt dann eine andere Ebene von Verständnis als mit einer Person, die diese Erfahrungen nicht gemacht hat.

Iyabo: Ja, man muss sich am Anfang auch nicht erklären, sondern kann einfach bei den richtigen Sachen einsteigen.

Rada & Amina: Und könntet ihr uns etwas zum Projekt bzw. zur Ausstellung erzählen?

Céline: Wir haben zum Thema *Imagining Desires* ein Kunstprojekt gemacht. Wir waren eigentlich sehr frei in dem, was wir machen durften. Also, wir konnten selber entscheiden, was wir machen.

Iyabo: Zum Schluss gab es eine Ausstellung. Die war in der Galerie *WeDey X Space*[10]. Das ist ein Raum für queere BPoC, *Black People and People of Color*. Aber die Ausstellung gibt's jetzt leider nicht mehr.

Es entstanden ziemlich unterschiedliche Kunstwerke. Es gab nicht nur ein Thema, weil der Titel *Imagining Desires* voll weitläufig ist.

Céline: Ich finde, *Imagining Desires* war das Überthema und *Black Excellence* war eher das Ausgangsthema, das dann besser zu unserer Ausstellung gepasst hat. *Imagining Desires* war ein sehr breites Thema, da konnte jeder etwas reininterpretieren. Und so konnte jeder das machen, was gut gepasst hat. Ich z.B. habe gezeichnet und skizziert.

Iyabo: Ich habe eine Kunstinstallation gebaut. Also, ich habe aus Holz ein Gerüst, quasi einen Würfel gebaut, einen kleinen begehbaren Raum, und drinnen habe ich Videoclips abspielen lassen, von Gedichten, die ich aufgenommen habe. Es war mir wichtig, dass die Leute ihren *Space* in meinem *Space* haben. Ich wollte nicht, dass meine Gedichte so frei im Ausstellungsraum schweben. Ich wollte, dass meine Gedichte einen Raum haben.

Emily: Ich habe eine Fotoserie mit Porträts der meisten Leute aus unserer Jugendgruppe gemacht. Es war ziemlich spontan. Die Porträts hingen dann bei der Ausstellung im ganzen Raum verteilt, freischwebend von der Decke.

Céline: Kiki hat z.B. einen Song gemacht, darin ging es um Gefühle. Das war auch voll cool. Sie hat ein Lied geschrieben und Oskar hat dann den Beat dazu gemacht. Und beim Refrain hat er auch mitgesungen. Und es gab andere, die z.B. *Spoken Word* gemacht haben.

Tobias: Ja, ich habe auch *Spoken Word* gemacht. Ich habe das *Poem* geschrieben, bevor der Titel für die Ausstellung überhaupt feststand, und es hat gut gepasst. Alle anderen Sachen, die ich zu der Zeit geschrieben habe, waren irgendwie so *sad* und *depressive*.

Iyabo: Inhaltlich ging es bei vielen um das Thema Diskriminierung. Ich hatte dann irgendwie kurz Angst, weil einige in ihren Gedichten das Thema Schwarz-Sein in der Gesellschaft thematisiert haben. Ich hatte das nicht. Bei mir kam das nur einmal in einem Gedicht über den weißen Mann vor. Aber sonst waren alle meine Gedichte anders und hatten nichts mit Diskriminierung zu tun. Ich bin dann zu Nana und Rafa gegangen und habe ihnen gesagt, dass ich das Gefühl habe, meine Gedichte würden nicht so richtig in die Ausstellung passen, und gefragt, ob ich etwas anderes machen muss. Sie meinten dann, allein dass ich Schwarz bin und meine Geschichte hinaustrage, ist genug, ich muss die Diskriminierung nicht hervorheben. Die Diskriminierungserfahrungen haben uns ja geprägt und das zeigt sich auch in unseren Kunstwerken. Ich fand diese Antwort urhilfreich.

Emily: Um es kurz zusammenzufassen: Es ging eher darum, dass wir als Schwarze Jugendliche unsere Kunst präsentieren können,

und weniger darum, dass unsere Kunst unbedingt unser Schwarz-Sein thematisiert. Es ging darum, überhaupt die Möglichkeit zu haben, unsere Gefühle auszudrücken, sei es in Bezug auf Diskriminierung oder in Bezug auf Liebe, Sex oder was weiß ich. Es war super, dass wir diese Möglichkeit hatten, z.B. im Tonstudio aufzunehmen oder mit einer *nicen*Kamera Fotos zu machen oder Kunst zu machen und das Material, das wir dazu benötigen, zu bekommen, und auch, dass wir unsere Kunstwerke dann ausstellen konnten. Einen Raum bekommt man ja auch nicht so leicht. Und dass wir dann auch eine *Audience* hatten, die sich die Ausstellung wirklich angeschaut hat, war toll.

Rada & Amina: Also, wir waren bei der Ausstellung und waren voll begeistert. Ihr habt wirklich unglaublich tolle Kunstwerke geschaffen, voll stark und schön, einfach *wow*.

Projektprozesse

Rada & Amina: Könntet ihr uns mehr zum Projektprozess erzählen?
Wie war das bei *Liebe, Sex & Klartext*, wo habt ihr vom Projekt erfahren und wie seid ihr dann dazu gekommen?

Anika: Bei mir war es so, dass ich beim *girls rock camp*[11] von Sophie Utikal angesprochen wurde. Sie hat mir einen Flyer gegeben und gefragt, ob ich Lust habe, da mitzumachen. Es gab auch Geld dafür [lacht], und es war interessant, über die Themen Sexualität und Liebe zu reden. Ich schäme mich auch überhaupt nicht, offen über diese Themen zu reden.

Meli: Bei uns in der Schule hing ein Zettel, auf dem stand, dass sich Leute zwischen 15 und 21 Jahren melden sollen, wenn sie offen darüber reden möchten und können.

Kyra: Bei mir war es eine Freundin, die mir den Flyer gezeigt hat und meinte: „Oha, warum stellen wir uns da nicht vor?“ Und dann haben wir uns fürs Casting angemeldet.

Emily: Casting? Gab’s da ein Auswahlverfahren?

Meli: Ja, es gab ein Casting. Es war aber nicht so schlimm. Du hast dich einfach dort hingesetzt, wo die Videos produziert wurden, und hast eine Proberunde gemacht. Und Sophie Utikal und Franziska Kabisch haben geschaut, ob du natürlich wirkst, ob du so wirkst, als würdest du dich dafür interessieren.

Meli: Ja, und wir haben alle je 150 Euro Honorar gekriegt. Und ich mein, wenn du es auch ohne Geld machen würdest und trotzdem Geld dafür kriegst, dann ist das doch etwas Gutes.

Anika: Ja, ich habe das am Anfang überhaupt nicht gelesen, auf diesem Flyer, dass wir Geld kriegen, und habe mich dann gefreut.

Meli: Ich finde, wenn da Menschen hingehen, dann sollten sie das freiwillig wegen des Themas machen und nicht wegen des Geldes.

Kyra: Ja, für mich war es eher, dass ich voll gehofft habe, dass sie ja sagen, und weniger wegen des Geldes.

Meli: Als ich mir dann die Videos angeschaut hab, ist mir aufgefallen, dass darauf geachtet wurde, Leute aus verschiedenen Bereichen zu nehmen, also erstens aus verschiedenen Altersklassen und zweitens aus verschiedenen Lebenssituationen. Ich weiß nicht, ob euch das aufgefallen ist, aber meine Gesprächspartnerin war damals z.B. im siebten Monat schwanger.

Rada & Amina: Wie war das bei *Black Excellence*? Ihr kanntet euch ja schon aus eurer Jugendgruppe, aber wie seid ihr zur Ausstellung gekommen?

Emily: Ich glaube, diese Ausstellung wäre nie zustande gekommen, hätten wir uns alle nicht schon aus der Jugendgruppe gekannt, *to be honest*. Und wir wurden immer von Nana-Gyan und Rafa in den Arsch getreten.

Tobias: Ich fand das voll *nice*, dass sie immer im Chat geschrieben haben und so *persistent* waren, sonst wäre es einfach nicht so

zustande gekommen, denke ich. Ich habe irgendwie nur meine Kunst gemacht und der ganze Rest, also die ganze Organisation, wurde von wem anderen übernommen – so hat sich das angefühlt –, das war cool.

Céline: Ja, es war angenehm und was ich vor allem urcool fand, war, dass jeder sein Kunstwerk gemacht hat und Nana und Rafa alle einzeln angerufen und nachgefragt haben, wie weit man mit dem Kunstwerk ist, was noch getan werden muss und welche Unterstützungen wir brauchen. Sehr individuell. Ich habe dann immer mit Rafa telefoniert und mich mit ihr ausgetauscht. Ich fand das sehr angenehm, weil wir dadurch mit jemandem über unsere Kunstwerke reden konnten und Rückmeldung bekommen haben, ob das alles so passt oder nicht.

Partizipation

Rada & Amina: Wie viel konntet ihr in den Projekten mitbestimmen und welche Partizipationsmöglichkeiten hattet ihr?

Kyra: Naja, *Liebe, Sex & Klartext* war halt schon so ein vorgefertigtes Projekt. Das einzige, was wir mitbestimmen konnten, war, unsere eigene Meinung zu sagen. Und ich glaube, das war auch das Wichtigste an der Sache.

Meli: Letztendlich haben Sophie und Franziska ja auch ausgesucht, welche Teile sie veröffentlichen, von dem, was wir gesagt haben. Aber sie haben auch gesagt, dass wir im Nachhinein etwas rausstreichen können, falls wir finden, dass wir was blöd formuliert haben.

Kyra: Und sie haben Wert darauf gelegt, dass wir in unseren natürlichen Styles kommen, also, dass wir unsere Outfits selber aussuchen konnten. Das war cool! Wir mussten nicht irgendetwas anziehen, worin wir uns dann nicht wohlgefühlt hätten. Ich glaube, wenn man die eigenen Sachen anhat, dann repräsentiert man doch eher sich selber.

Meli: Ja, insgesamt war's ganz chillig, man konnte sich einfach auf eine Couch setzen, hat Fragen beantwortet, es gab Apfelstrudel und etwas zu trinken und man wurde bezahlt.

Rada & Amina: Beim Projekt Black Excellence konntet ihr ja relativ viel mitgestalten?

Céline: Ja, wir konnten eigentlich alles mitbestimmen, mitgestalten, selber entscheiden, was wir machen und wie wir das machen. Und wir haben dann auch in der Vorbereitung zur Ausstellung abgesprochen, wo die Kunstwerke im Raum hinkommen. Das war echt alles voll cool.

Öffentliche Reaktionen auf die Projekte

Rada & Amina: Und wie waren die öffentlichen Reaktionen? Beim Projekt *Liebe, Sex & Klartext* gab's ja auch negative Reaktionen, wie war das für euch?

Meli: Ja, Martin Sellner hat ein YouTube Video gemacht, ein Reaktionsvideo zu unseren Videos.

Tobias: Wer ist das?

Meli: Das ist ein rechtsradikaler Typ, der YouTube Videos macht.

Céline: Nein!!!

Meli: Das ist der Typ von den Identitären.

Anika: Das Witzige ist, er hat nur eines von unseren Videos genommen, das ungefähr zwei Minuten lang ist, und ein ungefähr zwanzigminütiges Video darüber gemacht.

Kyra: Und er hat ungefähr alle zehn Sekunden unser Video gestoppt, das war so nervig. Jeder Mensch soll seine eigene Meinung haben, ist ja schön und gut, soll er halt ein Reaktionsvideo machen, auch wenn es ein dummes Video ist, weil seine Meinung

dumm ist. Das Schlimme war aber, dass er *Hate*-Kommentare über die Personen im Video gemacht hat, also etwa darüber, wie sie ausschauen, was gar nichts mit dem Kontext zu tun hatte. Er hat zum Beispiel auch *Fat-Shaming* gemacht.

Anika: Und *Shaming* über das, wie die Personen angezogen waren, oder weil sie seiner Meinung nach so lesbisch ausgesehen haben. Und er hat sich über eine Freundin von mir lustig gemacht und gemeint: „Die sieht doch aus wie ein Junge, das ist doch kein Mädchen!“ Und so weiter. Es war sooo schlimm.

Kyra: Das waren so diese Klischee-Kommentare.

Meli: Mich hat er mitten im Satz abgeschnitten, hat das Video gestoppt und es kommentiert und erst dann habe ich meinen Satz beendet, was er aber vollkommen ignoriert hat. Ich habe mir dann nur gedacht: „Bitte, *get your facts straight*!“

Iyabo: Ja, das muss ja urscheiße sein, wenn ihr das gemacht habt und dann am Ende dieser Scheiß von den Identitären als Reaktion gekommen ist.

Meli: Uns wurde deswegen sehr viel Unterstützung durch Organisationen angeboten, falls wir damit nicht klarkommen oder einfach mal reden wollen. Aber ich muss sagen, es gab auch sehr viel Negatives zu seinem Video, was ich voll gut fand. Ich meine, er hat seine Anhänger und deswegen gab es schon auch Zustimmung zu seinem Video.

Anika: Ja, ich habe die Kommentare gelesen und die meisten Leute haben ihm zugestimmt.

Meli: Ja, weil das ja auch genau seine Leute sind.

Kyra: Und dann schreibt er unten in der Videobeschreibung noch: „Bitte lasst die armen Damen im Video in Frieden und belasst es bei einem *Like/Dislike.*“

Meli: Er hat behauptet, dass alles, was wir geantwortet haben, *gescripted* war, um ein feministisches Bild zu erzeugen, weil heutzutage kein Teenager so was sagen würde.

Anika: Dann kam ja auch die Debatte mit der Verschwendung von Steuergeldern.

Kyra: Ich habe eigentlich erwartet, dass niemand auf das Video aufmerksam wird. Ich dachte, vielleicht schauen sich meine Eltern und ihre Freunde die Videos an. [Alle lachen]

Meli: Ja, bei mir in der Schule hing das Plakat, da dachte ich, okay, vielleicht schauen es sich die Leute in meiner Schule an.

Anika: Aber die meisten Leute, die ich kenne, fanden die Videoclips voll cool.

Rada & Amina: Und welches Feedback gab’s auf die Ausstellung?

Tobias: Bei unserer Ausstellungseröffnung war die Stimmung richtig *nice*. Es gab nur positives Feedback. Es hat uns alle noch mehr hoch*gepowert*, man konnte nur noch mit Grinsen im Gesicht herumlaufen.

Emily: Aber das war ja auch das Coole, es sind wirklich nur Leute gekommen, die sich dafür interessiert haben und es waren keine *Haters* da.

Empowerment

Rada & Amina: Und wie war dann die Ausstellung?

Iyabo: Ja, die Ausstellung, die war so cool! Und das Geilste an der Ausstellung, fand ich, war zu sehen, was es bedeutet, Kunst zu machen. Also, am Ende dann die Idee, die man im Kopf hatte, als rauchiges Bild oder so in der Ausstellung verwirklicht zu sehen…

Tobias: … in der Manifestation.

Iyabo: Und wir haben auch gemeinsam diese unglaubliche Energie gespürt, in dem Raum am ersten Abend, bei der Eröffnung.

Céline: Das war wirklich heftig.

Iyabo: Und die Leute reingehen und vor den Kunstwerken zu sehen und jeden so strahlend zu erleben, das war voll schön. Nicht nur den eigenen Erfolg, sondern die Gruppe als Ganzes – zu sehen, was wir alles können und wie viele Talente wir alle haben.

Céline: Ich fand das auch so heftig, zu sehen, wie dieser Prozess von der Idee bis zum fertigen Produkt Wirklichkeit geworden ist. Am Anfang war es noch abstrakt, jeder hatte zwar eine Vorstellung – aber am Ende die Ausstellung zu sehen, war dann ein bisschen wie so unser Baby [lacht].

Tobias: Ja, ich habe es mir irgendwie kleiner vorgestellt. Die Energie dann dort, es war voll *nice*, ich war auch so *gehyped*! Es war so *crazy*!

Iyabo: Ich bin da reingekommen, es war wie eine Droge.

[Alle lachen]

Rada & Amina: Welche Bedeutung hatte es für eure Gruppe bzw. für euch persönlich?

Céline: Wir waren ja auch schon davor eine Gruppe und es war cool, das als Gruppe gemeinsam zu machen.

Tobias: Ich würde es jedenfalls nochmals machen. Auf jeden Fall!

Iyabo: Ich finde, dass unser Kunstprojekt megacool war, vor allem weil ich ja parallel Schule hatte und in der Schule lief alles scheiße und nix hat funktioniert. Aber außerhalb der Schule habe ich so viel Zuspruch bekommen für Dinge, die in der Schule nicht ernst genommen werden, eben Kreativität und so. Es war einfach schön in diesem Jahr parallel zu meiner Schule trotzdem etwas zu machen, das so viel positives Feedback gebracht und so viel *connected* hat. Und eigentlich könnte ich noch viele solche Projekte machen, mit Leuten, von denen ich wegen der Ausstellung angefragt wurde, aber das geht sich zeitlich neben der Schule nicht aus. Aber die Möglichkeit wäre da. Das ist alles möglich geworden durch dieses Kunstprojekt und deshalb finde ich das so super.

Kritik und Änderungsvorschläge für weitere Projekte

Rada & Amina: Was hättet ihr euch aus heutiger Perspektive anders gewünscht oder was würdet ihr jetzt anders machen?

Meli: *Liebe Sex & Klartext* war ja nur für Mädchen ausgeschrieben. Aber ich hätte es interessant gefunden, hätte man das auch mit Typen gemacht.

Iyabo: Ja, überhaupt bei diesem Thema. Junge Frauen tendieren eher dazu, dass sie sich mit diesen Themen beschäftigen oder offener damit umgehen als junge Männer, beispielsweise mit Homosexualität. Also, ich fände es eigentlich auch wichtig, dass da auch Männer dabei wären.

Kyra: Es war von der Stadt Wien so vorgegeben, sie haben das Projekt ja finanziert und die Themen vorgegeben, in diesem Fall, dass eben Mädchen darüber reden sollen.

Anika: Also, da waren z.B. auch Fragen zum Menstruationszyklus usw. Das sind Themen, bei denen ich mich frage, welcher Typ die beantworten kann.

Emily: Ja, aber es ist ja trotzdem wichtig für Männer, darüber Bescheid zu wissen.

Meli: Ja, es wäre cool, wenn es auch noch eine Version für Jungen gäbe.

Kyra: Ich finde, wir hätten z. B. schon etwas zu den Fragen beitragen oder zumindest Grundthemen vorschlagen können. Ich fand es schade, dass genau die Fragen zur Menstruation rausgenommen wurden. Die sind nicht veröffentlicht worden.

Anika: Ja, es wurde nur die Hälfte der Fragen veröffentlicht, etwa 14 von 26.

Kyra: Ich finde, man hätte ein Video mit allen Teilnehmerinnen zusammen machen sollen. Wir hatten verschiedene Termine, an einem Tag direkt hintereinander, das heißt, wir haben uns dadurch eigentlich überhaupt nicht alle gesehen oder wirklich kennengelernt.

Rada & Amina: Was hättet ihr beim Projekt *Black Excellence* anders gemacht?

Emily: Ich hätte mir einen anderen Titel gewünscht.

Céline: Ja, ich auch.

Tobias: Warum habt ihr dann nicht gesagt, dass es für euch nicht gepasst hat?

Iyabo: Es ist irgendwie voll untergegangen. Ich dachte eigentlich, dass *Imagining Desires* der Titel wird, den fand ich cool. Ich habe nicht mal gecheckt, wann wir den Namen überhaupt beschlossen haben.

Céline: Wir haben den im Chat geschrieben. Und ich habe dann halt noch gesagt „Können wir uns nicht etwas anderes überlegen?“, aber mir ist nichts anderes eingefallen.

Emily: Ich finde, *Black Excellence* hat so eine Distanz geschaffen.

Céline: Ja, ich fand das so überheblich, das hat mir nicht so gut gefallen. Ich denke mir, es ist wichtig, dass wir alle Menschen sind. Und ich finde, mit diesem Titel ist das so, als wären wir irgendwie, so *‚excellent‘*.

Emily: Das hat so etwas Ausgrenzendes. Warum müssen wir uns immer hervorheben aus dem Ganzen? Warum können wir nicht einfach eine Kunstausstellung machen, wo unsere Werkstücke ausgestellt werden und nicht unsere Hautfarbe im Vordergrund steht?

Céline: Ja eben, das war das, was mich geärgert hat.

Iyabo: Ja okay, das check ich schon. Warum muss das Wort *Black* noch im Titel sein, warum nicht einfach nur *Excellence* oder so. Aber ich finde auch, dass es wichtig ist, dass der Titel *Black Excellence* war. Wir sind alle junge Leute, die gerade das erste Mal Kunst veröffentlicht haben. Und ich glaube, dass es wichtig war, mit *Black Excellence* eine Barriere zu schaffen. So in der Art: „Wir gestatten euch in unseren *Space* zu kommen.“ Die Ausstellung fand in einem *Space* für *People of Color* statt, in einem *Space*, in dem normalerweise keine weißen Leute sind. Also, finde ich es eigentlich ganz gut, dass der Titel so hieß.

Tobias: Ich finde auch, dass wir alle Menschen sind, und es wäre schön, wenn alle einander als Mensch sehen würden. Aber ich finde, in dem System und in der Gesellschaft, in der wir leben, hat so ein Titel voll seine Berechtigung.

Iyabo: Ich frage mich auch, warum wir uns auf unser Schwarz-Sein reduzieren müssen? Wir dürfen ja unsere Hautfarbe sehen als *Black People*, ich meine, wir sind Schwarz, also, wir können schon herausstreichen, was uns ausmacht; vor allem in einer Gesellschaft, wo wir immer ausgeschlossen werden. Also können wir das auch vorwegnehmen: Wir sind Schwarz. Passt. Schau dir meine Kunst an!

Emily: Ich hätte das Plakat an meiner Schule aufgehängt, wäre der Titel anders gewesen. Das war mein Hauptgrund, warum ich es nicht so super fand. Es wäre zu kontrovers gewesen.

Tobias: Stimmt, wenn ich im Nachhinein darüber nachdenke, vielleicht hätte das etwas geändert.

Leute sehen es dann so aus ihrer Realität und denken sich etwas Gewisses und es wäre viel Arbeit, das dann für jede Person zu erklären, warum der Titel so heißt zum Beispiel.

Emily: Und vielleicht ist es ja auch in der Gruppe untergegangen, weil so viel in einer Chat-Gruppe passiert. Es ist schwierig, immer den Überblick zu behalten. Da hätte eine Gesprächsrunde besser gepasst.

Tobias: Ja, aber das wäre ja möglich gewesen, hätte irgendwer das wirklich eingebracht.

Emily: Ja eh, aber wer hat Zeit, sich hinzusetzen?

Tobias: Wir hatten ja mehrere Zusammenkünfte, wo man das locker hätte erwähnen können.

Emily: Ja eh.

Céline: Ich habe auch das Gefühl gehabt, dass Nana und Rafa im Chat geschrieben haben: „Der Titel heißt jetzt *Black Excellence*." Und dann mussten sie die Flyer machen, also den Titel schnell festlegen. Und das war mir dann irgendwie viel zu schnell, mir ist kein anderer Titel eingefallen.

Tobias: Schau, ich finde das auch cool, dass wir das jetzt sehen und für das nächste Mal umsetzen können. Weil es dann plötzlich schnell-schnell ging, obwohl davor eigentlich schon genug Zeit da war, um es zu besprechen. Und jetzt in der Reflexion erkennt man Aspekte, die einfach noch viel toller aufgebaut werden können.

Rada & Amina: Vielen Dank euch allen für die spannende Diskussion, es war voll inspirierend, mit euch gemeinsam über all diese Themen zu reden. Danke!

Anmerkungen

[1] Das Projekt *Liebe, Sex & Klartext,* gefördert durch das Programm für Frauengesundheit der Stadt Wien, fand im November 2018 unter der Leitung von Sophie Utikal und Franziska Kabisch statt (vgl. Rathauskorrespondenz 2018: o.S.).

[2] Die Ausstellung *Black Excellence* (vgl. Imagining Desires o.J.: o.S.) fand im Rahmen des Sparkling Science Projekts *Imagining Desires* statt und wurde von Nana-Gyan Ackwonu und Rafaela Siegenthaler in Kooperation mit Abiona Esther Ojo und Sade Stöger von der *Schwarzen Frauen Community Wien* (vgl. Jugendgruppe Jugendcorner o.J.: o.S.) von September 2018 bis März 2019 begleitet und kuratiert. Die dreitägige Ausstellung fand schließlich im März 2019 in der Galerie *WE DEY x Space* (vgl. Galerie WE DEY x Space o.J.: o.S.) in Wien statt.

[3] Die Fragen bzw. Aussagen (z.B. „Wenn der Penis nicht in die Scheide eindringt, ist es kein richtiger Sex" oder „Wer kurze Röcke trägt ist nur auf Sex aus" oder „Bisexuelle Personen können sich nicht entscheiden, ob sie auf Burschen oder auf Mädchen stehen") wurden im Vorfeld von den Projektleiter_innen in Absprache mit der MA24 (Magistrat für Strategische Gesundheitsversorgung) formuliert und für die teilnehmenden Jugendlichen auf Karten geschrieben. Die Antworten der Jugendlichen erfolgten spontan. Die richtigen Antworten standen auf der Rückseite der Karte und wurde danach jeweils von einer Jugendlichen vorgelesen.

[4] Die Videoclips sind auf Youtube abrufbar (vgl. Youtube 2018: o.S.).

[5] FM4 ist ein Jugendkulturradiosender des Österreichischen Rundfunks.

[6] Mehr Infos zum Projekt sind auch im Beitrag „Dekolonisierung der Sexualpädagogik. Re-Präsentation von Liebe, Lust und Begehren aus rassismuskritischer Perspektive" in dieser Sammlung zu finden.

[7] Vgl. Jugendgruppe *Jugendcorner* o.J.: o.S.

[8] Die *Schwarze Frauen Community Wien* wurde 2003 von Schwarzen Frauen gegründet (vgl. Schwarze Frauen Community Wien o.J.: o.S.).

[9] Persy Lowis Bulayumi engagiert sich im Team der Schwarzen Frauen Community in der Kinder- und Jugendarbeit.

[10] Vgl. Galerie WE DEY x Space o.J.: o.S.

[11] Vgl. Girls Rock Camp o.J.: o.S.

Literatur

Galerie *WE DEY x Space* (o.J.): About the Project. Online: www.we-dey.in [5.4.2020]

Girls Rock Camp (o.J.): Pink Noise Girls Rock Camp. Online: www.girlsrock.at [5.4.2020]

Imagining Desires (o.J.): Ausstellung Black Excellence. Online: www.imaginingdesires.at/ausstellung-black-excellence/ [5.4.2020]

Jugendgruppe *Jugendcorner* der *Schwarzen Frauen Community Wien* (o.J.): Jugendprogramm. Online: www.schwarzefrauencommunity.at/jugendgruppe [5.4.2020]

Rathauskorrespondenz (2018): Liebe, Sex und Klartext – 14 Video-Clips zur sexuellen Selbstbestimmung von Mädchen. Online: www.wien.gv.at/presse/2018/11/26/liebe-sex-und-klartext-14-video-clips-zur-sexuellen-selbstbestimmung-von-maedchen [5.4.2020].

Youtube (2018): Liebe, Sex und Klartext! Clips. Online: www.youtube.com/playlist?list=PL3J8riA9k_qbsIjHIo-i699YJvXJHmrhW [5.4.2020]

Schwarze Frauen Community Wien (o.J.): Über uns. Online: www.schwarzefrauencommunity.at/ueber-uns [5.4.2020]

Transkulturelle Bild(ungs)arbeit. Wechselseitige Lernprozesse durch fotografische Praxis

Von Nadja Köffler, Vera Brandner

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts ist – um das gleich vorweg zu nehmen – psychotisch. Tendenziell jedenfalls. Das lässt sich an vielerlei Phänomenen beobachten: Im Film, bei Kunst-Ausstellungen, bei Präsidentschafts- und anderen Wahlen, in den Praxen der Psychotherapeuten natürlich, am IS ebenso wie an PEGIDA und AfD und ihren rechtsruckenden Wirkungen auf die sogenannte „gesellschaftliche Mitte“, am Boom von Fundamentalismen im Allgemeinen und an ähnlichen von Kontrollverlust getriebenen Reaktionen auf das Weltweit-Werden der Welt.[1]

Was heißt das? Was bedeutet das? Wie kommt das? Woran sieht man das? Und woher weiß man das? – Um diese Fragen soll es

im Folgenden gehen. Was heißt das für die Politik, für das Soziale, die Gesellschaft oder die Formen von Gesellung im Allgemeinen, für die Individuen, für das Zusammenleben der Individuen in der weltweit-werdenden Polis? Für uns, für die anderen? Für die Formen der Unterscheidung zwischen *uns* und *den anderen*? Was bedeutet das für Pädagogik, Erziehung und Bildung? Für die Formen, in/mit denen wir *uns* erzählen, was/ wer *wir* sind, was wir wollen, können, dürfen und sollen? Was bedeutet diese psychotische Stimmung explizit auch für Bildung mit Bezug zur Kunst?

Hier soll es zunächst um die damit zusammenhängenden methodologischen Fragen gehen: Wie kann man so etwas behaupten? Wie kommt man auf die Idee? Welche Wege des Denkens muss man gehen? Von wo aus anfangen? Und im Rahmen dieses Buchs insbesondere: Wiemuss man akademisch denken gelernt haben, um das plausibel zu finden?

Die Folgerungen für Subjekt-Bildung und Pädagogik mit Bezug zur Kunst usw. müssen – das sei vorweg genommen – noch weiterführend bedacht werden. Zwar gibt es bereits ein paar tastende Vorüberlegungen (Meyer 2013, 2015, 2017, Pazzini 2017), die aber hier nicht expliziert werden. Hier werde ich nicht wesentlich über die methodologischen Fragen hinaus kommen. Anzuschließen wäre ein größeres Forschungsvorhaben, das eine Phänomenologie der Stimmung des 21. Jahrhunderts versucht und daraus Folgerungen für die kunstpädagogische Theoriebildung ableitet und entsprechende Konzeptionen für kunstpädagogische Praxis entwickelt. Die hier folgenden Überlegungen können als methodologische Einführung in ein solches Forschungsvorhaben und Formulierung erster abstrakter Arbeitshypothesen verstanden werden.

The Pazzini State of Mind

Vor langer Zeit schon hat mich Karl-Josef Pazzini mit der Idee dieser *psychotischen Stimmung* – wenn auch damals anders formuliert – bekannt gemacht. Ausgelöst durch seine Wahrnehmung der Documenta 11 in Kassel 2001, die Lektüre unterschiedlicher Kritiken und die gleichzeitige Arbeit mit psychotisch reagierenden Analysanden in seiner psychoanalytischen Praxis kam er auf die Vermutung, „dass mit [dieser] Documenta eine Formulierung gefunden wurde, die deutlich macht, dass die bislang im Westen als normal geltende neurotische Struktur mit ihren paranoischen Abhängen sich so verformt hat, dass sie deutlich wahrnehmbarer stabilisiert wird durch die benachbarten Strukturen der Perversion und vor allem der Psychose.“ (Pazzini 2002)

Diese Überlegung bzw. der Nachvollzug dieser Überlegung basiert theoretisch auf zwei wesentlichen Konstituenten dessen, was ich in Anlehnung an eine Formulierung Carson Chans (von der wir gleich noch lesen werden) im Sinne meiner akademischen Biographie den *Pazzini state of mind* nenne, nämlich erstens das Denken der *Strukturalen Epistemologie* und zweitens Jacques Lacans Konzeption des psychischen Apparats als Borromäischer Knoten, der das *Reale*, das *Symbolische* und das *Imaginäre* miteinander verknüpft.

1. Konstituent: Strukturale Epistemologie

Mit dem Gedanken, dass es so etwas wie eine *Episteme* als – wichtig: historisch veränderliche – Grundstruktur des Wissens, Erkennens und Weltwahrnehmens gibt, hat Karl-Josef Pazzini mich während meines Studiums Anfang der 1990er-Jahre bekannt gemacht in seiner auf der gleichnamigen Habilitationsschrift (Pazzini 1992) basierenden Vorlesung über „Bilder und Bildung“. In Anlehnung u. a. an Ernst Cassirer (1921) und Erwin Panofsky (1927) thematisiert er die Zentralperspektive als *Symbolische Form* (der Moderne) und arbeitet – wunderbar illustriert an vielen überraschend treffenden Beispielen wie der Erfindung der Zentralperspektive durch den Florentiner Architekten Filippo Brunelleschi oder der Rationalisierung des Blicks bei Albrecht Dürer – wesentliche Aspekte des Verständnisses von *Bild* und *Bildlichkeit* in der Moderne heraus. Und er arbeitet damit auch die nicht nur etymologischen Zusammenhänge mit dem modernen Verständnis von *Bildung* heraus. Das macht er u. a. eindrücklich deutlich am Beispiel der (für die Einnahme der zentralen Perspektive notwendigen) Geradhalter-Apparaturen des „schwarzen“ Pädagogen Daniel Gottlob Moritz Schreber, dessen Sohn Daniel Paul Schreber mit der autobiographischen Beschreibung seiner schweren psychischen Erkrankung *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken* (1903) zur theoretischen Fundierung der Psychoanalyse Sigmund Freuds beitrug.

Struktur personaler Identität

Die Zentralperspektive macht, wie im Untertitel des Buchs formuliert, das „Bild zum Abbild". Vor der Moderne, also bevor das Bild zum Abbild wurde, stehen Bildlichkeit und Bildung in engem Zusammenhang mit der *Einbildung* Gottes (*Imago Dei,* etwa bei dem von Pazzini ausführlich untersuchten spätmittelalterlichen Theologen Meister Eckhart). Am Ende der Moderne schwanken die Fundamente, die „Geradhalter" funktionieren nicht mehr, die Zentralperspektive wird zum Problem (u. a. in der Malerei) und Pazzini spricht, treffend veranschaulicht mit verschiedenen Beispielen aus dem Surrealismus, vom „Wiederauftauchen der Bilder". Was Panofsky als *Symbolische Form* beschreibt, ist für Pazzini auch (epochenspezifische) „Struktur personaler Identität" (Pazzini 1992: 27). Und so lese ich, wenn er schließlich mit Jackson Pollocks „Action Painting" im offensichtlichen Gegensatz zu den „Geradhaltern" der Zentralperspektive in das veränderte Verständnis von *Bild* und *Bildlichkeit* nach der Moderne einführt, „Bilder und Bildung" hier eben auch als Einführung in die veränderte „Struktur personaler Identität" und das damit zusammenhängende veränderte Verständnis von *Bildung* in der Postmoderne.

Postmoderne

Auch die Idee der Postmoderne selbst, wie sie Jean-François Lyotard 1979 explizit formulierte, basiert auf solchem epistemologischen Denken. Lyotards These ist, dass das „Wissen in den informatisierten Gesellschaften" sein „Statut wechselt" in derselben Zeit, „in der die Gesellschaften in das sogenannte postindustrielle und die Kulturen in das sogenannte post-moderne Zeitalter eintreten". In dieser „allgemeinen Transformation" bleibt auch die „Natur des Wissens nicht unbehelligt" (Lyotard 1999: 19ff.). Wenn auch hier explizit auf das wissenschaftliche Wissen bezogen, geht Lyotard offenbar davon aus, dass es so etwas wie ein – von Michel Foucault im weiteren Sinn formuliertes – Set von „fundamentalen Codes einer Kultur, die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchien ihrer Praktiken beherrschen" (Foucault 1974: 22), tatsächlich und empirisch nachweisbar gibt. Bei Foucault fixieren diese fundamentalen Codes „gleich zu Anfang" – also als Rahmenbedingung für die Entwicklung einer „Struktur personaler Identität" im Sinne Pazzinis – „für jeden Menschen die empirischen Ordnungen, mit denen er zu tun haben und in denen er sich wiederfinden wird." (ebd.)

Mediologie

Anders als Foucault hatte Lyotard die Idee bereits explizit mitgedacht, dass für diese „fundamentalen Codes" die jeweilig dominierenden Medientechnologien prägend sein könnten, die zu dieser Zeit noch in sehr kleinen Kinderschuhen steckende Computertechnologie also prägend sein würde für das, was er damals mit jenem Text als „Postmoderne" etablierte. (Das ging im weiteren Verlauf der Karriere des Begriffs jedoch etwas verloren.) Genau diese Idee aber ist Grundannahme der *Mediologie* nach Régis Debray: Die symbolischen Aktivitäten einer Gesellschaft – zum Beispiel ihre Religion, ihre Ideologien, ihre Kunst, wie auch ihr Selbst-Verständnis – lassen sich nicht unabhängig von den Technologien erklären, die diese Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen (vgl. Debray 2004: 67).

Auch der im Anschluss an Niklas Luhmann systemtheoretisch denkende Dirk Baecker macht im Einklang mit dieser epistemologischen Tradition in seinen „Studien zur nächsten Gesellschaft" 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 (vgl. Baecker 2007: 7).

Ähnlich fasst Régis Debray das epochenspezifische Zusammenspiel von technischem Medium, symbolischer Form und kollektiver Organisation mit dem Begriff der „Mediosphäre". Er hat drei große, durch solche medientechnologischen Prägungen unterscheidbare Epochen identifiziert, die er ähnlich Dirk Baecker als kulturelle Makromilieus versteht: Mit „Logosphäre" bezeichnet er zusammengefasst das, was die durch mündliche Tradierung und handschriftliche Aufzeichnungen geprägte Mediosphäre ausmacht. Sie dauerte bis zur Renaissance, wo neben der Zentralperspektive als kulturprägender Darstellungstechnologie auch der Buchdruck als nicht minder prägende Kommunikations- und Informationstechnologie erfunden und für die Kultur der Moderne wirksam wurde. „Vom 15. Jahrhundert bis gestern" prägten diese Medientechnologien, was Debray „Graphosphäre" und Baecker

„moderne Gesellschaft“ nennt. Die aktuelle Mediosphäre bezeichnete Debray zunächst (Mitte 1990er-Jahre) bezogenauf das Fernsehen als geschäftsführende Medientechnologie als „Videosphäre“. Nach jüngeren Veröffentlichungen geht diese allerdings bereits wieder über in „eine Art Hypersphäre“ (Debray 2002: 6), die sich gut mit Baeckers „nächster Gesellschaft“ trifft.

Sinnüberschuss

Als Erklärung für die aus den medienkulturellen Neuerungen je folgenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse bietet Baecker die Hypothese an, dass es einer Gesellschaft nur dann gelingt, sich zu reproduzieren, wenn sie Antwort findet auf das Problem des Überschusses an Sinn, 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 (vgl. Baecker 2007: 147ff.).

Baeckers und Debrays Ansätzen gemein ist die Vermutung eines sehr grundsätzlichen Wandels der Betriebsbedingungen für Gesellschaft in der „Hypersphäre“ bzw. „nächsten Gesellschaft“, der mit der Einführung der digital-vernetzten Informations- und Kommunikationstechnologie einhergehenden, grundsätzlich veränderten Medienkultur zusammenhängt und ebenso dramatische Folgen haben wird wie zuvor nur die Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks. Die „nächste Gesellschaft“ – so die Vermutung – bringt eine nächste Wirtschaft hervor, eine nächste Politik, eine nächste Wissenschaft, eine nächste Universität, eine nächste Kunst und eine nächste Schule usw.

Next Art Education

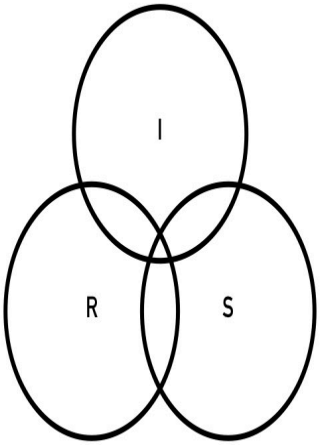
Next Art Education habe ich den Versuch genannt, an diese Vermutung mit der Frage nach adäquaten Reaktionen im Feld der Verkoppelung von Kunst und Pädagogik anzuschließen. Ich bin dem seit einiger Zeit mit verschiedenen Buch- und anderen Projekten auf der Spur (vgl. insbesondere Meyer 2013, Hedinger/Meyer 2013, Meyer/Kolb 2015). Gegenwärtiger Stand ist die explorative Orientierung kunstpädagogischer Fragen und Konzepte an der Kunstproduktion jener Generation von Künstler*innen, die man als „Ureinwohner“ der „nächsten Gesellschaft“ bezeichnen könnte, also Menschen, für die – um Foucault zu paraphrasieren – die fundamentalen Codes der neuen Medienkulturen „gleich zu Anfang […] die empirischen Ordnungen“ (und also Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer „Struktur personaler Identität“ im Sinne Pazzinis) bilden, „mit denen [sie] zu tun haben und in denen [sie] sich wiederfinden“ (Foucault 1974: 22).

Wesentliche These dieses Versuchs der Bestimmung einer *Post Internet Art Education*[2] ist*:* Die *Digital Natives*[3] sind in den Kunsthochschulen und Akademien angekommen. Und zurzeit sind sie dabei – vor kurzem noch unter dem Label *Post-Internet Art* in den Feuilletons verhandelt – die Gewohnheiten des Kunstsystems durcheinanderzubringen. Sie verbindet kein erkennbarer Stil, wohl aber eine gemeinsame Haltung, die in Anlehnung an Lyotards „Postmodern Condition“ (1979) nun als *Post-Digital Condition*[4] 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. Der Kurator Carson Chan bringt das prägnant auf den Punkt: „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. Die Kunst, die dabei produziert wird, ist nicht notwendigerweise ‚für‘ das Internet oder online gemacht, aber automatisch mit einer Art Internet State of Mind.“ (Chan nach Heuser 2011)

2. Konstituent: Schema RSI

Jacques Lacan konzipiert in seinem „Schema RSI“ den psychischen Apparat als Borromäischen Knoten von drei „Registern“ oder „Ordnungen“, die er für die Psychoanalyse modelliert hat: Das Symbolische (S), das Imaginäre (I) und das Reale (R). In einem

Borromäischen Knoten sind drei Ringe, die diese drei Register repräsentieren, so angeordnet, dass jeweils ein Ring die beiden anderen miteinander verbindet. Wenn einer der Ringe herausgelöst wird, fallen auch die beiden anderen auseinander. Lacan macht damit deutlich, dass der psychische Apparat als Gesamtarrangement aller drei Register zu verstehen ist und nicht auf lediglich eines oder zwei der Register reduziert werden kann.



Mit dieser Konzeption des psychischen Apparats hat mich Karl-Josef Pazzini Anfang der 1990er-Jahre im Studium bekannt gemacht. Beginnend mit seinem Seminar über Lacans „Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion“ hat sich mein Verständnis des Zusammenhangs von Bild und Bildung entlang dieses Denkmodells entwickelt. Das hat lange gedauert. Ich habe Jahre, wenn nicht Jahrzehnte des Studiums damit verbracht. Und es dauert immer noch an. Die volle Bedeutung oder besser: die volle Potenz des Konzepts kann hier nur stark verkürzt dargestellt werden. Weil dieses Konzept aber wesentlich ist für die Behauptung, die hier im Mittelpunkt steht, will ich es dennoch versuchen. Dabei geht es mir nicht darum, Lacan theoretisch möglichst exakt nahezukommen. Vielmehr nutze ich den Borromäischen Knoten als heuristisches Instrument und erkenntnistheoretisches Modell und denke also vermutlich nicht immer streng nach Lacan (und evtl. Pazzini), sondern gelegentlich assoziierend neben Lacan (und evtl. Pazzini) her.

Freud

Lacan denkt abstrakt. Und struktural. Und er denkt von Freud aus. Er betreibt eine „Re-Lektüre“ Freuds vor dem Hintergrund des Strukturalismus. Auch wenn Lacan sich explizit abgrenzt, schadet es nicht, beim Nachvollzug das Freud’sche Instanzen-Modell des psychischen Apparates (als etwas, von dem es sich abzugrenzen gilt) mitzudenken:

Voila, meine Drei sind nicht die seinen. Meine Drei sind das Reale, das Symbolische und das Imaginäre. Ich bin dahin gekommen, sie in einer Topologie zu situieren, derjenigen des Knotens, genannt Borromäischer. (Lacan nach Braun 2008: 18)

Erste Annäherung: Das Reale hat Lacan wohl aus dem Freud’schen *Es* entwickelt. Es ist das (z. B. biologisch) Zugrundeliegende. Das Symbolische bildet, abstrakt gedacht, die *Funktion des Vaters* (Lacan 1996c: 110ff.), das Über-Ich. Und das *Ich* entsteht – wie Lacan im „Spiegelstadium“ zeigt – im Imaginären. Mit dem Imaginären assoziiert Lacan aber neben dem Ich, der individuellen Identität, dem Selbst, auch das (visuell, aber auch akustisch, olfaktorisch, taktil usw.) *Bildliche*, den *Inhalt*, die (je individuell gebildete) Bedeutung. Mit dem Symbolischen verbindet er das Gesetz, die Institution und vor allem die Sprache als grundlegende, allgemein verbindliche und allgemein verbindende Struktur. Ebenso grundlegend und allgemein und überindividuell verbindlich, aber doch ganz anders (als das Symbolische) kommt das Reale ins Spiel.

Das Reale

Beginnen wir mit dem Schwierigsten und scheinbar Einfachsten, dem Realen. Das Reale ist. Aber es ist nicht die Realität. Das Reale ist die Grundlage. Das materielle, biologische Substrat zum Beispiel (aber ohne die Symbolisierungen der Biologie). Im Feld des Sehens: die Augen, die Sehnerven, der visuelle Cortex. Die physische Basis des eigenen Körpers. Der Körper als Ding, als biologische Maschine, aber eben nicht als etwas Äußerliches, Anderes, das mit mir nichts zu tun hätte, sondern als etwas im allerintimsten Sinn *innerliches Anderes*. Eine Ahnung kann man bekommen, wenn man versucht, Abbildung 1 auszuhalten.

Das ist keine optische Illusion. Die Frau auf dem Bild hat tatsächlich vier Augen und zwei Münder (und eine ziemlich lange Nase). Aber das kann mein Gehirn nicht akzeptieren. Es versucht, die Diskrepanz zwischen Auge, Sehnerven, Sehrinde und den höheren kognitiven Funktionen, zwischen Wahrnehmung und Vorstellung in Einklang zu bringen und schaltet um in einen anderen Modus: Solch ein Doppelbild geschieht, wenn die Wahrnehmung gestört ist, wenn zum Beispiel Alkohol im biochemischen Spiel ist. Das erfordert ein höheres Maß an (bewusster) Konzentration für das ansonsten automatische Zusammenspiel der Muskeln und Rezeptoren, die die Stellung der Augen zueinander und die optischen Eigenschaften der Linsen steuern. Neuer Versuch, diese Mechanismen mitgedacht, … – aber es hilft nichts, es bleibt eine merkwürdige Art von Schwindel. Da ist etwas, das sich widersetzt, das nicht in den Griff zu bekommen, nicht zu beherrschen ist. Anders als der Hunger oder der Durst oder die sexuellen Triebe, die ich aufschieben, sublimieren oder anderweitig temporär kontrollieren kann, schimmert hier etwas durch, das sich widersetzt. Ein weiterer Blick auf das nun doch eigentlich schon bekannte Bild zeigt es: Wieder diese Irritation, dieses Taumeln-Zweifeln, dieses Unheimliche, Unerklärliche, dem ich mit dem Sinn nicht nahe komme. Da schimmert etwas durch, das nicht zu haben ist und nicht zu klären ist. Das Reale ist nicht zu haben. Das Reale hat Dich. Ganz und gar.

Das Ästhetische hat sehr basal mit dem Realen zu tun, mit der Physiologie der Wahrnehmung, mit den biologischen, biochemischen und physikalischen Systemen, mit dem, was naturwissenschaftlich fass-, wenn auch nicht *verstehbar* ist. (Das dargestellte Phänomen wird sich vermutlich gestaltpsychologisch erklären lassen mit Mechanismen der Mustererkennung auf biochemischer Hardware-Ebene. Aber das hilft nicht, wenn es um die eigene Wahrnehmung, das eigene In-der-Welt-(orientiert-)-Sein geht.) Und es hat damit zu tun, dass dieses Nicht-Verstehen-Können Teil der psychischen Realität ist. Es geht um das, was für das sich selbst bewusste Individuum (gemeinhin „Subjekt“ genannt) nicht greifbar ist, um das, was sich der Kontrolle entzieht. Das Reale ist das Unverfügbare. Das für das Subjekt nicht Verfügbare oder – und wichtiger noch – es ist der Anteil des Unverfügbaren im/am (oder in der ganzunmittelbaren Nähe des) Subjekt.

Das Reale ist ohne Riss. Es ist das Kontinuum. Einfach da. Einfach so. Ohne Grund. Bodenlos. Es ist das Zugrundeliegende, deshalb Grundlose, ohne Sinn (den Sinn macht erst das Symbolische, (an-)gewendet durch das Imaginäre), *hypokeimenon, substantia, subiectum, res extensa* oder wie immer es Philosophie und Theologie genannt haben.

Das Imaginäre

Das Imaginäre hat – das liegt nahe – zu tun mit der Einbildungskraft. Hier zeigt sich, wie Bild und Bildung zusammenhängen. Lacan macht das deutlich in seinem Text über das „Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion“. Er beschreibt dort ein Phänomen, das sich bei Kleinkindern im Alter von sechs bis 18 Monaten beobachten lässt. Im Spiegel erkennt das Kind sein eigenes Bild als solches und zeigt dies durch die „illuminative Mimik“ eines „Aha-Erlebnisses“ an: „… vor dem Spiegel ein Säugling, der noch nicht gehen, ja nicht einmal aufrecht stehen kann, der aber, von einem Menschen oder einem Apparat […] umfangen, in einer Art jubilatorischer Geschäftigkeit aus den Fesseln eben dieser Stütze aussteigen, sich in eine mehr oder weniger labile Position bringen und einen momentanen Aspekt des Bildes noch einmal erhaschen will, um ihn zu fixieren.“ (Lacan 1996b: 63)

Das Kleinkind nimmt *sich* erstmals als Ganzes, als Einheit wahr, als Ich, als Subjekt … – so könnte man versuchen zu beschreiben und stößt doch sofort auf Grenzen. Das *Sich* ist nicht das *Ich*. Und das *Ich* ist nicht das *Subjekt*. Noch nicht. Und vielleicht sowieso und ganzgrundsätzlich nicht. Und genau darum geht es im „Spiegelstadium“. Das Kleinkind nimmt *sich* erstmals als Ganzes, als Einheit wahr und *imaginiert* – so könnte man möglicherweise zutreffender sagen – *sich* als *Ich*. Das Ich *erblickt* sich selbst (zu denken wie: *erschafft* sich selbst). Es sieht ein *Bild* von *sich* und infolge dessen *bildet* (es) *sich* (zu denken wie, wenn *sich* Nebel *bildet*). Lacan schlägt vor, dieses Phänomen als eine „Identifikation“ zu verstehen, „als eine beim Subjekt

durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste Verwandlung“ – oder, um es bei einem anderen Namen zu nennen: durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste *Bildung.* Das Bild – auch und vielleicht insbesondere das Spiegelbild – ist der manifestierte Blick der anderen. Das Kleinkind imaginiert im Spiegel-Bild den Blick der anderen auf *sich selbst* als ein Ich. Es imaginiert den Blick von *außen* auf sein bislang nur als solches erlebtes *Innen*. Lacan schreibt: „auf dem Felde des Sehens ist der Blick draußen, ich werde erblickt, das heißt ich bin Bild/tableau.“ (Lacan 1996d: 113)

Darum geht es zum Beispiel in Diego Velazquez' „Las Meninas“ (Wer ist das Subjekt, wer Objekt der Malerei? Wer blickt? Wer wird erblickt? Der König? Der Maler?)[5] und, aber anders, bei den Umkreisungen des Unheimlichen im Blick von Puppen, anthropomorphen Robotern und künstlichen Intelligenzen von der „Olimpia“ in E.T.A. Hoffmanns „Sandmann“ über das „Creepygirl“ von cubo.cc bis Spike Jonzes Film „Her“ (Wer/was erblickt mich? Sieht mich an/sieht mir zu? (Was) Denkt sie[6]/es? Über mich? Hat sie/es Macht über mich? Führt sie/es etwas im Schilde? Kann ich die z. B. aus dem Spiegelstadium gewohnten Identifikationen mit dem Anderen anwenden oder muss ich versuchen, sie/es als das absolut Andere, als das Fremde, als Alien denken?) (Am Beispiel „Her“ wird deutlich, dass *Bild* hier in einem umfassenden, nicht auf das Visuelle beschränkten Sinn des Imaginären gedacht ist).

Im Fall des Spiegelstadiums ist das erblickende und zugleich erblickte Menschenkind hier jedoch selbst die höhere, möglicherweise unheimliche Instanz, die allerdings noch gar nichts (im Sinne eines intentional handelnden Subjekts) im Schilde führen kann, weil der Weg dorthin zunächst noch durch das Feld des Symbolischen führen und noch ungefähr ein weiteres langes Lebensjahr dauern wird. Und doch ist dieser Weg vermutlich genau hier grundgelegt: „Die jubilatorische Aufnahme seines Spiegelbildes durch ein Wesen, das noch eingetaucht ist in motorische Ohnmacht und Abhängigkeit von Pflege, wie es der Säugling in diesem infans-Stadium ist, wird von nun an […] in einer exemplarischen Situation die symbolische Matrix darstellen, an der das Ich (je) in einer ursprünglichen Form sich niederschlägt, bevor es sich objektiviert in der Dialektik der Identifikation mit dem andern und bevor ihm die Sprache im Allgemeinen die Funktion eines Subjektes wiedergibt.“ (Lacan 1996b: 64)

Das Symbolische

Lacan betreibt, wie gesagt, eine Re-Lektüre Freuds vor dem Hintergrund des Strukturalismus. Um das Symbolische in diesem Sinn verstehen zu können, müssen wir also Freuds Über-Ich und Lacans „Funktion des Vaters“ mit der Sprache als Struktur, als „Symbolische Ordnung“ zusammendenken. Und wir sollten dabei, auch wenn in Lacans ursprünglicher Konzeption explizit die Verbalsprache (wissenschaftshistorisch bedingt) eine sehr wesentliche Rolle spielt, *Sprache* in diesem Argumentationskontext eher weit, im Sinne eines Systems gemeinsamer Symbole verstehen, das überindividuell verbindlich ist und das es – ganz allgemein – dem Individuum erlaubt, seinen Erfahrungen und Imaginationen Formen und Bedeutungen zu geben, über die es mit anderen Individuen in Interaktion treten kann. Zu diesem System gemeinsamer Symbole zählen neben der Verbalsprache auch Bilder, Rituale, Institutionen usw.

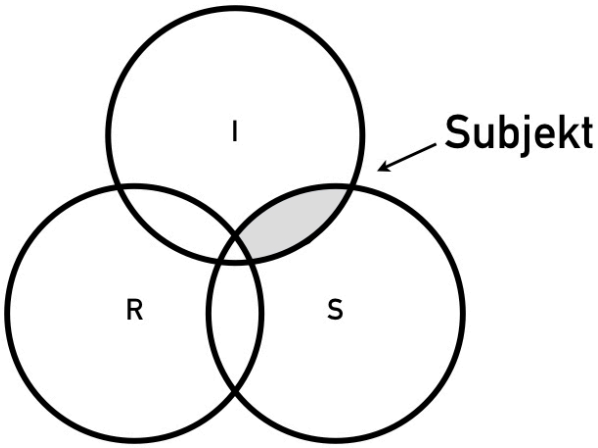
Dennoch zunächst explizit zur Verbalsprache und zurück zum Spiegelstadium als initialem Identifikationsprozess des *je*: Das *Infans*, das Un-Sprechende, das der Sprache noch unfähige Kind im Spiegelstadium, hört die Sprache der anderen, die ihm zunächst unverständlich ist, weil die Worte (Bezeichnendes, Signifikanten) noch nicht an die Dinge (bzw. deren psychische Repräsentationen; Bezeichnetes, Signifikate) gebunden sind. Ihm begegnet der Nicht-Sinn der Signifikanten. Aber es scheint, dass die Signifikanten für die anderen, für die Sprechenden, die *Subjekte der Sprache*, Sinn machen. Deren Position gilt es, herauszufinden und einzunehmen. Das Un-Sprechende muss die Gesetze der Signifikanten, die für die anderen Gültigkeit haben, anerkennen und sich ihnen unterwerfen. Dann kann es das Symbolische ein Stück weit kontrollieren (und damit das Reale ertragen). Dann verwandeln sich die Signifikanten in sinnvolle Worte und der anfängliche Nicht-Sinn in Sinn (vgl. Widmer 1997: 54). Anders ausgedrückt: Das Imaginäre setzt das Reale mit dem Symbolischen ins Verhältnis. Es ist der Ort, an dem sich das Reale symbolisch vermitteln kann; der Ort, an dem die Welt sich im Medium der Sprache imaginär *realisiert.* In der Sprache wird das Reale *greifbar* in den *Begriffen*: Die Signifikanten zergliedern das Kontinuum des bloßen Seins und strukturieren das Reale. Der kontinuierliche Strom des Realen wird in der Sprache diskret, wird zu einer Kette von Signifikanten, wird – wie Lacan formuliert – zur *signifikanten Kette*.

Das, was die signifikante Kette strukturiert, was einen Satz als Aussage formiert, das, was Signifikanz, Bedeutung erzeugt, das,

was Sinn macht, ist das Subjekt. Insofern bildet das Subjekt – wie Lacan formuliert – eine „Diskontinuität im Realen“ (Lacan 1996a: 175). *Subjekt* muss bei Lacan immer in diesem doppelten Sinn gelesen werden: Es meint sowohl die grammatikalische Funktion des Subjekts, als auch das – ebenso struktural als *Funktion* zu denkende – intentional handlungsfähige Ich-Bewusstsein.

Dieses Ich-Bewusstsein ist im Spiegelstadium exemplarisch grundgelegt. Lacan unterscheidet dabei, wie es in der französischen Sprache und vermutlich folglich auch im französischen Denken üblich ist, zwischen *je* und *moi*. Im Spiegel treffen sich hier erstmals *je* und *moi*. Aber das, was sich da im Spiegel erblickt, das *je,* das sein *moi* im Spiegel erblickt, ist zunächst noch kein *je* im Sinn des grammatikalischen Subjekts und intentional handelnden Akteurs (z. B. als Subjekt des Sprechens). Es ist so etwas wie eine erste Idee (*je–idéal*) davon.

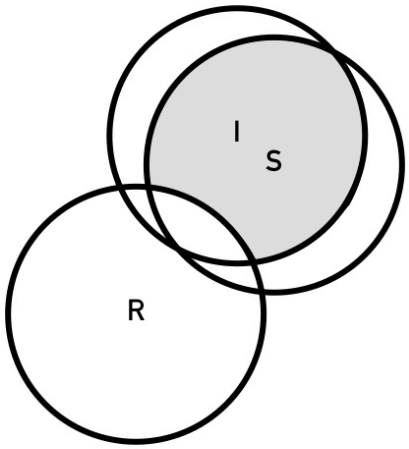
Sehr viel später erst, perspektivisch (und streng genommen eigentlich nie) wird es einmal Subjekt, *Souverän* der Sprache gewesen sein. Bis dahin ist es *Subjekt der Sprache* im Modus des genitivus subiectivus: das der Sprache Unterworfene, das, was die Sprache spricht, aber zugleich – wie Lacan formuliert – von der Sprache *gesprochen wird*.



Die Fläche, die sich im *Schema RSI* als Schnittmenge des Imaginären mit dem Symbolischen ergibt, kann man, wie hier markiert, als Ort des *Subjekts* verstehen. Hier ist das Subjekt Souverän der Sprache, hier *agiert* es im Symbolischen. Systemtheoretisch könnte man sagen, *Subjekt* ist der Name für das, was entsteht, wenn das individuelle Imaginäre mit dem System der Sprache oder des Symbolischen strukturell verkoppelt wird.

Psychopathologie und existenzielle Struktur

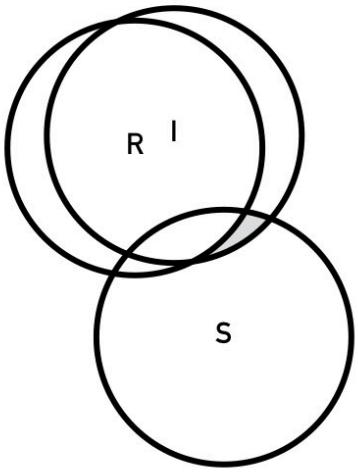
Das *Schema RSI* dient Lacan dazu, die drei grundsätzlich zu unterscheidenden klinischen Strukturen darzustellen, auf die sich psychogene Störungen aus psychoanalytischer Perspektive reduzieren lassen: Neurose, Perversion, Psychose. So kann die Neurose dargestellt werden durch eine Verschiebung des Borromäischen Knotens in der Weise, dass sich das Imaginäre und das Symbolische tendenziell überlagern, die Perversion durch die Überlagerung von Imaginärem und Realem und die Psychose schließlich durch die Überlagerung von Symbolischem und Realem.



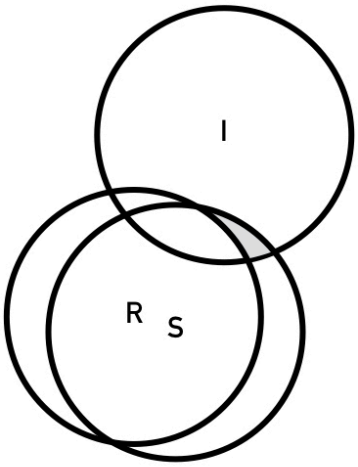
Neurose: Wenn das Symbolische in seiner Andersheit gegenüber dem Imaginären nicht unterschieden und als Anderes anerkannt wird, wenn das Symbolische dem Imaginären unterworfen wird, wird der Glaube an die Schrift allmächtig.

Es darf für den Neurotiker nichts geben, was keinen Sinn hat. Alles muss an seinem Platz sein. Aber das Begehren passt nicht in diese wohlgeordnete Welt. Das Begehren wird verdrängt und erscheint dann als rätselhafter Ausdruck des Unbewussten, das der Neurotiker nicht in sein Bewusstsein integrieren kann (vgl. Widmer 1997: 161f.).

Der Neurotiker steht am Platz des symbolischen Vaters (und bildet ein vergleichsweise großes, so genanntes „Ich-starkes“ Subjekt). Er identifiziert sich mit ihm – imaginär. Aber er ist ein Hochstapler. Er wird nie wirklich Souverän der Sprache (des Symbolischen) sein. Und das weiß er. Und daran leidet er.



Perversion: Das Unbestimmbare des Realen wird nicht akzeptiert. Es wird verleugnet. Das Unheimliche des Realen wird mit Imaginärem zugedeckt, überlagert. Es gibt keinen Tod („ewiges Leben“, Reinkarnation), es gibt für den Perversen nichts, was sich der Begrifflichkeit entziehen könnte. Das Reale wird greifbar gemacht mithilfe von Fetischen, Reliquien, Heiligenscheinen, Sexualpraktiken usw. (vgl. Widmer 1997: 161f.).



Psychose: Die klinische Struktur der Psychose ist dadurch geprägt, dass das Symbolische an die Stelle des Realen rutscht.[7] Der Psychotiker hat – wie Lacan sagt – den *Namen-des-Vaters* verworfen. Die Instanz, die dafür sorgt, dass sich das Symbolische vom Realen differenziert und dabei das Feld der Imagination eröffnet, gibt es für ihn nicht. Das Symbolische wird zum Unverfügbaren. Damit hat das, was wir gewohnt sind, als *Subjekt* zu bezeichnen, weil es, wenn auch hochstapelnd, zumindest auf dem ständigen Weg ist, Souverän der Sprache zu werden, keinerlei Chance mehr, in irgendeiner Weise das Symbolische zu kontrollieren. Nicht einmal perspektivisch, nicht einmal als Werdendes. Es ist dem Symbolischen an Stelle des Realen ausgeliefert. Alles Symbolische ist – in der Wahrnehmung des Psychotikers – real.

Pazzinis Stimmung

Als letzten Schritt des methodologischen Settings zur Erforschung der *Stimmung des 21. Jahrhunderts* verbinde ich nun das Denken der strukturalen Epistemologie mit Lacans Modell des psychischen Apparates und komme zu der Behauptung, dass das, was ich zuvor als historisch veränderliche Episteme, kulturelles Makromilieu, Mediosphäre, symbolische Ordnung usw. bei Lyotard, Foucault, Debray, Baecker und nicht zuletzt Pazzini rekonstruiert habe, sich u. a. charakterisieren lässt durch bestimmte Konstellationen der Lacan'schen „Register" analog zu den eben dargestellten klinischen Strukturen der Neurose, Perversion und Psychose.
Gestützt wird diese Annahme auch durch Sigmund Freud, der in seiner Schrift über *Die Zukunft einer Illusion* (Freud 1927) die „kollektive Zwangsneurose" als pathologische Auffälligkeit der Moderne gekennzeichnet hatte, durch Gilles Deleuze und Félix Guattari, die in „Anti-Ödipus" (Deleuze/Guattari 1977) mit der „Schizo-Analyse" den Schizophrenen an die Stelle des Neurotikers als Idealtypus der psychopathologischen Verfassung setzen, und nicht zuletzt durch Régis Debray, der im Rahmen seiner mediologischen Studien „pathologische Tendenzen" für die drei großen Mediosphären notiert, nämlich die *Paranoia* für die auf Sprache und Schrift basierende Logosphäre, die *Obsession* für die auf dem Buchdruck und der Zentralperspektive basierenden Graphosphäre und die *Schizophrenie* für die auf digital-vernetzten Informations- und Kommunikationstechnologien basierende aktuelle Mediosphäre (Debray 2003: 64f.). Obsession ist eine Form der Neurose, Schizophrenie eine Form der Psychose. (Und die Paranoia ließe sich, um der Ordnung der Drei zu genügen, eventuell nicht nur der Psychose, sondern auch der Perversion zuordnen. Da es mir jedoch im Hintergrund vor allem um die kulturellen und sozialen Wandlungsprozesse im Übergang von der Moderne zur *nächsten Gesellschaft* geht, drücke ich mich hier ohne allzu schlechtes Gewissen vor einer genaueren Betrachtung der vormodernen Kulturen der Logosphäre, die nach dieser Logik durch die existenzielle Struktur der Perversion geprägt gewesen sein müssten.)

Diese existenziellen Strukturen erzeugen – so kann man mit Pazzini (2015) formulieren – entsprechende *Stimmungen* als räumliche und zeitliche Präsenzen. Mit Freuds Konzept der „Übertragung" im Hinterkopf denkt Pazzini *Stimmungen* dabei als einzelne

Individuen überschreitende Resonanzräume, die mit Haltungen, Einstellungen und Erwartungen zu tun haben und mit anderen, komplex ineinander verwobenen sozialen, materialen, körperlichen, situativen und ästhetischen Rahmenbedingungen.

Zu diesen *Stimmung* machenden Rahmenbedingungen gehören (wenn wir im historischen Großmaßstab denken) u. a. auch die kommunikativen Mittel und Mittler, die eine Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen. „Wir sind im Medialen, etwa einer Stimmung, verbunden", schreibt Pazzini (Pazzini 2015: 326) und legt damit den Zusammenhang nahe, der hier im Zentrum steht: Die Medien sorgen für *Stimmung.* Und zwar je nach geschäftsführendem Medium für eine andere *Stimmung.* Das Buch und die Zentralperspektive für eine neurotische, das Internet für eine psychotische *Stimmung*.

Kontrollverlust

Die klinische Wirklichkeit der Psychose ist eine sehr schwerwiegende Erkrankung. Erheblich gravierender als eine Neurose, bei der die Betroffenen sich zwar selbst als „ein bisschen verrückt" wahrnehmen und auch wissen, dass die Realität irgendwie anders ist als die eigene psychische Wirklichkeit, aber eben auch um diese Diskrepanz wissen und also durchaus einen Bezug zu der mit anderen geteilten Realität haben und sich im Wesentlichen gesittet benehmen. Die Psychose hingegen hat – folgt man gängigen Symptombeschreibungen – mit echtem „Realitätsverlust", mit „Wahnvorstellungen", „Halluzinationen", „Stimmenhören" usw. und damit einhergehenden „Ich-Störungen", „starkem Abbau" bis hin zu komplettem „Zerfall von Persönlichkeit" zu tun.

Die klinische Wirklichkeit der Psychose ist hier aber nicht gemeint. Es geht hier nicht um den „klinischen", sondern gewissermaßen um den „philosophischen Psychotiker" als allgemeine, überindividuelle existenzielle Struktur, in die hinein Individuen geboren und sozialisiert und psychisch strukturiert werden. Vor diesem Hintergrund kann von *Verlust*, *Abbau* und *Zerfall* insofern nicht die Rede sein, als das voraussetzt, dass es „Persönlichkeit" und „Realität" überhaupt einmal gegeben haben muss. Aus subjekttheoretischer Perspektive geht es darum, dass „Realität" und „Persönlichkeit" eventuell gar nicht erst entstehen – jedenfalls nicht in dem Sinn, den wir aus dem Selbstverständnis der Moderne und der existenziellen Struktur der Neurose heraus kennen.

Bleiben wir aber – der Deutlichkeit wegen – dennoch kurz beim klinischen Extremfall. Ein „psychotisches Subjekt" gibt es nicht. Die Bildung eines Subjekts ist nur möglich durch Einschreibung ins Symbolische. Das gelingt dem Psychotiker nicht. Er kann keinerlei Kontrolle über das Symbolische herstellen. Er *wird* kontrolliert. Und das gilt strukturell auch für den „philosophischen Psychotiker", nämlich das Individuum in der nächsten Gesellschaft: Er *wird* kontrolliert durch das „Establishment", die „Lügenpresse", islamistische (oder andere) Weltverschwörungen, Globalisierung usw. – und ebenso wird er kontrolliert von der NSA, von Facebook, von Google, von den Datenbanken, den Algorithmen, Big Data usw.; er kann nicht kontrollieren, wie die Daten und die Dinge miteinander interagieren, weil sie es durch „hyperkomplexe Rechenmodelle, jenseits der menschlichen Nachvollziehbarkeit tun" (Seemann2013).

Subjekt-Bildung ist ein Effekt der Einschreibung in die symbolische Ordnung, in das „Weltverhältnis einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit" (Braun 2008: 91). Wenn dem Individuum die Einschreibung in das Weltverhältnis, in die kulturellen, politischen, ökonomischen, familialen, pädagogischen etc. Bedingungen der nächsten Gesellschaft nicht möglich ist, dann kann das Individuum kein Subjekt bilden. Jedenfalls nicht das Individuum, dessen psychischen Apparat Lacan mit jener Topologie zu fassen versucht. Und nicht jenes Individuum, das nach unserem üblichen bildungstheoretischen Denkmodell einzig möglicher Träger der Subjektfunktion ist.

Die Individuen der nächsten Gesellschaft und Eingeborenen der Digitalkulturen 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 des Subjekts übersteigt, dann ist das ein Indiz für das, was Michael Seemann treffend *ctrl-Verlust* nennt.

Neurotiker reagieren auf die Überforderung durch den Sinnüberschuss der Moderne: Kritik. Das Thema der Psychotiker ist der

Sinnüberschuss der nächsten Gesellschaft: Kontrolle. Vor diesem Hintergrund wird die Frage interessant, welche Umgangsformen mit dem Überschuss an Kontrolle die nächste Gesellschaft entwickeln wird – strukturanalog zu den Umgangsformen, die die moderne Gesellschaft als Reaktion auf den Überschuss an Kritik erfunden hat, den die Medienkultur des Buchdrucks in Form von massenhaft verbreiteten Büchern, Zeitschriften, Flugblättern, Zeugnissen und Formularen, die laufend den Vergleich des aktuellen mit einem anderswo bewerteten oder behaupteten Sinn provozierten, mit sich gebracht hatte (Aufklärung, Instanz der Öffentlichkeit, an öffentlichem Gebrauch gemessene Vernunft, mündiger Bürger, starkes Subjekt, Schule, Kunstunterricht …).

Anmerkungen

[1] Jacques Derrida weigert sich, den Begriff „globalization“ zu verwenden, er will bei der französischen Version bleiben, „um den Bezug auf eine ‚Welt‘ [monde, world, mundus] aufrechtzuerhalten, die weder der Kosmos, noch der Globus, noch das Universum ist.“ (Derrida 2001: 11). Fortan ist im Text dem französischen Wort mondialisation als deutsche Übersetzung das Wort „Weltweit-Werden“ nachgestellt.

[2] Herzlichen Dank an Gila Kolb für das gemeinsame Erfinden dieser Formulierung.

[3] Trotz aller Diskussion halte ich die umstrittene Metapher, wenn man sie epistemologisch versteht und vor dem Hintergrund als (epochenspezifische) „Struktur personaler Identität“ (Pazzini 1992: 27) denkt, in diesem Zusammenhang für sehr passend.

[4] Herzlichen Dank an Konstanze Schütze für diesen Hinweis.

[5] Vgl. Foucault 1974: 31ff. und Meyer 2002: 159ff.

[6] Interessant nebenher und vermutlich einer tieferen Erforschung wert: Die Puppen, Roboter, KIs sind alle weiblich. Orwells (männlicher) Big Brother, so scheint mir, ist noch ein anderes Thema.

[7] Im Unterschied zu meiner Darstellung behauptet Alain Juranville für die Psychose ein Zusammenfallen der drei Register (vgl. Juranville 1984: 423). Peter Widmer hält diese Darstellung für besonders treffend (Widmer 1997: 160). Bezogen auf die immanente Logik des Modells scheint mir jedoch meine Darstellung schlüssiger. Dabei wird vor allem wieder deutlich: Es ist nur ein Modell und keine Abbildung einer Wirklichkeit.

Literatur

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

Braun, Christoph (2008): Die Stellung des Subjekts. Lacans Psychoanalyse. Berlin: Parodos.

Cassirer, Ernst (1921): Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In: Ders. (1983): Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 169-200.

Debray, Régis (2002): Der Tod des Bildes erfordert eine neue Mediologie. In: Heidelberger e-Journal für Ritualwissenschaft, 2001/2002: Online: https://web.archive.org/web/20091116172943/http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~es3/e-journal/fundstuecke/debray.pdf

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.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.) (2013): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos.

Heuser, Bianca (2011): Für eine Handvoll JPGs. In: De:Bug Magazin für elektronische Lebensaspekte, 7.4.2011: Online: http://de-bug.de/mag/fur-eine-handvoll-jpgs/ [10.9.2014].

Juranville, Alain (1984): Lacan et la philosophie. Paris: PUF.

Lacan, Jacques (1996a): Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewußten. In: Ders.: Schriften, hrsg. von Haas, Norbert/Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga, Bd. 2, S. 165-204.

Lacan, Jacques (1996b): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. In: Ders.: Schriften, hrsg. von Haas, Norbert/Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga, Bd. 1, S. 61-70.

Lacan, Jacques (1996c): Über eine Frage, die jeder möglichen Behandlung der Psychose vorausgeht. In: Ders.: Schriften, hrsg. von Haas, Norbert/Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga, Bd. 2, S. 61-117.

Lacan, Jacques (1996d): Vom Blick als Objekt klein a. In: Ders.: Das Seminar von Jacques Lacan, hrsg. von Haas, Norbert; Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga Bd.XI, S. 71-126.

Lyotard, Jean-François (1999): Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Kunstpädagogische Positionen 29. Hrsg. von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm. Hamburg/Köln/Oldenburg.

Meyer, Torsten (2015): Ein neues Sujet. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: SpringerVS (Medienbildung und Gesellschaft 28), S. 93-116.

Meyer, Torsten (2017): Das Netzwerk-Sujet. In: Kiefer, Florian/Holze, Jens (Hrsg.): Durch die „Netzwerkbrille" – Ein neues Paradigma?! Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft 39), S. 39-63.

Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): What's Next? Art Education. München: kopaed.

Panofsky, Erwin (1927): Die Perspektive als „symbolische Form". In: Ders.: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin: Spiess.

Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit (Einbilden und Entbilden 1).

Pazzini, Karl-Josef (2002): Documenta11 – Inszenierung von psychotischer Struktur? In: AFP – Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse (Hrsg.): Strukturen und Produktionen (in) der Psychose. Texte zur Tagung der AFP in Kooperation mit dem Lehrstuhl für klinische Psychiatrie der Universitätsklinik Zürich, Burghölzli 20. bis 22. 9.2002.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Stimmung. Plädoyer für das Transindividuelle. In: Ders.: Bildung vor Bildern. Kunst Pädagogik Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript, S. 317-339.

Pazzini, Karl-Josef (2017): Kulturelle Bildung im Kontext aktueller Transformationsdynamiken. Unveröffentlichtes Manuskript zur Diskussion im Forum „Bildungsforschung 2020 – Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen." Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 18.11.2016.

Perry, Tod (2016): Russian Artist Makes Dolls So Realistic They'll Give You Nightmares. In: The Daily Good. Online: https://www.good.is/slideshows/dont-look-the-doll-in-the-eye [16.5.2017].

Ruhs, August (2010): Lacan: Eine Einführung in die strukturale Psychoanalyse. Wien: Löcker.

Seemann, Michael (2013): ctrl-Verlust. Online: http://www.ctrl-verlust.net/glossar/kontrollverlust [22.3.2017].

Widmer, Peter (1997): Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk. Wien: Turia + Kant.

Abbildungen

Abb. 1: G (2011): This Pic is Fucking With My Brain. In: The Hot Glove. Online: https:// web-beta.archive.org/web/20110203084429/http://www.thehotglove.com/2011/02/pic-fucking-brain/ [23.3.2017].
Abb. 2: Schnitt 1107 des Visible Human Project: http://www.uocodac.com/what-is-the-visible-human-project [23.3.2017]
Abb. 3: Pierre Huyghe: Zoodram, Foto: Torsten Meyer.
Abb. 4: http://www.tacodemulher.com.br/profissionais/como-descobrir-para-o-que-voce-ser-ve-parte-1/ [23.3.2017]
Abb. 5: Caravaggio: Narziss, 1598/99, https://de.wikipedia.org/wiki/Narziss#/media/File:Michelangelo_Caravaggio_065.jpg
Abb. 6: Puppe, Michael Zajkov, http://dangerousminds.net/comments/artist_creates_freakishly_realistic_doll_faces [23.3.2017]
Abb. 7: Diego Velázquez: Las Meninas, 1656, https://de.wikipedia.org/wiki/Diego_Vel%C3%A1zquez#/media/File:Las_Meninas,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez,_from_Prado_in_Google_Earth.jpg [23.3.2017]
Abb. 8: cubo.cc creepygirl; http://www.cubo.cc/creepygirl/ [23.3.2017]
Abb. 9: Schema des perspektivischen Betrachtungsgerätes von Brunelleschi. In: Pazzini 1992, S. 62.
Abb. 10: Assignor: Products and perspective (1), https://exploratorysketching.wordpress.com/2014/05/19/products-and-perspective-1-4/ [23.3.2017]
Abb. 11: Franz Billmayer: Bilder als Beweis, http://www.bilderlernen.at/aufgaben/bildgebrauch/070109_radar.html [23.3.2017]
Abb. 12: Dürer: Unterweysung der Messung, 1525, https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Duerer_Underweysung_der_Messung_fig_001_page_181.jpg [23.3.2017]
Abb. 13: Pablo Picasso: Portrait Ambroise Vollard, 1910, http://www.pablopicasso.org/portrait-of-ambroise-vollard.jsp
Abb. 14: Marcel Duchamp: Akt, eine Treppe herabsteigend Nr. 2, 1912, http://www.philamuseum.org/collections/permanent/51449.html
Abb. 15: Jackson Pollock, 1950, Foto: Hans Namuth, http://www.tate.org.uk/context-comment/articles/jackson-pollock-five-things
Alle anderen Figuren: Torsten Meyer 2017, zum Teil nach Jacques Lacan.

Transkulturelle Bild(ungs)arbeit. Wechselseitige Lernprozesse durch fotografische Praxis

Von Nadja Köffler, Vera Brandner

Vor einiger Zeit habe ich einen Text zu schreiben begonnen, in dem es um Rassismus, Kunst und Bildung geht, habe ihn nach einiger Zeit wieder gelesen und festgestellt, dass er rassistische Züge hat. Ich bin erstaunt über mein Unvermögen, vorhandenen Denk- und Sprachsortierungen zu entkommen.

Mir ist es unangenehm, einzugestehen, wofür ich den Kontext Kunst in meinem Text buchstäblich gebraucht habe: Ich bin umgestiegen in einen Zusammenhang, der es mir erlaubt, Kritik zu üben, mich den Bildern und den Aktionen anderer identifizierend anzuschließen, mit dekonstruktivem Verhalten zu sympathisieren. Das Kritikvermögen habe ich an künstlerische Arbeiten delegiert, ohne mir selbst auf die Schliche zu kommen.

Ich bin unzufrieden und will wissen, wie es gehen kann, eine andere Sprache zu finden, die nicht Differenzierungen wiederholt, welche ich politisch ablehne.

„A Brezn“

Ich erinnere mich an eine Filmvorführung im Theater *Ballhaus Naunynstrasse*, Berlin. Ein junger Berliner mit offensichtlich migrantischem Hintergrund soll bei seinem bayrischen Verwandten gleichen Alters Bayrisch lernen[2]. Das Gesicht des jungen Mannes erscheint in Großaufnahme. „A Brezn“, sagt er. Das ganze Unternehmen wird begleitet von zwei türkischen Regisseuren aus der Naunynstraße. Weitere bayrische Worte folgen.

Das Publikum lacht angesichts der vorgeführten Sprachlektion, die doch sehr einleuchtend ist, wenn man in einer neuen Sprache heimisch werden soll. Es ist unangenehm, so vorgeführt zu werden, als Zuschauer*in in den eigenen Bildordnungen, gar im eigenen Rassismus.[3]

Aber was ist überhaupt Rassismus? Und ist das schon Rassismus? – Susan Arndt schreibt in dem Buch *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache* (2011), Rassismus sei ein Begriffsfeld, das „spezifische Geschichten und komplexe hierarchische Beziehungsgefüge zwischen Weißen und den von ihnen jeweils als ‚anders‘ hergestellten Menschen und Gesellschaften“ (ebd.: 38) *erzeugt*: Rassismus gibt es gegen dunkelhäutige Menschen, gegen Jüdinnen und Juden, gegen Sinti und Roma, und gegen Muslim*innen und er heißt jeweils anders. „Im Zentrum der Ideologie des Rassismus steht die Erfindung von körperlicher Unterschieden“ (ebd.: 39, Hervorhebungen ES).

Vielleicht ist meine Reaktion noch gar nicht rassistisch, aber sie markiert eine Schwelle, an der die Unterscheidungen anfangen, machtvoll werden zu können.

„Negerhosen2000“

Am Anfang des Projektes „Negerhosen2000“ stand eine Szene in Berlin-Mitte, in der Jean-Ulrick Désert wegen seiner Hautfarbe diffamiert wurde. Schockiert von diesem Ereignis begann er, zurück in New York – entsprechend dem Klischee von Deutschland, das – wie er sagt[4] – existiert, an einer Lederhose zu arbeiten. Das Tragen der Lederhose, wiederum in Deutschland, ab dem Jahr 2000 war für ihn wie in ein *In-eine-andere-Haut-Schlüpfen*. Die Lederhose ermöglichte es ihm, mit dem alltäglichen Rassismus umzugehen. Er spielte mit dem von ihm hergestellten Bild und Wort.

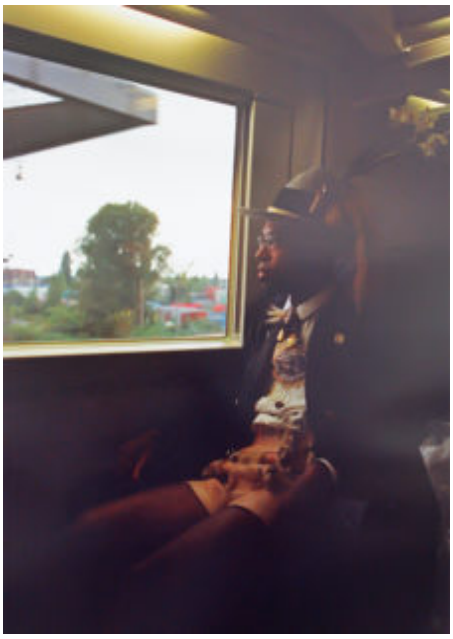


Abb. 1-2

Olympia

Ich bleibe bei der Arbeit des Künstlers Jean-Ulrick Désert. Als österreichische, privilegierte Weiße und als Bildungsarbeiterin in Zusammenhang mit Kunst solidarisiere ich mich mit dem Folgenden, in dem Bildungsarbeit und Kunst durch Kunst als Bildungsarbeit und Bilderinnerung gebrochen wird.

Für die Performance *White Man Project* engagierte der (in Haiti geborene und in Berlin und New York lebende) Künstler Désert 2004 in Rotterdam einen weißen Schauspieler, der im Namen des Künstlers einen Zeichenkurs veranstaltete. Er gab seinen Namen ab und schlüpfte seinerseits in die Haut des schwarzen Bediensteten. Der Schauspieler, der als Jean-Ulrick Désert auch die Rolle des Lehrenden übernehmen sollte, verwies, wenn zeichentechnisch gefragt, die Workshopteilnehmer*innen an den „Assistenten". Die Teilnehmer*innen waren nicht eingeweiht. Im Laufe der Unterrichtsstunde entkleidete sich der Schauspieler nach und nach und nahm zuletzt die Körperhaltung der Olympia in Édouard Manets gleichnamigem Gemälde ein.

Ein paar Worte zu Manets Bild, das in Déserts Performance als Vor-Bild fungiert: Aufgrund seiner flächigen Malweise und weil die dargestellte Nackte direkt den/die Betrachter*in anblickt, war das Bild damals ein Riesenskandal. Manet hatte es erst nach mehreren Anläufen im Pariser Salon 1865 ausstellen können. Michel Foucault schreibt 1971, das Bild wäre Wegbereiter der modernen Malerei.

> *Aus dem sanften Licht, das Tizians ‚Venus' umgibt, wird bei Manet ein starkes, frontales Licht, das von dort kommt, wo die Beschauer stehen. … deshalb [sind, ES] das Licht und der Blick der Beschauer identisch: […] es ist unser Blick, der, sie beleuchtet. … Wir machen sie [die Frau, ES] sichtbar. … Wir sind somit verantwortlich für die Sichtbarkeit und die Nacktheit der Olympia.*[5] *… Jeder Betrachter ist … notwendigerweise in diese Nacktheit verstrickt. (Foucault nach Falkenhausen 2003: 130)*

Désert selbst verweist auf Frantz Fanon[6], den Psychiater, Autor und Kämpfer gegen die unglaubliche Ungerechtigkeit gegenüber kolonialisierten Körpern.[7] In seinen postkolonialen Texten ist die Frage des Rassismus immer zentral.

Abb. 3-4

Abb. 5

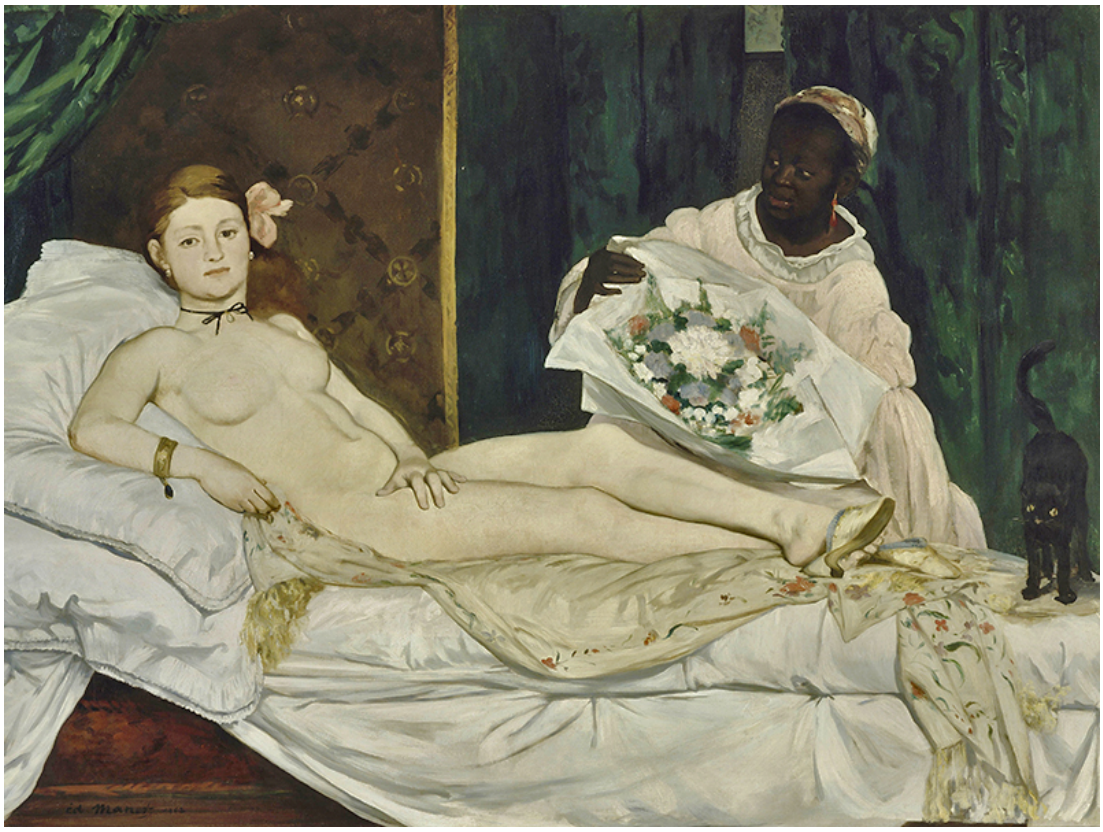


Abb. 6

Abb. 7

Von Kunst aus angeblickt werden

Sandrine Micossé-Aikins (2011: 426) schreibt zur Kunstaktion in Rotterdam: „Désert ist nun nicht mehr der Assistent des vermeintlichen Künstlers sondern auch der Assistent des Models, ganz wie die stumme schwarze Bedienstete in Édouard Manets Gemälde.“ Dadurch, so Micossé-Aikins, reflektiere Désert auf mehreren Ebenen seine eigene Marginalisierung als Künstler of color und hat doch alle Fäden in der Hand. Hinter den Kulissen hat er Portraits der Zeichenkursteilnehmer*innen gemacht, welche am Ende des Workshops zusammen mit den im Kurs entstandenen Zeichnungen ausgestellt werden. Desért hat die Teilnehmer*innen instrumentalisiert und wir sind entrüstet. Er hat umgedreht, was people of color nicht selten passiert (vgl. dazu Dean 2011).

Was mich an dieser Stelle interessiert, ist das Moment des durch ein Bild bzw. eine künstlerische Arbeit Angeblickt-Werdens, das irritiert. Die Irritation ist eine Erschütterung des bislang Nichtbefragten, Unbekannten, Nichtbeachteten. Ich realisiere, dass es mich angeht – unangenehm und lustvoll zugleich.

Seit dem ich als Bildungsarbeiterin im Zusammenhang mit Kunst aktiv bin, sind solche Erschütterungen für mich zentral. Da habe ich viel von Karl-Josef Pazzini gelernt, seit über 30 Jahren in wechselnden Rollen.

Sprache und Bilder stellen Fallen

Ich bin in meiner universitären Lehre einmal an Grenzen gestoßen, in denen die Irritationen so groß wurden, dass Kommunikation fast unmöglich wurde. Die Rede ist von einer Ringvorlesung und Übung zum Thema Kunst Bildung Migration an der Univer-

sität Oldenburg. In der Übung sollten die eigenen Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten beobachtend verschriftlicht werden, auch meine.

In unserer Gruppe weißer Deutscher war eine Studentin, die sich zu people of color zählte. Der Unterschied manifestierte sich erst in unserer unterschiedlich hohen Wahrnehmungsfähigkeit von Rassismen in der Sprache: Sie waren für die einen unsicht- und hörbar und für die anderen nur allzu offensichtlich.

Dann passierte etwas, was die oft unbemerkten Rassismen im Sprechen deutlich hervortreten ließ: „Sie können aber gut Deutsch“, sagte eine der Studierenden zum Vortragenden Paul Mecheril – auch er könnte sich zu people of color zählen – nach dessen Vortrag. Ich schämte mich und Paul Mecheril meinte, er habe mit dieser Feststellung gar kein Problem, solange die Studentin sie bei allen Referent*innen äußern würde. Er stand vor uns, hinter dem Mikrophon und dem Rednerpult, wurde zum „Bild“, das zurückblickt. Durch die Worte der Studentin war eine Falle sichtbar geworden, stets vorhanden, sobald wir den Mund auftun. Wir sind in unseren Worten enthalten, aber wir können das oft nicht wahrnehmen (vgl. „Negerhosen2000“).

In der Vorlesung wurde dies unangenehm deutlich.

Was tun?

Ich erinnere mich an das erste Zitat von Karl-Josef Pazzini, das für mich zum Dauerbegleiter wurde. Es hing in der Küche meiner damaligen Wohnung an der Dusche. Wir organisierten gerade die 3. Kunsthistorikerinnentagung in Wien. Das war Mitte der 1980er-Jahre und wir hatten rote Köpfe vor Neugier, Eifer und Erkenntnis. Das Zitat holt zurück aus der Position der (Besser-)Wissenden/Sich-auf-der-richtigen-Seite-Einordnenden:

> *So besteht die Gefahr eines Rückzuges in eine bessere Welt, in der sich die Opfer treffen: die Opfer des Imperialismus, der radioaktiven Verseuchung, der Unwirtlichkeit der Städte, der miesen Kulturpolitik, der Männerherrschaft, der Industrialisierung. Wir müssen uns dann nur verteidigen, reagieren. So bleiben wir unschuldig, haben ja keinen mörderischen Hass und schreiben der Welt vor, wie sie zu sein habe. Wir haben damit auch noch die Sicherheit, daß sich nichts entwickelt, haben wieder recht und sind noch einmal Opfer, in der Einsicht großartig und doch so ohnmächtig. Leicht manövrieren wir uns in eine Situation, in der wir uns als die Opfer aller Machenschaften dieser Welt fühlen. Alle zielen auf uns, nehmen uns unsere Welt weg, deren Besitz und Kontrolle uns ungerechter Weise entrissen wurde. Diese paranoische Festungsmentalität verhandelt nicht, sie muss die Position der Überlegenheit vor der Verhandlung suchen. (Pazzini 1987: 29)*

Der Text von Karl-Josef Pazzini ist beunruhigend. Er lässt mich nicht in Ruhe. Ich bin gemeint. Ich spreche und lehne mich doch zurück, ändere nicht genug. Aber was ist genug?

Wohin mit meinem *Nicht-einverstanden-Sein*?
Ich muss an meine Lehrerin Heiderose Hildebrand denken, die widerborstige Galeristin und Kunstbildungsarbeiterin, die uns Studierende zu allem möglichen anstiftete und davon sprach, man könne immer nur kleine Samenkörner fallen lassen, z. B. in der Bildungsarbeit im Zusammenhang mit Kunst. Ob etwas sprieße, könne man nicht vorhersagen, aber man möge, was einem möglich ist, dafür tun.

Zudem kann man fragen: Was lässt sich verhandeln, was nicht? Was muss einfach sichtbar gemacht werden und bleibt unangenehm unverdaulich für den sozialen Körper?

Sichtbar werden

Ich suche nach einem Samenkornbeispiel und finde Hansel Sato, den Künstler und Vermittler auf der *documenta 12*. Er lebt in Wien, hat eine dunklere Hautfarbe als weiß, spricht mit südamerikanischem und österreichischem Akzent, kommt aus Südamerika, der Vater ist Japaner. Er berichtete im Rahmen der oben angesprochenen Ringvorlesung in Oldenburg von seinen Rassismusforschungen als Vermittler auf der documenta 12, auf der er, mit wechselnden Identitäten auftretend, als Führer die Leute mit

ihren eigenen durchaus rassistischen Bildern von ihm konfrontierte (vgl. Sato 2013). Er sprach als Spanier, als Österreicher, als Uro-Indianer[8], als Peruaner, immer den gleichen Text. Er wurde unterschiedlich kompetent, glaubwürdig, überzeugend wahrgenommen.[9]

Auf der folgenden Abbildung tritt er als Vater in Wien madonnengleich auf einer Plakatserie auf. Die Urteile zu diesen Bildern wurden nicht untersucht.

Ich ordne, es geht nicht, etwas stimmt nicht. Ich bin dabei und leiste meinen Beitrag.

Die Frage ist, ob die *paranoide Festungsmentalität*, von der Karl-Josef Pazzini spricht, erschüttert werden kann. Kann Kunst das leisten? Oder können wir uns weiter als Opfer beruhigend in einer Opfermentalität einlullen? Kann Bildungsarbeit so gestrickt sein, dass sie darauf zeigt, wie wir eingeschrieben sind, unvermeidlich, dass immer wieder etwas übrig bleibt, um das herum verhandelt und gesprochen werden kann?

Zum Beispiel ein farbiger Mann in Lederhose.

Zum Beispiel ein farbiger Mann in Stillposition.

Und dass uns gar nichts anderes übrig bleibt, als weiter den Diskurs zu suchen – den Diskurs über Verhältnisse, über uns, über Bildung, über Kunst.

Stuart Hall (1999: 97) schreibt: „[Whites] are racist not because they hate the blacks, but because they don't know who they are without blacks. They have to know who they are not in order to know who they are."

Abb. 8

Anmerkungen

1 Hall, Stuart (1999): Ethnizität, Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 83-98, 97.

2 Der Migrationspädagoge Paul Mecheril (2012) spricht von Menschen ohne Migrationshintergrund (MoM) und Menschen mit Migrationshintergrund (MmM), um zu zeigen, wie alles eine Frage der sprachlichen Einordnung ist.

3 Im Kontext der Akademie der Autodidakten entstand das erfolgreiche Videoformat Kiez-Monatsschau – Nachrichten aus der Naunynstrasse, initiiert von Neco Çelik, bei dem jeweils erfahrene Künstler*innen aus unterschiedlichen Disziplinen Pate stehen und das bis 2011 ein Dutzend Ausgaben produziert hat, vgl. http://www.kubinaut.de/de/ profile/institutionen/ballhaus-naunynstrasse [17.11.2016].

4 Gespräch der Autorin mit Jean-Ulrick Désert am 21.7.2016

5 Eine Kollegin wies mich darauf hin, dass der von Désert engagierte Schauspieler eher die Position der Nackten auf dem Bild von Edouard Manets Frühstück im Grünen einnimmt. Wäre diese – ebenfalls eine Prostituierte – für seine Position Vor-Bild gewesen, dann hätte das Bild weniger das Verhältnis der Nackten zur dunkelhäutigen Dienerin zum Thema, als andere Fragen, z.B. die nach dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern.

6 Vgl. z. B. sein letztes Buch: Fanon (1981).

7 E-Mail an die Autorin vom 3.4.2016.

8 „Uro-Indianer leben auf dem Titicaca-See in der Provinz Puno in Peru auf selbstgebauten, aus Stroh bestehenden schwimmenden Inseln.“ (Sato 2009: 70)

9 Von seiner Arbeit in Kassel existiert kein Bildmaterial. E-Mail an die Autorin vom 9.12.2016.

Literatur

Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.

Arndt, Susan (2011): Rassismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 37-43.

Dean, Jasmin (2011): People of Color. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 597-607.

Falkenhausen, Susanne von (2003): Maja und Olympia: der Streit um den weiblichen Akt. In: Braunmühl, Claudia von (Hrsg.): Etablierte Wissenschaft und feministische Theorie im Dialog. Berlin: Wissenschafts-Verlag, S. 125-133.

Fanon, Frantz (1981 [1961]): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hall, Stuart (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 83-98.

Mecheril, Paul (2012): Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Art Education Research, 3. Jg. 3, Heft 6, S. 1-10. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6_Mecheril.pdf [12.12.2016].

Micossé-Aikins, Sandrine (2011): Kunst. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 420- 429.

Pazzini, Karl-Josef (1987): Überlegungen zur Ästhetischen Erziehung angestoßen durch die Ereignisse von Tschernobyl. In: BDK-Mitteilungen, Heft 4, S. 24-29.

Sato, Hansel (2009): Performing essentialism auf der documenta 12 . In: Mörsch, Carmen (Hrsg.): documenta 12 Education II.. Zürich, Berlin: diaphanes, S. 63-73.

Abbildungen

Abb. 1: Jean-Ulrick Désert, Negerhosen2000 / Beer-Coaster No. 2 / Walter Benjamin Version, 2004, Offsetdruck auf ausgestanztem Karton, 106 x 106 mm, im Besitz des Künstlers

Abb. 2: Jean-Ulrick Désert, Negerhosen2000 / The Escape, 2001, Analoger C-Print, 70 x 100 cm, im Besitz des Künstlers

Abb. 3: Jean-Ulrick Désert, White Man Project, 2004, Rotterdam

Abb. 4: Workshopergebnisse aus Jean-Ulrick Déserts White Man Project (Rotterdam 2004)

Abb. 5: Schauspieler in der Position der Olympia

Abb. 6: Édouard Manet, Olympia, 1863, Öl auf Leinwand, 130,5 × 190 cm, Musée d'Orsay

Abb. 7: Édouard Manet, Das Frühstück im Grünen, 1863, Öl auf Leinwand 208 × 264,5 cm, Musée d'Orsay

Abb. 8: Hansel Sato, Plakataktion 2011, Karlsplatz Wien, im Besitz des Künstlers.

Transkulturelle Bild(ungs)arbeit. Wechselseitige Lernprozesse durch fotografische Praxis

Von Nadja Köffler, Vera Brandner

"There is no universality of language nor is there a universality of speech acts. Every sequence of linguistic expression is associated with a network of various semiotic links (perceptive, mimetic, gestural, imagistic thought, etc…). Every signifying statement crystallizes a mute dance of intensities that is simultaneously played out on the social body and the individuated body" (Guattari 2011: 32).

In einem gesellschaftlichen Leben, in dem existentielle Notwendigkeiten relativ und klare Sinnzuordnungen abhanden gekommen zu sein scheinen, rückt die Frage danach, wie der Einzelne seine Welt sieht, wie er sie beschreibt und wie sich diese in verschiedenen Sichtweisen und Beschreibungen immer anders darstellt und verändert, in den Mittelpunkt philosophischer und linguistischer Betrachtungen. Zeichen und Zeichensysteme ordnen und bestimmen unsere Wahrnehmung, unser Denken und unser Handeln. Wie finden sich Kollektive? Neue Medien reorganisieren traditionelle semantische Strukturen und schaffen ständig neue Formen der Datenübermittlung, durch die sich konkrete Sachverhalte grundlegend verändern können: Ohne soziale Netzwerke hätten die Unruhen in der arabischen Welt im Jahr 2011 nicht zu dem geführt, was später als „Arabischer Frühling" betitelt wurde und die politische Entwicklung in der Region maßgeblich zu beeinflussen schien. (Dies mag aus der heutigen Perspektive wieder anders aussehen.) Damals bekam ich erstmals eine Ahnung davon, wie organisch digitale Datenströme mit konkreten, politisch relevan-

ten Ereignissen verwoben sein können.
Dimensionen der Kommunikation sind komplexer und unberechenbarer geworden – ein Gegenstand (oder ein Begriff) ist nicht ohne den historischen und gegenwärtigen Kontext seiner Erscheinung zu denken und taucht als immer anders gefüllte Leerstelle in der Strömung der Diskurse auf. Das Bild hingegen gibt dem Denken und der Emotion Kontur – es funktioniert assoziativ. Es spricht alle Sinne an und ist eine ähnlich zentrale Einheit in der geschilderten Dynamik, die zwischen dem Pol der (sprachlichen) Darstellung und dem der Gegenständlichkeit entsteht: Verbale Konkretisierungen können den komplexen Gebilden aus visuell, akustisch, haptisch und olfaktorisch wahrnehmbaren Impulsen nicht immer entsprechen. Ein Bild komprimiert und überträgt Information (im weitesten Sinne) schneller als z.B. ein Text, der die bildlich vermittelte atmosphärische Intensität in Worte aufschlüsselt. (Dafür transportiert es auf subtilere und unangreifbarere Weise Subjektivität.) Neue Medien geben diese atmosphärische Intensität in immer hochauflösenderen Bildern weiter, die Fiktives oder etwas, das weit weg ist, noch greifbarer machen: Ein Bekannter führt seit einer einmaligen Begegnung in Paris eine Fernbeziehung in die Vereinigten Staaten und erzählte mir, dass er seine Liebschaft über ausgiebige Gespräche über Skype so gut kennen gelernt habe, dass er bei seinem zweiwöchigen Besuch kaum das Gefühl gehabt habe, im Prozess der gegenseitigen Annäherung hätte es eine wesentliche Diskontinuität gegeben.
Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach der Perspektive und nach der Art der Vermittlung dieser Perspektive mehr und mehr an Gewicht gegenüber der Frage nach der Wahrheit. Ist Realität bloß noch Auslegungssache? Sind Erkenntnisse und Erklärungen, die wir für richtig halten, letztendlich immer kontextabhängig und willkürliche Konstrukte, die immer kurzlebiger werden? Auch das Bild, was wir von uns selbst und das Bild, das andere von uns haben, ändert sich ständig mit den Zusammenhängen, in denen wir uns physisch, virtuell und imaginär bewegen und darstellen. Dieser Gedanke führt uns unmittelbar zum gesellschaftlich und kulturell virulenten Begriff der Identität, den ich an dieser Stelle mit Stuart Halls Definition der kulturellen Identität umreißen möchte:

„Tätigkeiten der Repräsentation schließen immer Positionen mit ein, von denen aus wir sprechen oder schreiben: Positionen der Artikulation (enunciation). Während wir meinen, sozusagen ‚in unserem eigenen Namen', von uns selbst und unserer eigenen Erfahrung zu sprechen, legen neue Artikulationstheorien nahe, daß der Sprechende und das Subjekt, über das gesprochen wird, niemals identisch sind und niemals exakt den gleichen Platz einnehmen. Identität ist weder so vollkommen transparent, noch so unproblematisch, wie wir denken" (Hall 1994: 26).

Wenn nun digitale Medien so maßgeblich gesellschaftliche Realität beeinflussen und Identität immer die kommunizierte Positionierung im jeweiligen medial-sozialen Kontext bedeutet – welchen funktionellen Stellenwert erhält dann der menschliche Körper im Verhältnis zu der ihn umgebenden physischen und symbolischen Topografie? Er ist der Ort, an dem alle Stränge möglicher Artikulationen und somit möglicher Identitäten zusammenlaufen; er ist zentraler Träger von Identität.
In diesem Zusammenhang kann es nicht stören, dass Hall von „kultureller Identität" spricht, denn im Zeitalter von Individualität und Hybridität scheint jeder und jede Einzelne eine kulturelle Instanz zu sein. Die Selbstdarstellung (vor allem) auf visuell erfassbaren Oberflächen wird zum Alltagsgeschäft in einer Welt, die aus jedem profanen Gegenstand Zeichen macht, die jede simple Situation oder zufällige Zusammenkunft symbolisch deuten will. Einerseits wird der eigene Körper in unserer Gesellschaft bewusst gestaltet und dirigiert, wobei ihn die gewählten beruflichen und privaten Aktivitäten formen und seinem sozialen Image eine physische Entsprechung verleihen. Andererseits ist sein Erscheinungsbild durch gezielte Maßnahmen nur bedingt beeinflussbar. Die Konditionierung des individuellen Körpers im Dienste gesellschaftlich konstruierter Zweckmäßigkeiten macht spontanes Handeln und die Möglichkeit, impulsive Ideen zu realisieren (abgesehen davon, sie erst einmal zu haben), unwahrscheinlich. Der oder die Einzelne kann konditioniert werden, weil er für gewöhnlich nach sozialer Anerkennung strebt – also hält er sich an gesellschaftliche Verhaltenskodi, die gemeinhin als „rational" bezeichnetes Handeln voraussetzen, und bewegt sich in bewährten und als sachdienlich erklärten Strukturen, anstatt sich kritisch mit Richtlinien auseinanderzusetzen und zu versuchen, sie den eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend umzugestalten. Der Weg des geringsten Widerstandes beinhaltet Kompromissbereitschaft oder die Fähigkeit, die Missstände auszublenden – je nach Auslegung. Der Körper ist aber nicht nur als passives Resultat seiner Sozialisation zu begreifen (bei Bourdieu ist er hauptsächlich ein sekundäres Produkt gesellschaftlicher Strukturen), sondern auch als ein selbstständig und von innen heraus agierendes, unter einer jeweils einzigartigen Zusammenwirkung von Voraussetzungen gewachsenes Wesen (vgl. dazu Gebauer und Wulf 1998).
Der Antagonismus zwischen sozial und medial konstruierter Objektivität und subjektiven Vorstellungen, die sich im individuellen Körper manifestiert, ist auch grundlegend für die meisten Identitätskonzeptionen (Giddens 1991, Mead 1987, Keupp 1994) und genau auf dieser Schnittfläche von Sozialwissenschaften und Identitätsforschung gründet sich die Titelthese dieses Textes.
Der Körper als Träger von Identität hat also nicht nur eine repräsentative Funktion im gesellschaftlichen Kontext, sondern besteht

auch als Subjekt. Er ist der direkte Vermittler zwischen dem Innen und dem Außen; er dient als Oberfläche, auf der sowohl ein Image inszeniert als auch Identität verraten werden kann. Anhand welcher Parameter hier die oftmals proklamierte Authentizität gemessen werden kann, bleibt dahingestellt – Hall ergänzt:

„Statt Identität als eine schon vollendete Tatsache zu begreifen, die erst danach durch neue kulturelle Praktiken repräsentiert wird, sollten wir uns vielleicht Identität als eine ‚Produktion' vorstellen, die niemals vollendet ist, sich immer in einem Prozess befindet, und immer innerhalb – nicht außerhalb der Repräsentation konstituiert wird. Diese Sichtweise hinterfragt die Autorität und Authentizität, die der Begriff der ‚kulturellen Identität' für sich beansprucht" (Hall 1994: 26).

Identität ist laut Hall als performativer Akt zu verstehen, der auf die Umgebung wirkt und diese wiederum auf der oder die Urheber zurückwirken. In performativen Kunstformen geht es vor allem um das Spiel mit Identität, den experimentellen Umgang mit Gesten, Zeichen und den Räumen, in denen diese stattfinden. Die exakte Kontextualisierung und das Timing eines performativen Einsatzes werden immer wichtiger für die Wahrung einer idealen Authentizität, weil die Allgegenwart von Medien isolierte Wirklichkeiten reproduziert und in immer wieder neue Zusammenhänge bringt. Jede Performanz ist Ausdruck eines Inhalts, der nicht nur sprachlich, sondern auch visuell, gesamtakustisch und ggf. olfaktorisch wahrnehmbar im Bild einer Handlung vermittelt und immer anders aufgenommen wird. Es spielt eine Rolle, wie schnell oder wie langsam sich ein Körper durch den Raum bewegt, aus welchem Material dieser beschaffen ist, welche Gegenstände dort zugegen sind, wie warm oder kalt es ist, über welche Medien die Handlung übertragen wird, wann ein Lufthauch die Haut des Adressaten berührt, von welchen Institutionen eine veröffentlichte Dokumentation der Performanz wiederaufgegriffen wird … Das Performative erschließt Räume des Möglichen – unabhängig von dem, was institutionell vorgegeben ist. Es zeigt, wie etwas sein kann, und ist dabei schon selbst. Performativ handeln, d. h. bewusst handeln, wissen um das, was man tut und wie man es tut – eine Vorstellung davon haben, was eine Handlung konkret an dem Ort und in der Zeit bedeutet, ist nur möglich, wenn die potentiell begrenzenden bzw. impliziten Dispositive des Handelns bewusst gemacht werden. Grenzen werden durchbrochen und überschritten und formen sich neu. Identität ist der von außen oder von innen verstandene Sinn einer performativen Handlung, die immer auch eine körperliche ist.

Am Beispiel der Kunst Tracey Emins kann man sehen, inwiefern der menschliche Körper als Träger von Identität funktioniert: In unterschiedlichen Arten und Weisen der Selbstinszenierung über bildliche (Video-Performances, Malerei, Fotografie) und textgebundene Darstellungen des eigenen Körpers und seiner Attribute (z. B. Kleidung, Orte) – die insgesamt Teile einer konsistenten Autobiografie bleiben können – entfaltet sich zwischen Voyeurismus und aufdringlicher Selbstoffenbarung, Authentizität und Fiktion sowie zwischen dem Scheitern daran, einem impliziten gesellschaftlichen Konsens entsprechen zu wollen, und der gleichzeitigen Popularität der Figur Tracey Emin ein Spannungsfeld, in dessen Mittelpunkt der Körper und seine Attribute Aufschluss über die wahre Identität einer öffentlichen Person zu geben vermeinen. Performatives Handeln, das den menschlichen Körper als Träger fiktiver oder pseudorealer Identität nutzt, sozusagen als Botschafter, geht schneller, kann schneller rezipiert werden als ein ganzer Text, der erst die Ratio passieren muss, um eine differenzierte Wirkung zu entfalten. Der Körper im vermittelnden Bild trifft das Unbewusste, spricht, auch ohne etwas zu sagen. Identität kann hierbei als Einheit der (bild-)sprachlichen Repräsentation verstanden werden.

Der Künstler Khalil Rabah hingegen konstruiert nicht individuelle Identität, sondern gestaltet Institutionen und initiiert Aktionen, die von der Identität eines fiktiven Staats Palästina zeugen: Die United States of Palestine Airlines führt 2011 einen Messestand in Kuweit; der Newsletter des körperlosen Palestinian Museum of Natural History and Humankind dokumentiert Ausstellungen, die im türkischen „Exil" stattfanden; 2009 ruft Rabah die palästinensische RIWAQ-Biennale ins Leben, nachdem die Teilnahme Palästinas an der Biennale in Venedig nicht akzeptiert wurde. Im So-tun-als-ob entsteht hier eine neue Realität. Im Newsletter des Museums heißt es:

SEVEN THESES ON RESISTANCE FROM THE DEPARTMENT OF ANTHROPOLOGY

1. The question of HUMANKIND is a question of philosophical anthropology. It raises a particular problem because HUMANKIND is both the subject and the object of any knowledge of itself.

2. This question has ontological consequences, because HUMANKIND is the only kind capable of knowing itself, and changing itself and the laws of its existence. (…)

6. Actual resistance is always idiomatic, to the extent that it exists. The virtual potential of resistance is axiomatic, existing everywhere and all times.

7. The international institution that is THE PALESTINIAN MUSEUM OF NATURAL HISTORY AND HUMANKIND takes place at the intersection of global and local, axiom and idiom, existing resistance and its possibility (Rabah 2012: 17-19).

Das, was Hall als „Tätigkeiten der Repräsentation“ bezeichnet und ihm zufolge die kulturelle Identität maßgeblich konstituiert, entspricht im Wesentlichen der im weitesten Sinne sprachlichen Kommunikation über Begriffe und Bilder. Bilder sind hier als mediale Einheiten der nonverbalen Kommunikation zu verstehen, über die Identität vermittelt wird. Sie sollen hier als isolierte (i. S. v. ausgewählte) semantische Zusammenhänge verstanden werden, die Wirklichkeit und subjektive Wahrnehmung als ein Spiel von Zeichen in sich fassen.
Jede bewusste Positionierung im sozialen Kontext – ob im übertragenen oder im wörtlichen Sinn – setzt die Kenntnis des Gebrauchs von Zeichencodes voraus, die durch das jeweilige Medium bestimmt sind. Wer eine Sprache beherrscht, kann seinen Gedanken Ausdruck verleihen, wird im selben Sprachmilieu verstanden und kann Resonanz erwarten. Wer seinen Körper und gegenständliche Symbole auf unterschiedlichen medialen Ebenen in Verhältnisse zu setzen weiß, die dem intendierten Ausdruck entsprechen, hat viel gelernt.
Die Tatsache, dass körperliche Präsenz immer mehr im Hinblick auf ihre visuelle Repräsentativität im gesellschaftskonformen Sinne gewertet, d. h. auf der Grundlage äußerer Merkmale auf identitätskonstitutive Eigenschaften, Weltansichten, persönliche Dispositionen und kulturelle Zugehörigkeiten geschlossen wird; die Tatsache, dass immer mehr Möglichkeiten genutzt werden, die Erscheinung und Funktionen des Körpers zu Gunsten einer höherqualifizierten Repräsentativität zu manipulieren sowie die zunehmende Auflösung und Entgrenzung einer früher unhinterfragbaren körperlichen Integrität (z. B. durch Organhandel, plastische Chirurgie und die Erweiterung und Überholung körperlicher Funktionen durch Technologie) geht mit einer Fragmentierung der Identität und der Entfremdung vom herkömmlichen Physischen einher. Das vormals körperlich eindeutig zuzuordnende Subjekt muss heute in vielen medialen Sphären gleichzeitig bestehen – der Körper ist dabei (noch) immer die zentrale Plattform, auf der Identität organisiert wird und auf der Formen der Zerstreuung entgegenwirkt werden kann. Deshalb ist es z. B. wichtig, dass performative Kunstformen, die alle realen und alle möglichen Medien miteinbeziehen, vermehrt Eingang in die kunstpädagogische Praxis finden: Der Körper als Träger von Identität, in dem alle Stränge möglicher Kommunikation zusammenlaufen und der bestehende Verhältnisse reflektiert, sich seine Position im gesellschaftlich-konkreten Gefüge kontinuierlich bewusst zu machen sucht und entsprechend Position bezieht, hat eine grundlegend politische Dimension.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self & Society in the Late Modern Age. Stanford: Stanford University Press.

Guattari, Félix (2011): The Machinic Unconscious. Essays in Schizoanalysis. Los Angeles: Semiotext(e).

Hall, Stuart (1994): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Hall, Stuart/Mehlem, Ulrich (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument.

Keupp, Heiner (1994): Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Mead, George H. (1987): Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Rabah, Khalil (2012): Newsletters published by The Palestinian Museum of Natural History and Humankind. Beirut: Salim Dabbous Printing Company.

Transkulturelle Bild(ungs)arbeit. Wechselseitige Lernprozesse durch fotografische Praxis

Von Nadja Köffler, Vera Brandner

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. Ganztagsschule, 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 Schulsystem[1] 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 Jugendlichen notwendig, was hier nicht geleistet werden kann. Die grundsätzliche Frage lautet allerdings: Werden durch frei zugängliche Plattformen auch die ästhetischen Handlungen und Produktionen unkonventionell und grenzüberschreitend oder reproduzieren viele Kinder und Jugendliche lediglich medial verinnerlichte visuelle Klischees?
Leon Löwentraut beispielsweise reproduziert in seiner Malerei Darstellungsschemata der klassischen Moderne des beginnenden 20. Jahrhunderts. Die Anlehnung an Maler wie Picasso und Matisse o. ä. ist offensichtlich. Der Erfolg auf dem Kunstmarkt ist deshalb unter anderen Kriterien zu sehen als dem des inhaltlichen Avantgardismus. Seine außerschulische kreative Aktivität allein stellt selbstverständlich noch kein relevantes Qualitätsmerkmal für ästhetische Produkte dar.[2]

Künstlerische Experimente im Kunstunterricht

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

„Grenzerfahrung“ meint hier allerdings nicht menschliches Extremverhalten, wie es zum Beispiel von Künstler*innen wie Dieter Appelt oder Stelarc praktiziert wird. Schließlich werden persönliche Grenzen von Kindern und Jugendlichen durch subjektive Faktoren definiert und sind insofern selbstverständlich nicht mit menschlichen Extremsituationen gleichzusetzen. Wenn aber beispielsweise Schüler/innen auf einer Klassenfahrt in England plötzlich die Erfahrung machen, dass sie trotz „sehr gut“ benotetem Englisch nicht verstanden werden, so kann das für sie eine Grenzerfahrung darstellen, sodass ggf. je neue, relevante Strategien zur Verständigung entwickelt werden müssen. Durch eine Grenzerfahrung wird also eine Innovation ausgelöst, die lernstrategisch zu besonderer Motivation und alternativen Lösungen führen kann. Durch reines Abfragen und Auswendiglernen ist eine solche Qualität in Lernprozessen nicht zu entwickeln.
Bleiben wir bei dem Beispiel der Klassenfahrt nach England. Das Scheitern in der Kommunikation beschreibt eine Grenze, die in Kollision mit der Ich-Identität des Schülers geraten ist. Denn „wer Identität sagt, sagt zugleich auch immer Andersheit“ (Kaiser 2008: 48). „D. h. für Identität und Identitätsbildung ist deren limitische, d. h. Grenzen setzende Struktur ein grundlegendes Konstitutionsmerkmal. Das Gelingen von Ich-Identität und die Zuschreibung von sozialer Identität durch Zuschreibung kategorialer Bestimmungen bedeuten folglich immer die implizite oder explizite Setzung einer Grenze. Im ersteren Fall bin ich es selbst, der eine Grenze zu ziehen versucht, im anderen Fall erfolgt die Grenzziehung durch das je spezifische gesellschaftliche Umfeld; hier werden mir Grenzen gezogen. Im Zuge der Ausbildung von Ich-Identität kann die Grenzziehung relativ autonom vollzogen werden, im Modus sozialer Identität wird sie mehr oder weniger rigide erzwungen.“ (ebd.)

In der Schule haben wir es permanent mit Identitätsbildungsprozessen zu tun. Kinder und Jugendliche versuchen, mit der Einhaltung oder Überschreitung von Grenzen sich selbst zu definieren. Die Definition von Grenzen ist allerdings individuell, ebenso wie die Definition von permeablen Zonen, an denen das Individuum die Überwindung von Grenzen zulassen will. Es gibt einen Zusammenhang zwischen individuellen Grenzen, die von ganz unterschiedlichen Faktoren wie Körperlichkeit, kulturellen Hintergründen oder der Sozialisation abhängig sind und den von der Gesellschaft definierten Grenzen. Letzteres bezeichne ich mit Konventionen, wie es im Extremfall zum Beispiel die Schrift[3] 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 versteh-

bar.
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 Hand-

lungsstrukturen werden auch als „künstlerische Konsequenz“ bezeichnet. Voraussetzung für eine erkenntnisstiftende 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 Differenzerfahrung. 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 Erfassung[6] 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): Differenzerfahrung – 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): Differenzerfahrung 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-l%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.

Transkulturelle Bild(ungs)arbeit. Wechselseitige Lernprozesse durch fotografische Praxis

Von Nadja Köffler, Vera Brandner

Orientierung durch Bildkompetenz

In der globalen Bilderkultur ist Kompetenz gefordert, sich in dieser Kultur orientieren zu können (Bering 2011: 213 – 218). Bildkompetenz als aktuell diskutiertes Bildungsziel des Unterrichtsfaches Kunst will nicht nur Methoden und Fähigkeiten schulen, Bilder kritisch rezipieren zu können, vielmehr geht um so etwas wie Befähigung zur Bildung einer eigenen Identität inmitten widersprüchlicher, komplexer kultureller Verhältnisse, die wesentlich durch die massenmedialen Bilder geprägt werden. Kulturgeschichtliche Bildung wird in diesem Zusammenhang für wesentlich erachtet. Angesichts des Endes der unbedingten Gültigkeit der „großen Erzählungen“ von Religion und Ideologie müsste eine solche Bildung einen Beitrag zur Befähigung des Einzelnen leisten, „kleine Erzählungen“ zu entwerfen, Erzählungen von Sinn und Bedeutung von Menschen und Dingen und Ereignissen, die dem eigenen Leben Richtung, Maß, Wert, Sinn geben (Lyortard 1986: 65). Der Mensch als übendes Wesen, dessen Dasein weder individuell noch kollektiv sicher ist, hat nichts außer seiner Geschichte, wenn er danach fragt, was er tun kann, warum er es tun soll, wer er ist und was das Ganze soll (Sloterdijk 2009: 13). Das Bild ist die Welt noch einmal, hier kann der Mensch sich nachdenkend zuschauen beim übenden Entwurf seines Daseins. Bildkompetenzen üben hieße entsprechend, existentielle Elementarbildung zu betreiben.

Kompetenter Umgang mit Bildern verlangt die Fähigkeit, ihre Form zu erfassen und die so erzeugten Inhalte zu reflektieren. Geschichtlich ist diese Bildbetrachtung des Subjekts sowohl im Hinblick auf die Vergangenheit als auch im Hinblick auf die Zukunft. Vergangenheit wird relevant und gegenwärtig als Bezug von Bildtraditionen, die zur Erschließung des Werkes bedeutsam werden. Zukunft ist wesentlich, wenn Bildbetrachtung für das Subjekt biographische Bedeutung erlangt, mithin Einfluss ausübt auf seine Vorstellungen, auf sein Wissen, auf seine Haltungen und Wertebildungen, auf seine Wünsche und Träume. Pädagogische Bildbetrachtung, die auf das Subjekt in seiner Lebenswelt trifft und es bilden will, ist von dieser existentiellen Zeitlichkeit, von dieser biographisch gekoppelten Geschichtlichkeit geprägt.

Identität als problematisches Ziel

Geübte betrachtende Bildkompetenz könnte dem entgegen wirken, was Fredric Jameson als postmoderne „Kultur der Oberfläche“ beschrieben hat (Jameson 1986, S. 50). Er erkennt den Einfluss der elektronischen Medien als zentral für die Gesellschaften und

Kulturen unterm globalen Kapitalismus. Sie führen zu einer Oberflächlichkeit der Wahrnehmung und des Denkens, die sich ausdrückt in einem „Verlust von Historizität“ und einer neuen emotionalen Grundstimmung, die er mit dem Begriff der „Intensitäten“ beschreibt. Dies sind punktuelle, ereignis-, oder genauer noch sensationsabhängige Stimmungen, die „frei im Raum flottieren“ und sich nicht mehr zu einer kohärenten, erlebten Erfahrung zusammenfügen. Unter dem permanenten Druck der sich beschleunigt wandelnden Bilder und Ereignisse bricht nicht nur die zusammenhängende Dauer einer Erfahrungskette zusammen. Die Sensationen der Medieninszenierungen und ihrer Derivate, der ‚Events‘, sind überdies ahistorisch, sie wurzeln in keiner überlieferten Tradition und transportieren keine geschichtlich gewachsenen Bedeutungszusammenhänge. Allenfalls sind sie aufbereitete Bruchstücke, Fragmente aus der Historie, die so zum Requisitenfundus für aktuelle Ästhetisierungen wird. In all dem ist die Identität des Subjekts gefährdet. Ohne vertiefte Erfahrungszusammenhänge, ohne geschichtliche Bezüge wird es zum „dezentrierten Subjekt“, dem Fähigkeit und Maß zur Orientierung verloren zu gehen drohen.

Wilhelm Schmid bezeichnet eine solche gefährdete Subjektivität als „multiples Selbst“ (Schmid 1998: 250 ff.) Interessanterweise ist für ihn Identität aber keine erstrebenswerte Alternative. Versteht man den Begriff so, dass er das Streben nach Einheit meint, nach Identifikation mit einer Tradition, einer Weltanschauung, einer geografischen oder kulturellen Herkunft, dann birgt Identitätsstreben die Gefahr der Ausgrenzung des Fremden, Anderen, eine Gefahr, die gewalttätige Formen bis zum fundamentalistischen Terrorismus annehmen kann. Beiden polaren Verfallsformen des Subjekts in der postmodernen Kultur der Vielfalt setzt Schmid das „kohärente Selbst“ gegenüber. Dieses beschreibt er so, dass es einen Persönlichkeitskern habe, der durch Veranlagung, Erziehung, Erfahrungen geprägt ist. Darum lagern sich unterschiedlich feste Schichten der Persönlichkeit an, die nach außen hin immer durchlässiger, mobiler werden. An den Rändern ist das kohärente Selbst offen für Neues, welches begutachtet, bedacht, beurteilt und unterschiedlich tiefgreifend Teil der Persönlichkeit wird. Dieses Modell des Subjekts ist dynamisch angelegt, das Selbst arbeitet stets an der Kohärenz seiner Teile, die Begegnung mit Neuem fordert es heraus, dieses zu seinen bisherigen Schichten und Seiten in Beziehung zu setzen. Das ist eine kreative Leistung, eine Weise der permanenten Selbstgestaltung, bei der die Begriffe Freiheit und Wahl eine wesentliche Rolle spielen.

Kunst und Bildung

Die Dynamik des kohärenten Selbst ist eine gegenwärtige Charakterisierung dessen, welches eine menschliche Grundherausforderung ist: die Kunst, sein Leben zu führen. Prominent sind die Beschreibungen des Menschen als Künstler, nicht nur Beuys‘ Diktum weist darauf hin Nietzsche erkannte inmitten der Krise der expandierenden Moderne im 19. Jahrhundert „die Kunst, nur die Kunst als große Ermöglicherin des Lebens“ (Nietzsche 1994: 692), Schiller schilderte sie zuvor weniger tragisch als das eigentliche Zu-sich-selbst-Kommen des Menschen, „der nur da ganz Mensch ist, wo er spielt“, und er spielt mit all seinen Fähigkeiten in der Kunst (Schiller 1979: 63). Er setzte die Hoffnung auf moralische Erneuerung, indem in der Kunst der Mensch sinnliche Anschauung und Anteilnahme mit rationaler Reflexion verbinde.

Wenn von künstlerischer Bildung die Rede ist, dann sind dies die Bezüge, die relevant sind. In ihr geht es um die Bildung künstlerischer Fähigkeiten auf künstlerische Weise. Künstlerische Fähigkeiten unter der Maßgabe des existentiellen Kunstbegriffs meinen nicht die Fähigkeit zum Malen, Musizieren oder Dichten. Sie erschöpfen sich aber auch nicht in der Bildung von Bildkompetenz, jedenfalls nicht in der zumeist diskutierten Form. Künstlerische Bildung zielt auf die Fähigkeit zum künstlerischen Denken und Handeln. Sie will den Einzelnen befähigen, jeweils seine „kleine Erzählung“ von Sinn und Bedeutung zu entwickeln. Dabei klammert sie die Bildrezeption keineswegs aus. Aber sie integriert diese in einem Curriculum, in welchem die Gestaltungsarbeit als Herzstück des künstlerischen Handelns den Kern bildet.

Integration von Wissen und Gestalten – ein Beispiel

Im künstlerischen Projekt „Kopf mit Geschichte“ in einer Klasse 9 an einem Gymnasium formten die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von selbst hergestellten Zufallsformen und ihrer Ausdeutung, daimonische Köpfe (Buschkühle 2005: 10 – 13). Es waren Köpfe, die menschliche mit tierischen Attributen verbanden, denn solche Figurationen lasen die Schüler aus den Frottagen, Farbflecken oder Tonklumpen heraus (Abb. 1 und 2). Die dreidimensionale Ausarbeitung des so inspirierten und zunächst skizzierten Kopfes erforderte neben der Übung handwerklicher Fertigkeiten insbesondere die recherchierende Auseinandersetzung

mit relevanten Kontexten. Dazu gehörte die Naturbeobachtung am Objekt: Präparate aus der Biologie-Sammlung etwa erlaubten genaue Beobachtungen, wie z.B. Hörner aus Schädeln wachsen oder wie der ‚Raubtierblick' bei Greifvögeln zustande kommt. Zwischenwesen zwischen Mensch und Tier führen aber zugleich hinein in die Kulturgeschichte. Beispielsweise der Teufel ist in der christlichen Ikonographie ein solches Wesen. Michael Pacher zeigt ihn, wie er dem hl. Augustinus die Bibel hält, aufrechten Ganges wie ein Mensch, aber voller Attribute wilder Tiere wie Hörner, Hufe, Reißzähne (und ‚Arschgesicht' wie die Schüler schnell anmerkten) (Abb. 3). Der Teufel kommt nicht von ungefähr, die Dämonen der Antike, wie z.B. der Minotaurus, gehören zu den Vorgängern. Und er kehrt wieder, z.B. im Kino oder in Computerspielen, Verkörperung des Bösen durch Attribute des Wilden und auch Morbiden, wie z.B. bei den Orks, den Wesen der Unterwelt im „Herrn der Ringe" (Abb. 4). Auch Autos haben dämonischen Charakter, z.B. der ‚böse Blick' von sportlichen Wagen, die auf entsprechende psychologische Wirkung designt sind.

Diese „crossmedialen" und „bildhistorischen Bezüge" wurden im Verlauf des Projekts im Klassengespräch erkundet und besprochen (Niehoff 2011: 206f), zu einem Zeitpunkt, als die SchülerInnen ihre eigenen Kopf-Imaginationen schon ein gutes Stück weit ausgearbeitet hatten. Die themenorientierten kulturgeschichtlichen Bezüge ordneten ihr eigenes Tun in weitere Zusammenhänge ein. Für diese historische wie aktuelle Kontextualisierung waren sie umso empfänglicher, als sie selbst ja in einer verwandten Thematik gestalteten. Zugleich nahmen sie sich, bei Bedarf, Anregung für die Ausdifferenzierung der eigenen Arbeit bei den Figurationen, die Gegenstand der Betrachtung im Unterricht waren oder bei solchen, die sie, angeregt dadurch, selbst im Internet oder in Kunstgeschichtsbänden recherchierten. Im weiteren Verlauf des Projekts, welches ein Halbjahr lang dauerte, erfanden die Schüler zu ihren Köpfen adäquate Körper, verfassten in Partner- oder Gruppenarbeit zu den so entstehenden (gemalten, gezeichneten, collagierten oder aus Ton geformten) Figuren Geschichten, aus denen sie zum Schluss das Bild eines dramatischen Augenblicks der Handlung erarbeiteten. Um eine Bilddramatik zu erzeugen, gibt es überlieferte und immer wieder variierte ästhetische Strategien. Wir untersuchten diese exemplarisch am Beispiel der Barockmalerei (Abb. 5) und eines Comic. Nahsicht auf die handelnden Bewegungen der Figuren im zentralperspektivischen Raum forderte die Schüler zu dramatisierten Bildimaginationen und Transformationen ihrer Figuren heraus (Abb. 6). So trat an die Stelle des bewusstlosen Konsums dramatischer Bilderwelten für die Schülerinnen und Schüler die Herausforderung der Anwendung und Modifizierung wirksamer Strategien in der eigenen Bildinszenierung (Abb. 7 und 8).

Erweiterte Bildkompetenz

Dabei übten sie fortwährend Elemente künstlerischen Denkens: Die aufmerksame, einfühlsame Wahrnehmung der Figuren, ihres Ausdrucks, der Dramatik der Bildhandlungen, die kritische Reflexion von relevanten Kontexten und die eigenständige Imagination beim Entwerfen und Ausformulieren ihrer eigenen Bildwerke wie auch bei der Bildung von Vorstellungen, die durch die Betrachtung von Bildern anregt wurden. Reflexion meint im Zusammenhang künstlerischer Auseinandersetzung nicht nur das distanzierte Bedenken von bedeutsamen Zusammenhängen, wie z.B. stilgeschichtlicher und motivgeschichtlicher Aspekte und Verschiebungen, sondern ausdrücklich auch die Rückbeziehung der erkundeten Zusammenhänge auf die eigene Person. Kritische Bildrezeption wie Bildproduktion fordert den betrachtenden wie den formenden Autor dazu auf, eine Haltung zu den Dingen zu gewinnen, eine Position zu den Darstellungen und Problemstellungen zu entwickeln. Kulturgeschichtliche Bezüge sind so nicht nur Wissensaneignung und gegebenenfalls kulturelle Orientierung, sondern zugleich Motive, Impulse, die aufgegriffen werden für eigene Zwecke, Intentionen. Sie werden im Rahmen des Gestaltungsprozesses ausgewählt, beurteilt, modifiziert für eigene Aussageproduktionen.

Wie die Skizze des Beispiels „Kopf mit Geschichte" andeutet, sind künstlerische Erzählungen interdisziplinär ausgerichtet, zumindest, wenn sie sich mit bestimmten inhaltlichen, lebensweltlichen, kulturgeschichtlichen Themen befassen. Die künstlerische Erzählung konfrontiert das Subjekt mit neuen Zusammenhängen, die es verknüpfen und transformieren muss. Sie übt so die Integration von Wissen und Gestalten, macht historisches Wissen produktiv und individuelle Gestaltung fundiert. Sie übt Elemente eines künstlerischen Denkens wie Wahrnehmung, Reflexion und Imagination, welche zum Einsatz kommen im Gestaltungsprozess des Werkes, der als Übung der kleinen Erzählung zugleich eine Übung des Bemühens des Subjekts um Kohärenz seiner Auffassungen, Kenntnisse, Vorstellungen und Absichten ist.

Künstlerische Bildung, die auf die Bildung der Fähigkeiten zur Lebenskunst abzielt, legt ein erweitertes Verständnis von Bildkompetenz nahe. Ganz grundsätzlich verstanden, ist, was wir als Welt oder Wirklichkeit bezeichnen, ein Bild, was wir uns davon

machen. Bildkompetenz, die in künstlerischer Bildung geübt wird, ist die Fähigkeit zur permanenten Formung des Selbst- und des Weltbildes des kohärenten, dynamischen Subjekts.

Literatur

Bering, Kunibert (2009): Orientierung in Kunstpädagogik und Bildkultur, in: Cornelia und Kunibert Bering: Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges, Oberhausen (3. Aufl.)

Buschkühle, Carl-Peter (2005): Kopf mit Geschichte, in: Kunst + Unterricht 295/2005

Fredric Jameson (1986): Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus, in: Andreas Huyssen, Klaus R. Scherpe: Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels, Reinbek bei Hamburg

Lyotard, Jean-Francois (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz, Wien

Niehoff, Rolf (2011): Bildung – Bild(er) – Bildkompetenz(en): in: Cornelia und Kunibert Bering: Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges, Oberhausen (3. Aufl.)

Nietzsche, Friedrich (1994): Werke in drei Bänden, München

Schiller, Friedrich (1979): Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Stuttgart

Wilhelm Schmid (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, Frankfurt am Main

Peter Sloterdijk (2009): Du musst Dein Leben ändern. Über Anthropotechnik, Frankfurt am Main

---

Transkulturelle Bild(ungs)arbeit. Wechselseitige Lernprozesse durch fotografische Praxis

Von Nadja Köffler, Vera Brandner

0. die Ausgangslage

Zugegeben: das Gedankenexperiment, das ich hier vorstellen möchte, funktioniert umfassender am Beispiel [Tourismus]. Und es würde auch funktionieren mit dem Einrichten von Wohnungen, dem Kochen, so wie es heute durch TV-Shows sichtbar und in verschiedenen Kochbüchern (Siebeck, Oliver) propagiert wird, dem Spielen von Computerspielen (vgl. Sowa 2004; Zumbansen 2008) oder auch den Selbstdarstellungen in social networks, um nur einige zu nennen.

Der Plot ist schnell erzählt. Untersuchungen, die die Wirksamkeit von Kunstunterricht überzeugend nachweisen, gibt es es wenige. Ein Grund dafür könnte sein, dass die allgemeinen Lernziele der Kunstpädagogik (mittlerweile) in anderen kulturellen Bereichen parallel genauso gut oder besser gelernt werden. In diesem Text versuche ich diese Idee am Shoppen im Besonderen und an der Konsumkultur im Allgemeinen durchzuspielen.

Natürlich lassen sich Shoppen und Konsum auch unter anderen Aspekten betrachten:

- Manipulation durch Werbung und Massenmedien
- Ressourcenverbrauch
- Anpassung an Normen und Moden.Wer mit diesen Sichtweisen das Thema angeht, wird die entsprechenden Faktoren auch entdecken können. In diesem Text soll Shoppen und Konsum als ein Verfahren der Sinnstiftung und der Kommunikation verstanden werden, an dem mehr oder weniger alle Mitglieder der reichen entwickelten Gesellschaften notgedrungen teilnehmen.

Kunstpädagogik fehlgeschlagen?

Das Symposium Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education, das 2007 am Centre Pompidou in Paris statt gefunden hat, hat gezeigt, dass die meisten Untersuchungen zu den Auswirkungen von Kunstpädagogik wenig valide sind und Wirkungen schwer nachzuweisen sind (Centre Pompidou 2008). Gert Selle hat die Kunstpädagogik als Jahrhundertirrtum bezeichnet, weil kaum etwas von dem gelernt wird, was behauptet wird (Selle 2008) (1). Nun kann das nicht stimmen. Mehrere hundert Stunden Kunstunterricht können nicht spurlos vergehen.

Allerdings: Wer empirisch den Effekt von Kunstunterricht herausfinden will, muss eine Gruppe, die Kunstunterricht gehabt hat, mit einer Gruppe, die keinen Kunstunterricht gehabt hat, vergleichen. Wenn die Unterschiede gering oder nicht nachweisbar sind, könnte man annehmen, im Kunstunterricht wird nichts gelernt. Diese Erklärung ist angesichts der mehreren hundert Unterrichtsstunden nicht befriedigend. Eine andere Erklärung könnte sein, dass das, was im Kunstunterricht gelernt wird, woanders auch gelernt wird.

Außerdem: Die Kunstpädagogik tritt gerne mit einem Absolutheitsanspruch auf. Nach dem Motto: nur wer die Kunstpädagogik durchlaufen hat, kann sich zu einer vollwertigen Persönlichkeit entwickeln. Im „Leitfaden für kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education)“ der UNESCO heißt es z. B. in der Präambel: „Kultur und Kunst sind unerlässliche Bestandteile einer umfassenden Bildung, die es jedem Einzelnen ermöglicht, sich voll zu entfalten.“ (UNESCO 2006: 3). Das englische Original formuliert noch deutlicher: “Culture and the arts are essential components of a comprehensive education leading to the full development of the individual.” Der BDK Fachverband für Kunstpädagogik schreibt in seinen Zielen: „Kunstpädagogik ist ein unverzichtbarer Bestandteil allgemeiner Bildung.“ (BDK 2011) Diese Formulierungen sind keine Einzelfälle. Sie lassen sich auf ähnliche Argumente in der Kunst zurückführen, die nach wie vor weitgehend das Bezugssystem der Kunstpädagogik ist, – genauer wäre so gar von der „Kunstszene“ zu sprechen. (Demand 2007)

Wenn wir diesen Ausschließlichkeitsanspruch zu Ende denken, bedeutet das, dass viele Menschen nicht zu einer vollen Entfaltung ihrer Person kommen können. Nämlich jene, die eben keine Kunstpädagogik oder besser keinen Kunstunterricht bekommen haben. Diese Argumentationsfigur erweist sich letzten Endes als menschenverachtende Diskriminierung.

So habe ich mich gefragt, wo es jene Bildungsangebote außerhalb der Kunstpädagogik gibt, die ähnliche Effekte wie diese haben. Für den Tourismus habe ich das schon mal versucht. (Billmayer 2010) Hier möchte ich – wie gesagt – diese Idee am Shopping im Besonderen und an der Konsumkultur im Allgemeinen durchspielen; denn wenn sich mein Gedankenexperiment als richtig erweisen soll, dann müssen die entsprechenden Fähigkeiten in verschiedenen sozialen und kulturellen Bereichen ausgebildet werden können.

Es sollte schon klar geworden sein, dass es mir nicht um das Konstruieren von Zentralperspektiven, das Mischen von Farben, das Drucken von Radierungen oder Kenntnisse in Kunstgeschichte geht. Es kann nur um allgemeinere Ziele der Kunstpädagogik gehen, also um „Erziehung durch Kunst“ (Read 1968).

1. Allgemeine Ziele der Kunstpädagogik

Banalerweise muss Fachdidaktik zunächst die Frage beantworten, was in dem jeweiligen Fach gelernt und unterrichtet werden soll. Dies muss angesichts von Schulpflicht (2) im Hinblick auf „Verwertbarkeit“ im wohlverstandenen Sinne begründet werden.

Sollte sich bei Untersuchungen herausstellen, dass das, was als relevant gesehen wird, woanders auch und gar besser gelernt wird, muss die Fachdidaktik konsequenterweise fordern, diese Lerninhalte zu reduzieren oder ganz aus dem Programm zu streichen. Damit werden, wenn das Fach nicht abgeschafft wird, Ressourcen für andere Aufgaben frei.

Die „Kunst"pädagogik kann sich dann vermehrt um die Kompetenzen kümmern, die sich daraus ergeben, dass Kommunikation heute immer multimodal (Kress 2010) mit einem hohen visuellen Anteil ist. Zudem kann sie sich auf der Verständnis von Kultur im weiteren Sinne – also nicht nur das, was Kunstinstitutionen präsentieren – konzentrieren. Das würde für das Shoppen etwa bedeuten, die hier meist implizit ablaufenden Lernprozesse und die dahinter liegenden Regeln und Verhaltensweisen bewusst zu machen.

Es ist gar nicht so leicht, die Ziele der Kunstpädagogik bzw. ästhetischen Erziehung knapp und übersichtlich zusammengefasst zu finden. Aus dem ersten Kapitel von Elliot W. Eisners Buch „The Arts and the Creation of Mind" (Eisner 2002) lassen sich in der Tradition der Erziehung durch Kunst folgende allgemeine Ziele und Begriffe gewinnen:

- Verfeinerung der Sinne
- Erweiterung der Imagination
- Verständnis für die Bedeutung von Repräsentation
- bewusste Wahrnehmung der Umwelt und des eigenen Bewusstsein
- Entwicklung der Persönlichkeit, Selbstverwirklichung
- drei Bearbeitungsweisen (Mimesis, Expression, konventionelle Zeichen)
- kognitive Veränderung (Empfindung, Erfahrung, Differenzierung der Erfahrung, Bildung von Konzepten, Vorstellung, Entwicklung des Verstandes, Verstand als kulturelle Erfindung, Entscheidungen treffen, Verständnis für die Umwelt, Weiterentwicklung des Verstandes)

In den Präambeln deutscher Lehrpläne finden sich ähnliche Begriffe.

Beispiel Sachsen

Unter der Überschrift Ziele und Aufgaben des Faches Kunst finden sich auf Seite 2 des Sächsischen Lehrplans folgende Begriffe: „differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit … Kreativität, Gestaltungs- und Assoziationsfähigkeit, Vorstellungsvermögen und Genussfähigkeit … Wirklichkeit mit allen Sinnen immer wieder neu zu erleben, zu verstehen und sich dazu in Beziehung zu setzen … entscheidende(r) Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung … Urteilsfähigkeit im Umgang mit bildender Kunst und Alltagsästhetik."

Beispiel Rheinland-Pfalz

Rheinland-Pfalz fühlt sich im Lehrplan Bildende Kunst: Sekundarstufe 1 der ästhetischen Erziehung verpflichtet, hier finden sich unter anderem folgende Ziele: „Persönlichkeitsentfaltung in allen Grunddimensionen des ästhetischen Verhaltens – sowohl in den produktiven wie in den reflexiven Verhaltensdimensionen; der Begriff der Ästhetik wiederum wird in seiner ursprünglichen, allgemeineren Bedeutung der „aisthetik" als Wahrnehmung im allgemeinen Sinne benutzt. … aufklärerische, individuelle Entfaltung von Kindern und Jugendlichen … Zunahme an Differenzierung und der Erfahrung des Perspektivwechsels … Beitrag zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, indem sie Gefühle, Intuition und Kreativität als untrennbare Bestandteile einer neuen Dimension von Intelligenz, nämlich einer ‚emotionalen Intelligenz', fördert … Kenntnis eines weiteren kulturellen Symbolsystems … Vornehmen von Perspektivwechseln … Fähigkeit Differenzerfahrung auszuhalten … Toleranz und Verständnis für andere ästhetische Lösungen".

Beispiel Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein heißt es unter anderem: „Ermutigung, selbständig wahrzunehmen und persönlichen Ausdruck zu wagen … selbständig mit ästhetischen Sachverhalten auseinanderzusetzen … Lebenswelt als gestaltbar erkennen … Wahrnehmungsfähigkeit, Erlebnisfähigkeit, Genußfähigkeit, Fähigkeit zu kreativem Verhalten, Fähigkeit zum selbständigen Betrachten und Handeln, Fähigkeit zum kritischen, auch selbstkritischen Verhalten … Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit."

Immer wieder geht es um:

- Wahrnehmen und Betrachten
- Erleben
- (ästhetisches) Urteilen
- Perspektiven
- Persönlichkeitsentfaltung
- Toleranz
- Vorstellungsvermögen
- kulturelles Verständnis

Schon bei dieser Aufzählung und beim Gedanken daran, wie Shopping abläuft werden vermutlich bei den meisten LeserInnen schon viele Assoziationen aufsteigen.

2. Der Markt

Die grundlegenden Ideen des Kunstpädagogik sind vor 110 Jahren formuliert worden. Damals begann gerade so etwas wie eine Konsumkultur, allerdings war das Angebot vergleichsweise begrenzt und die Mehrheit der Bevölkerung finanziell nicht in der Lage, daran teilzunehmen. Die Situation war damals von Mangel an kulturellen Wahrnehmungsangeboten bestimmt. So wundert es einen nicht, dass beim ersten Kunsterziehertag der Ausgestaltung von Kinder- und Schulzimmern (3) mit Bildern eine eigene „Verhandlung“ gewidmet war. Wer die gegenwärtige Konsumkultur strukturell betrachtet, kann leicht auf die Idee, dass hier die Utopien der Kunsterzieherbewegung Wirklichkeit geworden sind. Wolfgang Ullrich spricht gar „Über die warenästhetische Erziehung des Menschen“.

Grundlagen für das Shopping, das ist banal, ist der so genannte Markt. Dieser hat den Staat in sehr vielen Funktionen abgelöst. Der Staat des 19. Jahrhunderts ist davon ausgegangen, dass er den Markt kontrolliert. Diese Vorstellungen bestimmen weitgehend auch heute (noch) die politische Rhetorik. Wenn man von dieser Rhetorik absieht, zeigt sich, dass es eher anders herum ist: der Markt kontrolliert die zentralen Einrichtungen des Staates – das Bildungswesen ebenso wie das Finanzwesen und die Wirtschaft (vgl. Kress 2010: 19f.). Der Staat wollte seine Bürger so erziehen, dass sie hinter seinen Zielen stehen (Integration) und entsprechende Arbeitskraft bilden. Es ging um eine Vereinheitlichung von Vorstellungen und Verhaltensweisen der Menschen. Dieses Konzept des (Staats)Bürgers hat sich im Markt verändert. Dem Markt geht es gerade nicht um Integration und Vereinheitlichung, er bevorzugt das Konzept des Konsumenten.

Konsumenten orientieren sich am Angebot oder noch genauer an der Auswahl. Damit unterscheiden sie sich sich sozial, konzeptuell und ethisch von den BürgerInnen, die sich an sozialer Verantwortung und Konvention orientieren. Der Markt ist an der Ausbildung der Subjektivität und Individualität der Konsumenten interessiert und bietet hierfür immer mehr Angebote und erfindet entsprechende Marktnischen. (Abb.1)

Selbst in Gegenden, in denen die Bevölkerung seit langem nicht mehr wächst, werden alle paar Jahre die Verkaufsflächen von Discountern und anderen Verbrauchermärkten vergrößert. Selbst wer im Lebensmittel-Discounter einkauft, kann und muss mittlerweile zwischen wenigstens vier verschiedenen Zahnpasten wählen.

Funktion und Qualität von Produkten verschiedener Hersteller einer Warengruppe gleichen sich innerhalb relativ kurzer Zeit soweit an, dass Unterschiede kaum mehr zu erkennen sind. Ein Ausweg aus diesem Dilemma war die Erfindung der Marke. Um dennoch verschiedene Waren anbieten zu können, unterscheiden sich diese vor allem in ihrer (ästhetischen) Erscheinung und den mit der jeweiligen Marke assoziierten Bedeutungen (Image) (4).

Produkte als Botschaften

Die Wahlmöglichkeiten, die der Markt bietet, sind die Grundlage dafür, dass Produkte als Botschaften (Karmasin 1998; 2009)

oder genauer als Zeichen (Keller 1995) (5) verwendet werden können. Weil Mitglieder unserer Kultur als Konsumenten bei so gut wie allen Produkten Entscheidungen treffen können und müssen, kann der Gebrauch von Produkten als Zeichen genutzt werden. Der Zeichengebrauch funktioniert zunächst auf der Grundlage des Symptoms. Aus der Tatsache, dass jemand bestimmte Produkte verwendet oder besitzt und bestimmte Dienstleistungen in Anspruch nimmt, schließen wir aus seine Einstellungen, Wünsche und Vorstellungen. Einfach gesagt auf seine Persönlichkeit. Weil wir in der Regel das Image der jeweiligen Marken kennen, können wir interpretieren, wie unser Gegenüber ist oder wie er sein möchte oder zumindest wie er gesehen werden möchte. Wir ziehen den kausalen Schluss, unser Gegenüber hat für dies oder jenes Geld ausgegeben, also … Produkte tragen zur Identität bei, sagt die Marktforscherin und Kultursemiotikerin Helene Karamasin. „Sie helfen ausdrücken, wer man ist, aber noch mehr, wer man nicht ist. Viele Leute wollen heute ausdrücken, wer sie nicht sind. Nach dem Motto: Ich nehme doch nicht so einen Schund, ich bin doch nicht so verschwenderisch oder lieber tot als konservativ. Die suchen immer einen Ausdruck dafür, was sie ganz sicher nicht sein wollen." (Karmasin 2009: 152) Dieser Deutung der eigenen Persönlichkeit aufgrund von Konsum kann heute so gut wie niemand verhindern, und so gut wie alle wissen über diese Zusammenhänge Bescheid. Im Bezug auf unser Thema können wir fest halten, dass der Markt der Konsumgüter und Dienstleistungen eine historisch noch nie gekannte Bandbreite an potentiellen Zeichen bereit hält, die sich in den möglichen Kombinationen zu schier unendlich vielen verschiedenen Botschaften und „Geschichten" zusammen stellen lassen. Diese Botschaften richten sich an die anderen, aber wir alle wissen aus eigener Erfahrung, dass sie sich auch an uns selbst richten. Die Kaufentscheidungen rationalisieren wir oft damit, dass uns dies & das eben gefalle. So können sie vor dem Verkauf ebenso wie danach zu unserem Selbstbewusstsein beitragen und dieses befördern.Allerdings: Produkte und Dienstleistungen sind nicht nur Zeichen, sie sind vor allem auch Umwelten, in denen wir unsere Erfahrungen machen – eine enge Jeans ermöglicht ein anderes Körpergefühl wie ein weiter Rock. Und Duschgels können uns erfrischen oder beruhigen, können uns zu Aktivitäten anregen oder uns eher kontemplative Stimmungen versetzen. (Ullrich 2009) Mit Produkten und Dienstleistungen können wir gezielt „Situationsmanagement" (Schulze 1992) betreiben, entsprechende Erlebnisse in unsere Biografie einbauen und so unser Selbst gestalten (6).

Als Zwischenergebnis lässt sich fest halten: Historisch war auf ästhetischer wie auf symbolischer Ebene das Wahrnehmungsangebot und dessen Nutzung als kommunikative Zeichen noch nie so groß wie heute, und noch nie hatten so vielen Menschen die Möglichkeit, dieses Potential zu nutzen.

Wer das Angebot bestimmt und welche Relevanz es hat, soll der nächste Abschnitt genauer betrachten.

3. Das Angebot

Der Besuch von Kunstmuseen ist eine der Königsdisziplinen der Kunstpädagogik. Vor den Originalen sollen die SchülerInnen ästhetische Erfahrungen ebenso machen, wie sich die jeweilige Zeit und ihre Umstände erschließen, in denen die Exponate hergestellt wurden. Es geht also um zweierlei, was „sagt" mir das Kunstwerke persönlich und welche historischen und geistigen Erkenntnisse lassen sich daraus gewinnen. Notwendige Voraussetzung dafür sind zwei Konzepte von Kunst, dass (1.) sich in den jeweiligen Werken der Zeitgeist und die herrschenden Vorstellungen von der Welt manifestieren und dass (2.) Kunstwerke überhistorische geistige Gehalte haben, die sich in jeder Betrachtung grundsätzlich neu realisieren lassen. (Abb. 2) Die (Kunst)geschichte hat zeigen können, dass Bilder, Skulpturen und Bauwerke sich dazu eignen, auf die Einstellungen und Auffassungen derjenigen zu schließen, die diese in Auftrag geben und genutzt haben. Dabei wird in der Mythografie der Kunstgeschichte gerne übersehen, dass dies so gut wie immer die Mächtigen waren. Wenn dies behandelt wird, dann eher beiläufig – wie der Blick in aktuelle Schulbücher zeigt.

Die (kunst)historische Idee, Kunst repräsentiere die jeweilige Zeit, wird auch meist ohne genauere Prüfung für die zeitgenössische Kunst übernommen. Die Beschäftigung mit Gegenwartskunst im Unterricht der allgemeinbildenden Schule lässt sich unter anderem damit rechtfertigen, dass sich damit ein tieferes Verständnis für die Gegenwart gewinnen ließe.

Um zu überprüfen, ob das so stimmt, müssen wir uns anschauen, wie die Exponate in die Museen und Ausstellungen kommen. Wie die Auswahl aus den unzähligen angebotenen Kunstwerke getroffen werden. Die Entscheidungsvorgänge mögen im Einzelnen komplex sein, grundsätzlich gilt jedoch, dass die Auswahl nach den Vorgaben und Interessen des Kunstsystems, soziologisch

genauer der Kunstszene, getroffen wird. Diese Kunstszene repräsentiert weder die allgemeine Kultur der Gesellschaft, noch wie früher die Kultur der herrschenden sozialen Schicht(en). Selbst bei oberflächlicher Betrachtung erweist sich die Kunst, wie sie sich in Kunstausstellungen und -museen zeigt, als die Auswahl einer Subkultur unter vielen, wie der norwegische Soziologe Svein Bjørkås argumentiert [(7)], ähnlich auch Gerhard Schulze (Schulze 2011). Sie kann gegenüber anderen Subkulturen längst keine Vorrangstellung mehr beanspruchen, in allen anderen werden ebenso ästhetische Erfahrungen gemacht und die großen Themen des Menschseins bearbeitet. (Abb.3)

Es ist trivial, Museen für zeitgenössische Kunst und Warenhäuser ähneln sich. Sie sind mehr oder weniger öffentliche Einrichtungen, mit geringen (Eintritt) oder keinen Zugangsbeschränkungen [(8)]. Beide zeigen Produkte, die vor mehr oder weniger kurzer Zeit hergestellt worden sind und die sich als Zeichen verwenden lassen. Beide Einrichtungen müssen wegen des begrenzten Raumangebots bei dem, was sie präsentieren, eine Auswahl treffen.

Auswahlmöglichkeit lässt sich (immer) als Macht verstehen. Die Auswahl ist damit eine politische Frage. Im Falle der Kunstmuseen treffen mächtige Mitglieder und Funktionäre der Szene die Auswahl, das kunstinteressierte Publikum pilgert dann zu den Ausstellungen, um zu sehen, was für sie ausgewählt wurde. Künstler müssen ihr Oeuvre entsprechend den Anforderungen der Szene entwickeln, damit sie in die Galerien, die Biennalen und ins Museum kommen. (Heidenreich 1998: 92ff) Museen sind staatliche Einrichtungen zur Wertsicherung und Wertsteigerung, was es einmal über ihre Schwellen geschafft hat, dessen Wert wird in der Regel auf Dauer sichergestellt.

Obwohl das allgemein anerkanntes Wissen ist, beschäftigt sich das Gros der Geisteswissenschaftler ebenso wie weite Teile des Kunstunterricht mit Subkultur „Kunstszene“ so, als wäre diese die (eigentliche) allgemeine Kultur unserer Gesellschaft.

Kunstmuseen sind als Kulturinstitutionen mit Zwang zur Auswahl notgedrungen normativ. Strukturell wird zwischen den Produkten (Kunstwerken) und dem Publikum unterschieden, damit wird unterschieden zwischen Produzenten (Künstler) und Konsumenten (Rezipienten). Das Museum als Kultureinrichtung folgt damit einem konsumistischen Kulturbegriff.

Produkte in Warenhäusern müssen sich dagegen täglich neu gegen die Konkurrenz der anderen Produkte behaupten. Lässt das Interesse an ihnen nach, dann werden sie erst nicht mehr nachbestellt und dann nicht mehr produziert und die Restbestände verramscht. Das Angebot bleibt aktuell – an Lebensmitteln ist es am Verfallsdatum abzulesen. Bis jetzt fehlt eine umfangreiche auch historische Beobachtung dieser Konsumkultur [(10)]. (Abb. 4)

Letztlich bestimmen also nicht die Betreiber der Warenhäuser das Angebot, das sie führen, sondern die Kunden mit ihrer Nachfrage. Die Nachfrage der Warenhäuser bestimmt wiederum darüber, was produziert wird. Damit sind die Konsumenten die Auftraggeber der Produktion und so genau genommen „Produzenten“. (Ullrich 2006: 125 ff.) Weil wir alle eine Auswahl treffen (müssen) – wenn mir Aldi vier Zahnpasten ins Regal stellt, muss ich eine davon nehmen und die anderen drei stehen lassen – , sind wir alle als Auftraggeber tätig, ob wir wollen oder nicht. In den Warenhäuser treffen wir auf unsere Wünsche und Bedürfnisse in Waren und Produkte geformt. Neben „unseren“ liegen die Produkte unserer Mitmenschen [(11)]. In der Differenz zwischen unseren und den Produkten der anderen gewinnen wir Sicherheit über unsere Identität und gleichzeitig, die Möglichkeit diese zu konstruieren, immer wieder zu verändern und dann den anderen mitzuteilen. Und wir lernen viel über die Vorstellungen der anderen. Wolfgang Ullrich spitzt das zu: „Eigentlich wäre es längst möglich, einem Kunden an der Kasse nicht nur den Rechnungsbon vorzulegen, sondern zugleich ein Psychogramm oder eine Milieuanalyse auszudrucken. Dann erführe er, ob er sich risikofreudig oder treu verhält, extrovertiert oder schüchtern ist, zukunftsorientiert oder vergangenheitsbasiert handelt, lieber Die Grünen oder aber die FDP wählen soll. Vielleicht stünde sogar ein Gratis-Tip mit auf dem Zettel, womit jeder Einkauf in einer kleinen Lebensberatung münden könnte.“ (Ullrich 2006: 138) (Abb. 5)

Für unsere Fragestellung bedeutet das:

Im Gegensatz zum Angebot der Kunstmuseen, das von einflussreichen Mitgliedern der Kunstszene bestimmt wird, sind am Angebot der Konsumprodukte [(12)] mehr oder weniger alle Mitglieder einer Gesellschaft beteiligt, und zwar nicht nur mit Meinungsbekundungen, sondern durch Kaufentscheidungen. Damit ist das Angebot die Manifestation von Werten, Wünschen und Einstellungen aller Mitglieder der Gesellschaft und damit manifestiert sich hier hier der Zeitgeist ([13)] wesentlich deutlicher als im Muse-

um für zeitgenössische Kunst. Weil Konsumenten entscheiden (müssen), werden ihnen notgedrungen die eigenen Vorstellungen, Wünsche, Sehnsüchte, Ängste und so weiter bewusst. Das Nebeneinander des Angebots führt zu Selbsterkenntnis und zum Verstehen von Kultur. Es kommt zu Differenzerfahrungen und automatisch wird dabei gelernt, Unterschiede auszuhalten und Vorlieben anderer zu tolerieren. Möglicherweise geschieht dies allerdings mehr implizit als explizit.

4. Shopping und Kaufen

Angebot und daraus folgende Auswahl sind nicht nur eine Möglichkeit, sie erweisen sich auch als Zwang oder wenigstens Notwendigkeit: ob wir wollen oder nicht, wenn wir ein Konsumprodukt kaufen oder eine Dienstleistung in Anspruch nehmen, treffen wir eine Entscheidung. Damit entscheiden wir uns für eine Erfahrung von vielen und gegen die anderen Möglichkeiten. Wir lösen damit Probleme auf die eine Art und vernachlässigen die anderen Möglichkeiten: Wer im Urlaub nach Venedig fährt, kann nicht zur gleichen Zeit in den Alpen sein. Wenn wir uns für ein Erlebnis entscheiden, können wir nicht gleichzeitig, andere haben. Anhand der auf den ersten Blick eher peripheren Produktgruppe Duschgel hat Ullrich deutlich gezeigt, wie wir nicht nur Literatur, Filme oder Musik sondern auch derartige Produkte zum Auslösen von Stimmungen, dem Aufbau unserer Persönlichkeit und letztlich zur Konstruktion von Sinn verwenden. Damit erweist sich die Verwendung von Produkten als eine Form von Verhalten, die wir üblicherweise der Teilnahme an der so genannten Hochkultur zuschreiben. (Ullrich 2009)

Wenn wir ein Paar Schuhe anziehen, müssen wir alle anderen notgedrungen im Schrank bleiben. Weil die Mitmenschen wissen, dass wir uns entscheiden können und müssen, können sie unsere Entscheidungen interpretieren und von ihnen auf unsere Persönlichkeit schließen. Wie andere von uns denken, ist uns in aller Regel nicht gleichgültig. Viele Wahlöglichkeiten eröffnen grundsätzlich auch viele Möglichkeiten, Fehler zu machen.

Die Entscheidungen gehen also in zwei Richtungen: Situationsmanagement und Kommunikation. Sie erfordern damit genaues Überlegen und Abwägen der verschiedenen Interessen und Konsequenzen.

Und dazu kommt noch, dass diese Entscheidungen mit Geldausgeben verbunden sind. „Sobald jemand konsumiert, ist mehr Intensität im Spiel. So sehr Interesselosigkeit eine freie Reflexion begünstigen mag, so sehr führt erst die Überlegung, ob und wofür man sein Geld ausgibt, zu einem genauen Abwägen und einer Entscheidung darüber, was einem wirklich wichtig ist. Wünsche und Erwartungen werden bedacht, und man schätzt die Folgen eines neuen Besitzstücks für die eigene Identität ab: Wird es zu einem passen? Was werden die anderen über einen denken? Welche Assoziationen und Fiktionen löst es aus? Kann man sich damit vielleicht einem Idealbild annähern, das man von sich hat? Eigenschaften postulieren, die man gerne besäße? Sich gar zu diesen Eigenschaften erziehen lassen?“. (Ullrich 2006:192)

Es lohnt sich, zwischen Einkaufen und Shoppen zu unterscheiden. Wenn wir am Feierabend die Dinge des täglichen Bedarfs kaufen, dann geht das meist sehr schnell und routiniert. Wir haben uns schon lange vorher entschieden, welche Läden wir frequentieren und welche Produkte wir bevorzugen. Nur manchmal, wenn es Sonderangebote gibt oder uns ein neues Produkt in die Augen fällt, überlegen wir, was wir kaufen sollen. Und wenn wir einkaufen, weil wir jemanden zum Essen eingeladen haben; aber da geht es ja schon wieder um Kommunikation (Karmasin 1999).

Vom Einkaufen unterscheidet sich das Shoppen. Shoppen erfordert Zeit, der Samstag ist dafür der typische Tag. In Ländern, in denen die Geschäfte auch sonntags geöffnet haben, ist es oft der Sonntagnachmittag. Man geht zu zweit, in einer kleinen Gruppe oder als Familie. (Abb. 6) In den Innenstädten oder Einkaufszentren gehen diese Gruppen mehr oder weniger gezielt in bestimmte Läden, begutachten und vergleichen das Warenangebot, probieren Kleidungsstücke an, nehmen Kostproben von neuen Lebensmitteln. Dabei haben die wenigsten Eile, im Gegenteil man bleibt immer wieder stehen und schaut.

Dabei wird dauernd über die Produkte gesprochen. Es wird diskutiert, ob die Sachen zu einem passen, wie man in den Kleidungsstücken wirkt, wie andere das auffassen würden. Daneben werden die anderen KonsumentInnen kritisch betrachtet, wird darüber gesprochen, wie sie angezogen sind, wie sie sich benehmen, wie sie wirken. Shoppen ist so ein komplexer Prozess zwischen Erlebnisrationalität – was bringt mir das befriedigendste Erlebnis – einerseits und Semiotik andererseits. Und am Schluss geht man wie im Museum ins Café und isst einen Kuchen oder einen Eisbecher.

Wahrnehmungsfähigkeit

Die Entscheidungen werden durch Vergleich der Angebote getroffen, wo liegen die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede, welche Unterschiede sind entscheidend, welche kann man vernachlässigen. Je größer das Angebot ist, desto größer sind die Entscheidungsmöglichkeiten und desto wichtiger wird es, die feinen Unterschiede zu erkennen, gerade dann, wenn die Produkte sich in der Funktion kaum unterscheiden. Im gemeinsamen Reden über die Produkte wird die Wahrnehmung differenziert, mit Begriffen belegt und die Qualität der Waren kritisch beurteilt.

Imagination

Produkte als Zeichen und als Umgebung erfordern, dass man sich vor dem Kauf vorstellt, wie sie verwendet werden und wie sie wirken. Vorstellungsvermögen und Fantasie sind eine wichtige Eigenschaft von guten Shoppern. Weil Geld im Spiel ist, wird dies sehr ernsthaft betrieben. Anschließend bieten die Produkte Anlässe zu Phantasien, die Outdoorjacke ebenso wie die Highheels, das Mountainbike wie die neue Pfeffermühle.

Experimente

Gerade junge Frauen probieren spielerisch die verschiedensten Kleidungsstücke und Accessoires aus, auch solche, die sie nie kaufen würden, um zu testen, wie sie darin wirken. Shoppen kann hier als ein spielerisch angelegtes Experiment zu Identitätsentwicklung (Selbstverwirklichung) verstanden werden.

Zeichen

Man schärft bei den Gesprächen nicht nur gemeinsam die Wahrnehmung, sondern vor allem das Bewusstsein für die Bedeutung der Produkte. Shopping erweist sich hier als kultursemiotische Erkundung und Schulung. Die Kaufentscheidung trägt zur gegenseitigen sozialen Abstimmung bei.

Beim Shoppen überschneiden sich in didaktisch geradezu idealer Weise die sinnliche Wahrnehmung auf der einen Seite und deren individuelle und kulturelle Bearbeitung auf der anderen. In dieser Überschneidung von Wahrnehmung und Bedeutung arbeiten Konsumenten an der Entwicklung ihrer Identität.

Diskurs

Neben den Gesprächen mit mit Freunden und Bekannten tragen vor allem Zeitschriften dazu bei, dass das Shoppen bewusst geschieht. Ebenso wie der Produktmarkt differenziert sich der Zeitschriftenmarkt aus. Zeitschriften bringen wie bestimmte Einzelhandelsketten oder Marken für die Konsumenten eine Reduktion der Komplexität des Angebots. Mit der Zeitschrift entscheiden wir uns für eine begrenztes ästhetisches Muster. Die Zeitschriften beraten und diskutieren, wie wir mit dem Konsumangebot umgehen sollen. Wie wir etwa den Sommer mit Dekorationen, Festen, Orten, Tätigkeiten und Nahrungsmitteln entsprechend erleben sollen. Selbstverständlich sorgen auch hier Wahlmöglichkeiten für Nachdenken und Entscheiden. Zeitschriften erweisen sich in den Anzeigen und im redaktionellen Teil mehr oder weniger offensichtlich als Erziehungs- oder besser Beratungsmedien.

Urteilsfähigkeit

Vor dem Kaufen werden alle Überlegungen und Informationen noch einmal bedacht und kritisch gewürdigt, dann wird entschieden.

Kunstpädagogik

Vor allem bei Shoppen im engeren Sinne zeigt sich, dass viele der allgemeinen Ziel der Kunstpädagogik hier gelernt und erfahren werden: Wahrnehmung, Verfeinerung der Sinne, Gestaltung, Entwicklung der Persönlichkeit, Verständnis für Kultur, ästhetische Urteilsfähigkeit, Entwicklung des Vorstellungsvermögens, Kreativität, Genussfähigkeit, Perspektivwechsel, Gestaltung der Umwelt, Aufmerksamkeit für die Umwelt usw.

5. So what

Es hat sich gezeigt, dass viele Ziele der Kunstpädagogik sich auch beim Shoppen erzielen lassen. Allerdings kann man davon ausgehen, dass vieles davon nicht explizit sondern implizit erworben wird. Das bedeutet, man kann sich in den entsprechenden Situationen angemessen verhalten und kann mehr oder weniger richtige und passende Entscheidungen treffen. Im Sinne der Schule als Einrichtung der Aufklärung wäre es wichtig, die Konsumkultur in einer allgemeinen Kultur- und Kommunikationstheorie zu verorten und den SchülerInnen Begriffe an die Hand zu geben, mit denen sie auf einer allgemeineren und abstrakteren Ebene über die eigenen Entscheidungen und über die der anderen sprechen und nachdenken können.

Aufgrund der begrenzten Ressourcen müssen wir mit den SchülerInnen auch über die ökologische Seite der Konsumkultur nachdenken. Auch über die Ideen der individuellen Selbstverwirklichung, wie sie im Rahmen der Kunst und der Kunstpädagogik gerne formuliert werden. Wenn etwa im Rahmen der so genannten Kulturvermittlung von Raumqualitäten gesprochen wird, und dabei immer ausladende Gesten im Sinne eines großzügigen Raumes verwendet werden … Ich habe den Verdacht, die traditionelle Kunstpädagogik vertritt viele Ideen, die eher zum Ressourcenverbrauch anregen.

Eine kompetenzorientierte Schule wird Mittel und Wege entwickeln, die jeweiligen Kompetenzen bei den SchülerInnen zu diagnostizieren. Damit wird ein „Parallelunterricht“ zwischen ästhetischer Erziehung und Konsumwelt erkannt und es können die Ressourcen für andere Anliegen verwendet werden.

Und zu guter Letzt:

Die Schule ist immer mehr ein Ort, wo „kulturelle“ Informationen und Erfahrungen verarbeitet, begrifflich erfasst und kritisch diskutiert werden und nicht länger ein Ort, wo diese Erfahrungen bereitgestellt werden. Und damit wird die Kunstpädagogik von den „großen“ Zielen ihrer Traditon entlastet und kann sich mehr um die neue Kulturtechnik „visuelle Kommunikation“ kümmern.

Hier gibt es Vorschläge, wie sich das Thema Konsumkultur im Allgemeinen und Shopping im Besonderen im Kunstunterricht thematisieren lässt.

Literaturverzeichnis

Billmayer, Franz (2010). Tourism a Better Kind of Art Education? Vortrag auf dem InSEA Europakongress in 2010 in Rovaniemi. http://www.bilderlernen.at/theorie/tourism_artedu.html

Billmayer, Franz (2005). Qualitätssicherung im Bereich ästhetischer Bildung. In: Fachblatt des BÖKWE 1/2005, S.4-8

Centre Pompidou (Hrsg.) (2008). Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education. Paris: Centre Pompidou/La documentation Francaise.

Demand, Christian (2007). Nach dem Spiel ist vor dem Spiel: Für einen Ausstieg aus der ästhetischen Apokalypse, in: Ästhetische Bildung, Internationale Fachtagung Graz Mai 2006, Fachblatt des BÖKWE 1/2007, S. 25-30 (Im Internet: http://www.boekwe.at/fachtagung/pdf-presse/Christian%20Demand_Nach%20dem%20Spiel%20ist%20vor%20dem%20Spiel.pdf – 26.8.2011)

Demand, Christian (2010). Wie kommt die Ordnung in die Kunst? Springe, zu Klampen Verlag

Eisner, Elliot W. (2002). The Arts and the Creation of Mind, New Haven & London, Yale University Press

Heidenreich, Stefan (1998). Was verspricht die Kunst? Berlin, Berlin Verlag

Karmasin, Helene (1998). Produkte als Botschaften: Individuelles Produktmarketing, konsumorientiertes Marketing, Bedürfnisdynamik, Produkt- und Werbekonzeptionen, Markenführung in veränderten Umwelten. Wien, Ueberreuter

Karmasin, Helene (1999). Die geheime Botschaft unserer Speisen – was Essen über uns aussagt. München, Kunstmann

Karmasin, Helene (2009). Produkte und Produktverpackungen als Botschaften. In: Billmayer, Franz (Hrsg.). Nachgefragt: Was die Kunstpädagogik leisten soll, München, kopaed, S.145-158

Klein, Naomi (2001). No Logo! – der Kampf der Global Players um Marktmacht – ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern; München, Riemann. Homepage von Klein

Kress Gunther (2010). Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication, London & New York, Routledge

Read, Herbert (1968). Erziehung zur Kunst, München, Droemer Knaur

Rheinland-Pfalz Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Mainz (Hrsg.) (1998). Lehrplan Bildende Kunst (Klassen 5 – 9/10) Mainz

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2004). Lehrplan Gymnasium Kunst, Dresden

Schleswig-Holstein, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Lehrplan Kunst Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2005) Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule – Kunst.

Schulze, Gerhard (1992). Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main, Campus

Schulze, Gerhard (2011). Strukturwandel der Öffentlichkeit 2.0 – Kunst und Publikum im digitalen Zeitalter. Vortrag Berlin Juni 2011 (http://www.netz-macht-kultur.de/47.html?&no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=378&cHash=6710db7e3be5793374aed213235cee1d)

Selle, Gerd (2003): Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation, BDK-Mitteilungen 3/2003, S.2-7

Sowa, Hubert (2004). Trainer, Spieler und Zuschauer in einer Person. Eine Fallstudie zum ästhetischen Verhalten eines dreizehnjährigen Jungen in: BDK-Mitteilungen 4/2004, S.32-36)

Ullrich, Wolfgang (2006). Habenwollen. Wie funktioniert die Konsumkultur? Frankfurt a.M. S. Fischer

Ullrich, Wolfgang (2009). Über die warenästhetische Erziehung des Menschen. In: Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf (Hrsg.). BILD-KOMPETENZ(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen, Athena. S.S.43-58 ähnlich: www.bpb.de/publikationen/0TGWEI,0,%DCber_die_waren%E4sthetische_Erziehung_des_Menschen.html

UNESCO (2006) Leitfaden für kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education); UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert

Lissabon, 6. – 9. März 2006. http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf (26.8.2011)

Wolfe, Tom (1992): Worte in Farbe, München, Knaur

Zumbansen, Lars (2008). Dynamische Erlebniswelten. Ästhetische Orientierung in phantastischen Bildschirmspielen, München, kopaed

Endnoten

[1] Selle (2003) geht es nicht um Nützlichkeit, dennoch konstatiert er ein Scheitern.

[2] Schulpflicht wird in Deutschland mit Polizeigewalt durchgesetzt, dazu Billmayer (2005): 4

[3] Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehertages in Dresden am 28. und 29. September 1901: Verhandlungen vom Sonnabend, Eröffnung der Sitzung; Das Kinderzimmer Berichterstatter: Lehrer Roß, Hamburg; Das Schulgebäude. Berichterstatter: Bauamtmann Prof. Th. Fischer, München
Verhandlung: http://www.bilderlernen.at/hist/1901-2.pdf. In dieser Verhandlung wurde natürlich nicht wie etwa 70 Jahre später vor der Bilderflut gewarnt.

[4] Klein (2001) zeigt dies vor allem für die Turnschuhmarke Nike. Welcher Aufwand in der Produktion des Markenimages liegt, lässt sich beim Vergleich von None-Name-Produkten mit Markenprodukten erahnen.

[5] Zum Funktionieren von Zeichen immer noch sehr empfehlenswert: Keller (1995). hier eine kurze Zusammenfassung. Zeichen sind keine Botschaften, sondern Voraussetzungen dafür, dass wir welche durch Interpretieren gewinnen können.

[6] Schulze (1992): 40f, der Mensch wird zum Manager seiner eigenen Subjektivität und seines Innenlebens. Denken wir daran, dass viele Reiseentscheidungen im Projekt der Selbstbildung getroffen werden.

[7] http://www.bilderlernen.at/theorie/publikmsknstrktn.html

[8] Wobei selbst moderne Museumsbauten ihre „symbolischen" Zugangsschwellen immer noch recht deutlich in der Architektur markieren – man denke etwa daran, welche Räume und Stationen durchquert werden müssen, bis man endlich in der Ausstellung ist.

[9] Wolfe (1992): 28 (http://www.bilderlernen.at/theorie/wolfe_tom.html) zeigt, dass es bei der bildenden Kunst hier besonders autoritär zugeht: Im Gegensatz zur bildenden Kunst haben bei Literatur, Theater und Musik die Kaufentscheidungen des Publikums einen deutlichen Einfluss auf das Angebot.

[10] Ullrich (2006) bildet hier eine Ausnahme. Hier wird die Konsumkultur mit geisteswissenschaftlichen Methoden untersucht.

[11] Der Markenentwickler und Design-Manager Tobias Glaser hat mittlerweile eine Mustersammlung von über 1200 verschiedenen Mineralwasserflaschen.

[12] Genau genommen müssen immer auch entsprechende Dienstleistungen miteinbezogen werden.

[13] Wer zur Ehrenrettung des Museums zwischen eigentlichem und uneigentlichem Zeitgeist unterscheidet, setzt die Vorstellungen und Vorlieben der eigenen Szene über die der anderen. Letztlich kann dabei nur mit einem quasi religiösen Konzept des Genies argumentiert werden, das aufgrund irgendwelcher nicht genauer zu benennender Eigenschaften Zugang zum „Geist der Zeit" hat. Wir hätten damit wieder die Argumentationsfigur des Ausschließlichkeitsanspruchs von Kunst und Kunstpädagogik vor uns. Dazu auch Demand (2010)