Education in the Present Tense

Von Juuso Tervo

The attempt to grasp the present as a general *condition*, that is, to understand the historical specificity of today and transform that understanding into *timely* actions within the present, lies in the heart of modernity. When the world is formed by us (and not through divine inter vention), the present becomes a moment of action: if we want to take our destiny in our own hands, we must act *now* rather than *later*. As a *condition*, the present is inherently contingent: it is a place of contestation where not only different realities coincide, but also where the ten sion between the past and the future is manifested. This is what Hannah Arendt (1961) had in mind when she gave her "six exercises in political thought" the title *Between Past and Future.* Instead of joining tradition and telos (that is, sustaining a continuity between the past to the future), the present presents itself, for Arendt, as a *gap*. Since the attempts to close this gap easily evoke problems (like fascist restorations of a Golden Age), Arendt's task was to write about "how to move in this gap–the only region perhaps where truth eventually will appear"(Arendt 1961: 14). Arendt's book was published 56 years ago, but the question she poses, that is, how to live in the gap between the past and the future, seems still extremely relevant: not only because we are currently experiencing similar totalitarian tendencies that Arendt closely examined in her writings, but also because the *gap-ness* of the present remains as the general rule of life, work, and education today. In an innovation-driven economy, we are constantly waiting for the next big thing (the new Nokia, possibly a two-year grant, a possible shout-out in someone's Instagram page): not because it redeems the present and stabilizes its tensions (e.g. chiliastic waiting for the Second Coming of Christ), but because it ensures that we can make it through the day; that if things are not working out today, we can always try to reinvent ourselves tomorrow; that we can seize the moment only for a moment as easily as we can take an Uber from the gallery to the nightclub.
It is within this gap that I wish to talk about the post-internet, art, and education. The condition it points to, that is, a moment in time when the circulation of information, capital, and affects is increasingly linked to what we call the Internet (a term that is somewhat unnecessary today, since the Internet seems to be *everywhere*), unfolds a present clearly distinguished from the past (e.g. analogue vs. digital; offline vs. online) without, however, clearly defining what kind of future will this present bring with itself (like all ‚post'-definitions: poststructuralism, postmodernity, post-politics; they all seem to leave us in an unnerving *end* of an era). To give this moment an epochal definition is to assign the wide-spread introduction of the Internet the status of a social, cultural, and economic change akin to telegraph, radio, and TV: that the present is an after-effect of a *technological* event that profoundly shaped human activities and cultures. Without going deeper into the intricacies of such claims (indeed, who's epochs, technologies, and cultures are we talking about?), my attempt is to think what kind of *tem poral* (not just technological) conditions does the post-internet (or whatever we want to call it) assign to art and education today. Taking a cue from Arendt's passage above, that the gap between the past and the future is perhaps the "only region […] where truth eventually will appear" (ebd.: 14), I'm interested in how art and education could act in the present and partake in the poetics of its truth.

Let's take, as our example, Ryan Trecartin's *Center Jenny* (2013). When I first saw Trecartin's videos, I thought of Paul McCarthy's video pieces (like *The Painter* [1995]) that present us with repetitive and extreme situations of camouflage, abject, and the everyday. However, while for McCarthy it is his own body that serves as the primary medium of artistic practice – meaning that the camera merely captures these situations – Trecartin (often together with his close collaborator Lizzie Fitch) focuses on the very process of capturing, or better, he mobilizes different paces and places of the digital moving image and its circulation through identities, gestures, and styles. This means that the form and content coincide in his work to the point where *everything* seems to become digital: digital in a sense that characters, actions, and situations are intimately linked with the computational technologies that present their order, appearance, and causality. But this digitalization is not total: the image is still there, vis ible, not rendered into mere digits. This is why I would not like to reduce this computational logic of the digital to a single code or coder, or to go as far as those who seriously believe in the so-called simulation argument; that our world itself is merely a simulation programmed by some other lifeform. Rather, as a cultural, political, and economical *condition*, I see that the digital landscape of the present – one that Trecartin and Fitch draw from – involves sensibili ties that assign a specific kind of contingency to the present: one where the movement within the gap between the past and the future denotes a fluctuating movement between offline--time/ presence and online-time/presence; a contingency that is not reducible either to digits (i.e. contingency of the code or the coder) or the social in its traditional sense (i.e. the contingency of the social contract). Going back to what I started with – that the present is the primary moment of *action* in modernity – such digital landscape does not undo or change this logic but *intensifies* it:

it is immediate activity in the now that confirms the immediacy of the present (that's why, perhaps, people are so eager to use the hashtag *latergram* when they post images that are nonsynchronous with the now). Here, when I say *intensification*, I do not mean *acceleration*. Intensification denotes something what could be illustrated through Snapchat. With Snapchat, the photographic moment has become, yet again, a miraculous moment: not because we can freeze time (i.e. *capture the present*), but because we can synchronize ourselves with a tech?nology that produces the present. *Center Jenny* presents us with a collection of Jennies, who, instead of representing individual characters, are presented as collections of words, postures, voices, and looks: they are, to put it differently, performances that the overlapping gazes of multiple cameras trigger to act. The narrative takes place somewhere in the future where humans have gone extinct: all beings and objects we see are simulations of this extinct, once-organic life and culture; simulations that run and perfect themselves by infinitely repeating their patterns (for the proponents of the sim?ulation argument, this is the true condition of our reality today). Here, we could go to Samuel Delany's queer science-fiction or Lee Edelman's and José Esteban Muñoz's contesting but complementary writings on queer futurities as possible frameworks to discuss Trecartin's image of the future. However, for the sake of my argument, let's stick with the present. In *Center Jenny*, everything happens in interconnected and repeated loops of activity. It is im?portant to note that this activity does not simply refer to individual characters, but to the very milieu in which these characters act. As Trecartin himself put it in an interview,

"We [Trecartin and Fitch] started focusing more on context as being the main charac?ter of the movie, rather than on individual personalities. And we used different charac?ters and their behaviors as tools and utensils for the free will of the context rather than of the individual" (Lehrer-Graiwer 2016, para 47).

This shift of focus from the individual free will to the free will of the context echoes, I believe, the sensibilities I discussed earlier: that the contingency of the present is not solely in the hands of people (offline) or technology (online), but forms through the interplay between different actors (human, non-human, artificial…) and the different temporalities of their actions (move?ment, repetition, frames/kilobytes second). Simultaneously offline and online, the present be?comes a moment of action where it is not clear whether the effects of these actions are virtual or real or both or neither. In order to mobilize this indeterminacy (to move *in* it rather than *with* it), it becomes crucial to explore not only the material conditions of our actions (e.g. online or offline), but also what kind of *times* do these actions occupy. After all, the capitalization of technological time runs precisely by dividing and organizing our offline activities into separate moments online; moments that form the basis for the authorship of individualized lives today (a vanishing Snapchat story and a vanishing Uber contract are basically the same thing). What is needed, then, is an articulation of the present that is not, to paraphrase Walter Benjamin, like a bead in a rosary, but rather a conflation of different times, both online and offline. What *Center Jenny* could teach us, then, is how time in the contemporary could present itself in the gap between offline and online, between the past and the future: multiplied yet centralized, organic yet computed, bodily yet digital. This could be one of the lessons of art after the internet: the poetics of the present is not that much of a world-making but time-dwelling.

So, how does this relate to art education? The history of public education in modernity is concomitant with the understanding of the present as a moment of action. After all, education, it is believed, should prepare students to function in the society by adapting to the present and offer them the means to govern or change it for the sake of the future. Education, in other words, ought to be *timely*: it has to respond to the needs of the present in order to affect the future. The role of art in this logic has traditionally been complementary: whether art is seen as means of self-expression or social reconstruction, art inserts education more comprehen?sively in the present. This, however, means that art education *acts* in the present in a fully affirmative way. It turns learning into a vanishing mediator between the past and the future: a moment of action that constantly undoes itself to keep up with a linear progression of time. This is what grounds the current tyranny of lifelong learning: education, like work, becomes indistinguishable from our existence.

The poetics of the present described above offers a different relation to the present. By in?tensifying the present as a gap between offline and online, it might allow us to understand education as something takes place in a present tense: as the kind of movement that Arendt was after. After all, such movement points to the very event of education: to the relation be?tween learning and unlearning, to the articulation of the otherwise that the present already is. For art educators, such poetics of the present could help to question what constitutes a timely action and how do we act in the present. Instead of conflating offline and online (like Uber or Tinder; or, in art education, merely replacing paper with tablets), we could try to see what it would mean to keep them in tension (like Trecartin) and what does this tension mean for our understanding of the present.

To summarize, in order to explore art and education as poetics of the present after the internet, we should ask ourselves, how do

we understand them as *activities* in the now. In *Human Con□dition* (1958/1998), Arendt wrote, “To act, in its most general sense, means to take initiative, to begin, … to set something in motion” (Arendt 1998: 177). Following her, I believe that art and education (both together and separately) can set something in *motion*; in different speeds, simultaneously. This requires an attention to the variety of temporalities they can take up, both online and offline. I do understand that my suggestion to keep the offline and online in tension sustains a binary-relation between these two realms, eventually preventing us from exploring the very condition of possibility of this binary. However, let’s leave that question to some other time, to a future to come.[1]

Anmerkung

[1] Dieser Text erschien erstmals in: Tervo, Juuso (2017): Education in the Present Tense. Paper presented at Dank Contemporaneities: One-Day Symposium on the Post-Internet. Online: https://hcommons.org/deposits/objects/hc:16212/datastreams/CONTENT/content [17.03.19]

Literatur

Arendt, Hanna (1961): Between past and future. Six exercises in political thought. New York, NY: Viking Press.

Arendt, Hanna (1998): The human condition. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2nd edition. (Original work published in 1958)

Lehrer-Graiwer, Sarah (2016): Ryan Trecartin by Sarah Lehrer-Graiwer. Online https://bombmagazine.org/articles/ryan-trecartin/ [17.3.19]

Education in the Present Tense

Von Juuso Tervo

Beitrag zur Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung „Was bedeutet „Forschungsorientierung“ für die Lehrerbildung?“ am 28.06.2013 an der Universität Osnabrück

Die Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst | Medien | Bildung vom 28. Juni 2013 widmete sich der Frage nach der Bedeutung von ‚Forschungsorientierung’ für die Lehrendenbildung. Die Leitfragen der Tagung (*Was heisst ‚Forschungsorientierung’ in einem Master-Studiengang der Kunstpädagogik? Was soll wozu erforscht werden? Welche Rolle kann ‚Forschendes Lernen’ als (hochschul)didaktisches Konzept spielen? Und was könnte hier ‚Artistic Research’ bedeuten?)* verweisen auf ein Thema, das im Nachgang zur Bolognareform und der Umstellung auf BA und MA auch in der Schweiz aktuell breit diskutiert wird.(1)

Für die kunstpädagogischen Ausbildungen in der Schweiz stellt die Forschungsorientierung der Lehre in zweifacher Hinsicht einen relativ neuen Anspruch dar: Erstens kam der Forschungsauftrag erst 2000 mit dem Erlangen des Fachhochschulstatus an die Kunsthochschulen, wo die Ausbildungen für Kunstlehrer_innen für die Sekundarstufe II traditionsgemäss angesiedelt sind. Dies bedeutet, dass Kunstpädagogik als wissenschaftliche Disziplin noch sehr jung und eine Forschungstradition noch kaum etabliert ist. Zweitens ist forschungsorientierte Lehre erst ab 2008 mit der Einführung kunstpädagogischer MA-Studiengänge zum Thema geworden und gewinnt seither an Bedeutung, was sich am Wachsen entsprechender curricularer Anteile ablesen lässt.

Mit dem Format des Forschungspraktikums haben wir im MA-Studiengang Art Education, Vertiefung bilden & vermitteln (MAE, b&v) an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) bereits einige Erfahrungen zu forschungsorientierter Lehre gesam-

melt. Trotzdem bleiben die Leitfragen der Tagung in Osnabrück virulent und stellen sich auch uns immer wieder von Neuem. Im folgenden Text stellen wir das Forschungspraktikum als Modell forschungsorientierter Lehre vor, diskutieren unsere Lehrpraxis, wie sie sich in den letzten fünf Jahren entwickelt hat, und reflektieren schließlich unsere Erfahrungen und Erkenntnisse in dialogischer Form.(2) Dabei stellen wir auch kurz das Forschungslabor für Künste an Schulen (FLAKS) vor, welches inter- und transdisziplinäre Perspektiven aus den schulischen Vermittlungsbereichen Kunst, Musik und Theater zusammenbringt und ein Modell dafür sein könnte, wie die Forschungsorientierung über die Ausbildung hinaus in die Berufspraxis transferiert werden könnte.

Das Forschungspraktikum als Modell für den Transfer Forschung-Lehre

Die forschungsbezogenen Lehrveranstaltungen im MAE, b&v sind Teil des Lernbereichs Fachdidaktik und schliessen an die fachdidaktische Ausbildung an. Dem Forschungspraktikum gehen zwei Methodenseminare voraus, parallel zum Praktikum findet ein Begleitseminar statt. Der gesamte Zyklus der forschungsbezogenen Lehrveranstaltungen erstreckt sich über 3 Quartale. In der Regel haben die Studierenden, wenn sie mit dem Forschungspraktikum beginnen, ihre Lehrprobe, d.h. die Prüfung zum Erlangen der Lehrbefähigung bereits absolviert und erste Unterrichtserfahrungen gesammelt.

Im ersten Methodenseminar stehen die Ansätze der Aktions- resp. Praxisforschung sowie das Handwerk der qualitativen Sozialforschung (Methoden der Datenerhebung und -auswertung) im Zentrum. In einem exemplarischen Durchlauf durch einen Forschungsprozess entwickeln wir mit den Studierenden eine Fragestellung, die innerhalb der Lerngruppe untersucht werden kann. Aus dem Übungsfeld für qualitative Methoden wird damit eine Reflexion über die aktuelle Studiensituation und das Curriculum.Im zweiten Methodenseminar erarbeiten die Studierenden in Tandems eine eigene Fragestellung und ein eigenes Forschungsdesign für ihr Forschungspraktikum. Parallel dazu erweitern wir das Repertoire der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Verfahren durch künstlerische und performative Ansätze (künstlerische Forschung, Arts-Based Research in Education) und suchen nach einer Positionierung der Forschungsanliegen durch theoretische Modelle und Konzepte. Mit dieser Verknüpfung künstlerischer, pädagogischer und theoretischer Perspektiven wird Forschung zum Ort der Synthese von oft als isoliert und voneinander getrennt wahrgenommenen Lernbereichen des Curriculums.

Während des Praktikums unterstützen wir die Studierenden im Rahmen eines Begleitseminars bei der Durchführung ihres Forschungsprojektes. Diese umfasst neben der Erhebung und Auswertung der Daten entlang der Forschungsfrage die Darstellung und eine der Fachöffentlichkeit zugängliche Präsentation der Ergebnisse. Die im Forschungspraktikum angefangene Auseinandersetzung kann im Rahmen eines theoretischen Leistungsnachweises oder einer Masterthesis vertieft resp. fortgesetzt werden.

Das Seminarkonzept orientiert sich am Ansatz der Aktions- resp. Praxisforschung(3) . Nach diesem Ansatz bearbeiten und beforschen Praktiker_innen – in unserem Fall angehende Lehrpersonen – Fragen aus ihrer Praxis. Der eigene Unterricht wird dabei nicht nur reflektiert, sondern weiterentwickelt. Forschungsergebnisse fließen sofort zurück in die Praxis und werden erneut überprüft. Der Ansatz der Aktionsforschung hat sich im Bildungsbereich in den 70er Jahren in England als bottom up-Ansatz und Gegenbewegung zu der top down-Implementierung von Curriculumsrevisionen herausgebildet. Aktionsforschung soll Praktiker_innen ermächtigen, die Weiterentwicklung des Unterrichts aus der Praxis heraus selber zu betreiben und Unterrichtsforschung nicht losgelöst davon bspw. den Erziehungswissenschaften zu überlassen. Dabei wird Forschung auch als Arbeit an der Professionalität als Lehrperson verstanden.

Wenn wir mit Ansätzen der Aktionsforschung arbeiten, ist es uns ein Anliegen, die Studierenden dazu zu ermutigen und ihnen ein Instrument an die Hand zu geben, nicht nur ihren Unterricht und das Fach durch eigene Beiträge weiterzuentwickeln, sondern auch zwischenzeitlich in Distanz gehen zu können zum eigenen Unterricht, zur Rolle als Lehrperson oder zu den institutionellen Strukturen und ihren vermeintlichen Sachzwängen. In diesem Sinne fassen wir Forschung und die Entwicklung eines forschenden Habitus auch als eine Form der Selbstermächtigung und des Erschliessens von Handlungsräumen auf.

Das methodische Spektrum, das sich für Unterrichtsforschung mit dem Ansatz der Aktionsforschung anbietet, ist breit gefächert. Wir fokussieren auf Verfahren der qualitativen Sozialforschung und versuchen, diese mit künstlerischen Ansätzen zu verknüpfen. Der Einbezug künstlerischer oder kunstbasierter Methoden liegt nicht nur auf der Hand, weil Kunst für die Kunstpädagogik ein wichtiges Bezugsfeld ist. Der Einbezug der Künste hat auch mit einem sich wandelnden Wissenschaftsverständnis in den Sozialwissenschaften zu tun. Arts-Based Research in Education (vor allem im englischsprachigen Raum) nutzt künstlerische und performative Darstellungsformen, um den Darstellungsaspekt in der Wissensproduktion zu betonen und sichtbar zu machen, dass auch die Ergebnisse von Forschung immer eine Konstruktion, eine Aufführung sind.(4)

Reflexion von Erfahrungen und Beobachtungen – ein Dialog

AS: Wenn ich unsere Sammlung von Berichten anschaue, die die Studierenden zu ihren Forschungspraktika verfasst haben, fällt die Unterschiedlichkeit dieser Studien auf. Fragestellungen betreffen etwa das Rollenverständnis als Lehrperson, das Sprechen und die Sprache, den Einsatz von Materialien und Medien, die Unterrichtsgestaltung, den Lernprozess, oder das Fach Bildnerisches Gestalten im Kontext der Schule. Aussagen dazu können beispielsweise auf der Basis von Beobachtungen, Befragungen und Dokumentenanalysen generiert, Ergebnisse visuell, performativ oder in Textform dargestellt werden.(5)

Darin unterscheidet sich unser Ansatz von einer Lehre, die auf Material aus laufenden Forschungsprojekten aufbaut und in der schon vorhandene Daten ausgewertet oder bestehende, elaborierte Settings nachvollzogen werden. Mir scheint die inhaltliche und methodische Heterogenität unserer Ergebnisse gerade eine Stärke zu sein, geht es doch auch um die Frage, was kunstpädagogische Forschung (noch alles) sein kann und wie sich sozialwissenschaftliche und künstlerische Forschungsansätze, verschiedene Dimensionen der Kunstpädagogik und spezifische Interessen der Studierenden verbinden lassen. In diesem Sinne sind die Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Forschungsmodul auch ein Beitrag an die Ausdifferenzierung eines emergenten Forschungsfeldes. Ein Ziel für die Weiterentwicklung des Formates Forschungspraktikum wäre sicher, das inhaltliche und methodische Spektrum, das diese Projekte in ihrer Diversität öffnet, noch genauer beschreiben und benennen zu können. Dadurch käme auch die in diesem Spektrum enthaltene Reflexivität noch mehr zum Tragen: Für welches Thema und welches Vorgehen entscheide ich mich warum?

DE: Die Bedingungen für die Verzahnung von Forschung und Lehre im Bereich Kunstpädagogik sind an der ZHdK aus verschiedenen Gründen besonders günstig: Institutionell und personell gibt es eine enge Kooperation zwischen dem Master-Studiengang MAE, b&v und dem Institute for Art Education (IAE), das sich ausschliesslich mit der Forschung zu Kunstvermittlung beschäftigt. Beispielhaft für die Zusammenarbeit ist zum einen das geteilte inhaltlich Interesse der beiden Leitenden – Heinrich Lüber und Carmen Mörsch – für Potenziale der (Gegenwarts)Kunst in Unterricht, Lehre und Forschung.(6) Zum anderen ist die personelle Konstellation exemplarisch: Sowohl Carmen Mörsch und Heinrich Lüber, als auch wir Dozentinnen, vereinen ad personam die drei Disziplinen, welche für unsere Forschungsorientierung massgeblich sind und verfügen über eine künstlerische, kunstpädagogische und wissenschaftliche Praxis. Eine besondere Scharnierfunktion nimmt dabei Anna Schürch ein, die als Mitglied beider Kernteams sowohl die Perspektive des Masters als auch jene des Instituts im Blick hat.

Die Scharnierfunktion ist überhaupt ein wesentliches Merkmal für die am beschriebenen Transfer Forschung – Lehre mitwirkenden Personen. Dass wir mit einem Bein in der Ausbildung angehender Lehrpersonen, mit dem anderen im Berufsfeld stehen, hat zur Folge, dass wir uns in permanentem Austausch mit den Akteur_innen im Feld befinden. Die Reibung an und die Informiertheit durch die Praxis ist konstitutiv für unser Verständnis von Forschungsorientierung. Gerade weil wir die Institution Schule kennen (und immer wieder auch mitrepräsentieren), haben wir Interesse an einem Forschungsverständnis, das den Status Quo herausfordert und zu Verschiebungen führen kann: Forschung ist in unserem Verständnis ein emanzipatorischer Prozess, welcher die Fachentwicklung von Kunst aus' (Eva Sturm) denkt- und nicht als Dienstleistung, um quasi wissenschaftlich fundierte Argumente für den Nutzen des Fachs zu erbringen.

AS: Neben der institutionellen und personellen Konstellation stellen der Faktor Zeit und die Langfristigkeit weitere Gelingensbedingungen dar: Zu Beginn eines Zyklus beobachten wir zuweilen eine eher skeptische bis abwehrende Haltung der Studierenden. Forschung wird als etwas gewertet, das nicht wirklich mit ihrem Beruf zu tun hat. Sie wird innerhalb des sonst schon als über-

frachtet empfundenen Curriculums als aufgesetzt erlebt. Je mehr das Vorhaben vorankommt, umso deutlicher wird den Studierenden die Relevanz der forschenden Auseinandersetzung. Sie schätzen die Möglichkeit, einmal Zeit zu haben, einen Ausschnitt aus ihrer komplexen Praxis ganz genau zu betrachten. Und oft sind sie überrascht von den Erkenntnissen, die zwar vielleicht weniger spektakulär sind als erwartet, aber doch nicht vorhersehbar waren. Und so wie sich das Verständnis von dem, was wir in diesen Lehrveranstaltungen machen, innerhalb eines Jahrganges verändert, entwickelt es sich auch über die Jahrgänge hinweg: Parallel zu unserem Fundus an Beispielen und Erfahrung wächst auch die Akzeptanz und das Interesse der Studierenden an Forschung. Forschungsbezogene Lehre beginnt sich als Teil des Studiums zu etablieren.

DE: In den bisher durchgeführten Seminaren hat sich zudem gezeigt, dass sich auch das Forschungsverständnis der Studierenden im Verlauf des Seminars verändert. Die beschriebene Skepsis hat auch mit einem Forschungsverständnis zu tun, das sich stark an einem Objektivitätsanspruch orientiert. Dieser Anspruch wird durch den Ansatz der Praxisforschung, wie er unser Forschungsverständnis informiert, herausgefordert[7] : Die Praxisforschung fasst etwa die Nähe der Forscher_innen zum Feld nicht als mangelnde Distanz (und in der Konsequenz als fehlende Objektivität) auf, sondern hält diese für produktiv für das Generieren so genannten ‚lokalen Wissens'.[8] Die Validität der Forschungsergebnisse misst sich in diesem Verständnis nicht primär an einer abstrakten Allgemeingültigkeit, sondern daran, welche Relevanz sie für das konkrete praktische Feld, in dem sie erhoben wird hat- in unserem Fall also für die kunstpädagogische Berufspraxis.[9]

AS: Wichtig ist deshalb auch, Wissenschaftsverständnisse zu thematisieren und aufzuzeigen, welche Kritiken es an den verschiedenen Auffassungen gab und wie sich diese entwickelt haben. Und es ist immer wieder notwendig zu klären, welche Begriffe von Forschung und Wissenschaft dem Seminar zugrunde liegen und dass es eben nicht primär um Objektivität und Allgemeingültigkeit geht.

DE: In unserem Forschungsverständnis ist die Selbstreflexivität im Sinne einer Offenlegung der eigenen Positioniertheit und des eigenen Erkenntnisinteresses – nicht zuletzt aus forschungsethischen Gründen – zentral. Dieser Anspruch wird durch unseren forschungsmethodischen Ansatz, aber auch durch einen kritischen und am transformativen Potenzial von Forschung und Kunstunterricht interessierten theoretischen Zugang begründet.[10] Entsprechend ermutigen wir die Studierenden dazu, sich ihren Standpunkt zu vergegenwärtigen und diesen aktiv in ihr Forschungsvorhaben einzubeziehen.

AS: Die verschiedenen Ansprüche, die wir jetzt benannt haben, weisen darauf hin, wie herausfordernd, aber eben auch wie umfassend die Auseinandersetzung ist, die wir mit den Studierenden in diesen Lehrveranstaltungen führen. Der Aufwand für die Betreuenden und die Studierenden ist entsprechend groß. Umso wichtiger ist es, dass die Studierenden eine Fragestellung finden, die sie wirklich interessiert. Am besten gelingt dies, wenn die eigene Situation, der eigene Unterricht, das eigene Tun untersucht wird. Dieses Anliegen gilt es soweit einzugrenzen resp. kleinzuarbeiten, dass es im Rahmen der Lehrveranstaltung zu bewältigen ist. Dies alles braucht Zeit und mehrere Besprechungen. Eine wichtige Aufgabe der Dozierenden ist es denn auch, eine hohe Verbindlichkeit zu schaffen und die Studierenden dazu zu bringen, ihre Vorhaben ernst zu nehmen, indem wir sie ernst nehmen.

Kennzeichnend für die Lehrveranstaltungen ist meiner Meinung nach die Kopplung von forschendem Lernen und forschen lernen: Wo der Schwerpunkt dabei liegt, hängt auch davon ab, mit welchen Interessen die Studierenden in die forschende Auseinandersetzung eintreten. Was wir uns wünschen, wenn wir die Studierenden das Forschen lehren, ist die Erarbeitung einer forschenden Haltung, einer spezifischen Reflexivität der Studierenden ihrem aktuellen und künftigen kunstpädagogischen Tun gegenüber.

Ausblick und Schluss

DE: Angesichts der beschriebenen Ansprüche und des zeitlichen Aufwands stellt sich die Frage, wie angehende Kunstpädagog_innen über die Lehrveranstaltung hinaus in Forschungszusammenhängen aktiv bleiben können.

Seit 2010 bietet das IAE mit dem Forschungslabor für Künste an Schulen (FLAKS) eine Plattform an, welche am Übergang vom Studium ins Berufsleben ansetzt. Hier versuchen wir gemeinsam mit Studierenden, Abgänger_innen und Berufspraktiker_innen einen längerfristigen Transfer der Forschung ins Berufsfeld zu etablieren. In (generationsübergreifenden) Teams können sie über

das Forschen an gemeinsam entwickelten Fragen in einen Austausch treten.(11)

AS: Wie eine solche Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld gelingen kann, erfahren wir derzeit im FLAKS-Teamforschungsprojekt „Kalkül und Kontingenz“.(12) Da forschen wir mit einer Gruppe von Kunstlehrer_innen und Theaterpädagog_innen, von denen einige bei uns studieren oder studiert haben und andere schon länger in der Praxis arbeiten. Die Untersuchung der Frage, wie und in welchen Situationen Kontingenz im Theater- und Kunstunterricht eine Rolle spielt, könnten wir allein nicht leisten. Um dieses in der Bildungstheorie beschriebene Phänomen in seiner Tragweite für die Praxis besser zu verstehen, haben wir deshalb ein Verfahren gewählt, in dem sich Theorie und Praxis wechselseitig informieren.

DE/AS: Wir schätzen unsere Aktivitäten im Rahmen von FLAKS, dem Forschungsprojekt und der Lehrveranstaltung als eine Art Pionierarbeit ein: Gemeinsam mit einer kleinen Gruppe interessierter Studierender und Berufspraktiker_innen möchten wir längerfristig einen Raum etablieren, in dem an Forschung interessierte Leute aus dem Bereich Kunstpädagogik in ein gemeinsames Nachdenken über ihr Fach und in einen Austausch über ihre jeweilige Praxis kommen können. Und wir hoffen, dass die Ergebnisse, die wir in den beschriebenen Konstellationen erarbeiten, profiliert und überzeugend sind und von der kunstpädagogischen Community genutzt und weiterentwickelt werden. Wir wünschen uns, dass FLAKS zwar nicht ins Unermessliche wächst, aber irgendeinmal als Player im kunstpädagogischen Feld nicht mehr wegzudenken ist, weil forschungsbasierte Unterrichtsentwicklung und -reflexion zu einem selbstverständlichen Teil kritischer kunstpädagogischer Praxis geworden sind.

Endnoten

[1] Z.B. Tagung „Stand der Fachdidaktiken in der Schweiz“ der cohep, 24. Januar 2013, Tagung „Verknüpfung Forschung und Lehre: Forschungsorientierung in berufsorientierten Studiengängen“ der Pädagogischen Hochschule Zürich in Zusammenarbeit mit der KFH, 5. Dezember 2013.

[2] Die Lehrveranstaltung wurde 2009 von Carmen Mörsch konzipiert sowie erstmals durchgeführt, ab dann von Danja Erni und Anna Schürch schrittweise übernommen, weiter ausgebaut und entwickelt und wird aktuell von Michèle Novak und Anna Schürch betreut.

[3] Zur Aktionsforschung vgl. Herbert Altrichter, Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn; ergänzend dazu stützen wir uns auf den Ansatz der Oldenburger Teamforschung.

[4] Vgl. hierzu Carmen Mörsch (2012): But is it ABER? In: Mira Sack, Anton Rey (Hrsg.): Ästhetische Kommunikation im Kindertheater. Eine Studie zu Rezeptionsweisen und Erlebnisqualitäten. Zürich.

[5] Beispiele aus den Forschungspraktika finden sich unter: http://www.zhdk.ch/index.php?id=53879 (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[6] Vgl. dazu Heinrich Lüber, Carmen Mörsch: Bedeutung der Gegenwartskunst. Forschungsarbeit für eine neue Gewichtung im Fach bildnerisches Gestalten, Neue Zürcher Zeitung vom 31.3.2010, http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/bedeutung-der-gegenwartskunst-1.5346946 (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[7] Zur Kritik an der Wissenschaftlichkeit von Aktionsforschung vgl. Altrichter/Posch: 340ff; Herbert Altrichter (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München.

[8] Zum Begriff ‚lokales Wissen’ vgl. Altrichter/Posch: 323ff; Altrichter/Soukup-Altrichter beschreiben ‚lokales Wissen’ als kontextbezogenes Wissen, welches für komplexe praktische Probleme notwendig ist. „Um mit praktischen Situationen konstruktiv umzugehen, müssen allgemeine Theorien durch Wissen über die Spezifitäten der Situation angereichert werden. Erfolgreiche Praktiker_innen haben die Fähigkeit, aus ihren Handlungserfahrungen solches ‘lokales Wissen’ gleichsam auszufällen und einen –

häufig fallspezifisch organisierten – Erfahrungsschatz aufzubauen, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereiches kompetent und situationsbezogen anzugehen.“ Vgl. Herbert Altrichter, Katharina Soukup-Altrichter: Forschen für die eigene Praxis http://daten.schule.at/dl/Forschen_fuer_die_eigene_Praxis_1_.doc. (zuletzt abgerufen 11.11.2013), S. 1.

[9] Vgl. dazu das Stichwort der Iterativität bei Herbert Altrichter, Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 342.

Vgl. dazu die Arbeitsprinzipien des IAE iae.zhdk.ch/iae/deutsch/ueber-uns/arbeitsprinzipien/ (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[10] Zu den bisher durchgeführten Pilotprojekten in diesem Rahmen s. http://www.zhdk.ch/index.php?id=37017 (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

[11] Vgl. dazu den Projektbeschrieb zu „Kalkül und Kontingenz“ www.zhdk.ch/index.php (zuletzt abgerufen 8.11.2013).

Education in the Present Tense

Von Juuso Tervo

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

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

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

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

Das Ausweichen der Kunst

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

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

Trotzdem und gerade deswegen können sich zeitgenössische Betrachter ruhigen Gewissens auf das Angebot der Kunst einlassen: das Angebot von Beobachtungsbeobachtung in Form von Kunstwerken, um eine „Emanzipation der Kontingenz", wie Niklas Luhmann im Rückgriff auf David Roberts schreibt (Luhmann 1997: 498) – also um eine (Re-)Aktivierung ausgeschlossener Möglichkeiten des Unterscheidens[3], die Schaffung eines diskursiven Raums alternativer Potentiale.

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

Ruhigstellen

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

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

Zirkulieren und Zittern

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

Die Kunst der Computergesellschaft „zittert im Netzwerk", wie es in einer ersten Fassung der 15 Thesen hieß.(5) Wenn man zum besseren Verständnis der These auf Baeckers Beschreibung des Netzwerkes rekurriert, und damit einen Prozess wechselseitiger Kontrollversuche von Identitätsentwürfen (von „Personen, Institutionen, Ideologien und Geschichten") zu Grunde legt (Baecker 2007: 226)– beispielsweise also einer *community*, was gilt dann unter Bedingungen der dauernden Bezugnahme und des rekursiv-

en Zusammenspiels für die Kunst? Wie wäre die „Emanzipation der Kontingenz“, mithin Kunst, im Netzwerk zu begreifen? Und was wäre daran wirklich neu?

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

Ent-Schöpfung

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

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

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

Weg-Weisen

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

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

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

ge-*wesen*."

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildungen

Ausschnitte aus:

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

Bildquelle: National Palace Museum, Taiwan (Link).

Endnoten

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

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

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

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

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

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

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

[5] Zum Update der siebten These vgl. die zweite Hälfte dieses Kommentars sowie oben, Fußnote 2.

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

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

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

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

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