Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Mit den Begriffen „Leistung“, „Fähigkeit“ und „Kreativität“ sind in diesem Beitrag zentrale Begriffe der kunstpädagogischen Forschung aufgenommen, die im gegenwärtigen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs wiederholt thematisiert und kontrovers diskutiert werden (vgl. Peez 2009; Kaiser 2022a, b; Hopstein 2024; Henschel 2024; Ahokas, Henschel & Kaiser 2025). Diese Begriffe spiegeln nicht nur grundlegende Ansprüche der kunstpädagogischen Praxis wider, sondern markieren auch Spannungsfelder, in denen gesellschaftliche Versprechen und die institutionalisierte Praxis des Kunstunterrichts aufeinandertreffen. So haben die Begriffe insbesondere in ihren zunehmend formalisierten und standardisierten Ausprägungen seit der Etablierung des modernen Schulwesens stetig an Bedeutung gewonnen (vgl. Verheyen 2018: 62). In der Folge sind sie nicht nur als analytische Kategorien von Schule und Unterricht, sondern auch als normative Grundierung des professionellen Lehrer*innenhandelns im Sinne des meritokratischen Versprechens bedeutsam geworden (vgl. Reh & Ricken 2018).

Unser Beitrag zielt daher darauf, mit Leistung, Fähigkeit und Kreativität verbundene kunstpädagogische Narrative im Hinblick auf Vernetzungen und Brüche zu reflektieren und hierzu *zwei Perspektivierungen* heranzuziehen: eine *historische* und eine *empirische*. Es wird dabei epistemologisch von der Einnahme „partialer Perspektiven“ ausgegangen (vgl. Haraway 1988) und angenommen, dass die kunstpädagogischen Debatten stets durch die eigene Situiertheit geprägt ist (vgl. ebd.: 578). Die dargelegten Sichtweisen und Erkenntnisse werden folglich nicht als objektiv und universell begriffen, sondern als Konsequenzen der (epistemischen) Positionierung der Autor*innen in einem spezifischen institutionellen und historisch-kulturellen Feld. Leitend ist eine ungleichheitskritisch informierte Perspektive, die den Konnex von Leistung, Fähigkeit und Kreativität als Infragestellung normalisierender Strukturen und Ausschlüsse fasst (vgl. Boger 2017). So gilt es pädagogische Praktiken an der Schnittstelle von Kunst und Bildung kritisch hinsichtlich binärer Unterscheidungen von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ zu befragen und Normalitätsannahmen über Leistung und Kreativität vor diesem Hintergrund zu problematisieren (vgl. Kaiser 2023).

Leistung, Fähigkeit, Kreativität

Leistung gilt als „Fundamentalnorm im Selbstverständnis“ moderner westlicher Gesellschaften (vgl. Schäfer & Thompson 2015: 17 f.; Ricken 2018: 44), während die Begriffe der Leistung und der Leistungsfähigkeit seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention in einem antagonistischen Verhältnis zu der Programmatik einer ‚Schule für alle‘ stehend aufgerufen werden (vgl. Hummrich & Meseth 2022). Denn *erstens* trägt der meritokratische Anspruch moderner Bildungssysteme – auch als „meritokratische Fiktion“ gerahmt (vgl. Schimank 2018; Breidenstein 2020) – dazu bei, bestehende Bildungsungleichheiten zu verschleiern (vgl. Gellert & Hümmer 2008; Reh & Ricken 2018). Leistung erweist sich in der Folge als ein Mechanismus, der Ungleichheiten reproduziert, indem er diese durch vermeintlich objektive Standards legitimiert. Von hier aus betrachtet stellt sich insofern die didaktische Frage, inwiefern das Versprechen der Inklusion als Erneuerung des brüchig gewordenen Versprechens der Meritokratie gelesen werden kann (vgl. Gibson, Helsper, Hinrichsen & Hummrich 2024: 302f.).

Die Normierung von Leistung und Leistungsfähigkeit, insbesondere durch die Einschreibung sogenannter „essential abilities“ in die Subjekte selbst, also jener Fähigkeiten, die im Sinne körperbezogener Normalitätsvorstellungen in kapitalistischen Gesellschaften an die Subjekte herangetragen werden (vgl. Wolbring 2008: 253), stellt *zweitens* den Prozess dar, durch welchen In- und Exklusion erst hervorgebracht werden – so könnte eine kritische Antwort auf die oben aufgeworfene Frage lauten. So legitimiert das schulische Leistungsprinzip auf der Folie „der Normalitätsmatrix kapitalistischer Gesellschaften“ (Buchner, Pfahl & Traue 2015, o.S.) ableistische Diskriminierungsverhältnisse, und zwar in ihren intersektionalen Verflechtungen (vgl. Buchner 2018; Mackert 2022) – auch im inklusiven Unterricht (vgl. Merl 2019). Hierdurch aktualisieren sich die mit dem Leis-

tungsprinzip verbundene Differenzordnungen abermals. Kritisiert werden insbesondere die Verobjektivierung und Subjektivierung von ‚Leistungsversagen' und ‚Leistungsdifferenzen' als individuelles Scheitern (vgl. Seitz & Weigand 2019), die sich auch durch die politische Forderung und das Recht auf Inklusion nicht ohne Weiteres auflösen lassen (vgl. Sturm 2015, 2023; Bräu 2018).

Die Aktualität des Leistungsprinzips begründet sich somit aus dessen Positionierung zwischen den gegenläufigen Anforderungen an eine inklusive Schule: gleichzeitig radikal egalitär und konsequent selektiv zu sein (vgl. Horvarth 2024: 763). Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick auf die normativen Grundlagen von Schule und Unterricht selbst (vgl. Breidenstein & Thompson 2014), die sowohl Voraussetzungen als auch Grenzen inklusiver Perspektivierungen von Schule und Unterricht sichtbar machen (vgl. Seitz, Kottmann, Kaiser & Schwermann 2025), so auch von Kunstunterricht (vgl. Kaiser 2022a, b).

Denn unterrichtliche Praktiken machen Leistung sichtbar, indem sie individuelle Anstrengungen, die in einem bestimmten sozialen Kontext stattfinden, als Leistung definieren und anerkennen. Es entstehen Selbstverhältnisse und Beziehungsweisen, in denen sich Leistungsmotive als Kern von Subjektivität etablieren. Leistungslogiken sind daher eng mit Prozessen der Subjektivierung verknüpft (vgl. Ricken 2018), insbesondere in einem Fach wie dem Kunstunterricht, in welchem fachbezogene Leistungsvorstellungen noch bis in die 2000er Jahre einem romantisierten Talent- und Geniekult folgten (z.B. Schulz 2000).

So richtet sich auch in einem landläufig als offen und frei von äußeren Zwängen konnotiertem Unterricht wie dem Kunstunterricht der Blick unweigerlich auf die Normierung des Bildnerischen selbst, was nicht selten mit Originalität, Individualität und dem Schöpferischen übersetzt wird und sich im Begriff der Kreativität zuspitzt (vgl. Reckwitz 2012; Martins 2025). So geht es neben dem Prozessualen und Kontingenten künstlerischer Praxis selbst auch um die Hervorbringung des Kreativen im Prozess von Kunstunterricht. Daher wird die kunstunterrichtlich idealisierte Fähigkeit zur Autonomie und Kreativität auch als ausschließende Norm jenen gegenüber kritisiert, die dieser oftmals implizit wirksamen Norm nicht entsprechen (können) (vgl. u.a. Hummrich & Meseth 2022; Ricken 2018; Ahokas, Henschel & Kaiser 2025).

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Reforminitiativen, die aber auf jene Verständnisse von Kreativität, gar auf eine kreative Kompetenz, zielen (vgl. OECD 2020), entstehen normative Erwartungshorizonte und symbolische Sinnordnungen, die präfigurieren, welche schulischen Praxisformen als legitim und zukunftsfähig gelten. Diese Stilisierung ist nicht als rein bildungspolitisch getriebene Transformation zu begreifen, sondern als symbolisch-normativer Adressierungszusammenhang, der neue Subjektverständnisse und pädagogische Handlungsmuster hervorbringt. Die subjektkonstituierende Wirkung pädagogischer Praktiken wird dabei im Anschluss an Reckwitz (u.a. 2016) als theoretischer Ankerpunkt herangezogen: Zeigen und Anerkennen des vermeintlich ‚Kreativen' erscheinen sowohl als spezifische Praktiken des Unterrichts wie auch als Adressierungsprozesse, in denen Schüler*innen als Adressierte hervortreten und Lehrkräfte sich als Zeigende und Anerkennende positionieren (vgl. Ricken 2019; Reh & Rabenstein 2013: 303; Zahn & Pazzini 2011: 9). Diese Adressierungen des ‚leistungsfähigen' und ‚kreativen' Subjekt entfalten sich auf unterschiedlichen Aggregationsebenen und sind durch implizite Kriterien des Angemessenen strukturiert.

Kunstpädagogische Praktiken weisen in dieser Hinsicht eine doppelte Pädagogizität auf, insofern sowohl Bildung (hin zu Kreativität) organisieren als auch das ‚kreative Subjekt von Schule' produzieren (vgl. Ricken 2019); historisch sedimentiert sind und auf das Zukünftige verweisen. Beide Spannungsfelder möchten wir im Folgenden mit zwei Tiefenbohrungen beleuchten: erstens der historischen Genese und darauf basierender Zukunftsentwürfe und zweitens einer empirischen Rekonstruktion von Unterrichtssituationen.

1. Historische Perspektivierungen: Fähigkeiten, Leistung und Kreativität durch Kunstunterricht

Spätestens mit der Institutionalisierung des Schulsystems im 19. Jh. etablierte sich Leistung als dessen Strukturprinzip, was sich u.a. in der Einforderung genereller Leistungsbereitschaft der beschulten Kinder sowie vielfältigen Weisen der Leistungskontrolle zeigte und zeigt (vgl. Berdelmann, Reh & Scholz, 2018: 159). Die kritische Histographie der Sonderschule weist zudem darauf hin, dass die Etablierung der Grund- und Volksschule, des meritokratischen Prinzips und der schulischen Differenzierung zeit-

gleich dazu führte, dass gesellschaftlich als ‚schwach' sowie störend entworfene Kinder, die zumeist aus sozial deprivierten oder Familien of Color stammten, in Hilfsschulen überführt wurden (vgl. Hänsel 2005; Pfahl 2008) – und zwar, um die Ökonomien des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen und die darin erfolgende Differenzierung ‚leistungsfähiger' Subjekte nicht zu stören (ebd.; Neuhaus & Vogt 2023, 2025: 20; Kottmann, Miller & Zimmer 2018). Henschel (2024) zeigt diesbezüglich auf, wie „die bildbezogene Diagnostik [hierzu, Anm. d. Verf.] eine Auslesefunktion" erfüllte und spezifisch „das freie Arbeiten im Kunstunterricht zum Panopticon dauerhafter verhaltensökonomischer Kontrolle […] sich autonom entäußernder Subjekte" (ebd.: 58) avancierte.

Im Kontext solcher Diagnose- und Segregationspraktiken ist auch die zeichnerische Entwicklung von Kindern zu lesen, die als Ausdruck einer biologistisch begründeten Sozialhierarchie gefasst wurde. Die künstlerische Entwicklung folgt demzufolge einem naturgegebenen Weg, der sich an der – durch Britsch propagierten und durch Kornmann für den kunstpädagogischen Diskurs anschlussfähig gemachten – problematischen Lesart „der Kunstgeschichte als Entwicklungs- und Fortschrittsgeschichte" der Menschheit orientiert, wonach die „reine Formschöpfung" die kunstpädagogische Norm markiert (vgl. Schürch 2019: 5). Diese „reine Formschöpfung" entwickele sich quasi-natürlich stufenweise (vgl. ebd.: 3) und basiert auf der biogenetischen Annahme Haeckels, dass die bildnerische Entwicklung von Kindern analog zur europäischen Kunst- und Kulturgeschichte stufenförmig verlaufe, natürlichen, biogenetischen Gesetzmäßigkeiten folgend, womit sich zwischen bildnerischen Ausdrucksweisen und der Kulturgeschichte der Menschheit vermeintliche Analogien herstellen lassen (vgl. ebd.). In dieser zu problematisierenden Logik lassen sich bestimmte bildnerische Ausdrucksformen – so auch Kinderzeichnungen – als „primitiv" markieren (ebd.).

Weiterhin basieren kunstbezogene Diagnoseverfahren auf der Annahme, dass Kinder über eine angeborene Freude am bildnerischen Darstellen und einen Schaffensdrang verfügen (Kienzle 1930: 13) – eine Annahme, die sich in Varianten bis heute in der (kunst-)pädagogischen Literatur findet: „As many educators, researchers and parents have observed, young children are natural and eager artists" (Winner & Drake 2022: 45). In dieser naturalisierenden Lesart bildnerischer Entwicklung dokumentiert sich nicht nur das enge Zusammenwirken der Disziplinen Medizin und Pädagogik zu Beginn des 20. Jh., sondern auch der anhaltende Wunsch ihrer Operationalisierbarkeit.

Dazu konnte Henschel (2024) jüngst zwei sonderpädagogische Narrative rekonstruieren, mit denen zeichnerische Entwicklung, Primitivismus und sonderpädagogische Diagnostik in einen diskursiven Zusammenhang gestellt werden: zum einen das Narrativ des Primitivismus und zum anderen das gleichzeitig aufgerufene Narrativ der Diagnostik, welche die Politik bildbezogener Diagnoseverfahren und die Segregationspraktiken (in die damalige Hilfsschule) dominieren: „Historically, drawing was explored as mirroring a child´s mental development and as being itself divided into several stages able to outline the normal and the abnormal child" (Martins 2017: 105). Von einer linearen, stufenweisen Entwicklung sowie einem europäischen Bildverständnis abzuweichen bedeutet demzufolge (nicht zu überwindende) Primitivität und einen Verbleib auf den unteren Entwicklungsstufen (Henschel 2024; Martins 2023: 23). Diese Interpretation der Britsch-Kornmann-Theorie erlaubt „die Hierarchisierung des Normalen ebenso wie die Diagnose des Pathologischen" (Martins 2014: 80). Dieses Narrativ findet weiterhin Bestätigung in der (westlichen) historischen Konstruktion ästhetischer Fähigkeit als eine „universalistische menschliche Disposition" innerhalb einer Gesellschaft, in der nicht alle Menschen auch als „aufgeklärte Menschen" galten (Martins 2023: 22).

Indem wiederum jenen Kindern, deren Kunst und damit auch Entwicklungszustand „als primitiv und damit als besonders naturnah klassifiziert wurde" eine „naturnahe Erziehung" mit starker Reduktion an vermitteltem Wissen zuteil wurde, denn dies gilt als für die zeichnerische Leistung nicht relevant (Henschel 2024: 58), trug und trägt die zeichnerische Diagnostik „zur Behinderung von Bildungswegen" bei (ebd.).

Dieser Prozess kann auch als Othering gefasst werden, wenn menschliche und kulturgeschichtliche Entwicklung vom ‚Wilden' (der Kindheit) hin zum zivilisierten Erwachsenen gleichgesetzt werden. Denn erst mit der Konstruktion des modernen Westens wurde das Primitive erfunden, und zwar als Figuration eines gesellschaftlichen Fortschritts, der durch das Kind und sein Aufwachsen vollzogen wird (vgl. Martins 2023: 11). So argumentiert Cat Martins (2023), dass durch die Gleichsetzung des Kindes mit dem kolonialisierten Subjekt und der Vorstellung einer westlichen Zivilisation durch den *weißen* Menschen, ausgehend von Naturnähe, Reinheit, Unschuld und Freiheit, das Potenzial zur Entwicklung und die Idee des Fortschritts erst hervorgebracht wurden (ebd.: 13).

Bis heute findet sich im Übrigen – hier ist eine Kontinuität kunstpädagogischer Geschichtsschreibung auszumachen – die Idee

von einer stufenförmigen, linearen Entwicklung als Grundlage von Diagnostik, bei der kognitive Entwicklung und Intelligenz mit zeichnerischer Entwicklung gleichgesetzt werden. So wird nicht selten zu deren Überprüfung der Mann- resp. Mensch-Zeichentest eingesetzt, der nach wie vor vom vitruvianischen Körperideal, dem *weißen*, männlichen, gesunden Europäer ausgeht und von der zugehörigen Proportionslehre hinterlegt ist (vgl. Bast & Mörsch 2022: 20f.).

Gemein ist den heutigen Diagnosepraktiken, dass in Bezugnahme auf in medizinischen oder psychologischen Diskursen festgelegte Normskalen vermittels kunstbezogener Praktiken bestimmt wird, inwiefern ein Kind eine als ‚altersentsprechend' erklärte ‚normale' Entwicklung aufweist. Diese Diagnosepraktiken sind eng an den zuvor beschriebenen Normvorstellungen des europäischen Körperideals und Bildverständnisses orientiert (vgl. ebd.), womit entlang einer kulturellen Lesart von Behinderung ein defizitäres Verständnis von Fähigkeit in den Körper eingeschrieben wird. Die kognitive Entwicklung wird mit der bildnerischen Entwicklung in einen rhetorischen Zusammenhang gestellt und entsprechend als Indikator für die kognitive Entwicklung aufgerufen. So auch in dem exemplarisch aufgerufenen Fallbeispiel Benjamin (s. Abb. 1): „Er ist weniger begabt", lautet die Diagnose, denn er malt den Menschen „witzig, mit Brüsten", und im Fallbeispiel Kai: „es handelt sich um einen erheblichen Entwicklungsrückstand, wenn der Mensch bei über 8-Jährigen nackt gezeichnet wird" (anonymisiert)

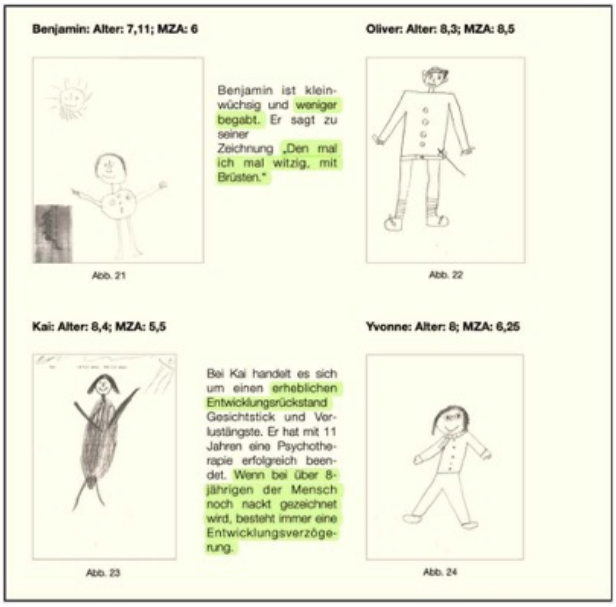

Abbildung 1: ‚bildnerische Entwicklung als Indikator für die kognitive Entwicklung' (anonymisiert)

Bildnerisch von einer kanonisierten (Körper-)Norm abzuweichen bedeutet in diesem Sinne gerade nicht kreativ zu sein, sondern umgekehrt, weniger fähig, kognitiv entwickelt oder diszipliniert.

Seit den frühen 1970er Jahren wurden künstlerische Fähigkeiten im Sinne eines Talents oder besonderer Kreativität stärker entindividualisiert, was insofern die Implementierung der Fächer Kunst und Musik im Curriculum der Regelschule legitimierte (vgl. Bohusch & Kopp 1971). Weniger als um die naturalisierte kreative Leistung ging es um die Logik der Methoden – der Prozeduren und Kompetenzen der „kreativen Selbststilisierung, die in ihrer vermeintlichen ‚Identifikation' des kreativen Subjekts Systematik walten lassen" (Reckwitz 2021: 117).

Dies dokumentiert sich auch im aktuellen niedersächsischen Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5-10, Kunst: In Abgrenzung zur „Förderung von Kreativität" (S.12) „zur konsequenten Handlungs- und Berufsorientierung" an den Haupt- und Realschulen sowie den Erfahrungen des Kunstunterrichts als jene, „die die Jugendlichen maßgeblich auf die Arbeitswelt vorbereiten" sollen (Niedersächsisches Kultusministerium 2016a, S. 6), zielt die „Förderung von Kreativität" (S. 3) im Kunstunterricht am Gymnasi-

um auf „Gestaltende Eigentätigkeit, reflektierende Durchdringung und distanzierte Betrachtung“ und versteht sich „als emanzipatorisches Element in einer medial bestimmten Welt” (Niedersächsisches Kultusministerium 2016b, S. 6).

Sowohl vermittelt über die mit den Largescale-Assessment Studien einhergehenden liberalisierten Ansprüche an Lern- und Leistungserwartungen in der Schule (Li, Xue & Guo 2025; Pettersson, Lindblad & Popkewitz 2019), als auch über die Ansprüche der Kreativwirtschaft (vgl. Reckwitz 2012, 2017; Rauing & Wuggening 2007; Wuggening 2016) und deren Übersetzungen in die Kunstpädagogik (Berner & Lotz 2015; OECD 2014, 2020), ist der Kreativitätsbegriff in Erweiterung dieser ökonomieorientierten Lesart im Sinne einer liberalen Selbststilisierung aufgerufen worden: Kreativität gilt danach nicht nur als ökonomisches Potenzial, sondern ebenso als Lebensform und als symbolische Ressource, durch die Subjekte Sinn und Selbstwert erzeugen. Sie wird weniger als Anpassung an bestehende gesellschaftliche Normen verstanden, sondern vielmehr als Ausdruck einer permanenten Selbstformung – einer Praxis, in der das Subjekt sich in Erwartung dieser Logiken als offen, flexibel und zugleich diszipliniert entwirft (vgl. Henschel 2020). In diesem Prozess wird die Fähigkeit zu Kreativität und kunstbezogener Leistung zur kulturellen Leitfigur, in der sich Selbstorganisation mit den Imperativen der Produktivität verbindet (Bröckling 2016; Cachia & Ferrari 2010). Dadurch werden insbesondere jene Kinder als kreative Subjekte addressiert, die Popkewitz (2023: 7) als wissbegierige „problem-solver, creative, curious, scientifically literate, the mathematically abled, and lifelong learners“ beschreibt, „who are prepared to live in the future Knowledge-Society“.

Dies ist aus ungleichheitskritischer Perspektive insofern bedeutsam, weil die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben und somit zur Projektionsfläche historisch gewachsener Vorstellungen werden, *wer* aufgrund von sozialer Zugehörigkeit *wie* als fähig entworfen und durch Schule als zu Kunst und Kreativität befähigtes Subjekt hervorgebracht wird (vgl. Ahokas, Henschel & Kaiser 2025: 5; Kaiser & Wender 2025).

2. Empirische Perspektivierungen: Fähigkeiten, Kreativität und Leistung im Kunstunterricht

Mit diesem historisch justierten Blick auf die Bedeutung kreativer und kunstbezogener Praktiken in Schule kann es gelingen, einen heuristischen Rahmen aufzuspannen, mit dem ihre strukturierende Wirkung auf die Handlungsvollzüge der adressierten Subjekte hinsichtlich von Fähigkeitsnormen und Kreativität *in* der und *durch* die Institution Schule selbst hervortritt, zumal zunehmend in jüngeren Publikationen Fähigkeit, Leistung, Intelligenz und Kreativität wieder in einen rhetorischen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Gnas, Mack, Matthes & Preckel 2023) und Kreativität als „Cross-Curriculare Kompetenz“ (OECD 2014; Funke & Baudson 2019) aufgerufen wird.

Der Frage, wie ‚kreative‘ Fähigkeiten und Leistungen unterrichtlich hervorgebracht werden und sich in der Praxis des Kunstunterrichts dokumentieren, wurde in einer Interviewstudie mit niedersächsischen Kunstlehrkräften von Gymnasien, Gesamtschulen, Oberschulen (n=15) und Grundschulen (n=8) nachgegangen. Mithilfe 23 narrativer Interviews in Verbindung mit dokumentarischer Methode (Nohl 2017) konnte rekonstruiert werden, wie implizites, handlungsleitendes Wissen über Leistungsfähigkeit mit einem schulformbezogenen auf- bzw. abwertenden Blick im Hinblick auf das Lern- und Leistungsvermögen im Kunstunterricht verknüpft ist (vgl. Kaiser & Wender 2025).

So wird über die Hierarchisierung von Leistung eine Fähigkeitsordnung in den Kunstunterricht eingezogen, die sich mit der sozialen Herkunft von Schüler*innen verbindet. Leistungsfähigkeit wird in den Interviews systematisch in einen inhaltlichen Zusammenhang gestellt mit handwerklichen, produktiven Fähigkeiten auf der einen Seite und der Vermittlung kunstbezogenen Wissens und dessen Reflexion auf der anderen Seite. Diese in den 1970er Jahren als Primat der Produktion (vgl. Kerbs 1976) gefasste Basisorientierung buchstabiert sich schulformbezogen aus: Während es in der Grundschule die Einsozialisation in ein christlich grundiertes Verständnis europäischer Kultur ist, woran sich Kunstunterricht mit seinen produktiven Anteilen orientiert, ist es an der Oberschule stärker der ökonomische Anspruch, mit dem sich kunstpraktisches Handwerk und die Fähigkeit zur Kreativität verbinden:

„Für mich is‘ das eigentlich eine ganz klare Sache. Wenn die Schüler hier bei uns nach der Grundschule ankommen, dann müssen

wir denen erstmal die zentralen Kulturtechniken beibringen. Das wurde meistens verpasst in der Grundschule, da wird noch viel gebastelt zu Feiertagen, und dann sind das ja auch meistens Schüler, bei denen im Elternhaus nicht so drauf geachtet wird, wo das keine Rolle spielt. Das holen wir dann nach: Genauigkeit, Gründlichkeit im Arbeiten, das ist das, was die Schüler später auch im Beruf brauchen. Und dann kommt das Kreative über die Zeit dazu, oder was wir zum Beispiel auch mal über Werbung und Design besprechen, wenn das denn mit so ner super diversen Klasse überhaupt möglich ist." (Herr P., Oberschule O., Z. 649-664)

Die sog. Kulturtechniken werden in dieser Interviewsequenz mit Genauigkeit, Gründlichkeit und dem Einüben einer insgesamt sorgfältigen Arbeitsweise in Verbindung gebracht. Kunstunterricht kommt hier eine berufsvorbereitende Funktion zu, wenn das Einüben dieser Techniken sich an den Erfordernissen einer imaginierten Arbeitswelt orientiert. Als negativer Gegenhorizont zur Institution Schule wird ein Elternhaus aufgerufen, dem unterstellt wird eine solche Einübung für „nicht so" (Z. 655) bedeutsam zu erachten. Kulturtechniken im Sinne eines sorgfältigen kunstpraktischen Handwerks und sozio-ökonomische Hintergründe von Schüler*innen werden hier über die unterrichtliche Praxis der Kompensation in einem unmittelbaren Zusammenhang gestellt. Das Elternhaus wird mit einem defizitorientierten Blick aufgerufen, der Kunstunterricht als kompensatorischer Gegenentwurf dazu präsentiert, welcher lediglich in den so aufgerufenen engen Grenzen einer „super diversen" (Z. 663) Schüler*innenschaft möglich ist. Mit gedankenexperimentellen Ansätzen ließe sich darin wiederum ein defizitorientierter Blick auf eine diversifizierte Schüler*innenschaft lesen: es wird auf die Begrenzung durch Diversität fokussiert, nicht auf damit ebenso verknüpfte Handlungsoptionen. Kreativität ist damit jenen Schüler*innen erlaubt, welche die kunstunterrichtlich gesetzten Erwartungen an die sog. grundlegenden Kulturtechniken einstudiert haben, sich aus der defizitären Prägung des Elternhauses lösen und über Selbstdisziplinierung gesetzte Fähigkeitserwartungen erfüllen. Das Bemühen um die Förderung produktiver Fähigkeiten kann zugleich als caritatives Bemühen gelesen werden, denn:

„[…] Wenn noch irgendwas aus den' (.) den Schülern werden soll, ja, dann nur in der Produktion, Handwerk et cetera pp. Frisör wollen viele. Da schadet's sowieso nich' kreativ zu sein und sich dann auch, ähm, damit oder auch mit ner guten Note in Kunst in nem Bewerbungsgespräch durchzusetzen." (Frau K., Oberschule C., Z. 124-129)

Wiederum dokumentieren sich hier ökonomische und kompensatorische Rahmungen: Kunstunterricht kann die Anpassung an gesellschaftliche und zukünftige berufliche Fähigkeitserwartungen unterstützen. Kreativität wird dabei als *soft skill* von Kunstunterricht gefasst, der die Subjekte als Arbeitnehmer*innen positioniert. Doch nicht nur an Oberschulen, sondern auch an Gesamtschulen und Gymnasien wird das Primat der Produktion zur Aufführung gebracht (vgl. Kaiser & Wender 2025).

Daneben finden sich auch Narrative von Leistung im Kunstunterricht, die eine Reflexion von kunstbezogenen Wissensinhalten – neben produktiven Tätigkeiten – als Leistung fassen und anerkennen:

„Wir sprechen im Unterricht zum Beispiel über Frieden und das Motiv Frieden in der Kunst. Das betrifft natürlich ganz besonders die Kinder, die aus ihren Heimatländern flüchten mussten, weil sie dort keinen Frieden erleben konnten und hier dann noch mal neu ankommen müssen. Das betrifft aber auch alle anderen Kinder, wenn ich dann zum Beispiel mit Picasso's Friedenstaube arbeite, und es nicht nur darum geht Picassos künstlerischen Ausdruck für Frieden wahrzunehmen, sondern auch darum über Picasso zu sprechen, […]. Dass es auch damals schon Widerstand gab. Und dass es auch künstlerische Antworten auf die Ungerechtigkeiten seiner Zeit gibt, […]. Gibt es solche Ungerechtigkeiten auch heute noch, frage ich dann die Kinder, und zeige auch aktuelle Beispiele. Von denen meint man dann manchmal, dass Kinder damit nichts anfangen können, weil's zu konzeptuell ist, Zentrum für politische Schönheit zum Beispiel oder Yoko Ono. Aber das klappt aus meiner Sicht gut, und da kommt meistens eine ganze Menge, und man merkt dann auch, plötzlich entsteht das Thema nochmal neu." (Frau H., Grundschule B., Z. 302-350)

Es dokumentiert sich in dieser Interviewsequenz eine Orientierung an den Fragen der Gegenwart und deren kunstbezogene Bearbeitung. So geht es um die Hinterfragung hegemonialer Wissensordnungen durch die Wiederholung kunstgeschichtlicher Wissensbestände und der Dekonstruktion eines kanonisch gewordenen Wissens über Kunst. Als Antwort auf die Frage, inwiefern Kinder in der Grundschule zur Bearbeitung solcher Schlüsselprobleme in der Lage sind, wird vorweggenommen, dass dies „klappt" (Z. 349) und „meistens eine ganze Menge kommt, plötzlich das Thema neu entsteht" (Z. 350f.).

Solche Beschreibungen der kunstunterrichtlichen Praxis sind nicht die Regel, aber auch keine Seltenheit. Auffällig ist, dass es vielerorts die Grundschulen, teils auch Gymnasien sind, die sich dem Primat der Produktion nicht grundlegend verschreiben.

Dies kann Chance sein, visuellen Repräsentationen und einem europäischen Bildverständnis zu begegnen.

3. Fazit

Wie unsere zwei exemplarisch durchgeführten kunstpädagogisch-historischen sowie empirischen Tiefenbohrungen zeigen, basiert die historisch überlieferte Logik von Kreativität und der Operationalisierung kreativer Fähigkeiten darauf, dass die „Selbstbildungen" des kreativen Subjekts eine permanente Orientierung an sozialen Normen voraussetzen, während die mit der Fähigkeit zur Kreativität verbundenen Normvorstellungen selbst weitgehend unbestimmt und intransparent bleiben (vgl. Ahokas, Henschel & Kaiser 2025). Eine relevante Feststellung ist dahingehend zunächst, dass künstlerische Praktiken von Kindern vom 19. Jh. bis in die heutige Zeit immer wieder als Mittel der Definition und Kontrolle gesellschaftlich verinnerlichter Entwicklungsnormalitäten dienten und dienen. Kunstbezogene Praktiken wurden und werden *erstens* zur Identifikation des vermeintlich ‚normalen' Kindes durch Kunstpädagogik gleichermaßen genutzt wie *zweitens* zur Einübung einer vermeintlich ‚normalen' ästhetischen Entwicklung. Ein solches, biologistisch hinterlegtes Ordnungsanliegen durchzieht unter diversen begrifflichen Wandlungen die Geschichte der (deutschsprachigen) Kunstpädagogik. In der Zusammenschau der Fallbeispiele kann die Bevorzugung bestimmter Fähigkeiten als Ausdruck kunstpädagogischer Diskurse gelesen werden, über die geregelt wird, wer zu welchem Zeitpunkt über welche Fähigkeiten verfügen muss, um als intelligibel zu gelten. Das impliziert nicht eine Verurteilung von Fähigkeitsorientierung an sich. Vielmehr stellt es eine Kritik an den diskursiven Konstellationen und Praktiken dar, die zur Benachteiligung bestimmter Subjekte führen, und zwar als ein in Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktionen vermitteltes, institutionalisiertes Wissen um kunstbezogene Leistung, das in ableistischen Erklärungssystemen bereitgestellt und in zu problematisierenden historischen Kontinuitäten sedimentiert ist. In dem Lichte der vormals als Talente und Fähigkeiten bezeichneten Rationalitäten von (Kunst-)Pädagogik erscheint nunmehr die Idee der Kreativität als zweckrationale Perspektive von Kunstunterricht, die abhängig von Schulform und sozialer Herkunft mit ökonomischen Interessen oder kulturalisierenden Perspektiven hinterlegt sein kann. Insofern hat sich das diagnostische und disziplinierende Interesse an der bildnerischen Entwicklung und der Kunst von Kindern auch über die Zeit wenig verändert, wenngleich sich ihr Fokus von Begriff zu Begriff verschoben hat.

Die Hinterfragung solcher Normalitätserwartungen ist ein herausfordernder Prozess, da sie tief in die Selbstkonstruktionen liberaler Subjekte eingreift. Subjektivierung als Prozesskategorie impliziert die „Gleichzeitigkeit der Einpassung in ein laufendes soziales Geschehen und die Ausformung einer [mehr oder weniger, Anm. d. Verf.] begrenzten Handlungsmacht" (Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 129) – diese Prozesskategorie ist für schulische Bildungsräume insofern von Interesse, da sich in ihr biografisch zu rekonstruierende Subjektivierungen (und auch Positionierungen) im Hinblick auf Kreativität sowohl auf der Ebene der Professionalität von Lehrkräften als auch auf der Ebene von Schüler*innen abbildet, und vor dem Hintergrund gesellschafts- und bildungspolitischer Kontinuitäten wie Brüche zu verstehen ist. So lässt sich für Forschung an der Schnittstelle von Kunst und Bildung weiterführend fragen, wie sich das Kind als ‚kreatives Subjekt' von Schule im Vollzug von diskursiven Praktiken und Wissensordnungen konstituiert und sich dieses zu sich selbst ins Verhältnis setzt.

Literatur

Ahokas, Nina/Henschel, Alexander/Kaiser, Michaela (2025, i.P.): Ästhetische Bildung. In: Staab, Lena/Boger, Mai-Anh (Hrsg.): Handbuch Intersektionalität. Bielefeld: transcript/ UTB.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Bielefeld: transcript, S. 115-136.

Bast, Stefan/Mörsch, Carmen (2022): Kolonialität und Diskriminierungskritik im Kunstunterricht. In: Berliner Bildungszeitschrift (Diskriminierungssensible Pädagogik). Januar/Februar, S. 20-22.

Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S.137-164.

Berner, Nicole/Lotz, Miriam (2015): Aufgabenkultur im Kunstunterricht der Grundschule. In: Mehlhorn, Gerlinde / Schöppe, Karola und Schulz, Frank (Hrsg.): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München: kopaed, S. 355-404.

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion; Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413 [27.03.2025]

Bohusch, Otmar/Kopp, Ferdinand (1971): Schulreform als Revision der Lehrpläne: Ein Werkstattbericht. München: Ehrenwirth.

Bräu, Karin (2018): Inklusion und Leistung. In: Sturm, Tanja/ Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 206221.

Breidenstein, Georg/Thompson, Christiane (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): Interferenzen – Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück, S. 89-109.

Breidenstein, Georg (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 13, Heft 2, S. 295-307.

Bröckling, Ulrich (2017). Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive für die Disability Studies und ihre Partner_innen. In: Zeitschrift für Inklusion. Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256 [27.03.2025]

Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Biographie, Schule und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cachia, Romina/Ferrari, Anusca (2010): Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe (JRC Scientific and Technical Reports). European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Online: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC59232 [14.10.2025].

Funke, Joachim/Baudson, Tanja Gabriele (2019): Kreatives Problemlösen in PISA 2012. In: Haager, Julia Sophie/ Baudson, Tanja Gabriele (Hrsg.): Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 97-102.

Gellert, Uwe/Hümmer Anna-Marietha (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 11. Jg., Heft 2, S. 288-311.

Gibson, Anja/Helsper, Werner/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle (2024): Mehr als Meritokratie? In: Blaha, Kathrin/Boger, Mai-Anh/Geldner-Belli, Jens/Körner, Nadja/ Moser,Vera/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Inklusion und Grenzen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 297-328.

Gnas, Jessica/Mack, Elena/Matthes, Julia/Preckel, Franzis (2023): Intelligenz, Kreativität und Hochbegabung. Verstehen – erkennen – fördern. Paderborn: UTB.

Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 1, S. 101-115.

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. 14. Jg., Heft 3, S. 575-599.

Henschel, Alexander (2020): Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. Wien: Zaglossus.

Henschel, Alexander (2024): Biopolitische Funktionen Musischer Kunsterziehung in der deutschen Sonderschule. Eine Zeitschriftenstudie (1928-1961). In: Kaiser, Michaela/Brenne, Andreas/Ahokas, Nina (Hrsg.): All inclusive? Kunstpädagogik im Spiegel der Inklusion. München: kopaed, S. 41-72.

Hopstein, Gesine (2024): Lernförderliche Leistungsbewertung. Impulse aus der Kunstpädagogik. In: Kunst + Unterricht. Heft 479/480 (Vernetzt lernen und leisten), S. 51-54.

Horvarth, Kenneth (2024): Zur folgenreichen Unmöglichkeit, Potenziale zu prüfen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6, S. 758-774.

Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang (2022): Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Torsten (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-82.

Kaiser, Michaela (2022a): Zur genderbezogenen Konfiguration künstlerischer Leistung im Kunstunterricht – ein kunstpädagogisches Differenzdilemma. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Online: https://zkmb.de/zur-genderbezogenen-konfiguration-kuenstlerischer-leistung-im-kunstunterricht-ein-kunstpaedagogisches-differenzdilemma/ [31.03.2025].

Kaiser, Michaela (2022b). Leitbilder künstlerischer Leistung. In: Empirische Pädagogik. 36. Jg., Heft 3, S. 343-358

Kaiser, Michaela (2023): Die Bildung Aller? Geschichte und Geschichten inklusiver Kunstpädagogik, Online: https://kunst.uni-koeln.de/kpp/wp-content/uploads/sites/5/2024/02/KPP58_Kaiser.pdf [24.10.2025].

Kaiser, Michaela/Wender, Marvin (2025): Kunst – Wissen – Teilhabe: Zur Wissensvermittlung über und den diversitätsbezogenen Orientierungen von Kunstlehrkräften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 15. Jg., Heft 3, S. 567-584.

Kerbs, Diethart (1976): Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation (Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung). Köln: DuMont.

Kienzle, Hermann (1930): Die Ausbildung des Zeichen-, Schreib- und Handarbeitslehrers an der Gewerbeschule Basel. In: Schulzeichnen. Heft 5, S. 13-15.

Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG), 11. Jg., Heft 1, S. 23-38

Li, Jian/Xue, Eryong/Guo, Siyuan (2025). The effects of PISA on global basic education reform: a systematic literature review. In: Humanities and Social Sciences Communications. 12. Jg., Artikel 106.

Mackert, Nina (2022): Critical Ability History. Für eine Zeitgeschichte der Fähigkeitsnormen. In: ZZF – Centre for Contemporary History/ Zeithistorische Forschungen. 19. Jg., Heft 2, S. 341-354.

Martins, Cat (2014): The Arts in Education as Police Technologies. Governing the Child‘s Soul. In: European Education, 45. Jg., Heft 3, S. 67-84.

Martins, Cat (2017): From Scribbles to Details. The Invention of Stages of Development in Drawing and the Government of the Child. In: Popkewitz, Thomas A./Diaz, Jennifer/Kirchgasler, Christopher (Hrsg.): A Political Sociology of Educational Knowledge. Studies of Exclusions and Difference. New York: Taylor & Francis, S. 105-118.

Martins, Cat (2023): Learning Through the Senses: Colonialities in the Making of the Western ‚White‘ Child. In: Martins, Cat (Hrsg.): The Historicization of the Creative Child. Porto: i2ADS – Instituto de Investigação em Arte.

Martins, Cat (2025): The Invention of Childhood Creativity: Colonialities and the Production of Difference. New York: Routledge.

Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neuhaus, Till/Vogt, Michaela (2023): Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Überprüfungsverfahren. Ein Vergleich zwischen DDR und BRD (1959-1975). In: Zeitschrift für Pädagogik, 69. Jg., Heft 2, S. 186-199.

Neuhaus, Till /Vogt, Michaela (2025). Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes' (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie. In: Reichert, Maren/Gollub, Patrick/Greiten, Silvia/Veber, Marcel (Hrsg.): Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-32.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016a): Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 5-10, Kunst. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2016b): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10, Kunst. Hannover.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

OECD (2014): Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann.

OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020: OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv.

Peez, Georg (2009): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Pettersson, Daniel/Lindblad, Sverker/Popkewitz, Thomas S. (2019): Education Governance by Numbers. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Handbuch Educational Governance Theorien, Bd. 43 (Educational Governance). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 691-710.

Pfahl, Lisa (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. Discussion Papers. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Popkewitz, Thomas (2023): Indigenous Foreigner, Traveling Libraries and Settlements. In Martins, Cat (Hrsg.): The Historicization of the Creative Child in Education. Porto: i2ADS.

Raunig, Gerald & Wuggenig, Ulf (2007). Kritik der Kreativität. Vorbemerkungen zur erfolgreichen Wiederaufnahme des Stücks Kreativität, In. Dies. (Hg.): Kritik der Kreativität. Wien: Turia+ Kant, S. 9-15.

Reckwitz, Andreas (2012): Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse: Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativsubjekts. In: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 98-117.

Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Reckwitz, Andreas (2021): Subjekt. 4. Auflage (Einsichten. Themen der Soziologie. Band 2). Stuttgart: utb.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59 Heft 3, S. 291-307.

Zahn, M., & Pazzini, K. J. (2011). *Lehr-Performances*. Wiesbaden: Springer.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.

Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung'. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Ent-

stehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-60.

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 95-118.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christine (2015): Leistung. Paderborn: Schöningh.

Schimank, Uwe (2018): Leistung und Meritokratie in der Moderne. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer, S. 19-42.

Schürch, Anna (2019): ‹Natürliche Kunsterziehung› – Biologismen im kunstpädagogischen Diskurs. In: Art Education Research. 10. Jg., Heft 15. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2019/02/AER15_Schuerch_D_20190218.pdf [10.09.2025].

Schulz, Frank (2000): Eine Frage des Talents? In: Kunst + Unterricht. Heft 246/247, S. 66-68.

Seitz, Simone/Weigand, Gabriele (2019): Warum inklusive Schulen leistungsförderliche Schulen sind. In: Stechow, Elisabeth V./Hackstein, Phillipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-230.

Seitz, Simone/Kottmann, Brigitte/Kaiser, Michaela/Schwermann, Anna (2025): Leistungsförderung inklusiv gestalten. Weinheim: Beltz.

Sturm, Tanja (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft. 26. Jg., Heft 2, S. 25-32.

Sturm, Tanja (2023). Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht: Leistung – Differenz – Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Hanser Berlin.

Winner, Ellen/Drake, Jennifer E. (2022): The Child as Visual Artist. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Wolbring, Gregor (2008): The Politics of Ableism. In: Development. 51. Jg., Heft 2, S. 252-258.

Wuggening, Ulf (2016): Kreativitätsbegriffe. Von der Kritik zu Assimilation, Vergiftung, Ausschlag. Vorwort zur Neuauflage von Kritik der Kreativität In: Gerald Raunig/Ders.(Hrsg.): Kritik der Kreativität. Wien: Transversal Texts, S.11-77

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): Unterrichten auf der ganz großen Leinwand. Lehr- Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Ich bin alt genug, um mich an eine Welt ohne Internet zu erinnern. Die Welt war langweiliger damals. (Kenneth Goldsmith)

Ich poste, also bin ich

Seit rund einem Jahr hat meine Mutter (71) ein eigenes Profil auf *Facebook*[1]. Ich bin einer ihrer acht Freunde. Davor hat sie sich über zehn Jahre standhaft geweigert, auch nur mal eine SMS auf ihrem Mobiltelefon zu schreiben. Dies gepaart mit einer noch längeren, konsequenten Weigerung allen technologischen Neuerungen gegenüber, insbesondere wenn es sich um computerbasierte und digitale Kommunikationswerkzeuge handelte. Ihre Standardantwort: Man könne ja telefonieren.

Als es nun gebräuchlich wurde, per Mobiltelefon und Social Media auch Bilder zu versenden, schienen mit einem Male fast alle Technikbarrieren und Computerphobien weggewischt oder zumindest überwindbar zu werden. Der Wunsch nach neuen Bildern aus der erweiterten (Familien-)Welt war offenbar stärker. Auch die Emoticons haben es ihr regelrecht angetan. Es waren nicht so sehr die Worte, sondern die Bilder, die sie den nötigen Effort aufbringen und etwas Neues lernen ließen.

Vor ein paar Wochen rief sie mich dann ganz besorgt an: Was denn los sei … – sie hätte schon so lange nichts mehr von mir gehört. Dies obschon das letzte Telefonat noch gar nicht allzu lange her war. Der wahre Grund für ihre Sorge: Seit fünf Tagen sei kein Foto mehr auf *Facebook* erschienen.[2]
„Ich poste, also bin ich“ könnte daher die verkürzte, etwas saloppe Fortschreibung des berühmten Dictums von *René Descartes,* „cogito ergo sum“ (ich denke, also bin ich), lauten. Die Tatsache, dass ich denke, beweist, dass ich existiere. Wenn ich nicht existieren würde, könnte ich nicht denken. Wir adaptieren dies nun für das Social-Media-Zeitalter: Die Tatsache, dass ich poste, beweist, dass ich existiere. Wenn ich nicht existierte, könnte ich nicht posten. Fiktive Personenkonstruktionen einmal außer Acht gelassen: Ich kann meine Existenz nicht fälschlicherweise abbilden. Und wenn ich die nicht abbilde, wird zumindest meine Mutter unruhig. Fragen Sie mich nun nur nicht, wie sie denn die letzten 40 Jahre einigermaßen ruhig schlafen konnte, als noch nicht täglich Social-Media-Updates verfügbar waren.

Vor 30 Jahren hieß es noch „I shoot, therefore I am“ (ich fotografiere, also bin ich). Und obschon der Medienkritiker und Philosoph *Villém Flusser* in seinem 1983 erschienen Buch „Für eine Philosophie der Fotografie“ noch über die analoge Fotografie räsonierte, lassen sich seine zentralen Punkte fast allesamt auf die heutige digitale Kommunikationskultur übertragen: Es ist nicht wichtig, was wir fotografieren (oder posten), sondern dass wir fotografieren (posten). Der Apparatus kommt dabei vor dem Inhalt. Der Inhalt eines Mediums sei immer eine Serie von Geräten, welche diesen Inhalt produziert haben. Wenden wir das z. B. auf *Instagram* an: Wenn wir einen Event oder eine Reise dokumentieren, produzieren wir nur teilweise Erinnerungen – mindestens so sehr arbeiten wir dabei für den Apparatus. Das Bild selbst ist für Instagram irrelevant im Vergleich zum Apparatus und den produzierten digitalen Metadaten: Geotags, likes, shares, user connectivity usw.

Ein Ausweg: *(Cultural) Hacking*. Versuchen Sie zunächst, das System zu verstehen, um es dann zu brechen. Indem man zum Beispiel mit der Kamera etwa tut, was von der Industrie nicht angedacht wurde: zum Beispiel unscharfe oder extra langweilige Bilder machen. Ein gelungenes Beispiel ist *Craigslistmirrors*, der *instagram* account[3] und die *tumblr* page[4] von *Eic Oglander*: Zunächst eine bloße Sammlung von Fotos von Spiegeln, die auf *Craigslist* verkauft werden. Banale, oft langweilige Verkaufsfotos von hunderten von Spiegeln, die auf den zweiten Blick aber in den Spiegelungen einen kaum intendierten Blick ins Private des Fotografierenden eröffnen.

Wasting Time on the Internet

Ein Fürsprecher für solche Projekte ist der amerikanische Dichter, Künstler und Gründer des Online-Archivs *UbuWeb*[5] *Kenneth Goldsmith*. 2016 hat er ein Buch mit dem provokanten Titel: „Wasting Time on the Internet“ (Zeit vertrödeln im Internet) herausgebracht, das lose auf dem gleichnamigen Seminar basiert, das er 2015 an der renommierten Ivy-League-Universität Pennsylvania in Philadelphia anbot und das sich für viele Studierende angehört haben musste wie die Belohnung ihres schlechten Gewissens: Creditpoints fürs Chatten, Rumklicken und stundenlang das Internet Durchforsten.

In seinem Buch zeigt Goldsmith anhand zahlreicher Beispiele auf, dass selbst obsessives Kommunizieren und planloses Surfen keine Zeitverschwendung darstellen müssen. Sein Fazit lautet im Gegenteil: Das Internet verbindet Menschen und macht sie krea-

tiv. „Unsere Geräte mögen uns verändern, doch die Auffassung, dass sie uns entmenschlichen, ist einfach falsch." Seiner Wertschätzung gegenüber dem weltweiten Netz hat Goldsmith schon in der Vergangenheit Ausdruck verliehen, im wahrsten Sinne des Wortes: Im Jahr 2013 versuchte er zusammen mit Gleichgesinnten im Rahmen des Kunstprojekts „Printing Out The Internet" das gesamte Internet auszudrucken. Gewidmet war das Projekt dem Netzaktivisten *Aaron Swartz*, der angeklagt war, 4,8 Millionen wissenschaftliche Artikel aus der digitalen Bibliothek *JSTOR* illegal heruntergeladen zu haben und noch vor Prozessbeginn Suizid beging.

Natürlich gibt es auch die Schattenseiten des Internets: *Spam, Shitstorms, Trolle, Flame wars* (Beleidigungen), Leerlauf, Dummheit und jede Menge *Fake News.* Die Stanford-Professorin *Sianne Ngai* nennt das Netz denn auch „stuplime" (ein Mix aus „stupid" und „sublime"). Das Katzenvideo auf *BuzzFeed* ist dumm, aber der Kanal, der es uns liefert (z. B. *Facebook*), ist grossartig. Selbiges lässt sich auch umgekehrt sagen: Ein Video von einem Meteoritenschauer, aufgenommen von einer russischen Dashboard-Kamera ist atemberaubend, während das Liefermedium (z. B. *Facebook*) oft nur dumm sein kann. Es ist wohl genau diese wechselseitige Spannung, die uns ans Netz fesselt. Persönlich kenne ich jedenfalls niemanden, der das Internet wieder weg haben will. Nur muss jeder auf seine Art lernen, mit diesem nicht mehr ganz so neuen Medium umzugehen und es für sein tägliches Leben und Arbeiten produktiv zu machen. Dabei kann man viel von Künstlerinnen und Künstlern lernen, die wie schon bei früheren Medienrevolutionen (Fotografie, Film etc.) stets zu den „early adopters" gezählt haben.

Jeder Mensch ist ein Künstler – Die Idee vom kreativen Menschen

Andererseits hat die jüngste Medienrevolution gerade für die Künstler und deren Selbstverständnis signifikante Folgen, auch die Artefakte erfahren einen Funktions- und Formwandel: Nicht nur kann heute beinahe jede/r gute Bilder, Texte, Musik oder Filme produzieren und im Netz publizieren (Demokratisierung der Kunst) – die Digitalisierung und Entwicklung zur Laienkunst bedroht neben der herkömmlichen Rolle des Künstlers auch das klassische Geschäftsmodell des Kunstmarktes und Teile der Museumsindustrie.

Die Bedingungen einer Wohlstandsgesellschaft, in der zahlreiche Menschen sowohl über viel freie Zeit als auch über Geld verfügen, begünstigen diese Entwicklung. Im digitalen Zeitalter scheint sich damit vielleicht *Joseph Beuys'* berühmtes Dictum „Jeder Mensch ist ein Künstler" tatsächlich einzulösen.

Um diesen Rollenwandel des Künstlers zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle ein kurzer Exkurs zum kreativen Menschen eingeschoben: Ursprünglich wurde die Kreativität als Monopol Gottes gesehen. Nur ein Gott kann etwas schaffen und neu in die Welt bringen. Ab der Renaissance bis ins 19. Jahrhundert herrschte dann die Vorstellung, dass es einzelne gottbegnadete Menschen (Künstler) gibt, die auch über göttliche Fähigkeiten verfügen und so damit den Status von Auserwählten besitzen.

Ab dem 18. Jahrhundert wurde dann zunehmend thematisiert, wie ein Künstler auf andere Künstler initiativ wirkt und schöpferische Kräfte in ihnen freisetzt oder auf sie überträgt. Als zentrale Quelle der Inspiration und schöpferischen Stimulation gilt neu die Einbildungskraft. Der Künstler artikuliert sich im Kunstwerk, das wiederum auf die Einbildungskraft des Rezipienten wirkt.

Für *Kant* und andere Theoretiker des 18. Jahrhunderts war es noch fraglos, dass lediglich eine kleine Minderheit über schöpferische Kraft (was wir heute allgemein Kreativität nennen) verfügt. Auch für *Wilhelm Schlegel* war es noch üblich, zwischen einer in neuen Schöpfungen mündenden Rezeption von Kunst und deren generell anregender Wirkung zu unterscheiden. Rund hundert Jahre später forderte *Leo Tolstoi* in seinen Essays „Was ist Kunst?" und „Gegen die moderne Kunst" (beide 1898), dass Kunst mehr als „gesellige Wechselwirkung" hervorrufen soll: der „Grad der Ansteckung" sei das „einzige Maß der Vortrefflichkeit der Kunst" (Tolstoi 2016: 110). Weiter sinniert er, was wohl passieren würde, wenn Kunst nicht mehr elitär, sondern in Form und Inhalt „universell" und von der „Gesamtheit der Menschen" rezipiert werden könnte und „ein jeder Künstler werden kann" (ebd.: 159f.) – geschrieben bereits 70 Jahre vor dem berühmt gewordenen Dictum von *Joseph Beuys.* Und damit hatte der Künstler seine traditionelle Sonderrolle erst einmal los.

Das Ende des Künstlers

Der Soziologe *Andreas Reckwitz* hat in seiner 2012 publizierten Studie über „Die Erfindung der Kreativität“ die heutige Zeit als Epoche bezeichnet, die sich unter der Herrschaft eines „Kreativdispositivs“ befinde (Reckwitz 2012: 49), das im „Zeitraum von um 1900 bis in die 1960er Jahre“ eine „Inkubationszeit“ gehabt habe (ebd.: 52) – also genau jene Zeit zwischen *Tolstoi* und *Beuys*.

Darauf aufbauend meint *Wolfgang Ullrich* in seinem 2016 publizierten Buch „Der kreative Mensch“, Kreativität sei inzwischen vollends zu „einer Norm“ (Ullrich 2016: 30f.) geworden und hätte innerhalb von ein bis zwei Generationen den Charakter einer „sozialen Verpflichtung“ (*Marion von Osten*) angenommen. Manche beklagen bereits das Vorherrschen einer „Logik des totalen kreativen Imperativs“ (*Gerald Raunig/Ulf Wuggenig*) oder sehen in dem „in ursprünglich befreiender Absicht gesprochenen Slogan ‚Jeder ist kreativ‘ ein Moment subtilen Terrors“ (*Simone Mahrenholz*). Was im Namen von Demokratisierung begonnen hat, führt zunehmend zu neuen Ängsten und Unsicherheiten.

Noch nie zuvor waren die Menschen so bedürftig nach Inspiration wie heute, nicht zuletzt, weil sie kreativ sein müssen. Und interessanterweise erwarten sie die Inspiration dazu erneut vom Künstler. Und diesmal wollen sie nicht nur ergriffen sein, sondern in einer Art und Weise inspiriert werden, um selber kreativ zu werden.

„Unsere Konsumkultur ist darauf ausgerichtet, dem Menschen das Gefühl zu geben, durch den ‚richtigen‘ Konsum könnte er inspiriert und damit kreativer werden“ (Ullrich 2017: 44f.). Heute wird Kreativität als Ressource gehandelt und zum Konsumartikel erhoben. Die Wirtschaft fordert, dass der Mensch ein „starkes“, „innovatives“ Individuum sein soll. Das spiegelt sich auch in einem wachsenden Markt an Ratgeberliteratur (zur Kreativität). Und so ist auch verständlich, weshalb *Reckwitz* sein Buch mit diesem kritischen Satz eröffnet: „Wenn es einen Wunsch gibt, der innerhalb der Gegenwartskultur die Grenzen des Verstehbaren sprengt, dann wäre es der, nicht kreativ sein zu wollen.“ (Reckwitz 2012: 9) Da schwingt auch eine Hoffnung mit, dass irgendwann der Tag kommt, an dem man sich hinstellen und, ohne dafür ausgelacht zu werden, sagen kann: „Ich bin nicht kreativ und das ist auch gut so“.

Heute wird Kreativität nicht nur allen Menschen zugetraut, sondern auch von ihnen erwartet. Der klassische Künstler kann dank seiner Ausbildung vielleicht noch etwas professioneller mit den Erwartungen umgehen. Doch alle anderen können genauso von sich sagen, dass sie etwas Kreatives tun und eigenständig arbeiten – z. B. als Blogger, Koch oder Tennisspieler. Wer hätte etwa vor 100 Jahren gedacht, dass man als Koch Karriere machen oder als Tennisspieler weltberühmt und „role model“ für ganze Generationen werden kann? Dass man mit YouTube-Schminktipp-Videos oder als Social-Media-Influencer dank zahlreicher Follower ein Auskommen haben kann?

Zunehmend werden heute Menschen aufgrund anderer Gaben als künstlerische Einzigartigkeit heroisiert oder idealisiert. „Jede Gesellschaft braucht herausgehobene Typen, an deren Schaffen man sich aufrichten oder orientieren kann. Für einige Jahrhunderte war das der Künstler – nun treten zunehmend andere an seine Stelle.“ (Ullrich 2017: 44f.)

Das Ende der Kunst

Dieser Rollenwandel der Künstler und das partielle Auflösen des klassischen Kunstwerkes werden auch durch die sozialen Netzwerke wie *Facebook, Twitter, Instagram* oder *Snapchat* vorangetrieben.

Kreative Erzeugnisse werden hier allgemein zu Spielarten der Kommunikation und übergehen oder ersetzen die herkömmlichen Abläufe (Produktion, Präsentation und Distribution) im traditionellen Kunstbetrieb. Spontaneität und Flexibilität stehen Originalität und Überzeitlichkeit gegenüber.

Medienphilosoph *Boris Groys* beobachtet heute zunehmend die Option, dass „der Künstler kein finales Produkt, kein Kunstwerk mehr produzieren muss“ (Groys 2015: 72), um seine peers und Fans zu erreichen und glücklich zu machen. *Wolfgang Ullrich* umschreibt das Phänomen, dass an die Stelle des „künstlerischen Werkstolzes“ etwas tritt, das man als „Netzwerkstolz“ titulieren könnte (Ullrich 2016: 66), und nennt als Beispiel den britischen Maler *David Hockney*, der in den letzten Jahren begann, auf seinem

Smartphone digitale Blumenbilder zu malen und sie an Freunde und die Netzwerkgemeinde verteilte.

Theoretisch kann heute fast jeder, jederzeit, überall Kunst haben, produzieren, konsumieren: Kunst ist überall. Pessimistisch ausgelegt: Kunst verliert ihren exklusiven Sonderstatus und verschwindet irgendwann gänzlich.
Wir leben heute in einer Welt, in der Kunst sich immer mehr an andere kreative Berufe annähert, den Designer, den Architekten, den Regisseur, den Modemacher. Sie sind alle strukturell ähnlich organisiert. Heutige Künstler entwerfen längst auch Lampen, Teppiche, Kleider, statten ganze Räume oder Filme aus. „Wenn man etwa das Haus eines Sammlers betritt, kann man nicht sofort erkennen, was von ihm als Design, was als Kunst gekauft wurde. Erst wenn man die Marktverhältnisse kennt, weiß man: das eine hat 10 000, das andere aber 500 000 Euro gekostet. So versucht man heute nicht selten, eine Besonderheit der Kunst gegenüber Design oder Mode allein über extrem hohe Preise zu wahren. (…) Irgendwann wird die Grenze von Design und Kunst keine Rolle mehr spielen. Die man jetzt noch krampfhaft aufrechterhalten werden. Irgendwann gibt es einfach Luxusdesign“ (Ullrich 2017: 44f.). Weil Kunst und Kreativität immer öfter gleichgesetzt werden und Kreativität zur egalitären Substanz wird, werden schon bald auch Wellness und Kochen als eine Art „Kunst“ durchgehen.

Auch *Carolyn Christov-Bakargiev* hinterfragte an der dOCUMENTA (13) (2012) die Konzeption von Kunst und bezweifelte, dass „die Kategorie Kunst eine gegebene Größe ist. Nichts ist einfach gegeben“. Auch sprach sie nicht mehr von „Künstlern“, sondern von Teilnehmern: „Wir brauchen nur einen Haufen Teilnehmer, die tun, was sie wollen, und diese Sorte Kultur produzieren.“ (Christov-Bakargiev 2011: 27).

Jeder Mensch ist ein Kurator – Archivieren als Volkskunst

In Fortschreibung von und Adaption an *Beuys'* Dictum könnte man heute zudem sagen: Jeder Mensch ist ein Kurator. Denn gerade durch die sozialen Medien wurde Kuratieren für viele Menschen zur alltäglichen Erfahrung. Man braucht heute kein DJs oder Ausstellungskuratoren zu sein, um auszuwählen und mitzuentscheiden, was die Welt hören, sehen oder denken soll. Jeder kann heute Formen des Assoziierens nicht nur selbst ausprobieren, sondern auch öffentlich und professionell sichtbar machen.

Das reicht von der Playlist auf *spotify ü*ber die *Facebook*-Wall, den Twitter- oder *Instagram*-Feed oder den eigenen Food- oder Fashion-Blog. Das sind längst nicht mehr nur bloße digitale Tagebücher, sondern haben das „Ziel, seinerseits anregend zu wirken und die Rezeption erneut zu eigenen Assoziationen zu stimulieren“ (Ullrich 2016: 90).

Viele von uns legen täglich – versteckt oder offen, bewusst oder unbewusst – digitale Sammlungen an. Laden kulturelle Artefakte (Musik, Bilder, Filme, Bücher, Spiele u. a.) aus dem Netz herunter, teils auch noch ohne zu wissen, was sie dereinst damit tun werden. Und nicht wenige von uns haben weit mehr mp3-Files oder Bücher auf ihren Festplatten, als sie je fähig sind zu hören oder lesen. Und dennoch kommen fast täglich weitere dazu.

Kenneth Goldsmith umschreibt dieses digitale Sammeln und Archivieren als „the new folk art“ (Goldsmith 2016: 89ff.) – eine Kombination aus privaten Hobbies, Interessen und der Avantgarde in der Tradition des *Object Trouvé* und *Ready Made*; ein persönlicher Versuch aus kleinen Teilen eine grössere Vision zu basteln und die chaotische Welt zu ordnen.

Nur sammeln wir heute keine Briefmarken mehr oder nähen auch nur noch selten Quilts – dafür pinnen wir uns Bilder auf die digitale Pinnwand *Pinterest*, kleben sie in unser digitales Fotoalbum *Instagram* oder füllen die mp3-Jukebox namens *Spotify*.

Pinterest verweist auf seiner Oberfläche auch optisch auf die früheren Korkwände, die wir einst im Kinderzimmer hatten und worauf wir ein erstes Mal kuratorisch tätig wurden und erste eigene kleine Volkskunst-Archive anlegten. Der kürzlich verstorbene britische Kunstkritiker und Autor *John Berger* beschrieb dieses Phänomen 1972 in seinem Klassiker „Ways of Seeing“: „(…) All images (…) have been chosen in a highly personal way to match and express the experience of the room's inhabitant. Logically, these boards should replace museums.“ (Berger 1972) *Berger* schliesst Hochkultur (Museum) und Kinderzimmer (Pinnwand) kurz. Etwas, das sich heute ebenso gut von *JPEG* als den neuen Gemälden sagen ließe: Unsere digitalen Bildersammlungen auf *Pinterest*, *Instagram, Flickr* oder auch *Google Image* konkurrieren zunehmend mit den klassischen Museen und haben definitiv mehr mit unserem eigenem Leben zu tun.

Eine frühere Form des self-publishing und individuellen Kuratierens jährt sich demnächst zum fünfzigsten Mal: *Stewart Brands*

„Whole Earth Catalog“, die Stimme der kalifornischen Gegenkultur der späten 1960er-Jahre. Das Magazin erschien zwischen 1968 und 1972 halbjährlich, versprach „Access to tools“ und zeigte auf, wie romantische und technophile Ideen aus dem Umfeld von Hippiekultur und Kybernetik zu den Konzepten des System- und Selbst-Managements im Netzwerkkapitalismus führten, die heute global wirksam sind.

Der Apple-Gründer *Steve Jobs* bezeichnete 2005 den Whole Earth-Katalog in seiner Commencement-Rede an der Universität Stanford (vgl. Jobs 2005) als eine der Bibeln seiner Generation und als analogen Vorläufer von Suchmaschinen wie Google. Auf der Rückseite der letzten (offiziellen) Ausgabe des Whole-Earth-Kataloges von 1972 ist eine Landstraße im frühen Morgenlicht abgebildet. Darüber steht die kurze Aufforderung: „Stay hungry, stay foolish“ (Bleib hungrig, bleib närrisch).

Let’s get lost!

Und genau das wünsche ich allen Lesern. Seien Sie neugierig. Lassen Sie sich drauf ein: die Welt, die Kunst, das neue Kuratieren und das Experimentieren im Internet.
Denn ein Entrinnen gibt es nicht. So schnell werden wir uns nicht wieder entkabeln. Auch die unter Managern beliebten *Digital-Detox*-Kuren helfen Ihnen nicht weiter. Deren Effekt hält gerade einmal solange wie eine der vielen Saft- und Grapefruit-Diäten. Das Problem (wenn es denn eines für Sie sein sollte) müssen Sie anders lösen lernen. Etwa indem Sie es besser kennen und verstehen lernen.

Auch ich weiß nicht, wohin die Reise mit dem Internet geht. Ausser so viel: Es geht nicht weg. Es wird nur noch intensiver werden. Dennoch erwarte ich nicht, dass sich das Lernen, die Interaktion, die Konversation und das Engagement durch das Internet komplett ändern werden, aber es stellt neue Formate, Kanäle, Zeit- und Geschwindigkeitseinheiten zur Disposition.

Der Mensch wird sich anpassen, das hat er schon bei früheren Medienrevolutionen wie durch Buchdruck, Telefon, Fernsehen, Computer geschafft.

Und vor allem sollten Sie ihre Schuldgefühle loswerden und beginnen, mit den neuen Möglichkeiten unbelastet und unvoreingenommen, spielerisch und experimentell umzugehen. Wagen Sie sich auf unbekanntes Terrain. Springen Sie vom digitalen 10m-Turm. Womöglich hält der nächste Tauchgang überraschende Entdeckungen, Erfahrungen und Erkenntnisse für Sie bereit. Let’s get lost.

Als kleine Einstiegshilfe hat Kenneth Goldsmith im Anhang seines Buches „Wasting Time on the Internet“ schon einmal 101 Vorschläge aus seinem Seminar versammelt, wie man seine Zeit im Internet vertrödeln kann (Goldsmith 2016: 223). Hier eine kleine Auswahl:

1. Erstelle eine Hintergrundrecherche zur Person links von dir. Finde all seine/ihre Details raus: Adressen, Schulen, Emailadressen, Hobbies, Gruppen, Veröffentlichungen, Arbeit, Strafregister, Familienmitglieder etc. Sichere alles in einem Dokument und sende es ihm/ ihr zu.
2. Erzähle die Lebensgeschichte von der Person gegenüber, indem du nur GIFs verwendest.
3. Finde den ersten deiner Freunde auf Facebook und unterhalte dich mit ihm.
4. Erstelle deinem Partner ein Profil auf einer Dating-Website und gewinne ihm/ihr möglichst viele Dates.
5. Öffnet in einer Gruppe alle dasselbe Musikvideo auf YouTube und drückt gleichzeitig den Play-Knopf. Geniesst die Poesie der Echos und Überlagerung des sich wegen unterschiedlicher Prozessoren langsam verschiebenden Songs.

Anmerkungen

[1]https://www.facebook.com/profile.php?id=100009476861274&fref=ts

[2]https://www.facebook.com/johannes.hedinger, https://www.instagram.com/johanneshedinger/

[3]https://www.instagram.com/craigslist_mirrors/

[4]http://craigslistmirrors.com/

Literatur

Berger, John (1972): Ways of Seeing. London: Penguin.

Beuys, Joseph/Bodenmann-Ritter, Clara (1988): Jeder Mensch ist ein Künstler. Gespräche auf der Documenta 5 / 1972. Berlin: Ullstein.

Brand, Stewart (1968-1972): Whole Earth Catalog. Menlo Park: Portola Institute. Online:http://www.wholeearth.com [08.04.2017].

Christov-Bakargiev, Carolyn (2011): Brief an einen Freund/Letter to a friend. In: (dOCUMENTA(13): 100 Notizen/100 Gedanken). Ostfildern Ruit: Hatje Cantz

Flusser, Vilém (1983 /1985): Für eine Philosophie der Fotografie. Göttingen: European Photography.

Goldsmith, Kenneth (2016): Wasting time on the internet. New York: HarperCollins.Groys, Boris (2015): Kunstarbeiter zwischen Utopie und Archiv. In: Schweizer Monat, Februar 2015.

Jobs, Steve (2015): Commencement address, Stanford, 12.06.2005. Online: http://news.stanford.edu/2005/06/14/jobs-061505/ [08.04.2017].

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Asthetisierung. Berlin: Suhrkamp.

Tolstoi, Leo (2016 [1898]): Gegen die moderne Kunst. Norderstedt: Hansebook.

Ullrich, Wolfgang (2016): Der kreative Mensch, Streit um eine Idee. Salzburg, Wien: Residenz.

Ullrich, Wolfgang (2017): Das dreifache Ende der Kunst. In: Schweizer Monat, März 2017.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Harder, Better, Faster, Stronger. Willkommen im spätkapitalistischen Performance-Betrieb, so klingt es in diesem Daft-Punk--Song. Seien Sie relevant, tanzen Sie mit. Im Vier-Viertel-Takt wird hier eine – frei nach Max Weber – im Protestantismus verwurzelte und bis heute fortwährend aktualisierte Moral der persönlichen Anstrengung, der Leistung und Selbstüberwindung zitiert. Gegenwärtig mögen hedonistischere Versprechen der Idee von Selbstverbesserung zu neuem Glanz verhelfen; doch während

Magie auf dem Weg zur Wissensgesellschaft fortschreitend outgesourct, Kritik am Kapitalismus ganz nebenbei entzaubert wurde, wünschen wir, *young urban something* einer westlich geprägten Kultur, uns manchmal das Staunen und Wundern, das Atemberaubende zurück, bauen unterdessen aber Biogemüse an und ackern umso härter für die perfekte Life-Work-Balance.

Die von Karl Marx beschriebenen quasi-religiösen und quasi-magischen Relationen zwischen Mensch und Waren finden sich zunehmend auch in ideellen Werten. Wichtig scheinen uns heute Erfahrungen und Praktiken, die über uns selbst hinausgehen (vgl. Böhme 2006). Und dies scheint gegeben in einer der letzten großen, sich hartnäckig haltenden Erzählungen unserer Zeit – ausgerechnet derjenigen über Selbstverwirklichung. Dieses Narrativ ist als Open-Source-Software zu denken sowie als Anleitung zur Selbstführung. Ulrich Bröckling beschrieb in diesem Kontext das unternehmerische Selbst, verstanden als wesentliches Leitbild unserer Zeit, als Regierungstechnik: Unternehmerische Funktionen werden demnach auf die bzw. den Einzelne/n übertragen, welche/r dadurch größeren Gestaltungsspielraum und vielfältige Chancen erhält, jedoch die damit einhergehenden Risiken selbst verantworten muss. Das unternehmerische Selbst spiegelt sich alsdann in der Idee der Ich-AG, das Image wird zur Marketingstrategie (vgl. Bröckling 2013).

Allein in der Aussicht auf die Möglichkeit von Selbstverwirklichung liegt eine magische Anziehungskraft. Diese Möglichkeit aber ist ihrer Definition gemäß ständig im Werden begriffen und kann auch in der Logik des Innovationsimperativs nie eingeholt werden: Selbst dann, wenn ein Ziel erreicht scheint, haben sich dessen Vorgaben oft bereits verändert, gilt es, fortlaufend neue Anforderungen zu bewältigen und Vorstellungen nachzugehen. Selbst die Einhaltung des Status Quo erfordert ständige Betriebsamkeit.
Vom Silicon-Valley aus transportiert sich der Geist von *All Work and All Play* in urbanen Mythen und American Dreams, übersetzt sich in Form von Apple-Devices, Coworking Spaces und risikoaffinen Start-Ups. Wer in ihren Bann gezogen wird, nimmt für diese Verlockungen im Zweifelsfall auch prekäre Arbeitsbedingungen in Kauf – mit Coffee-to-Go ins immer nächste Projekt. Der digitale Nomade, mit mobilem Büro umherziehend, erfindet dabei stets neue Freiräume für sich. Flexibilität und Mobilität, einst Ideale der Bohème auf der Flucht vor dem modernistischen Diktum von Disziplin und Rationalismus, gelten heute für eine wachsende *Creative Class* (vgl. von Osten 2007). Das Bild des/r Künstler*in als Freidenker*in und Regelbrecher*in, welche/r innovative Kräfte entfacht, bildet die Basis des unternehmerischen Selbst. Dieses ist Selbstvermarkter, mit Hingabe für das, was es tut. Arbeits- und Lebenszeit sind ihm kaum unterscheidbar, Wollen und Müssen einerlei. Domestizierte Kreativität ist das wichtigste Must-Have im kognitiven Kapitalismus, Kreativität Fließbandarbeit. Sie steht längst nicht mehr unter Spaßverdacht.

So beschreibt Brad Troemel die jungen Künstler*innen von heute vergleichend als Athlet*innen, ihre Arbeit als einen unablässigen Strom künstlerischen Outputs, welcher die Contentfeeds seiner Follower möglichst anzuführen sucht (vgl. Troemel 2013). Kunst als Bodybuilding der Marke „Ich“ (vgl. auch „Innovationsgymnastik“ bei von Hentig 2000: 60). Die Inszenierung der eigenen exzessiven Arbeit, der Produktionsgeschwindigkeit, wird für die Athlet*innen Teil der Arbeit. Hier geht es nicht mehr, wie noch bei den künstlerischen Avantgarden, primär um das Neue. Es geht um Neuordnungen. Es geht um die Kunst der Geschwindigkeit. Im Akkord wird geremixt, gemash-upt, zitiert, manipuliert, veröffentlicht, gestreamt. Eine Auswahl der Arbeiten von Seiten des/r Künstler*in sei dabei, so Troemel, kaum nötig, denn diese treffe letztendlich das Publikum: Es bewertet die Arbeiten, teilt sie, setzt sie immer neuen Kontexten aus. Das Publikum ist damit nicht nur Teil des Beurteilungs- und Distributionsprozesses, sondern stellt auf diese Weise auch Bedeutung her (vgl. Troemel 2013).[1] Es zahlt dafür mit einem knappen Gut: seiner Aufmerksamkeit. Mehr Aufmerksamkeit bringt Künstler*innen in der Folge wiederum mehr Vorträge ein, mehr Gigs, mehr Publikationen, mehr Förderung. Das Like vollendet das Kunstwerk. Sein Wert steigert sich mit jedem Retweet.

Dies trifft allerdings nicht nur auf künstlerische Arbeiten zu. Auch der YouTube-Beauty-Guru tut es diesen Athlet*innen gleich, hält glücklich Shirt um Kleid vom Mega-Shopping-Haul in die Kamera. Jeder Klick bringt ihm Bares und ihn damit näher ans nächste gute Stück. *Prosumerism*[2] *at its best* oder auch: Ästhetische Arbeit beginnt mitunter bei H&M.
Im Zeitalter des post everything sind hierfür umfassende Auswahlprozesse erforderlich. Das Erkennen von Mustern und Strukturen im Informationsfluss, das Aufspüren von Trends gleicht einem Kapitalkatalysator.[3] Wohl geübt und routiniert scannt das unternehmerische Selbst seine Umgebung nach für seine Zwecke Verwertbarem. In einer globalisierten Welt, in der es keine Generation X, Y oder dergleichen mehr gibt, sondern eine Zeitrechnung, die sich vermehrt nach der immer schnelleren Abfolge des iPhone 6, 7, 8 usw. richtet, wird die Kosten-Nutzen-Rechnung wieder aktuell. So zählt man Kalorien im Quitte-Kardamom-Eis, bewertet die Qualität der eigenen Beziehung und sieht den Schlaf, einst die vermeintlich letzte Bastion vor den Wirkmächten des

Kapitalismus, als Ressource der eigenen Produktivität.

Es gilt jedoch nicht nur das Prinzip der Ökonomisierung und Quantifizierung aller Lebensbereiche, sondern umgekehrt erfahren auch Ökonomie, Politik und Alltag einen Neuanstrich. So stellte Gernot Böhme bereits vor 20 Jahren fest, dass *„die ästhetische Arbeit einen großen Teil der gesamtgesellschaftlichen Arbeit ausmacht, d. h. ein großer Teil der überhaupt geleisteten Arbeit nicht mehr der Herstellung von Waren, sondern ihrer Inszenierung dient […] Es ist die Phase des Hochglanzkapitalismus"* (Böhme 1995: 45). Und in diesem wird Potenzial, High Performance und Coolness inszeniert. Der Popstar der Post-Postmoderne ist der smarte Visionär mit Charisma, der Startup-Gründer, der Arbeitskräfte bündelt und ihren Einsatz als Lifestyle verkauft – der Arbeitsplatz bei Google mit Fitnessstudio und Strandbar. Doch nicht nur dort lassen sich, zwischen Selbstdisziplinierung und Selbstenthusiasmierung, Leistungsbereitschaft und Ausdauer demonstrieren. Produktivität lässt sich schließlich aufzeichnen, posten und liken. Wir denken und handeln im Bewusstsein des Facebook'schen Panoptikums, in dem nunmehr potenziell JEDER ALLE(S) sehen kann. Rate, Comment, Subscribe.

Ästhetische Arbeit bedeutet, für die *Story of My Life* beständig auszuwählen und zu präsentieren, um symbolisches, kulturelles und anderes Kapital fortwährend neu zu akkumulieren. So wird der morgendliche Griff in den Kleiderschrank zur ersten Amtshandlung ästhetischer Arbeit. Das Frühstück, sorgsam angerichtet für Instagram, wird kuratiert, der Post der visualisierten Laufstrecke zeugt von körperlicher Fitness, Durchhaltevermögen, Agilität. Das Phänomen von Selfies urlaubsgebräunter Unterkörper oder ausgestreckter Füße vor azurblauem Wasser signalisiert unmissverständlich: Hier wird entspannt. Selbst im Modus der Pause werden mediale Verwertungsstrategien mitgedacht, Momente auf ihre *Googleability* überprüft. Die Weiten des Netzes bilden unseren Horizont.

Wer im Überangebot von URL und IRL[4] mithalten will, braucht daher vielfältige ästhetische Strategien. Bildung vollzieht sich ganz automatisch unter den hier umrissenen Bedingungen und jene, die Bildung für sich beanspruchen, müssen sich immer wieder die Frage gefallen lassen, wie sie sich dazu verhalten. Der und die Einzelne ist dabei, wie am Beispiel der Künstler*in oder des Prosumers ansatzweise illustriert, stärker zu netzwerkartigen Strukturen und zur Abhängigkeit von kollektiven Handlungsformen ins Verhältnis zu setzen. Demzufolge müssen im Kontext von Bildungsprozessen zunehmend auch Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Blick genommen werden, welche die Grundlage des unternehmerischen „Wir"[5] – oder alternativer Konzepte – beschreiben, nicht aber nur auf der Ebene des bzw. der Einzelnen verbleiben. Wichtig scheint darüber hinaus das Lesen, Schreiben und Beurteilen können von solchen netzwerkartigen Strukturen und gesellschaftlich prägenden Mustern, Strömungen und Trends und ihrer magischen Bindungspotenziale. Der Topos des unternehmerischen Selbst ist dabei nur eine unter vielen Tendenzen, welche zugleich immer wieder ihre Formen verändern. Einzelne und Gruppen(verbände) müssen daher als Navigierende in diesen Strömen kurzfristig und taktisch – und dies auf lange Sicht – handeln lernen, um deren Richtung mitbestimmen zu können.

Angesichts sich ständig verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen stehen in Bezug auf Ästhetische Bildung einige Fragen in der Dauerschleife: Wie genau zeigen sich Potenziale, Versprechungen und Imperative von Narrativen wie demjenigen der Selbstverwirklichung? Wie wirken sie in unterschiedlichen Kontexten, auf gesellschaftlicher und auf individueller Ebene? Wie zeigen sie sich innerhalb ökonomisch und technologisch verfasster Systeme? Und daran anschließend: Wie kann Ästhetische Bildung, indem sie die Potenziale von *All Work and All Play* als zentrale gesellschaftliche wie auch individuelle Kräfte anerkennt und explizit mit dieser Logik handelt, selbstbewusst eigene Versionen und Spielarten davon hervorbringen (vgl. etwa Avanessian 2015)? Zunächst müssen dafür wohl die Fragen, mit denen sich Ästhetische Bildung befasst, wieder aus den Engen von bloßer Kompetenzorientierung oder müde gewordenen Vorstellungen vom Schönen, Wahren und Guten hervorgeholt werden.

Anmerkungen

1 Damit verändern sich weiterhin Konzepte u. a. von Autorschaft, von Besitz, der Rolle und Einflussnahme von Institutionen und demzufolge auch diejenigen von Kunst, welche, in den Weiten des Netzes und in Folge des (digitalen) Kontrollverlusts, häufig gar nicht mehr als solche zu identifizieren ist.
2 Der Begriff Prosumer, eine Zusammensetzung aus dem englischen „Producer" und „Consumer", geht u. a. auf Alvin Tofflers *The Third Wave* (1980) zurück und meint die Überschneidung der Rollen des Produzenten und des Konsumenten. Im Web 2.0 et-

wa generiert mittlerweile nahezu jede/r Nutzer*in auch Inhalte (in Blogs, Wikis, Kommentaren etc.), statt sie nur zu rezipieren.
3 Hier stehen wir immer mehr in Wechselbeziehungen mit Algorithmen. Doch dies vielleicht an anderer Stelle.
4 Bei URL (Uniform Resource Locator) handelt es sich um einen Standard, über den Inhalte wie Webseiten identifiziert und angesteuert werden können, bei IRL (In Real Life) um eine umgangssprachliche Bezeichnung, die, obwohl im Grunde hinfällig, noch in Abgrenzung zu sogenannten fiktiven oder virtuellen Realitäten Verwendung findet.
5 Dieses „Wir" setzt sich in meiner Vorstellung kontextabhängig immer wieder neu zusammen und ist keine homogene Einheit, sondern ein Zusammenschluss von unterschiedlichen, sich verändernden Positionen.

Literatur

Avanessian, Armen (2015): Tomorrow Today. In: DIS Magazine. Online: http://dismagazine.com/blog/78332/tomorrow-today-armen-avanessian/ [08.10.2015].

Böhme, Gernot (1995): Atmosphäre als Grundbegriff einer neuen Ästhetik. In: Ders.: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 21-48.

Böhme, Hartmut (2006): Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bröckling, Ulrich (2013): Das unternehmerische Selbst. Sozialisierung einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5. Auflage.

Hentig, Hartmut von (2000): Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim, Basel: Beltz.

Osten, Marion von (2007): Unpredictable Outcomes/Unpredictable Outcasts. A reflection after some years of debates on Creativity and Creative Industries. In: transversal, 8. Jg., Nr. 2/2007. Online: http://eipcp.net/transversal/0207/vonosten/en [8.10.2015].

Troemel, Brad (2015): Athletic Aesthetics. In: Bühler, Melanie (Hrsg.): No Internet, No Art. A Lunch Bytes Anthology. Ohne Ort: Onomatopee 102, S. 120-129.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

Gegenwärtige künstlerische Positionen fußen auf künstlerischen Entgrenzungstendenzen des 20. Jahrhunderts. Wegbereiter wie Marcel Duchamp, John Cage und Joseph Beuys dehnten den Kunstbegriff hin zur kreativen Transmedialität von Bildender Kunst, Angewandter Kunst, Darstellender Kunst, Musik, Literatur, Film, Sound, Performance und Guerillaformen bzw. DIY und DIT[1], mit entsprechenden vernetzenden künstlerisch-kreativen Strategien.

Kreativität[2] gilt als zentrales Wesensmerkmal des Menschen, das Wissen generiert und die Persönlichkeit stabilisieren kann. In Rainer Holm-Hadullas Minimaldefinition von Kreativität wird der selbständige originelle Gebrauch der eigenen Fähigkeiten betont, um zu neuartigen Ausdrucksmöglichkeiten zu gelangen (vgl. Holm-Hadulla 2011). Das emergente Ganze des kreativen Formungsprozesses ist allerdings mehr als die Summe seiner Teile. Der gleichsam magische Schlüsselmoment bzw. zündende Ka-

talysator des kreativen Lern- und Schaffensprozesses ist der *Flow*[3] als Entgrenzungserlebnis eine ästhetische Erfahrung, welche die Schaffens- und Lebenslust schürt und den Menschen antreibt, quasi als metaphorisches *Perpetuum Mobile*[4] der Kreativität. In Friedrich Nietzsches *Ecce homo* (1908) findet sich die Beschreibung eines individuell-subjektiven Inspirationsrlebnisses, eines emotional wie kognitiv gleichsam als magisch erlebten Zustands:

> *„Plötzlich, mit unsäglicher Sicherheit und Feinheit, [wird] Etwas sichtbar, hörbar […], Etwas, das Einen im Tiefsten erschüttert und umwirft […]. Man hört, man sucht nicht; man nimmt, man fragt nicht, wer da giebt; wie ein Blitz leuchtet ein Gedanke auf, mit Nothwendigkeit, in der Form ohne Zögern, – ich habe nie eine Wahl gehabt. […] ein vollkommenes Ausser-sich-sein mit dem distinktesten Bewusstsein einer Unzahl feiner Schauder und Überrieselungen bis in die Fusszehen; eine Glückstiefe, in der das Schmerzlichste und Düsterste […] wirkt […] als eine nothwendige Farbe innerhalb […] solchen […] Überflusses […] Alles geschieht im höchsten Grade unfreiwillig, aber wie in einem Sturme von Freiheits-Gefühl, von Unbedingtsein, von Macht von Göttlichkeit […]. Dies ist meine Erfahrung von Inspiration.“ (Nietzsche 1988: 339f.)*

In den 1970er Jahren erforschte der Psychologe Mihály Csikszentmihályi die Psychologie der kreativen Inspiration und nannte die damit verbundene Erfahrung *Flow*[5]. Im Spannungsfeld zwischen Überforderung (Angst) und Unterforderung (Langeweile) absorbiert der Wechselstrom aus konvergentem und divergentem Denken den Protagonisten in hochkonzentrierter Versenkung. Diese Konzentration darf nicht gestört werden.

Sein Startpunkt entspricht einem *Heureka-Moment*[6]. Die kognitive Herausforderung und die emotionale Beteiligung stehen in harmonischem Gleichgewicht. In extremer Wachheit und geistiger Transzendenz fließen Fühlen, Wollen, Denken und Handeln ineinander. Gleich einer ozeanischen Selbstentgrenzung verschmilzt das Subjekt mit der Welt. Im gegenwärtigen Augenblick sind Raum und Zeit entgrenzt. Csikszentmihályi schreibt dazu: „Was gewöhnlich im „flow“ verlorengeht, ist nicht die Bewusstheit des eigenen Körpers oder der Körperfunktionen, sondern lediglich das Selbst-Konstrukt, die vermittelnde Größe, welche wir zwischen Stimulus und Reaktion einzuschieben lernen.“ (Csikszentmihályi 1985: 67). Das automatisierte Bewusstsein dieses endogenen Rauschzustands vermittelt dem/der Protagonist*in eine überwältigende Erregung und Erlebnistiefe, lustvoll begehrte Befriedigung und sublime Macht, intensives Glück und sich selbst übersteigende Freiheit. Das macht die Einheitserfahrung des Flow zu einem erstrebenswerten Zustand der Selbstverwirklichung und subjektiven Vollkommenheitserfahrung.

Jede sinnliche, praktische wie geistige Aktivität kann zum Flow führen: Essen, Spiel und Sport, Wissenschaft und Kunst, Musik und Tanz, Meditation und Sex. Ein Glücksgefühl kann sogar entstehen allein in der Aussicht auf das Erlebnis. Bereits der imaginierte Genuss kann den ersehnten Zustand bewirken. Der Zugang und die Art bzw. Intensität des Flow-Erlebens sind individuell verschieden. Csikszentmihályi unterscheidet microflow und macroflow. Microflow entstehe im sich wiederholenden Rhythmus einer einfachen Handlung. Macroflow entstehe in komplexeren Handlungen, die die gesamten geistigen, seelischen oder körperlichen Fähigkeiten einer Person beanspruchen (vgl. Csikszentmihályi 1985). Der Flow lässt sich weder vorhersagen, noch erzwingen. Hemmend wirken Ablenkungen, Lustlosigkeit, Tabus und Ängste aller Art. Bei Überforderung und Überanstrengung bricht der Flow ab und die Leichtigkeit geht verloren. Die Suche nach Erkenntnis kann zum Hindernis werden. Konzentrationsfähigkeit, Sensibilität der Sinne und des Geistes sind trainierbar, Rituale können helfen. Wenn die Herausforderung leicht über der Leistbarkeit liegt, kann ihre Bewältigung einen besonders starken Flow provozieren. Als positives intuitiv-ganzheitliches freiheitliches Lebensgefühl aktiviert er innere Fähigkeiten und Erlebnisweisen. Er fördert eine intensive Wahrnehmung, baut Ängste ab und stärkt (Selbst-) Vertrauen, Mut und Frustrationstoleranz. Er ist gleichsam die schöpferische Freude des Menschen, die ihm Kraft, Sinn und Erfüllung schenken kann. Die Magie des Flow kann in ihrer rauschhaften Distanzlosigkeit aber auch zur Hybris der Selbstüberhöhung führen. Der mündige, unabhängige Umgang mit dem Flow erfordert eine entsprechende Flow-Kompetenz.

Ein gemeinschaftliches bzw. partizipatives Flow-Geschehen deutet sich an im Moment des Spiels. Johan Huizinga (1938/39) nennt es die zwecklose Freude, die unabhängig davon ist, ob ein Ziel angestrebt und erreicht wird oder nicht. Dies rückt das Spiel in die Nähe des Schöpferischen und Künstlerischen.

Die Begriffe *Spiel*, *Symbol* und *Fest* bilden Hans-Georg Gadamers Ästhetik in seiner Schrift *Die Aktualität des Schönen* (1977). *Spiel* sei ein Selbstausdruck von Lebendigkeit. Das *Symbol* ermögliche Identifikation und Wiedererkennung. Das *Fest* stehe für den Inbegriff des Selbstzwecks von Kommunikation und Gemeinschaft. In der ausgelassenen, harmonischen Spannung eines Festes hebe sich die Zeit auf. Der/die Zuschauer*in sei ein kommunikativer Mitspieler im kathartischen Fest der Kunst (vgl. Ga-

damer 1977).

Andreas Reckwitz (2013) diagnostiziert der gegenwärtigen westlichen Gesellschaft ein Kreativitätsdispositiv im Spannungsfeld zwischen Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ. Das heterogene Kreativitätsideal bezieht sich nicht nur auf das Herstellen von neuen Dingen, sondern auf die Gestaltung des Individuums selbst. Es ist in Arbeits-, Konsum- und Beziehungsformen eingesickert und steht für eine gesellschaftliche Machtstruktur, die das Schöpferische universalisiert. Das soziale Modell für Kreativität liefere der Künstler*innenbegriff. Das Kreativitätsdispositiv richte sich auf die scheinbar unbeschränkte Positivität des Gestaltens, Erlebens, Bewunderns und Anregens, des Könnens und Dürfens. Doch kreatives Leben ist nicht widerspruchsfrei. Eine an Kreativität orientierte Kultur leide am Leistungszwang und einer Diskrepanz zwischen kreativer Leistung und Kreativerfolg. Als Gegengewicht formuliert Reckwitz Strategien wie die *profane Kreativität*[7] (vgl. Reckwitz 2013).

Kunstpädagogische Publikationen zur Kreativität verfolgen tendenziell ein produktorientiertes Kreativitätsverständnis und richten sich aus auf die qualitativ evaluierende Kategorisierung kreativer Produkte.[8] Hier wird Kreativität jedoch unter dem prozessorientierten Blickwinkel der Interrelationalität betrachtet. Das folgende Fallbeispiel gegenwärtiger Aktionskunst (*The Fabric: Do It Together*) veranschaulicht einen transmedial entgrenzten, kollaborativ-kreativen Prozess und die Magie eines partizipativen Flow. Das Künstlerische wird hier besonders von biografischen Entstehungskontexten und Bezügen, von künstlerischen Strategien und Grundhaltungen her begriffen. Dabei wird deutlich: Profane Kreativität ermöglicht Erkenntnisprozesse. Sie stellt gleichsam eine Heterotopie dar – einen magischen Ort, an dem von der Norm abweichendes Verhalten möglich ist (vgl. Foucault 2005).

The Fabric: Do It Together[9] ist ein künstlerisch subversives Laboratorium. Es fand statt vom 15. bis 28. Juni 2012 im Münchner MaximiliansForum[10], einer Fußgänger*innenunterführung an der Kreuzung Maximiliansstraße/Altstadtring. Die Initiator*innen Stephanie Müller und Klaus Erich Dietl sind fasziniert von der künstlerisch-kollaborativen Kreativität des DIT.

Der Maler, Comiczeichner, Filmemacher und Kunsttherapeut Klaus Erich Dietl, geboren 1974 in Rosenheim, studierte Malerei und Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München. Vor seiner künstlerischen Selbständigkeit arbeitete er als Kunstlehrer an bayerischen Gymnasien und Fachoberschulen. 2008 gründete er das Kollektiv *Kommando Agnes Richter*[11]. Dem Kollektiv geht es darum, mit der künstlerischen Strategie des *Knitted Graffiti* bzw. *Guerilla-Knitting*[12] Zeichen des Aufstands im öffentlichen Raum zu setzen, um auf Zustände aufmerksam zu machen. Es lassen sich Bezüge erkennen zu Marcel Duchamps *Sixteen Miles of String* (1942 New York). Explizite Bezüge bestehen zur *Situationistischen Internationale* (1957-1972), einer links orientierten Gruppe europäischer Künstler und Intellektueller[13]. Ihr Ziel war die Umgestaltung von Stadtstrukturen und gesellschaftlichen Normen zur Rückgewinnung entfremdeten Lebens (z. B. Guy Debord, *Guide psychogéographique de Paris*, 1957).

Die DIY-Musikerin, Textilkünstlerin, Sozialwissenschaftlerin und Kunsttherapeutin Stephanie Müller, geboren 1979 in Rosenheim, wuchs in einem kleinen oberbayerischen Dorf auf. Auf der Suche nach Entgrenzung zog es sie zum prozesshaften künstlerisch forschenden Experimentieren im dilettierenden Musizieren und Nähen.

Seit 2009 kollaborieren Stephanie Müller und Klaus Erich Dietl. Von 2009-2011 absolvierten sie beide das Aufbaustudium *Bildnerisches Gestalten und Therapie* an der AdBK München. Dies prägte ihre Haltung der *creative commons*[14] sowie ihr gattungsübergreifendes Verständnis von Kunst als kommunikativer Begegnungsraum fern von Konkurrenzdenken.

Im Zuge von Gemeinschaftsprojekten[15] wuchs ein Netzwerk, aus dem das Ausstellungshybrid *The Fabric: Do It Together* mit über 70 Beiträgen[16] entstand. Die Ausstellung verfolgte künstlerische Strategien wie die Bricolage, Cross-Over, Interpiktoralität, Montage, Multi-/Transmedialität, Multisensorik, Recycling, Remix, Sampling, Spuren Hinterlassen. Ausgangspunkt war die gegenwärtige Mode- und Konsumwelt als Projektionsfläche kapitalistischer Verstrickungen und Ausschlussmechanismen. Mithilfe von Ästhetischer Forschung sollten soziale, ökonomische und politische Dimensionen kollaborativ erforscht werden. Der soziale (Stadt-)Raum fungierte als künstlerisches Material und Medium (Abb. 2).

DIY- bzw. DIT-Workshops erkundeten im Geiste der Sharing-Kultur die popkulturelle Selbstermächtigung. Die spielerische künstlerisch-experimentelle Seite wurde ergänzt durch den wissenschaftlichen Diskurs auf dem Symposium vom 16./17. Juni 2012

(u. a. mit Prof. Dr. Elke Gaugele und Prof. Dr. Verena Kuni). So entstand ein interrelationaler Prozess, der an die Beuys'sche *soziale Plastik* erinnert. Identifikation und Raumaneignung erfolgten durch die kollaborative Mitgestaltung sowohl der Teilnehmenden als auch der Besucher*innen. Dies machte *The Fabric* zu einer co-kreativen Erfahrung für Produzent*innen wie Rezipient*innen (Abb. 3).

Wie lässt sich der Flow von *The Fabric* erkennen bzw. beschreiben? Motivation und Engagement erzeugten eine kollaborative Gemeinschaftserfahrung, die Teilnehmer*innen wie Passant*innen ansteckte. Die Magie des partizipativen Flow lag in der subversiven Als-ob-Situation des Spiels, im symbolhaften Tun und im Fest. Sie vermittelte die Erkenntnis, dass ein co-kreatives Netzwerk ein geschützter magischer Ort ist, an dem Normen durch abweichendes Verhalten hinterfragt werden können – fernab von Hochkultur. Diese Heterotopie kann pädagogisch sein hinsichtlich der individuellen Persönlichkeitsentwicklung wie auch der Sozialisierung hin zur mündigen Teilhabe an Gesellschaft und Kultur.

Ein kreativitätsbildender Ansatz kann den Flow als Zugpferd nutzen. Er sollte sich jedoch ausrichten auf das Kennenlernen, Genießen und verantwortungsbewusste kritische Nutzen der Kreativität, in mündiger Selbständigkeit und (Selbst-)Reflektion. Dies kann zur Orientierungs- und Beziehungsfähigkeit in einer komplex vernetzten Welt beitragen.

Anmerkungen

1 Do It Together – kollaborative Erweiterung des DIY-Konzepts.

2 Lat.: creare – etwas neu schöpfen, erfinden, erzeugen, herstellen, erschaffen. Nebenbedeutungen: auswählen, aus einer großen Fülle herausnehmen, schöpfen aus einem Fluss oder Brunnen. creativitas – die Haltung, Absicht und Fähigkeit zu schöpferischen Denkprozessen und Gefühlen, innovativen Vorstellungen und Ideen.

3 Engl. flow – fließen, strömen.

4 Sinngemäß: ein sich selbst erhaltendes energetisches System.

5 Ein vergleichbares Konzept zeichnet sich schon in Friedrich Schillers Spieltrieb ab.

6 Altgriech. „Ich hab's gefunden." Wird als freudiger Ausruf nach gelungener Lösung einer schweren Aufgabe verwendet. Er steht synonym für eine plötzliche Erkenntnis und stammt aus einer von Plutarch und Vitruv überlieferten Anekdote, der zufolge Archimedes von Syrakus unbekleidet und laut „Heureka!" rufend durch die Stadt gelaufen sein soll, nachdem er in der Badewanne das nach ihm benannte Archimedische Prinzip entdeckt hatte (vgl. Marcus Vitruvius Pollio: De Architectura, Buch IX, Einleitung, Vers 10).

7 Eine Vorstellung von Kreativität, die sich vom Publikum, vom Vergleich und von der Steigerung emanzipiert. Profane Kreativität geht nicht von dem/der Künstler*in als Kreativitätsideal aus. Sie ist eine lokale, situative kreative Praxis und findet sich in der Alltäglichkeit individueller, scheinbar banaler Verrichtungen, die ohne Zuschauer*innen auskommen, wie auch in der intersubjektiven Praxis. Es gibt keine Trennung von Produzent*innen und Publikum, sondern nur Teilnehmer*innen und Mitspieler*innen.

8 Bewertungskriterien nach Kirchner/Peez 2009: Problemsensitivität, Fluktualität (Einfalls- und Denkflüssigkeit), Flexibilität (Transfer, Kombination der Ideen), Originalität (unkonventionell, innovativ), Komplexität, Ambiguität (Umstrukturierung, Frus-

trationstoleranz), Elaboration (Ausarbeitung).

9 fabric, engl. Gewebe, Textil. Das Projekt war gefördert vom Kulturreferat der Landeshauptstadt München.

10 Dort installierte Joseph Beuys 1976 sein Environment „Zeige deine Wunde“. Die städtisch geförderte Off-Space-Galerie ist ein lebendiges Forum für die subkulturelle Szene, eine Keimzelle für künstlerisch experimentelle Strategien mit einem transdisziplinären Programm, das von Künstler*innen, Musiker*innen und Wissenschaftler*innen, von sozialen und pädagogischen Projekten gestaltet wird.

11 Bezieht sich auf eine Patientin einer psychiatrischen Anstalt, die den halböffentlichen Raum ihrer Anstaltsjacke bestickte.

12 Subversive Strick-Happenings als Kommunikationsform im soziokulturellen Kontext öffentlichen Raums.

13 Darunter politische Theoretiker*innen, Architekt*innen, freischaffende Künstler*innen. Gründer*innen: Guiseppe Pinot Gallizio, Piero Simondo, Elena Verrone, Michele Bernstein, Guy Debord, Asger Jorn, Walter Olmo.

14 Engl. schöpferisches Gemeingut.

15 *Aufstand der textilen Zeichen* (Städtische Galerie Die Färberei, 2009), *The Needle and The Damage Done* (Farbenladen, 2010), *Textiles Unbehagen* (Städtische Galerie Die Färberei, Galerie Stephan Stumpf und öffentlicher Raum, 2011), *Temporäres Büro für irrelevante Zeichen* (KunstwerkStadt, Rathausgalerie, 2011) und die Gruppenausstellung *Einen Fehler machen, alle Fehler machen, ordentlich Fehler machen* (Kunstarkaden, 2012).

16 Künstlerische Formen waren die Ausstellung auf Rädern mit Exponaten auf rollbaren Präsentationsflächen, Kino, Konzerte, Lesungen, Modenschau, Musikmaschine, Performances, der Shop B-Ware, Sound- und Video-Installationen, Textilkunst und der Tag der geschlossenen Türe.

Literatur

Csikszentmihályi, Mihály (1985): Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett.

Dietl, Klaus Erich/Müller, Stephanie (2012): *The Fabric,* Pressemitteilung 2012. Online: https://thefabricmunich.files.wordpress.com/2012/03/pressemitteilung_thefabric.pdf [7.3.2016].

Foucault, Michel (2005): Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge, zweisprachige Ausgabe. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gadamer, Hans-Georg (1977): Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Stuttgart: Reclam.

Holm-Hadulla, Rainer Matthias (2011): Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Huizinga, Johan (2006): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek: Rowohlt, 20. Auflage.

Kirchner, Constanze/Peez, Georg (2009): Kreativität in der Schule. In: Kunst + Unterricht, Heft 331/332.

Knoblich, Tobias J. (2013): Kreativitätsdispositiv oder drohender „Kreativinfarkt“? Überlegungen zu Andreas Reckwitz’ „Die Erfindung der Kreativität“. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 141, II/2013, S. 39-41.

Nietzsche, Friedrich (1988): Sämtliche Werke: Der Fall Wagner. Götzen-Dämmerung. Der Antichrist. Ecce homo. Dionysos-Dithyramben. Nietzsche contra Wagner, kritische Studienausgabe: Band 6, Berlin: de Gruyter.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität, in: Kulturpolitische Mitteilungen, Bd. 141. 2013, 2, S. 23-34.

Reckwitz, Andreas (2013): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin: Suhrkamp, 3. Auflage.

Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam.

Thalmann-Hereth, Karin (2001): Jugend zwischen Früh und Spät – die „sophisticated generation“. Heidelberg: Asanger.

Abbildungen

Abb. 1-2: Foto: Stephanie Müller/Klaus Erich Dietl.

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

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 verstehbar.
Mit jedem künstlerischen Prozess, sei es in einer Performance oder während des Malens, geht also immer wieder die Erfahrung einher, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Ausdrucksmittel nicht mehr ausreichen. Neue Ausdrucksmöglichkeiten ergeben sich, die den Prozess und das Ergebnis verändern. Das Scheitern, eine Anregung von außen, aber auch das bewusste Ausloten der eigenen Grenzen sind Auslöser für Differenzerfahrungen und damit für qualitative Umschwünge innerhalb von künstlerischen Prozessen. Genau hier kann der Kunstunterricht sein Potenzial entfalten. Das Navigieren in offenen Systemen, wie künstlerische Prozesse es nun einmal sind, gibt dem Kunstunterricht eine Monopolstellung an der Schule.
Martin Seel zu Folge „sind [es] die ästhetischen Verfahren der Imagination und der Konstruktion, die eine Vergegenwärtigung der Erfahrungsinhalte vertrauter und fremder Situationen im Modus ihrer Entschlossenheit oder Bedeutsamkeit ermöglichen. Ästhetische Präsentationen stellen Komplexe eines möglichen impliziten Wissens, in dem die wirklichkeitskonstitutiven Auslegungen unseres Handelns und Daseins habituell behalten sind oder enthalten sein können, in ihrer situativen Verwiesenheit heraus“ (Seel 1985: 74). Seel formuliert hier also eine Begründung für eine bewusste Initiierung von Grenzerfahrungen als konstituierendes Element einer erfahrungsentwickelnden Handlungsorientierung. Damit kann jeder Lernprozess, unabhängig von Institution oder Alter, unter bestimmten Bedingungen ein grenzgängiger Prozess sein, durch den Erkenntnisse gewonnen werden können.

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

Drifträume im Kunstunterricht

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

John Dewey definiert die Abgeschlossenheit eines Erfahrungsprozesses als „Ästhetische Erfahrung“, die einen Erkenntnis- und Erfahrungsprozess beschreibt, der als befriedigend empfunden wird, sobald er – allerdings zunächst unabhängig vom Ergebnis – abgeschlossen ist (vgl. Dewey 2008). Begreift man ferner Erfahrung als Resultat von Interaktion eines lebendigen Wesens mit sich selbst und einem bestimmten Weltaspekt, so ist diese Interaktion Teil des unmittelbaren Lebensprozesses. Eine ästhetische

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

Historische und gegenwärtige Perspektivierungen von Leistung und Fähigkeit durch und im Kunstunterricht. Ein kaleidoskopischer Blick

Von Michaela Kaiser, Séneca Jurado van Bürck, Marielouise Schild

1

Die Stories, die man sich im Netz erzählt, werden immer kürzer, immer schneller und immer flüchtiger. Sie sind zum Beispiel nur noch sechs Sekunden lang. Das ist nämlich die Vorgabe auf der Video-Plattform Vine, deren bisherige Erfolgsgeschichte sich ebenfalls in wenigen Sekunden erzählen lässt.

Im Frühjahr 2012 gegründet, wird Vine im Herbst von Twitter als „das nächste große Ding“ übernommen. Ein halbes Jahr später steht die kostenlose App auf dem ersten Platz der Stores. Aus 13 Millionen Usern nach sechs Monaten sind inzwischen 45 Millionen geworden. Twitters Vine konkurriert deshalb längst mit den großen Plattformen Facebook und Instagram. Es geht um User und um Klickzahlen. Tatsächlich gilt 2014/2015 nicht nur als das Jahr, in dem sich das Web für die meisten User*innen immer weiter ins Social Web verschiebt und immer ausschließlicher über die Timelines der Social Media Apps wahrgenommen wird. Es geht auch als die Saison in die Geschichte der Sozialen Medien ein, in der das Bewegtbild die Timelines erobert hat, die ein paar Jahre zuvor noch auf Text und dann zunehmend auf starre Bilder ausgerichtet waren. Wer mithalten will, setzt derzeit auf die Weiterentwicklung der Möglichkeiten, Kürzestfilme zu produzieren, zu senden, anzuschauen und zu teilen (http://sozialtheoristen.de/2015/05/13/was-facebook-will-die-de-institutionalisierung-des-journalismus/).

Der 1991 geborene Zach King führt vor, wie man mit den Regeln von Vine erzählen kann (https://vine.co/Zach.King).
Einen eigenen Account eröffnet er im September 2013, zweieinhalb Jahre später hat er knapp vier Millionen Follower. Anfang 2016 sind seine 208 Sechs-Sekunden-Filme fast 1,3 Milliarden mal abgespielt worden. Er gilt in den USA als einflussreicher Nachwuchsfilmemacher, wird als Werbe-Promi für große Marken gebucht und in die populärsten Fernsehshows eingeladen, um seine Erzähltechnik live vorzuführen. Seine Filme werden als „magisch" gepriesen. Er selbst gilt als großer Magier und Zauberer des Web 2.0 (http://www.redbull.com/us/en/stories/1331714919 527/final-cut-king-zach-king-interview).
Tatsächlich zeigt King erstaunliche Tricks. Am 9. November 2015 lädt er bei Vine ein Video hoch, in dem er sich in einem Kaufhaus auf ein Wasserbett wirft und darin untergeht (https://vine.co/v/elMT0qArgVY).
Am 21. September 2015 postet er ein Video, in dem er eine Papier-Armbanduhr aus einer Magazinwerbung mit den Fingerspitzen herauszieht und sich einmal auf das Handgelenk schlägt, wobei sich das Papier in eine echte Uhr verwandelt (https://vine.co/v/eP11EMF9Plh).
Am 16. August 2015 sieht man ihn, wie er in Schlafsachen auf einem Bett mit rot-weißer Decke liegt. Er wacht auf, dreht sich in die Decke ein, bis er vom Bett fällt, um unten auf dem Boden frisch bekleidet mit einem roten T-Shirt und einer weißen Hose zu landen – und zwar höchst erstaunt (https://vine.co/v/ep5H6QlgLKV).
Am 27. Juni 2015 verwandelt er einen jungen Mann, der wie hypnotisiert an einer Spielkonsole sitzt und auf einen Bildschirm starrt, nach einigem Schütteln in einen Haufen Kartoffeln (https://vine.co/v/eJhPznZAhh5).
Am 30. Mai 2015 klebt er eine Lunte an einen Geldschein, zündet sie an, lässt das Ganze explodieren und wird dabei von einer Druckwelle inmitten einer Wolke neuer Geldscheine durch das Zimmer gewirbelt (https://vine.co/v/ehBYqTIh0hV).
Das Geldvideo ist knapp acht Millionen mal gelaufen, knapp 173.000 User*innen haben den Herz-Button angeklickt, mit dem sie „Gefällt mir" sagen, über 33.000 User*innen haben es geteilt. Das Kartoffelvideo ist knapp zehn Millionen mal gelaufen. Es gab über 41.000 Herzen. Über 41.000 User haben es in ihre eigene Vine-Timeline gestellt.
Zach Kings allererstes Video vom 9. September 2013, in dem er einen elektrischen Stromschlag durch ein kleines Kätzchen bekommt und durch die Luft geschleudert wird, hat etwas mehr als 443.000 Herzen bekommen, über 380.000 User*innen haben es in ihre Timeline gestellt.

2

Zach King hat, bevor er zum Social-Media-Filmemacher wurde, als Personal Trainer gearbeitet, der Leuten Kniffe und Tricks für die Bedienung des Schnittprogramms „Final Cut" beibringt. Berühmtheit erlangt er 2011, als er unter dem User-Namen „FinalCutKing" ein mit Katzen gedrehtes und mit Special Effects gepimptes „Star Wars"-Video bei YouTube hochlädt (https://www.youtube.com/watch?v=4Z3r9X8OahA). Was er hier vorführt, setzt er später bei Vine ein. Was magisch wirkt, ist ein bloßer Schnitttrick, den das Auge nicht realisieren kann. Für die Betrachter*innen gehen die Bilder so schnell und ohne Brüche und Schwellen ineinander über und der ganze Film rauscht so schnell vorbei, dass die Verwandlungen auch dann ganz echt aussehen, wenn man weiß, dass sie nicht echt sein können.
Kings Arbeit steht damit in der Tradition der Zauberei, bei der auf offener Bühne etwas vorgeführt wird, das eigentlich unglaublich ist, weil es so, wie man es sieht, nicht wirklich passieren kann. Er steht aber auch in großer Kinotradition. Denn eingesetzt wird hier der Stopp-Trick, der Ende des 19. Jahrhunderts ganz neuartige Formen des filmischen Erzählens ermöglicht. Im 15-Sekunden-Film „The Execution of Mary Stuart" von 1895, bei dem Alfred Clark Regie führt und für den Thomas Alva Edison als Produzent zeichnet, wird die Aufnahme angehalten, bevor das Beil den Kopf der Königin erreicht. Alles bleibt in Position, nur die Darstellerin wird gegen eine Puppe ausgetauscht. Die Kamera läuft weiter, das Beil fällt, der Kopf ist ab (https://www.youtube.com/watch?v=BIOLsH93U1Q).

Das jedenfalls meinen die überrumpelten Zuschauer*innen, die den Austausch gar nicht mitbekommen. Die Zeit zwischen dem Stoppen der Kamera und dem Weiterlaufen existiert für die Wahrnehmung nicht. Geschnitten wird auf den Geräten. Zusammengeklebt wird die Szene dann in den Köpfen des Publikums. Auf magische Weise gehört für die Zuschauer*innen ganz fest

zusammen, was eigentlich gar nicht zusammen gehört. Der Stopp-Trick erweist sich als Kohärenztrick, der mit den erweiterten Möglichkeiten der neuen Aufnahmegeräte ebenso arbeitet wie mit den beschränkten Wahrnehmungsbedingungen der Rezipient*innen.

Dass das Anschauen von Filmen tatsächlich magisch wirken kann, liegt im Wesentlichen an diesem Trick. Während man dauernd Zweifel haben müsste, dass das, was man sieht, wirklich passiert, ist man auf unbewusster Ebene damit beschäftigt, Zweifel zu beseitigen und Brüche so zu kleben, dass alles gut zusammenpasst. Und weil das eine Leistung ist, die nicht mit einem Mal erledigt werden kann, sondern über die Dauer des Films immer wieder erledigt werden muss, bleibt man auf schwebende Weise damit beschäftigt, zwischen Zweifel und Zweifellosigkeit hin- und herzupendeln.

Wer Zach Kings Videos sieht, bekommt genau das direkt zu spüren. Man ist versucht, den Trick immer wieder anzuschauen, um dahinter zu kommen, wie er gemacht ist, nur um sich darüber zu amüsieren, dass es nicht klappt und man doch wieder geglaubt hat, dass alles so passiert, wie man es gesehen hat.

3

Verstärkt wird das durch weitere Tricks. Die Vine-Beiträge sind nämlich nicht länger als sechs Sekunden, sie bieten bei King nur eine einzige Szene mit nur einer einzigen Pointe, manchmal sind es auch zwei oder drei, die dann allerdings nur die erste blitzschnell variieren. Damit werden gar keine größeren Erzählzusammenhänge etabliert, wie das beim Film der Fall ist. Es gibt nicht einmal wie bei Zauberei-Shows eine ganze Reihung verschiedener verblüffender Nummern, die aufeinander folgen. Es gibt bei Vine immer nur diesen einen Film zu sehen. Man muss schon selber weiter scrollen, will man den nächsten anschauen.
Das ist bei der „Hinrichtung“ von Mary Stuart zwar nicht anders. Aber dafür läuft bei Vine alles im Loop. Wenn ein Beitrag zu Ende ist, setzt er fast ansatzlos wieder vorne an. Das Video läuft deshalb, wenn es erst einmal in Gang gesetzt ist, unendlich weiter, wenn man es nicht wieder stoppt. Dadurch erklären sich die ungeheuer großen Abspielzahlen, die unter Zach Kings Videos bei Vine verzeichnet werden. Sie laufen eben nicht nur einmal. Sie laufen in der Dauerschleife. Dadurch erklärt sich dann auch die besondere Faszination, die von seinen kleinen Szenen ausgeht. Wenn die Leistung der Betrachter*innen von Filmen mit trickssenden Schnitten darin besteht, Kohärenz gegen den Zweifel herzustellen, und beim Betrachten von Kings Videos hinzukommt, dass man mit dem Zweifel wieder gegen den Eindruck von Kohärenz arbeiten muss, und das alles in nur sechs Sekunden, so wird man quasi-automatisch in die nächste Runde reingezogen: Man loopt mit, bis der Witz verbraucht ist.
Zach King schreibt sich damit noch einmal anders in die Filmgeschichte ein. Etwa an dem Punkt, wo der belgische Physiker Joseph Antoine Ferdinand Plateau zu Beginn der dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts auf der Grundlage seiner Experimente mit der Wahrnehmung zerlegter und wieder zusammengesetzter Bilder so genannte Phenakistiskope entwickelt. Das sind kreisrunde Scheiben, auf denen am Rand entlang immer dieselben Abbildungen in leicht verschobener Perspektive so gleichmäßig angeordnet sind, dass sich für den Betrachter, wenn er durch einen Schlitz darauf sieht, beim Drehen der Eindruck ergibt, dass sie sich bewegen (https://www.youtube.com/watch?v=s0KADBMXY-8).
Zach Kings Videos teilen mit diesen Scheiben und den Apparaturen, durch die man sie in Gang bringt und beobachten kann, das repetitive Moment, die Wiederholung einer kurzen Sequenz, einer kleinen Bewegung, einer einzigen Szene, von der man denken mag, dass sie tatsächlich passiert, obwohl das Auge eben nur getäuscht wird. Und weil man sie immer wieder sehen muss, wenn man versuchen will, der Täuschung auf die Spur zu kommen, und sich doch immer wieder täuschen lässt, gibt es auch hier durch den Loop den magischen Moment, der als hypnotisch erfahren wird: Das Auge kommt nicht mehr los. Erst dann, wenn sich der Witz abgenutzt hat.

4

Es gibt aber noch mehr Tricks, die das Geheimnis der Magie von Zach Kings Videos ausmachen und die ihn von allen anderen Projekten der Filmgeschichte unterscheiden. Kings Werkstücke stehen nämlich nicht für sich allein. Sie sind auf den Seiten von Vine eingebettet. King ist nur ein Sender unter vielen anderen, die auf derselben Plattform Videos hochladen. Und er ist zugleich ein Zuschauer unter vielen anderen, die auf ihren Timelines die Videos all derer zusammenführen lassen, denen sie folgen. Weil

immer neue Videos hochgeladen werden, entsteht ein eigenartiger Flow. Was eben noch neu war, wird auf der Zeitleiste nach unten gedrückt. Oben sieht man nur das Allerneueste, das gleich schon wieder aus dem Blickfeld verschwinden kann.
Mitten in diesem Strom lassen sich kleinere und kleinste Ströme organisieren, die nicht ohne Einfluss auf die gesamte Dynamik bleiben. Jeder Video-Post ist mit einer Reihe von Eingriffsmöglichkeiten umstellt. Es gibt den Like-Button, der bei Vine eine Herzform hat. Es gibt den Repost-Button, mit dem man den Beitrag aus einer fremden Timeline in die eigene übertragen kann. Und es gibt einen Button, über den man den Beitrag auf anderen Plattformen einbetten kann. Schließlich gibt es die Möglichkeit, das Video zu kommentieren.
Das alles ist Zach Kings Beiträgen nicht äußerlich. Vielmehr sind seine Videos genau dadurch definiert, dass sie auf einer Plattform erscheinen, die nicht mehr zwischen Produzent*innen und Zuschauer*innen unterscheidet und dazu die Möglichkeit gibt, sich mit eigenen Aktivitäten an vorhandene Beiträge anzudocken oder sie durch das Markieren und Zitieren in Bewegung zu bringen oder in Bewegung zu halten.

Wenn man Nutzer*innen von Vine dabei zuschaut, wie sie sich auf den Bildschirmen ihrer Smartphones in den Angeboten orientieren, lässt sich gut erkennen, dass das geradezu hypnotische Haftenbleiben keineswegs durch das Anschauen einzelner Beiträge hervorgerufen wird. Bei Vine sind es die eigenen Bewegungen, das Auf und Ab auf der Timeline, das Loopen in den Beiträgen, das Abzweigen in andere Accounts, das Lesen von Kommentaren, das eigene Kommentieren, das Durchsuchen der Video-Ordner auf dem Handy nach geeigneten Stücken, die man selber posten könnte. Dazwischen werden eigene Filmchen produziert, hochgeladen und daraufhin kontrolliert, ob sie von anderen angeschaut, mit Herzen markiert, zitiert und kommentiert werden.

Was an Zach Kings Videos so magisch wirkt, hat also keineswegs nur mit der Schnitttechnik und den Loops zu tun. Es ist die Teilnahme an einem unüberschaubaren Geschehen, das sich durch die Bewegung aller Beiträge und Eingriffe auf der gesamten Plattform ergibt. Es ist das Involviertsein in einen Vorgang der Rezeption, der noch in den kleinsten Bewegungen produktive Folgen hat. Es ist die direkte Rückkoppelung mit einem Beitrag, den eine andere Person gesendet hat, durch die Energien an den Beitrag abgegeben und zugleich von ihm aufgenommen werden.
Im Fall von Zach Kings Posts ergibt das bei Vine komplexe Verwirbelungen, die andere Plattformen erreichen und schließlich sogar aus dem Web 2.0 heraus die klassische Presse und das Fernsehen erreichen. Sie erzeugen einen temporären Sog, durch den weitere Aktivitäten in Gang gesetzt werden, die zu einer Bewegung führen, die man dann als „Netz-Phänomen“ bezeichnen kann – oder die eben, verkürzt auf das einzelne Werkstück zurückgerechnet, magisch erscheinen.

5

Was Zach King produziert, ist Teil einer viel größeren tektonischen Bewegung, mit der sich der Umgang mit dem Bewegtbild im Netz verändert. Sichtbar wird das außerhalb von Vine an den GIFs, die sich seit ein paar Jahren massenhaft im Netz verbreiten (https://news.artnet.com/art-world/a-brief-history-of-animated-gif-art-part-one-69060).
Auch GIFs arbeiten mit der Nachbild-Technik. Auch sie operieren mit der extremen Verkürzung des Beitrags. Sie konzentrieren sich auf die Performance einer ausschnitthaften Bewegung. Sie laufen in einer Dauerschleife. Und sie lassen sich liken, zitieren, weiterverschicken, weiterbearbeiten und in andere Kontexte einbetten. Benannt sind sie nach dem zuerst 1987 veröffentlichten Programm, mit dem Einzelbilder platzsparend komprimiert und versendet werden und das als Kürzel am Ende des Dateinamens angezeigt wird: .gif – „Graphics Interchange Format“. Von Netzbrowsern werden GIF-Dateien so ausgegeben, dass die Bilder in schneller Folge nacheinander erscheinen. So langsam, dass man sie als Diaschau ansehen kann. Oder eben so schnell, dass sich der Eindruck ergibt, dass sie ineinander übergehen und eine Bewegung zeigen.
Dass das GIF für Animationen eingesetzt wird, ist ein Nebeneffekt. Die Möglichkeit, mit dem Programm Icons tanzen und rotieren zu lassen, wird erst Mitte der 90er-Jahre intensiver als Spielerei für die Gestaltung von Webseiten genutzt. Dann sorgen Lizenzstreitigkeiten dafür, dass niemand so recht mit GIFs arbeiten mag und sie sich lediglich als Sidekicks auf Myspace und verwandten Seiten verbreiten. Schließlich überholt das Flash-Programm das Graphics Interchange Format an Praktikabilität und Komfort. GIFs liefern nur grob gerasterte 8-Bit-Grafiken, die auf ein langsames Netz ausgerichtet waren. GIFs sind stumm, es gibt nur Bilder zu sehen. Und ein GIF läuft einfach durch und wiederholt sich, ohne dass man eingreifen kann.

So verbreitet sich das GIF am Ende der Nuller- und zu Beginn der Zehnerjahre des 21. Jahrhunderts gegen alle Wahrscheinlichkeiten in einem Netz, in dem man längst in Hochgeschwindigkeiten ganze Filme in HD-Qualität übertragen kann. Als es noch

nicht möglich ist, YouTube-Filme auf Webseiten zu integrieren, schneiden User kleine Sequenzen heraus, übersetzen sie ins Graphics Interchange Format, setzen sie ein und verlinken sie. Ausgewählt werden müssen dafür prägnante Sequenzen von zwei bis zehn Sekunden Länge, die charakteristisch für das verlinkte Video sind.
Als beste GIFs gelten dabei aber nicht nur die besonders charakteristischen. Auf der Plattform 4chan, später auch bei Tumblr, wo auch das Einbinden von GIFs zugelassen wird, entwickeln sich eigene Wettbewerbe, die wirklich besten Ausschnitte zu finden, die etwas Abgeschlossenes erzählen, eine interessante, absurde oder witzige Bewegung isolieren, etwas Rätselhaftes entdecken oder die ästhetische Eigenständigkeit des Bewegtbildes selbst vor Augen führen. Wer sie anschaut, wird wie bei Zach Kings Videos in eine Schleife gezogen, die hypnotisch wirkt. Jedes Stück für sich scheint verständlich und unverständlich zugleich. Jedes erscheint aus einem größeren Kontext genommen und auf sich allein gestellt. Und jedes verweist die Betrachter*innen auf den Kontext, dem es entnommen ist. Weil das in der Kürze des Stücks nicht zu verstehen, allerhöchstens auszubalancieren ist, rutscht man beim Betrachten immer gleich in die nächste Schleife hinein.

Es ist deshalb kein Zufall, dass man auf lauter Listen und Sammlungen stößt, wenn man „GIF“ und „hypnotic“ googelt. Hier findet man Spitzenprodukte, an denen man haften bleibt, weil man beim Betrachten in eine dynamische Balance gerät, aus der man nur schwer herausfinden kann. Mit dieser Wirkung entstehen laufend neue Mikrofilme, die an experimentelle Videokunst erinnern (http://www.buzzfeed.com/lbailey211/30-artists-proving-that-gifs-are-the-next-great-ar-e9sd#.gxq76ojag). Es entstehen auch die so genannten „Reaction-GIFs“. Sie konzentrieren sich auf Gesichter, Körperhaltungen oder Bewegungen, die Wut, Trauer, Verzweiflung, Resignation, Hingabe, Liebe, Erregung, Gleichgültigkeit, Großzügigkeit, Ekel, Arroganz, Selbstverliebtheit, Abschätzigkeit oder Überheblichkeit zum Ausdruck bringen. Da sie das im Loop tun und damit immer wieder denselben Ausdruck und dieselbe Geste wiederholen, wirken sie besonders intensiv (https://reactiongifsarchive.imgur.com).
Scrollt man durch die Tumblr-Blogs, auf denen nur GIFs gepostet werden, oder steuert eine der Suchmaschinen an, die sich mittlerweile auf das Finden von GIFs spezialisiert haben, lässt sich eine visuelle Enzyklopädie der Mimiken und Körpersprachen in den Bewegtbildern des 20. und 21. Jahrhunderts entdecken (http://giphy.com). Sie wird fortlaufend erweitert von Usern, welche die Filmmaterialien, die im Netz kursieren, massenhaft und unsystematisch durchsuchen, zerlegen und in GIFs umwandeln. Auch für diese Umwandlung gibt es mittlerweile eigene Seiten (http://gifmaker.me). Auf ihnen werden die hochgeladenen GIFs gesammelt und immer auch den anderen Usern zur weiteren Verbreitung zur Verfügung gestellt.

Da Reaction-GIFs große Gefühle und Bewegungen im Miniaturformat vorstellen, werden sie genutzt, um in den Kommentar-Threads der sozialen Medien als Antworten gepostet zu werden. Sie heißen eben so, wie sie heißen, weil man mit ihnen auf ganz spezielle Weise reagieren kann. So werden so genannte Facepalm-GIFs gepostet, wenn man der eigenen Resignation angesichts der Dummheit des vorhergehenden Posts oder Kommentars Ausdruck verleihen will. GIFs mit kurzen abschätzigen Blicken setzt man ein, wenn man zeigen will, wie sehr man das Vorangegangene verachtet. Eine Sequenz mit feiernden Menschen wird gepostet, wenn man zeigen will, dass es einen Anlass zum Feiern gibt. Da sich die Stücke, die unterschiedlichen Filmen entnommen sind, in Nuancen unterscheiden, lassen sich diese Reaktionen ausgesprochen fein nuancieren. Wo Reaction-GIFs eingesetzt werden, hat sich dementsprechend eine fein nuancierte Kommunikation mit Bewegtbildern ergeben, über die sich ganz neuartige Filmsequenzen für den ergeben, der durch die Kommentarspalten scrollt.

6

Wenn die Stories, die man sich im Netz erzählt, immer kürzer, immer schneller und immer flüchtiger werden, dann lässt sich mit Zach Kings Trickvideos und den GIF-Sekunden-Filmen verstehen, wie Kürze, Schnelligkeit und Flüchtigkeit durch Tricks und Strategien kompensiert werden. Die Fokussierung auf eine kurze Szene, eine Aktion oder eine Bewegung stellt etwas Ganzes her, das durch den Loop immer weiter vergrößert wird. Für den, der länger auf ein GIF schaut, verwandelt sich die Miniatur in etwas Großes, das die gesamte Wahrnehmung in Beschlag nimmt. Das heißt: Was so kurz und schnell und flüchtig scheint, wirkt so, als sei es unendlich lang, als käme es nicht von der Stelle und als sei es gemacht, um sich auf schicksalhafte Weise wiederholen zu müssen, ohne dass es sich beenden kann.
Mit anderen Worten: Ganz offensichtlich folgen die Mikrofilme den Hochgeschwindigkeiten im Netz und scheinen sie sogar noch überbieten zu wollen. Doch tun sie das, indem sie mitten im Rauschen für einen kurzen Moment für den Betrachter Raum und

Zeit auflösen und dadurch eine Zeitlosigkeit herstellen, die im Rückblick eigenartig lang erscheint, auch wenn sie tatsächlich nur ganz kurz gedauert hat. Hinzu kommt die Interaktivierung des Bewegtbildes. Die geloopten Kürzestfilme sind mit Eingriffsmöglichkeiten umstellt, die den Betrachter*innen die Möglichkeiten geben, eigene Dynamiken inmitten großer Verwirbelungen zu erzeugen. Sie involvieren, sie aktivieren und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit, dass man sich länger mit Einzelstücken beschäftigt und sie sich aneignet. Gerade weil sie kurz und schnell und flüchtig sind, erhöhen sie die Bindekraft. Wenn Kürze, Schnelligkeit und Flüchtigkeit mit Prägnanz und Pointierung und einer Rätselhaftigkeit verbunden wird, die nicht mit einem Mal zu verstehen ist, dann bleibt man dran, dann drückt man eher den Like-Button, setzt es eher in die eigeneTimeline, lädt es runter, bearbeitet es und lädt es wieder hoch.
Und das heißt dann: Die einzelnen Filmchen mögen kurz und schnell und flüchtig sein. Aber sie werden dadurch, dass sie sich in neue Kontexte setzen lassen, mit anderen Texten, Bildern und Filmsequenzen verbunden. Sie haben die Möglichkeit, sich mit anderen Beiträgen zu verketten. Und weil sie unendlich kopierbar sind, können sie in immer neuen Kontexten immer wieder mit anderen Stücken verkettet werden.

Die Kürzestfilme, die deshalb im Netzkontext am besten funktionieren, sind jene, die eine hypnotisierende Eigenständigkeit erreichen, indem sie Betrachter*innen affizieren, sich dabei aber niemals ganz preisgeben und dazu nötigen, sich die nächste Schleife auch noch anzusehen. Und es sind zugleich jene, die nicht sie selbst bleiben wollen, sondern ihre Kraft entfalten, wenn sie als Teilstücke in längere Erzählzusammenhänge eingesetzt werden.
Das zu wissen ist nicht unwichtig, wenn es stimmt, dass sich das Web derzeit für die meisten User*innen immer weiter ins Social Web verschiebt und immer ausschließlicher über die Timelines der Social Media Apps wahrgenommen wird. Wenn das Bewegtbild diese Timelines erobert und die User*innen damit zugeschüttet werden, dann ist die Frage, an welchen Posts man hängen bleiben wird und an welchen man einfach vorüberscrollt.