Zeitschrift Kunst Medien Bildung, ISSN 2193-2980
https://zkmb.de/tag/medialitaet/, 29. November 2026

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

I

Seinen Ausgangspunkt findet mein Beitrag im Interesse an den multiplen, situativen und komplexen Beziehungen zwischen künstlerischen Arbeiten, Kontexten und Betrachter*innen. Mit diesem Interesse nähere ich mich dem von Alva Noë ausgearbeitetem Konzept reorganisierender Praktiken. Ich möchte in diesem Beitrag Überlegungen dazu anstellen, in welche Kontexte die „*Strange Tools*“ der Künste eingebunden sind und wie Kontexte die Organisation und Reorganisation menschlicher Aktivitäten beeinflussen können.

Im Rahmen dieses Beitrags möchte ich diese Frage auf kuratorische Praktiken hin zuspitzen. Ich werde dazu Umwege über verschiedene künstlerische Arbeiten nehmen und dadurch meine Gedanken zu der Beteiligung des Kontextes an reorganisierenden Potenzialen aus einer an Sara Ahmed anschließenden queer-phänomenologischen Perspektive entwickeln. Einen Ausgangspunkt sehe ich im folgenden Zitat:

„A queer phenomenology, perhaps might start by redirecting our attention toward objects, those that are ‘less proximate’ or even those that deviate or are deviant. And yet, I would not say that a queer phenomenology would simply be a matter of generating queer objects. A queer phenomenology might turn to phenomenology by asking not only about the concept of orientation in phenomenology, but also about the orientation of phenomenology.“ (Ahmed 2006: 3)

In Anlehnung an Ahmed geht es mir darum, kontextualisierende Dimensionen der Re-Organisation als weniger naheliegende Aspekte Noës Auseinandersetzung zu untersuchen. Ich möchte also im Folgenden danach fragen, wie reorganisierende Praktiken durch kuratorische Praktiken und Kontexte bedingt werden.

Ich gehe in meiner Beschäftigung nicht davon aus, alle Formen möglicher Einflussfaktoren erfassen oder in Bezug zueinander setzen zu können. Ebenso wenig gehe ich davon aus, jegliche Einflussfaktoren der hier fokussierten kuratorischen Praktiken erfassen zu können. Mir geht es in diesem Beitrag vor allem darum, Aspekte des Öffentlich-Werdens künstlerischer Arbeiten, deren medialen Spezifizierungen und den möglichen Einfluss in den Blick zu rücken, die diese Aspekte haben können. Abschließend werde ich vor diesem Hintergrund danach fragen, wie kuratorische Prozesse im Modell Noës verortet werden können.

II

„When we′re out there dancin‘ on the floor, darlin‘ – And I feel like I need some more – And I feel your body close to mine – And I know my love, it’s about that time. Make me feel mighty real.” (Sylvester 1978)

Das Zitat stammt aus dem Lied *You make me feel (mighty real)* von Sylvester. Das Lied und das dazugehörige Musikvideo erschienen im Jahr 1978.[1] Mit Disco-Beat erzählt der Text des Liedes von der Beziehung zweier Personen, ihrem gemeinsamen Tanz auf der Tanzfläche, körperlicher Nähe und Sexualität. Das Lied erzählt allerdings auch von einem bestimmten Raum und einem bestimmten Gefühl. „*Real*“ lässt sich in Bezug zu queeren Kontexten verschiedenartig auslegen, wie ich im Rahmen dieses Beitrags nur kurz anreißen kann. Im Wettbewerbssystem der *Ballroom Culture* beschreibt die Kategorie *Realness* unter anderem den *Look* eines spezifisch intersektional gefärbten Geschlechtsbildes darzustellen, zu subvertieren oder zu zeigen, diesem entsprechen

zu können (vgl. Bailey 2011). Ebenso lässt sich das Partizipieren in Ballroom entgegengesetzt verstehen. Anstatt einem bestimmten gesellschaftlichen Bild zu entsprechen oder entsprechen zu müssen, ließe sich mit *Realness* eine Art queere Authentizität bzw. die Arbeit an einem Gefühl queerer Identitätsfreiheit beschreiben (vgl. Pullens/Vollebergh 2022).[2]

Das Video ist choreografiert, der Gesang aufgenommen, die Garderobe ausgewählt, die Kameraführung wohl überlegt, das Set inszeniert. Das mediale Ensemble des Musikvideos kann zeigen, wie sich ein Gefühl auf der Tanzfläche einstellt. Es mag uns zeigen, dass wir tanzen, dass wir uns anziehen, dass wir soziale und sexuelle Wesen sind oder dass wir uns selbst auf bestimmte Art und Weise selbst erfahren können. Sylvester selbst zeigt sich im Video als queeres Subjekt, der Körper zeigt sich als Träger von Stil und Bedeutung – als Selbstkonzeption, wie mit Noë gesagt werden könnte (vgl. Noë 2023: 5). All dies mag sich *im* Video zeigen, *als* Video zeigt es uns aber noch mehr. Zielt *Realness* unter anderem darauf zu zeigen, dass das Regelsystem und der Look des dominanten Systems, mit dem ich hier intersektional geformte Dominanzverhältnisse in ihrem strukturellen Ineinandergreifen von *Gender, Class* und *Race* – etwa also cis-heteronormative, global nord-westlich ausgerichtete und an der (Mittel- und) Oberklasse ausgerichtete Strukturen meine, verstanden, adaptiert und subvertiert werden können, oder zielt der Kontext der *Ballroom Culture* unter anderem darauf, die eigene Authentizität *trotz* oder *im* dominanten System zu erfahren, möchte ich dies als Anlass nutzen, die Rolle des dominanten Systems *im* und *für* das Video zu befragen, wodurch sich zwei miteinander verwobene Ebenen beschreiben lassen.

So ist der im Musikvideo auf verschiedene Weisen gezeigte Tanz einerseits durch die Tanzfläche gerahmt und in den Raum eingebettet, in dem sich die Tanzfläche befindet – ein *safe space*. Im Video kann dadurch die Selbsterfahrung, das Ausleben einer authentischen Selbstkonzeption, möglich werden, weil in dem gezeigten Raum konservative queerphobe Maxime negiert werden oder zumindest keine direkte Bedrohung darstellen.

Damit das Lied und das Musikvideo dies andererseits überhaupt zeigen können, müssen diese öffentlich werden, damit sie gesehen und gehört werden können. Es braucht Mittel, um das Lied aufzunehmen und das Video zu produzieren. Es braucht eine Gesellschaft, in der Öffentlichkeit für diese spezifischen Bilder ermöglicht bzw. errungen werden kann. Es braucht ebenso Plattformen, auf oder in denen es sichtbar wird. In anderen Worten: Mit dem Video können sowohl medial gezeigte Aspekte von Kontextualität sowie Bedingungen ihrer öffentlichen Sichtbarkeit oder Organisiertheit in den Blick gerückt werden.

Alva Noë stellt in vergleichbarer Weise fest, dass selbst Sex etwas sei, dass wir als Konsumierende und Partizipierende einer größeren Kultur von Bildern und Ideen ausführen (vgl. Noë 2023: 6). Hieran anschließend kann so die Abweichung *zu* bzw. die Negation *von* dominanten Bildern oder Ideen zum einen die Wechselwirkung zwischen *spezifischen* Individuen, Bildern und der größeren Kultur, sowie zum anderen die Voraussetzungen der Sichtbarkeit dieser Abweichungen durch Bilder und Ideen in der größeren Kultur in den Blick rücken.

Hierauf werde ich zurückkommen, zunächst möchte ich aber darauf verweisen, dass bereits die Beschäftigung mit der Art und Weise des Öffentlich-Werdens spezifischer Bilder, deren Voraussetzungen und Kontexten, eine Brücke hin zu kuratorischen Prozessen schlagen kann, insofern etwa Beatrice von Bismarck gerade den Öffentlichkeitsbezug von *kuratorischen Situationen* betont:

„Jede kuratorische Situation bedeutet ein Zusammenkommen im Interesse eines Öffentlich-Werdens von Kunst und Kultur. Auf diesem Wege entsteht dort ein Beziehungsgeflecht sämtlicher menschlicher und nicht-menschlicher Mitwirkender untereinander. […] Sie treten alle miteinander in neue Verbindung. Wenn es also um ein Öffentlich-Werden von Kunst und Kultur geht, geht es im Zuge der Neuverknüpfungen auch immer um Veränderungen: Exponate finden sich in neuen Nachbarschaften wieder, gehen Beziehungen zu veränderten Räumlichkeiten, zu sozialen, ökonomischen und diskursiven Kontexten ein, treffen auf (eine ganze Reihe von) Menschen und nicht-menschlichen Wesen, die ihnen mal mehr und mal weniger vertraut sind.“ (Bismarck 2021: 13ff.)

Auch wenn sich Bismarck dabei nicht explizit auf die bisher dargestellten Aspekte des Sichtbarwerdens bezieht, so gibt die hier aufscheinende relationale Verfasstheit kuratorischer Situationen weitere Hinweise auf kontextuelle Verhältnisse künstlerischer Arbeiten und damit dem Einfluss anderer Interaktant*innen auf das organisierte und reorganisierende Potenzial künstlerischer Arbeiten. Es mag eine triviale Feststellung sein, darauf hinzuweisen, dass das Öffentlich-Werden eine Bedingung öffentlicher Rezeption darstellt, jedoch eröffnet der damit verbundene Einbezug sozialer oder wirtschaftlicher Faktoren m.E. eine differenziertere

Perspektive auf Konditionen der Re-/Organisation.

Ich greife zur weiteren Beschäftigung ein Beispiel Alva Noës auf. Er beschreibt Tino Sehgals Performance im Rahmen der Venedig Biennale 2013 unter anderem damit, dass sie die Kunstform Performance selbst befrage, sie keinen Anfang, keine Mitte oder Ende habe, sondern einfach da sei, wie die Bilder an der Wand der Galerie (vgl. Noë 2015: 80). Durch die beschriebene relationale Verfasstheit kuratorischer Situationen wird deutlich, dass diese Einschätzung differenzierter zu betrachten ist. Die Arbeit mag zwar wirken, als sei sie einfach da, sie mag auch ihr reorganisierendes Potenzial hierüber entfalten, wie Noë darlegt, jedoch ist weder die Performance, noch sind die Bilder an den Wänden *einfach* da. Im Gegenteil ist davon auszugehen, dass Sehgal mit seiner performativen Arbeit eingeladen wurde oder die Bilder ausgewählt und an bestimmte Stellen im Ausstellungsraum platziert wurden. Wie diese Auswahl zustande kam, was hierfür nötig war, welche anderen Arbeiten nicht ausgewählt wurden oder was für ihn selbst nötig war, um diese Arbeit sehen zu können, bleibt hier implizit.

Dies ist vor dem Hintergrund des Fokus seiner Beschäftigung nachvollziehbar, schärft allerdings ebenso den Blick auf eine andere Beobachtung Noës (2015: 81):

„Sehgal prohibits the documentation of his work. This meant that the performers in today's installation had two jobs. They were either on the floor 'in' the work; or they were put in the gallery policing the room. Every time someone with a press badge started to take pictures, the actors, like undercover cops, pounced. This patrolling of the boundaries of the piece belongs to the work itself. What we have is a piece within a piece, and we ourselves are folded into the act."

Die doppelte Aufgabenverteilung der Perfomer*innen innerhalb der Arbeit, die die Setzungen Sehgals ermöglichen und durchsetzen, ist hierbei für mich von besonderem Interesse, insofern ihre Aufsichtsfunktion die Funktion von institutionellem Aufsichtspersonal spiegeln. Indem die Perfomer*innen das Regelsystem Sehgals und dessen Arbeit performen und die Grenzen der Arbeit patrouillieren, zeigen sie diese Regelhaftigkeit mit auf. Analog hierzu, so eine mögliche These, verweist die Arbeit beispielhaft auf institutionelle Organisationsfaktoren der Arbeit, indem sie diese in die Arbeit verlagert – aus dem Verbot des Anfassens der Institution wird ein Verbot der Fotografie.

Die Auseinandersetzung mit der Organisiertheit von institutionellen Regelsystemen, in denen künstlerische Arbeiten sichtbar werden, zeigt sich in verschiedenen Formen künstlerischer Arbeiten, insbesondere der Institutionskritik. Beispielsweise inszeniert sich Andrea Fraser in der Arbeit *Museum Highlights: A Gallery Talk* (1989) als Museumsguide, die den Sprachstil von Dozent*innen aufnimmt und parodiert.[3] Fraser rückt dabei zumeist implizite Maxime, Regeln und Umgangsformen der Institutionen und Diskurse in den Blick. Indem die satirischen Vorträge der Dozentin die Aufmerksamkeit auf historisch gewachsene Annahmen über den Wert der Kunst insbesondere in Bezug zu Klassenfragen lenken (vgl. Martin 2014), machen sie diese impliziten Annahmen explizit und ermöglichen die Auseinandersetzung mit den hieraus resultierenden Voraussetzungen der Rezeption.

Werkzeuge, so Noë, hätten nur Signifikanz in ihrer kontextuellen Einbettung. Wenn man sie aus ihrem Kontext nehme, wären sie nichts weiter als ein Ding. So sei es auch mit Bildern. Entzöge man sie ihrem Kontext, einer Unterschrift oder dem Platz im Familienalbum etwa, so verliere das Bild dessen Signifikanz. Es höre auf darzustellen. Dagegen sei Kunst daran interessiert, Werkzeuge ihrer Umgebung zu entziehen und sie *strange* werden zu lassen.[4] Indem sie diese *strange* machten, so Noë, bringe die Kunst diejenigen Arten und Texturen ihres umgebenden Kontexts hervor, die sonst selbstverständlich schienen (vgl. Noë 2015: 30).[5]

Die nun zuletzt skizzierten Arbeiten folgen diesem Prinzip insofern, als sie die Kontexte künstlerischer Produktion und institutioneller Rahmungen explizieren. Ebenso allerdings explizieren sie hierdurch, dass auch *strange tools* Kontextualisierungen ausgesetzt sind und innerhalb dieser als *strange tools* fungieren. Angefangen bei den bereits mit Sylvester dargestellten Voraussetzungen des Sichtbarwerdens und den bei Sehgal markierten Praktiken der Auswahl und Präsentation, hin zum diskursiven Hintergrund[6] der Arbeiten und den sprachlichen sowie performativen Umgang mit diesen, den Andrea Fraser expliziert, zeigen sich verschiedene Dimensionen, durch die Potenziale von Re-Organisation mitgeformt werden.

Ich komme mit diesen Beobachtungen auf Sara Ahmed zurück. In ihrer Auseinandersetzung mit dem phänomenologischen Horizontbegriff legt sie dar, dass der Horizont im Rahmen der Wahrnehmung eines Objektes vor allem räumlich gedacht sei und

ergänzt, dass der Horizont auch in seiner zeitlichen Dimension zu erfassen sei, wodurch sich die Konditionen des Erscheinens von etwas als etwas fassen ließen:

„If phenomenology is to attend to the background, it might do so by giving an account of the *conditions of emergence* for something, which would not necessarily be available in how that thing presents itself to consciousness. If we do not see (but intend) the back of the object, we might also not see (but intend) its' background in this temporal sense. […], we need to face the background of an object, redefined as the conditions for the emergence not only of the object (We might ask: How did it arrive?), as well as the act of perceiving the object, which depends on the arrival of the body it perceives." (Ahmed 2006: 38)

Die bisher formulierten Aspekte relationaler und kontextueller Formen des Sichtbar- und Öffentlich-Werdens ließen sich hieran anschließend ebenso als Konditionen des Erscheinens im Sinne von Voraussetzungen auf Ebene der Produktion und der Einbettung von Wahrnehmungsvollzügen verstehen. Mit Ahmed rücken zusätzlich Konditionen von Betrachter*innen in den Blick, die auf zwei verschiedenen Ebenen relevant werden können. Erstens lässt sich die Betonung des Ankommens von Betrachter*innen im Sinne einer Voraussetzung verstehen und sich etwa auf Zugangsmöglichkeiten zu künstlerischen Arbeiten beziehen. Zweitens ließen sich diese Konditionen als Einfluss auf die Art und Weise der Entfaltung reorganisierender Potenziale künstlerischer Arbeiten verstehen. Kommen also Betrachter*innen vor einer künstlerischen Arbeit an, so wird die Entfaltung reorganisierender Potenziale, wie ich in Anlehnung an Johannes Graves Auseinandersetzung mit der Zeitlichkeit der Bildwahrnehmung formuliere, durch die jeweiligen Rezipient*innen, deren Interessen, Erinnerungen und Erwartungen, Konventionen und Routinen, sowie nicht zuletzt von der individuellen Kompetenz im Umgang mit Bildern beeinflusst (vgl. Grave 2022: 62).

III

Habe ich zunächst nach eher strukturellen Konditionen des Öffentlich-Werdens künstlerischer Arbeiten als Voraussetzungen für Reorganisationspotenziale gefragt, möchte ich anhand der Videoarbeit *Why I didn't become a dancer* (1995) der Künstlerin Tracey Emin im Folgenden zum einen die Kontextualisierungen innerhalb künstlerischer Arbeiten und zum anderen die Konditionen der Erscheinung im Sinne der Arten und Weisen von Erscheinung weiter in den Blick rücken. Beide Aspekte sollen anschließend durch die Beschäftigung mit kuratorischen Praktiken weiter ausgearbeitet werden.[7]

Im Off des Videos erzählt die Stimme der Künstlerin vom Abbruch der Schule, vom Herumlungern auf den Straßen und der Entdeckung von Sex als Freizeitaktivität. Währenddessen sind langsame Aufnahmen einer fast menschenleeren Stadt zu sehen. Eine Verbindung der erzählten Geschichte zu den gezeigten Orten liegt nahe. Die Geschichte findet ihren Höhepunkt in der Erzählung eines Tanzwettbewerbs, an dem die Protagonistin teilnahm. Ihr Auftritt wird von einer Gruppe Männern unterbrochen, die in den Raum kommen und die Protagonistin sexistisch beschimpfen. Die Protagonistin widmet diesen Männern im Video ein Lied bevor die Einstellung von Stadtaufnahmen in einen Innenraum wechselt, in dem Emin tanzt. Das eingespielte Lied ist Sylvesters *You make me feel (mighty real)* und Emin tanzt allein.

Emin hat das Lied ausgewählt, mit dem Video montiert und ihre Erzählung mit dem Lied in Beziehung gebracht. Sie hat das Lied damit innerhalb des Videos neu kontextualisiert zur Erscheinung gebracht. Das Lied wird Teil eines neuen medialen Ensembles, in dem sich Bezüge aktualisieren und neue geschaffen werden. Etwas, dass durch das Lied bzw. Musikvideo gezeigt wurde, wird hier *anders* sichtbar. Bezüge zu Verknüpfungsstrategien, Pluralität, Montagetechniken oder Ähnlichem würden sich hier anbieten, ich möchte aber besonders in den Blick nehmen, dass Emin Sylvester auf eine bestimmte Art und Weise *zeigt*. Wiederum mag uns das Video zeigen, dass wir tanzen oder dass wir soziale und sexuelle Wesen sind. Emin zeigt sich, wie zuvor Sylvester, als Trägerin von Stil und Bedeutung (vgl. Noë 2023: 5). Sie zeigt sich hierneben aber auch als Rezipierende des Liedes von Sylvester, zu dem sie tanzt. Sie zeigt eine individuelle Weise der Rezeption. Durch die Art und Weise der medialen Einbindung trägt dabei Sylvesters Lied zum Zeigen des Videos als Ensemble bei, in dem sich einzelne Teile vor dem Hintergrund ihrer Kontextualisierung nur noch künstlich isolieren lassen.

Ich möchte dieses Zeigen im Rahmen einer medialen Neukontextualisierung und im Rahmen der medialen Phänomenologie betrachten, die das Zeigen nicht ausschließlich in Zeichenprozesse oder rhetorische Figuren verlagert, sondern von einem Sich-Zei-

gen durch spezifische Medien (Bild, Film etc.) und dessen praktischen Umgang ausgeht. Die Erfahrung zeige sich in dieser Perspektive als performatives Geschehen, bei dem etwas durch etwas hindurch erscheine, das sich prozessual für und vor allem durch ein Subjekt ereigne, wobei die Art, in der etwas durch etwas hindurch erscheint, auf das Mediale verweise (vgl. Sabisch 2018: 31f.; vgl. Alloa 2018). Die zuvor diskutierte Frage, wie und auf welche Weise etwas überhaupt für jemanden sichtbar werden kann, lässt sich so ausbauen und mich danach fragen, auf welche Weise etwas sichtbar werden kann, durch das anschließend und auf eine spezifische Weise etwas als etwas für und durch ein Subjekt erscheinen kann, wobei die Art und Weise des Erscheinens und des Sichtbarwerdens auf das Mediale verweisen. Hiermit gehe ich zu einer anderen künstlerischen Arbeit Emins über.

Im Jahr 2015 veröffentliche *Tate* ein Video auf seinem Youtube-Kanal, in dem Tracy Emin über ihre Arbeit *My Bed* (1998) spricht. Emin selbst war in die Kuration des Ausstellungsraumes eingebunden. Neben *My Bed* befinden sich in dem Raum Arbeiten von Francis Bacon und Zeichnungen von Emin, die die Künstlerin dem Tate zu diesem Anlass schenkte. Sie beschreibt, wie die Arbeit entstanden ist und wie sie die Werke für die Präsentation ausgewählt hat. Die Arbeit erscheint als eine Art Readymade neben Werken, deren Sichtbarmachung aus den Werken heraus und in Bezug zu den Biografien Emins und Bacons begründet wird. Das Bett erscheint so in einem institutionellen Raum *als* künstlerische Arbeit und wird *durch* diesen sowie die anderen gezeigten Arbeiten neu kontextualisiert. Ebenso rekontextualisiert das Bett den Raum und die anderen Arbeiten. Ergänzend hierzu möchte ich einen Aspekt nennen, der im Video implizit bleibt. So wird im Video der Raumbezug der Arbeit zwar benannt, aber die Art der Platzierung der Arbeit im Raum nicht verhandelt. Der Raumbezugs jedoch zeigt sich für dreidimensionale künstlerische Arbeiten von besonderer Relevanz. Hierauf verweisen unter anderem die beiden wegweisenden Essays *Sculpture in the expanded field* von Rosalind Krauss und *Art und Objecthood* von Michael Fried. Während Krauss verschiedene Spannungsfelder ausarbeitet, in denen sich Raumbezüge verschiedener Formen dreidimensionaler künstlerischer Arbeiten verorten lassen (vgl. Krauss 1979), verhandelt Fried den Bruch mit der Vorstellung vom Kunstwerk als geschlossenes ästhetisches Objekt und den situativen Einbezug von Betrachter*innen durch Arbeiten der Minimal Art (vgl. Fried 1967). Indem, so Fried, alle Aspekte der Situation, also auch der Raum und die Betrachter*innen, für die Erscheinung von künstlerischen Arbeiten relevant sind (vgl. Fried 1967: 4) und sich die Arbeiten auf verschiedene Weise auf Formen des Raums beziehen können, so werden auch diese Raumbezüge situativ für Betrachter*innen und deren Erfahrung relevant. In der verkürzten Zusammenführung dieser beiden Positionen gehe ich davon aus, dass die Situativität von künstlerischen Arbeiten sich auch auf Arbeiten beziehen lässt, die nicht der *Minimal Art* zuzuordnen sind.[8] Am Beispiel von *My Bed*, aber auch in der allgemeinen Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Medialität und Kuration, stellen sich damit unter anderem auch Fragen danach, wie sich die Räumlichkeit der Arbeit durch die im Ausstellungsraum platzierte und kontextualisierte Arbeit, also in ihrer konkreten medialen Form an einer bestimmten Stelle und in einem bestimmten Raum, für und durch jemanden zeigen kann.[9]

IV

Vor dem Hintergrund der bisherigen Beschäftigung möchte ich nun auf die Zuspitzung hin zu kuratorischen Prozessen kommen, da die eben benannten Kontextualisierungen neben künstlerischen auch in kuratorischen Prozessen vorgenommen werden. Sie bestimmen etwa die Beziehung von Raum und der Arbeit *My Bed* entscheidend mit. Dies möchte ich zunächst mit Beatrice Mirsch (2022: 9) akzentuieren:

„Kunst ist in Ausstellungen von den Kurator_innen und dem von ihnen geschaffenen Kontext nicht zu trennen. So gibt es weder eine allgemeine Verständlichkeit oder eindeutige Sichtweise von Kunst, noch sollte man der Vorstellung verfallen, sie würde ‚unabhängig von den kulturellen, subjektiven, historischen und anderen Kontexten immer wieder das Gleiche bedeuten.' Themenauswahl, Gestaltung, Objekt- und Ortauswahl sowie ihre Präsentation mitsamt Raumgestaltung – alles sind Setzungen rund um die Kunst, die zusammen mit den Besucher_innen Bedeutungen schaffen. So wird Kunst zu oft zur Repräsentation ihrer selbst, einer Idee oder eines Themas genutzt, aus fraglichen Gründen ausgewählt oder nicht gekannt, unsichtbar gemacht oder beachtet. Neutralität im Kulturbetrieb ist eine Illusion. Bedeutungen sind nie nur den Objekten inhärent, sondern werden im Zusammenwirken mit ihrem Zeigen und Wahrnehmen hervorgebracht."

Mirsch versteht Bedeutungsgenesen innerhalb von Ausstellungen als relationale Prozesse und benennt eine zwingende Verbin-

dung zwischen künstlerischen Arbeiten und Kontexten, an denen verschiedene Instanzen beteiligt sind. Mit Beatrice von Bismarck habe ich bereits auf die Relationalität und Öffentlichkeitsausrichtung kuratorischer Prozesse verwiesen und sie mit infrastrukturellen Voraussetzungen von Sichtbarkeit und Re-Organisationsprozessen in Verbindung gebracht. Diese lassen sich hier wieder aufgreifen, insofern unter anderem Auswahl- und Gestaltungsprozesse das Öffentlich-Werden spezifischer Arbeiten in spezifisch gestalteten Ausstellungen bedingen und, wie ich ergänzen möchte, auch das Erfahren im Sinne der medialen Phänomenologie auf entscheidende Weise beeinflussen können, insofern sie, wie dargestellt, mediale Potenziale in der je spezifischen Wahrnehmungssituation grundieren.

Es zeigt sich so auf verschiedene Weisen ein Spannungsfeld zwischen kuratorischen Zeigeprozessen sowie Prozessen der Re-Organisation, das sich zwischen künstlerischen Arbeiten und dem Zugriff bzw. dem Umgang mit diesen aufspannt. Eine Möglichkeit sich diesem Spannungsfeld und dem Ineinandergreifen von Kontexten und künstlerischen Arbeiten zu nähern, finde ich in dem von Britta Hochkirchen vorgestellten *intrarelationalen* Bildverständnis, durch das dieses Spannungsfeld als *Relationierung von Relationen* verstanden werden kann (vgl. Hochkirchen 2021). Erst die kuratorische Zusammenstellung verschiedener Bilder und Objekte und die daraus resultierenden Relationen, so Hochkirchen, würden die jeweiligen Bilder der Ausstellung im Sinne ihrer Phänomenologie hervorbringen. Insgesamt sucht Hochkirchens Vorschlag bildimmanente sowie bildexterne Relationen miteinander zu verbinden. Weder das Bild noch die Konstellation seien damit als distinkt oder als der Wechselwirkung vorgängig zu verstehen (vgl. ebd.: 147).

Eine ähnliche Struktur von Verbindungen findet sich auch in einer Doppelbewegung, die sich laut Simon Sheikh in der Entwicklung der *Curatorial Studies* ausgebildet habe. Zum einen gäbe es Verständnisse von Kuration als realpolitischer Praxis des Ausstellungsmachens und deren Beschäftigung mit Installation, Öffentlichkeit und Finanzierung. Zum anderen gäbe es das Kuratorische als Meta-Level und die Auseinandersetzung mit dessen Theoretisierung, Historisierung, Politisierung und Praxis. Diese doppelte Bewegung zeichne sich, so Sheikh, vor allem in Praktiken der Akteur*innen ab. Die Unterscheidung beider Modi, so Sheikh weiter, konstruiere aber vor allem eine falsche Dichotomie. Es ginge viel mehr um verschiedene Konzepte des Kuratorischen und Fragen danach, was Forschung und öffentliches Engagement ausmache. Die meisten Institutionen müssten nicht nur spektakulär sein und ihr Publikum in quantitativer Hinsicht bedenken, sie müssten sich ebenso forschungsbasiert und bildend verstehen und ihr Publikum in qualitativer Weise bedenken (vgl. Sheikh 2017). Kuratorische Prozesse, so ließe sich hieran anschließend formulieren, könnten sich so als Prozesse zeigen, die Relationen zwischen verschiedenen Kontextualisierungsformen und Ausrichtungen stiften. Im Sinne der Intrarelationalität können sie ebenso bzw. zeitgleich in Beziehung *mit* und *durch* künstlerische Arbeiten Wirkungen in der Wahrnehmung derer Rezipient*innen entfalten.

Von hier aus frage ich mich nach der Verortung kuratorischer Praktiken und deren Verwobenheit mit der Kontextualität künstlerischer Arbeiten in Noës Modell von Organisation und Reorganisation. Noë zufolge seien Aktivitäten der ersten Ordnung, wie Sprechen, Tanzen oder Bilderproduzieren, grundlegende und unfreiwillige Modi unserer Organisiertheit. Die Künste fänden sich in einer zweiten Ordnung, die mit den Aktivitäten der ersten Ordnung spielen und sie umformen können (vgl. Noë 2015: 19). Diese reorganisierenden Praktiken zweiter Ordnung ließen sich in diesem Modell als Modi der Untersuchung, der Recherche und des Zeigens verstehen (vgl. ebd.: 65).[10] Insofern ich im Verlauf meiner Auseinandersetzung gerade das Ineinandergreifen von künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Prozessen betont habe, rücken kuratorische Prozesse als eine Erweiterung der Auseinandersetzung mit den reorganisierenden Potenzialen künstlerischer Arbeiten in den Blick, die ich nochmal in drei Punkten zusammenfassen möchte: Es zeigte sich *erstens*, dass kuratorische Prozesse sich als Bedingungen des Öffentlich-Werdens künstlerischer Arbeiten fassen lassen. *Zweitens* zeigte sich dabei, dass sich die kuratorischen Prozesse nicht lediglich auf Organisationsweisen einer ersten Ordnung beziehen, durch die künstlerische Arbeiten sichtbar werden, sondern sich dabei ebenso durch deren mediale Spezifikation, Kontextualisierung und Konstellation auf die Art deren Zeigens im Sinne der zweiten Ordnung auswirken, indem sie die künstlerischen Arbeiten zeigen. *Drittens* habe ich argumentiert, dass die Art, in der durch kuratorische Prozesse künstlerische Arbeiten gezeigt werden, selbst relevant werden kann. Dies zeigte sich beispielsweise in den Überlegungen Mirschs, aber auch in der Beschäftigung mit Tracy Emins *My Bed*. Nicht nur wurde die Arbeit räumlich ausgerichtet, sondern auch mit anderen Arbeiten in Beziehung gestellt. Ich habe dies bereits als gegenseitige Rekontextualisierung benannt. Weitere Verbindungen beider Arbeiten bestehen unter anderem in den formalen Ähnlichkeiten gewundener Körper und dem zerwühlten Bett, die Emin im untersuchten Video selbst benennt. Durch die Konstellation beider Arbeiten, so eine mögliche These, wird diese Ähnlichkeit sichtbar. Wie Sophia Prinz in Auseinandersetzung mit dem Konstellieren darlegt, gehöre das Kuratieren mittlerweile zu den Kernkompetenzen des spätmodernen Kapitalismus, wobei zu klären bleibe, unter welchen Bedingungen durch die Zusammenstel-

lung von Dingen, Texten, Bildern und Körpern ein ästhetischer oder epistemologischer Mehrwert entstehe (vgl. Prinz 2021: 1). Analog hierzu also könnten kuratorische Prozesse auch im benannten Verhältnis zu künstlerischen Arbeiten reorganisierende Potenziale beinhalten, die sie durch eigene Zeigepotenziale zusammen mit künstlerischen Arbeiten, also durch ein Zeigen des Zeigens, entfalten. Weiter zu untersuchen wäre in Anschluss an Prinz, wie und unter welchen Bedingungen dies möglich wird und wie der Zusammenhang von Einzelarbeiten und Arrangements (z.B. in Ausstellungen) sich zwischen organisierten und reorganisierenden Praktiken in spezifischen Anordnungen zeigen lässt.

Zur weiteren Auseinandersetzung hiermit ziehe ich die Figur der Anwendung hinzu, wie sie Karl-Josef Pazzini darlegt. Kunst, so die These Pazzinis, existiere als solche nicht, sondern nur in Formen ihrer Anwendung, was für die Produktion wie für die Produkte gelte (vgl. Pazzini 2015: 51). Nach Pazzini gibt es unterschiedlichste Anwendungsformen der Kunst, wodurch sowohl künstlerische Arbeit, aber auch die Kuration als verschiedene Anwendungen der Kunst gefasst werden können, durch die, so eine mögliche These in Anschluss an Noë, sich das reorganisierende Potenzial der Künste entfalten kann. Kunst anzuwenden bedeute laut Pazzini unter anderem eine Wendung hin zur Kunst, eine Anwendung aus der Kunst heraus oder eine Wendung der Kunst, die eine Version, Entfaltung oder ein Eingriff in die Kunst sein kann (vgl. Pazzini 2015: 64). In diesem Sinne, so eine weitere These, könnte das Ineinandergreifen von künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Prozessen als gegenseitige Zu-Wendungen verstanden werden, die sich in ihren Produkten, in diesem Fall beispielsweise künstlerischen Arbeiten in Ausstellungen, und in ihren Wechselverhältnissen verbinden und sich gegenseitig beeinflussen.

Pazzini versteht darüber hinaus auch die Kunstpädagogik als eine Anwendung der Kunst. Insofern das *Zeigen* als pädagogische Grundkategorie verstanden werden kann (vgl. Prange 2005; Budde, Eckermann 2021), ließe sich dementsprechend nach möglichen strukturellen Ähnlichkeiten von pädagogischen und kuratorischen Zeigeprozessen und ihrem Bezug zu künstlerischen Arbeiten als jeweils spezifische Anwendungsformen der Kunst fragen. Ansatzpunkte hierfür finde ich in Ansätzen, die kuratorische Praktiken und pädagogische Praktiken in Beziehung zueinander setzen, die über das Ineinandergreifen von Kunstpädagogik und Kuration (vgl. u.a. Hahn et al. 2023), über Analogiebildungen (vgl. u.a. Meyer 2015) oder über die Thematisierung der Pädagogik und Bildung in den *Curatorial Studies* (vgl. u.a. O'Neill/Wilson 2010) argumentieren.

Ein Ansatzpunkt für die weitere Beschäftigung könnte hieran anschließend die Ausarbeitung derjenigen Arten bilden, in denen kunstpädagogische Praktiken als Anwendungen der Kunst in Beziehung zum Modell organisierter und reorganisierender Praktiken gebracht werden können. In Erweiterung der in diesem Beitrag diskutierten Beziehungen von künstlerischen Arbeiten und Kuration, die ich auf künstlerische Arbeiten in Ausstellungen hin zugespitzt habe, erscheint mir darüber hinaus die weitere Beschäftigung mit den Zusammenhängen zwischen pädagogischen, künstlerischen wie kuratorischen Praktiken in Bezug zu Noë vielversprechend. Wie entfalten sich also beispielsweise reorganisierende Potenziale im Rahmen einer Museumsführung, bei denen potenziell bildend künstlerische, kuratorische *und* pädagogische Zeigestrukturen relevant werden können?

In Bezug etwa zu Zugängen und Verständnissen der kritischen Kunstvermittlung (vgl. Henschel 2023) könnten hierbei Konditionen des Erscheinens in ihren soziologischen Dimensionen ebenso in den Blick rücken wie strukturelle Übergänge und Verwebungen zwischen den verschiedenen Disziplinen, durch deren Ineinandergreifen etwa reorganisierende Potenziale der Kunst entfaltet werden.

Literatur

Ahmed, Sara (2006): Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others. Durham/London: Duke University Press.

Alloa, Emmanuel (2018): Das durchscheinende Bild. Konturen einer medialen Phänomenologie. Zürich: Diaphanes.

Bismarck, Beatrice von (2021): Das Kuratorische. Leipzig: Spector Books.

Bailey, Marlon M. (2011): Gender/Racial Realness. Theorizing the Gender System in Ballroom Culture. In: Feminist Studies. 37/2, S. 365-386.

Bude, Heinz (2012): Der Kurator als Meta-Künstler. Der Fall HUO. Texte zur Kunst. 86/2012. Online: https://www.textezurkunst.de/de/86/der-kurator-als-meta-kunstler/ [19.02.2024]

Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (Hrsg.) (2021): Studienbuch pädagogische Praktiken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dobbe, Martina/Ströbele, Ursula (Hrsg.) (2020): Gegenstand Skulptur. Paderborn: Fink.

Fried, Michael (1967): Art & Objecthood. Online: https://www.artforum.com/print/196706/art-and-objecthood-36708 [19.02.2024].

Hahn, Annemarie/Schroer, Nada Rosa/Hegge, Eva/Meyer, Torsten (2023): Curatorial Learning Spaces. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Curatorial Learning Spaces. Kunst, Bildung und kuratorische Praxis. Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Zkmb 2023. Online: https://zkmb.de/curatorial-learning-spaces-einleitung/; [16.02.2024]

Henschel, Alexander (2023): Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. München: Kopaed.

Hochkirchen, Britta (2021): Diesseits und Jenseits des Kunstwerks. Eine Untersuchung kuratorischer Praktiken des Vergleichens am Beispiel der Ausstellung Local Histories im Hamburger Bahnhof – Museum für Gegenwart – Berlin. In: 21 Inquiries into Art, History, and the Visual. 1/2021, S. 135-157.

Krauss, Rosalind (1979): Sculpture in the Expanded Field. Online: www.jstor.org/stable/778224 [19.02.2024]

Martin, Richard (2014): Andrea Fraser. Museum Highlights: A Gallery Talk. 1989. Online: https://www.tate.org.uk/art/artworks/fraser-museum-highlights-a-gallery-talk-t13715 [21.02.2024]

Mirsch, Beatrice (2022): Queer Curating. Zum Moment kuratorischer Störung. Bielefeld: Transcript.

O'Neill, Paul/Wilson, Mick (Hrsg.) (2010): Curating and the Educational Turn. London: Open Editions.

Noë, Alva (2015): Strange Tools. Art and Human Nature. New York: Hill and Wang.

Noë, Alva (2023): The Entanglement. How Art and Philosophy Make Us What We Are. Princeton: Princeton University Press.

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Schöningh.

Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung. München: Kopaed.

Sheikh, Simon (2017): From Para to Post: The Rise and Fall of Curatorial Reason. Online: https://www.springer-in.at/en/2017/1/von-para-zu-post/ [19.02.2024]

Pullens, Pien/Vollebergh, Anick (2022): ‚Work!'. Ballroom discipline, faking, and the production of queer freedom. Tijdschrift voor Genderstudies. 25/4, S. 318-338. Online: https://www.aup-online.com/content/journals/10.5117/TVGN2022.4.003.PULL [19.02.2024]

Anmerkungen

[1] Das Video ist unter dem folgenden Link abrufbar. Online: https://www.youtube.com/watch?v=gD6cPE2BHic [19.02.2024].

[2] Für die genannten Aspekte vgl. insbesondere Bailey 2011: 378; Pullens, Vollebergh 2022: 327.

[3] Die Arbeit ist hier ausschnittweise online zu finden: https://www.youtube.com/watch?v=f26NY2xciKk

In ganzer Länge ist sie hier online zu sehen: https://www.bilibili.com/video/BV1gG411j7FS/ .Online: [19.02.24].

[4] Die Übersetzungsmöglichkeiten von „*strange*“ im Deutschen sind vielfältig. Besonders relevant für den hier anvisierten Kontext erscheint mir, dass neben *seltsam, kurios* oder *merkwürdig* ebenso *fremd* eine mögliche Übersetzung ist, die gerade in der phänomenologischen Diskussion besonders relevant erscheint.

[5] Die hier verwendeten Begriffe stellen Übersetzungsvorschläge dar. Noë spricht von *„tools“, „settings“* und *„embedding“* (vgl. ebd.).

[6] Noë weist ebenso auf diskursiv kontextualisierende Anteile der ästhetischen Erfahrung hin: „Aesthetic experience varies, as we have just considered, but it does so, typically, in the setting of conversation and criticism. We bring artworks into focus through shared thought and talk and through shared culture.“ (Noë 2023: 166). Erneut lässt sich hier, wie bereits bei Sylvester, danach fragen, wie die ‚geteilte Kultur‘ durch Dominanzverhältnisse durchformt ist und wer die Möglichkeit hat, in Mikro- wie in Makroperspektive, hieran zu partizipieren.

[7] Das Video ist in voller Länge hier online zu finden: https://www.artforum.com/video/tracey-emin-why-i-never-became-a--dancer-1995-165734/ [19.02.24].

[8] Zur weiteren Auseinandersetzung mit Spezifika dreidimensionaler künstlerischer Arbeiten vgl. u.a. Dobbe/Ströbele 2020.

[9] Zur weiteren Auseinandersetzung mit der Medialität von Ausstellungen, vgl. Sonnemann in diesem Band.

[10] Bei den Begriffen handelt es sich um Übersetzungsvorschläge. Noë spricht von *„investigation“, „research“* und *„displaying“* (vgl. ebd.).

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Ausstellungen sind mehr als Zusammenstellungen singulärer Objekte und Bilder, sie stellen dichte Gefüge dar, die Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse ausrichten, verschieben und transformieren können. Zwar trete diese emphatische Vorstellung einer Ausstellung, die nicht nur beansprucht zu zeigen, sondern auch in einer transformativen Weise die Sinne, bzw. Wahrnehmungsschemata umgestaltet, Birnbaum und Wallenstein zufolge erst im Zuge des Modernismus des 20. Jahrhunderts *explizit* auf, zugleich weise sie aber eine längere Genealogie auf (vgl. Birnbaum/Wallenstein 2019: 29). Die Frage, wie aber Ausstellungen Wahrnehmungsgewohnheiten irritieren und transformieren, ist bis heute weitgehend unerforscht geblieben (vgl. Werner 2019: 12). Zwar wird Ausstellungen im aktuellen Diskurs durchaus ein transformatives Potenzial zugeschrieben (vgl. Hahn et al. 2023; Miersch 2023: 127-148), es liegen aber nur wenige mikroanalytische Studien vor, die die These untersuchen und *en detail* Wahrnehmungsprozesse in Ausstellungen rekonstruieren und analysieren (vgl. Muttenthaler/Wonisch 2006; Reitstätter 2015; Bal 2010). Der Komplexität und Heterogenität von Produktions- und vor allem Rezeptionsprozessen wird im aktuellen Diskurs dabei kaum Rechnung getragen und die semantische Ebene des Ausstellens zumeist auf eine Erzählung hin zugespitzt (vgl. Hoffmann 2013: 40). Die Fokussierung auf den Begriff der Narration oder der Erzählung sei im Feld des Ausstellens, so Lepp, fast immer mit der stillschweigenden Übereinkunft verbunden, dass Ausstellungen Medien der Geschichtenerzählung seien (vgl. Lepp 2014:

110). Auch wenn eingeräumt werde, dass es sich um ein Erzählen im dreidimensionalen Raum handle und damit eine Differenz zu anderen Medien, etwa dem Buch oder dem Film, eröffnet werde, bleibe doch die Vorstellung einer sprach- bzw. textbasierten Sequenzialität im Sinne einer Abfolge von sinnerzeugenden Worten die zentrale Referenz (vgl. ebd.). Damit verbunden ist, so die These Lepps, eine doppelte Engführung, die einerseits Sprache als primäres Erkenntnismedium setzt und andererseits den ausgestellten Objekten einen allenfalls sekundären Status einräumt, indem diese als Belege einer Erzählung fungieren.[1]

Wie Ausstellungen gerade im Gegensatz zu dieser Vorstellung nicht bloß als Medien der Wissensvermittlung fungieren, sondern vielmehr im erweiterten Sinne Wahrnehmungsweisen organisieren und transformieren und dies auf medienspezifische Weise tun, ist im Diskurs dabei bislang nur am Rande thematisiert worden. So stehe Werner (2019: 12) zufolge die Entwicklung von Methoden und Zugängen, die Einblick darin geben, *wie* sich die Prozesse der Wissens- und Bedeutungserzeugung – gerade jenseits eines rein hermeneutisch-interpretativen Geschehens – in spezifischen Konstellationen von Objekten, Räumen, Handlungen und Besuchern vollziehen, noch am Anfang.

Ausgehend von diesem Befund möchte ich im Sinne einer medialen Phänomenologie, im Anschluss etwa an Bernhard Waldenfels und Emmanuel Alloa, danach fragen, wie Ausstellungen als ‚Medien' Erfahrungsweisen modalisieren, Anschlussbildungen und Kontrastierungen generieren und ihre Besucher*innen in performativen Prozessen ausrichten (vgl. Waldenfels 2019: 113ff., 203ff.; Alloa 2011: 237ff.). Hintergrund dafür ist ein phänomenologischer Medienbegriff, der das Mediale weniger kommunikativ-technisch entwickelt, als vielmehr die Prozesse des Wahrnehmbarmachens ins Zentrum stellt (vgl. Krämer 2020: 18f.). Die leitende These ist dabei im Anschluss an Alva Noë, dass Ausstellungen Wahrnehmungsweisen ihrer Besucher*innen nicht nur ausrichten, sondern potenziell auch transformieren können. Im Sinne Noës lassen sich Rezeptionsweisen in Ausstellungen als performative und leiblich situierte Praktiken verstehen, die sich an der Schnittstelle *zwischen* Subjekten und Objekten aktualisieren. Neben Noës Frage, ob und wie wir durch performative Praktiken organisiert sind, möchte ich genauer danach fragen, wann wir uns überhaupt als organisiert erfahren und dabei vor allem die Relevanz von Irritationen und Störungen betonen. In einem zweiten Schritt rücke ich Prozesse der Re-Organisation von Wahrnehmungsweisen als Transformationsgeschehen in den Fokus und damit die Frage, in welchem Verhältnis diese etwa zum Begriff der transformatorischen Bildung stehen. Es geht genauer darum, wie der Zusammenhang von Medialität und Re-Organisation verstanden werden könnte und wie sich dieses Geschehen zu Bildungsprozessen verhält. Der Versuch wird im Folgenden sein, dieses komplexe Geschehen an einem Beispiel, nämlich der Ausstellung *Jagdspuren* von Akinori Tao, darzustellen.

Die leitende Hypothese meiner Argumentation ist, dass die Sichtbarmachung von ‚Medialität' und die Erfahrung von Organisiertheit im Sinne Noës spezifischer Interventionen oder Störungen bedürfen, um ‚sichtbar' zu werden. So wie im Rahmen negativer Medientheorien sich Medien in ihrem Vollzug entziehen (vgl. Mersch 2012), entziehen sich auch habitualisierte Wahrnehmungsweisen einer direkten Verfügbarkeit. Mediale Reflexivitäten lassen sich wiederum als Anschlussbildungen an habitualisierte Wahrnehmungsweisen verstehen, die damit potenziell als Bildung verstanden werden können. Ziel der folgenden Argumentation ist dementsprechend, Noës These der Reorganisation mit medientheoretischen und bildungstheoretischen Überlegungen in Bezug zu setzen.

(Re-)Organisation durch ästhetische Praktiken

In seiner Monografie *Strange Tools* beschreibt Noë das Verhältnis von Organisiertheit und Reorganisation menschlicher Wahrnehmungsweisen. Dabei spricht er den Künsten eine besondere Reflexivität hinsichtlich der Reorganisation von Wahrnehmungsweisen zu (vgl. Noë 2015: 29). Wenn etwa Choreograph*innen einen Tanz inszenieren, so Noë, ‚repräsentieren' diese das Tanzen, „he [or she] puts dancing itself on display. […] Choreography puts the fact that we are organized by dancing on display." (Noë 2015: 13) Dabei betont Noë, dass diese besondere Form der Reflexivität eine Form des Meta-Tanzens darstelle, die in Alltagspraktiken zurückwirke, diese reorganisiere. Zugleich weist er jedoch darauf hin, dass künstlerische Praktiken keine höherstufige Reflexivität behaupten, sondern vielmehr in alltäglichen Praktiken gründen (vgl. ebd.: 30f.). Grundlage dieser Überlegungen ist, so meine Lesart, dass Praktiken und Akte Subjekte nicht nur am Rande tangieren, sondern vielmehr konstitutiv organisieren.

Während Noë das Verhältnis von Organisation und Re-Organisation in den entsprechenden Passagen noch relativ offen im Sinne eines ‚Zeigens' oder ‚Aufzeigens' deutet, beschreibt er es in anderen Passagen genauer. Geht es ihm in den ersten Beispielen etwa des Tanzens darum, überhaupt aufzuzeigen, dass wir durch Praktiken organisiert sind, widmet er sich im weiteren Verlauf genauer der Art und Weise wie diese Transformation beschrieben werden kann. Der damit angelegte Fokus verschiebt die Frage danach, welche Praktiken als organisiert, bzw. reorganisierend zu fassen sind – bzw. auch ob es eine prinzipielle Unterscheidbarkeit zwischen organisierten und nicht-organisierten Praktiken gibt – dahin, wie und *unter welchen Bedingungen* etwas als Re-Organisierendes auftritt bzw. erfahren wird. Dieses Geschehen lässt sich, wie ich später zeigen möchte, als ‚mediales' deuten, bzw. im Sinne einer medialen Phänomenologie fassen.

Noë begreift die spezifische Weise künstlerischer – und philosophischer – Reflexivität dort als Disruption, Störung und Destabilisierung (vgl. ebd.: 73) und führt dies an verschiedenen Beispielen aus:

„Richard Serra makes sculptures that get under your skin and change how you feel. It is tempting to credit this to their massive size. There's no doubt about it: in the presence of unnaturally sloping thirteen-foot-tall hull-like sides of steel, you may feel dizzy and slightly off balance. […] the encounter with the work is a kind of psychological demonstration of the way what you see gets shaped by, and is bout up with, your sense of your body and your position on the ground and in space. […] To encounter these works is to meet up front the fact that you can't see them, you can't locate them as objects with fronts, sides and backs and clear boundaries. There's no standing back and taking in what you see; there's only stepping in and exploring the lay of the land." (Noë 2015: 78)

Und weiter:

„The heart of the Abstract Expressionism exhibition at the Museum of Modern Art in New York a few years ago was the Barnett Newman room. Newman's paintings seem new; they are startling and they command attention […]. Many of the works on display at MoMa were first shown in 1950 at the Betty Parsons Gallery. Reportedly Newman had then posted a note on the wall of the gallery instructing visitors to view the works from up close; he warned against standing too far back. […] Whatever his intentions may have been, Newman, in admonishing us to resist our natural tendency spontaneously to respond to what there is around us by, in this case, moving back so as to get a better overview of the scene, is inviting us to violate our habits as lookers and thinkers, to confound our unconsidered motivations." (ebd.: 80)

Mir scheinen an diesen Beispielen zwei Aspekte bemerkenswert: Erstens versteht Noë die besondere Form künstlerischer Reflexivität gerade nicht im Sinne einer kritischen Distanzierung, vielmehr ereignet sich diese im Vollzug der Wahrnehmung, in der Erfahrung. Es geht also nicht, wie dies etwa ein klassischer oder umgangssprachlicher Reflexionsbegriff nahelegt, um eine nachträgliche Beurteilung als vielmehr um ein prozedurales Geschehen, das *in sich* über *sich* hinausweist.[2] Am Beispiel Newmans wiederum zeigt Noë zweitens auf, dass die Künste *gezielt* Störungen, Disruptionen und Abweichungen habitualisierter Ordnungen und Wahrnehmungsweisen einsetzen, um spezifische Effekte zu erzielen und Wahrnehmungsweisen zu verschieben und zu transformieren.

In *The Entanglement* scheint mir Noë diese Relationierung von Störung oder Irritation und Re-Organisation aufzugreifen und zu differenzieren. Dabei grenzt er besondere Wahrnehmungsweisen, wie die der Künste oder der Philosophie, von alltäglichen ab, die, so seine These, vielfach unterhalb einer bewussten Wahrnehmung ablaufen würden (vgl. Noë 2023: 98). Diesem ‚normalen' Verhältnis stellt Noë die Künste gegenüber. Sie, so seine These, stellen nicht einfach Praktiken unter anderen dar, vielmehr sind sie ihm zufolge als *Störungen* bzw. *Irritationen* eben dieser Praktiken zu verstehen. Er schreibt:

„The existence of tools, technologies, and organized activities is art's precondition, rather as straight talk is the precondition of irony. Art does not aim at more tools, more technology, better organization. Instead, art *works with* these constitutive habitual dispositions; artists make art out of them. So, to return to dancing […] artists don't merely dance the way the rest of us do at weddings and parties; rather, they take the very fact of dancing and make art out of it. Instead of showcasing it, merely showing it off, they are more likely to disrupt it or interrupt it and in so doing expose it for what it is, an organized activity. In this way they reveal us to ourselves." (Noë 2023: 9)

Das Verhältnis von Organisation zu Re-Organisation von Wahrnehmungsweisen wird hier nicht bloß als Transformation von

einem Zustand in einen anderen gedacht, sondern vielmehr als ein konstitutiv durch Störungen habitualisierter Ordnung initiiertes Geschehen.

Meine Überlegung hieran anschließend ist, dass gerade die Betonung der Tatsache, dass habitualisierte Wahrnehmungsweisen zumeist unterhalb der Schwelle einer *aktiven* und *bewussten* Aufmerksamkeit organisiert sind, einen potenziellen Übergang hin zu aktuellen phänomenologischen Medientheorien aufweist. Die These besteht darin, eine gewisse Parallelität zwischen dem, was Noë unter Prozessen der Reorganisation von Wahrnehmungsweisen durch die Künste versteht und dem, was etwa negativistische Medientheorien unter einer Reflexivität des Medialen beschreiben, zu vermuten. Damit wäre ein Übergang markiert, Reorganisationsprozesse, wie sie Noë beschreibt, im engeren Sinne als mediales Geschehen zu deuten.[3]

Medialität als Entzug

Das Verhältnis von Organisiertheit und Reorganisation wie es Noë adressiert, weist m.E. eine gewisse Ähnlichkeit zu dem auf, was Sibylle Krämer und Dieter Mersch im Rahmen ihrer medientheoretischen Schriften als *Entzug im Medialen* benennen, bzw. dem, was Krämer auch als „mediale“ bzw. „aisthetische Selbstneutralisierung“ bezeichnet (vgl. Krämer 2020: 28, 30):

„Im alltäglichen Gebrauch bringen Medien etwas zur Erscheinung, aber was sie zeigen, sind gerade nicht die Medien selbst, sondern ihre Botschaften. Im Mediengeschehen ist die sinnlich sichtbare Oberfläche also der Sinn, die Tiefenstruktur aber bildet das nicht sichtbare Medium. Denn Medien ‚an-aisthetisieren‘ sich in ihrem Gebrauch, sie entziehen und verbergen sich im störungsfreien Vollzug. […] Wir hören nicht Luftschwingungen, sondern den Wasserkessel pfeifen; wir sehen keine Lichtwellen des Farbspektrums Gelb, sondern einen Kanarienvogel; nicht eine CD, sondern Musik kommt zu Gehör; und die Kinoleinwand ‚verschwindet‘, sobald der Film uns gepackt hat. Je reibungsloser Medien arbeiten und zu Diensten sind, umso mehr verharren sie unterhalb der Schwelle unserer Wahrnehmung.“ (Krämer 2020: 27).

Medien entziehen sich in ihrem Vollzug, treten zurück, gerade indem sie etwas *anderes* sichtbar machen. Wie verhält sich dies zu Noës Überlegungen zur Re-Organisation von Wahrnehmungsweisen? Noë beschreibt, dass habitualisierte Praktiken unterhalb der Schwelle bewusster Aufmerksamkeit organisiert sind. Ich erfahre mich also nicht kontinuierlich als durch Praktiken organisiert. Vielmehr bedarf die Erfahrung von Organisiertheit oder die Reflexion habitualisierter Wahrnehmungsweisen ihrerseits erst spezifischer Interventionen, um ‚sichtbar‘ oder ‚reflektierbar‘ zu werden. Diese Momente der Störung lassen sich auch als Momente der Lockerung bzw. *De–* oder *Dis*-Organisation verstehen.[4] Noch einmal anders gewendet: Es geht mir hier nicht darum, *dass* wir (durch Praktiken, durch Medien) organisiert sind, sondern um die Momente, in denen wir uns *als organisiert erfahren* und die hieran anschließenden De- und Re-Organisationsprozesse. Die Reorganisation von Wahrnehmungen ist damit konstitutiv an Prozesse der Störung, also zumindest gradueller De-Organisierung gekoppelt, wie auch umgekehrt Erfahrungen der Organisiertheit dort hervortreten, wo bekannte oder habitualisierte Wahrnehmungsweisen zumindest partiell an ihre Grenzen stoßen.[5] Wie ließen sich nun solche Momente als *mediales* Geschehen beschreiben?

Wenn Medien sich in ihrem Erscheinen entziehen, ist eine *direkte* Beschreibung ihrer Medialität, also ihrer performativen Vollzüge und Modalitäten von Wahrnehmbarmachung, nicht möglich (vgl. Mersch 2004: 90-92). Der Entzug des Medialen, wie Mersch ihn beschreibt, stellt also nicht bloß etwas Verborgenes dar, das vollständig aufzudecken ist, sondern ist vielmehr eine konstitutive Bedingung medialer Erscheinungen; so zeigen sich beispielsweise Sichtbarmachung und Unsichtbarmachung im Medialen aneinandergekoppelt (vgl. Mersch 2015b: 39). Wenn sich Medien, so Mersch weiter, damit ihrer direkten Analysierbarkeit entziehen, wenn sie im Erscheinen selbst verschwinden, wenn also ihre Arbeit darin bestünde, sich in der Erfüllung ihrer Funktion auszulöschen, dann könne eine Theorie der ‚Medien‘ im Sinne einer Untersuchung ihrer je spezifischen Medialität bestenfalls nur indirekt erfolgen (vgl. Mersch 2012: 306). Hier, so Merschs These, kommen nun künstlerische Strategien und Verfahren ins Spiel, insofern sie gestatten ‚Effekte‘ von Medienreflexion zu erzielen:

„[Die Künste] brechen das Medium um, wenden es gegen sich selbst, verstricken es in Widersprüche, um die medialen Dispositive, die Strukturen der Sichtbarmachung oder narrative Operationen dergleichen mehr aufzudecken […].“ (Mersch 2012: 316 f.)

Indem künstlerische Strategien das Medium umbrechen, es gegen sich selbst wenden, würden sie es in Widersprüche verwickeln, um die medialen Dispositive, die Strukturen der Sichtbarmachung oder der narrativen Operationen aufzudecken. Sie können die Medialität des Mediums gegen den Strich wenden, worin auch eine negative Medientheorie ihr eigentliches Profil und ihre Methodik findet (vgl. ebd.: 316 f.). Die Künste, so Mersch, würden fortlaufend gleichsam anamorphotische Manöver des Blickwechsels durchführen, die als Sichtweisen von der Seite eine Reflexion selbst dort erlauben, wo keine Reflexivität im Sinne einer Distanzierung bestehe; es handle sich um mediale Reflexivität, die mittels paradoxer Manöver erlaube, die Medialität des Mediums (oder Aspekte derselben) auszustellen (vgl. ebd.: 2012: 317 f.). Denn ästhetische Praktiken würden vorzugsweise mit metastabilen Konstellationen operieren, mit konträren Gestaltungen, mit Widersprüchen und Paradoxa, um ihre eigenen Prämissen in Bewegung zu versetzen (vgl. Mersch 2015b: 45).

Medialität und Re-Organisation

Angewendet auf Noës Überlegungen zur Reorganisation von Wahrnehmungsweisen lassen sich diese somit *auch* als mediales Geschehen verstehen. Insofern Medien im Sinne einer „originären Medialität“ grundlegend an der Ermöglichung von Erfahrung beteiligt sind (vgl. Waldenfels 2019: 128), lassen sie sich als organisierende Instanzen im Sinne Noës verstehen. Zugleich erscheinen mir medientheoretische Figuren anschlussfähig zu Noës Theorie, gehören doch Medien, insbesondere in phänomenologischen Positionen, nicht als *sekundäre* Zwischeninstanzen zur Erfahrung – Worte, Rituale oder Techniken würden dann, so schreibt etwa Waldenfels, nur als Hilfsmittel dienen (vgl. Waldenfels 2010: 161) –, sondern sie gehören *genuin* zur Modalisierung der Erfahrung. Für das Bildliche hat Waldenfels dies anhand der Begriffe der *originären* und *pervasiven* Bildlichkeit beschrieben (vgl. Waldenfels 2019: 206). Umgekehrt ließe sich mit Noë, stärker als dies etwa Mersch bisweilen nahelegt, das Auftreten von Störungen und Irritationen nicht vor allem in den künstlerischen Objekten selbst verorten, sondern vielmehr die Brüche als Anschlussbildungen an habitualisierte Erfahrungsweisen beschreiben.[6] Mediale Reflexivitäten treten dann nicht losgelöst von konkreten Subjekten auf. Es geht also nicht allein darum, *dass* Wahrnehmungsweisen durch Künste re-organisiert werden (können), sondern *wie* und *wodurch* dieses Geschehen initiiert und strukturiert wird, und vor allem auch *welchen* Subjekten Momente von Irritation und Störung widerfahren. Das Auftreten von Störungen ist in diesem Sinne an habitualisierte Medienpraktiken gebunden, wie diese umgekehrt selbst erst *in* und *durch* spezifische Interventionen sichtbar werden. Damit ist schließlich auch ein Übergang hin zu einer Konzeption von Bildung angedeutet, die Bildungsprozesse als mediale Prozesse begreift. Wie verhalten sich die von Noë beschriebenen Prozesse der Re-Organisation von Wahrnehmungsweisen zu transformatorischen Bildungsprozessen, also zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen?

In der Konzeption transformatorischer Bildung werden Bildungsprozesse von Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller konstitutiv an die Erfahrung von Krisen gekoppelt (vgl. Wulftange 2016: 51ff.; Koller 2018: 160ff.). Bildungsprozesse, verstanden als Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse, würden im Verständnis Kokemohrs, so Wulftange, durch Erfahrungen des Scheiterns herausgefordert, dadurch, dass bestehende Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Handlungsdispositionen nicht mehr ausreichen, um einem Problem angemessen zu begegnen (vgl. Wulftange 2016: 59).

Zentral ist dabei m.E., dass die Artikulation von Selbst- und Weltverhältnissen als mediale verstanden wird (vgl. Jörissen 2015: 51f.), wobei sich die transformatorische Bildungstheorie bisher vor allem der Untersuchung von Bildungsprozessen im Medium der Sprache gewidmet hat (vgl. Koller 2022: 11; Koller 2017). Insofern diese Engführung im gegenwärtigen Diskurs von zahlreichen Autor*innen zunehmend infrage gestellt wird, ließe sich auch von Bildungsprozessen jenseits des Kardinalmediums der Sprache, etwa von medialen Bildungen im Plural sprechen (vgl. Sabisch 2018: 37ff.; vgl. Zahn 2012: 29ff.).

Re-Organisationen lassen sich in diesem Verständnis als ihrerseits medial verfasste Prozesse verstehen, die durch Störungen, Momente der Irritation und des Scheiterns Um- und Neubildungen und damit auch potenziell Bildungsprozesse initiieren können. Die zentrale Frage ist dabei m.E., wie die transformatorische Bildungstheorie den Begriff der Krise konzipiert und wie sich der Krisenbegriff zu den vorangestellten Überlegungen verhält. Anders als Koller und Kokemohr verstehe ich dabei, etwa Bähr et al. (2019: 3, 10) folgend, den Begriff weniger existenziell im Sinne *biografischer* Krisenerfahrung als vielmehr in einer etwas schwächeren Form als Momente der Irritation. Dafür spricht, wie etwa Andrea Sabisch ausgearbeitet hat, auch, dass mit dem Begriff

der Krise immer auch die Vorstellung eines Durchgangsstadiums und damit auch Vorstellungen einer vermeintlich linearen Entwicklung oder impliziten Teleologie wachgerufen werden (vgl. Sabisch 2018: 21). Dagegen macht sie im Rekurs auf Waldenfels ein Spektrum von Fremdheitserfahrungen im Sinne einer ‚relativen' und ‚radikalen' Fremdheit für den Bildungsbegriff stark (vgl. ebd.: 22). Umgekehrt ließe sich in Bezug auf das Mediale in einer schwächeren Form vielleicht weniger ausschließlich von Reflexivitäten, also etymologisch einem ‚Zurückwerfen', als vielmehr von medialen ‚Brechungen' oder ‚Beugungen' sprechen. Statt Bildungsprozesse ausschließlich an Krisen und damit an scheiternde Selbst- und Weltverhältnisse zu binden, wäre auch dann von potentiellen Bildungsanlässen zu sprechen, wenn habitualisierte Wahrnehmungsweisen ausgehend von Irritationen deformiert oder gelockert werden, ohne dass diesen Störungen der Charakter elementarer biografischer Krisen zugesprochen wird.

Diese Überlegungen halte ich insofern für die Beschreibung potenzieller Bildungsmomente in Ausstellungen für wichtig und grundlegend, als hier wahrscheinlich nur selten von Krisenerfahrungen im engeren Sinne gesprochen werden kann. Dennoch, so meine These, besitzen Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse in Ausstellungen das Potenzial, Bildungsprozesse im Sinne einer Befremdung und Irritation zu evozieren. Dabei gehe ich im Anschluss an Noë von einer Doppelfigur der Erfahrung von Organisiertheit und Re-Organisation subjektiver Wahrnehmungsweisen aus, die durch Momente der Störung und Irritation, also Strategien der De-Normalisierung und De-Zentrierung ausgezeichnet sind.[7]

Dieses Geschehen ist dabei, als mediales, an konkrete Situationen gebunden. Die Frage, wie sich Irritationen und Störungen von Wahrnehmung und Erfahrung im Medium Ausstellung ereignen, lässt sich daher schon deshalb nicht losgelöst von konkreten Beispielen darstellen, weil die Ausrichtung von Erfahrungs- und Rezeptionsprozessen in Ausstellungen überaus heterogen ist, Irritationsmomente sich hier also auf sehr unterschiedlichen Ebenen ereignen können. Im Sinne einer explorativen Annäherung an dieses komplexe Geschehen, möchte ich dennoch versuchen, meine theoretischen Überlegungen an einem Beispiel zu konkretisieren.

Explorative Annäherung: Organisation, Deorganisation, Reorganisation

Wer aktuell im Harburger Bahnhof den Übergang zwischen den Gleisen 3 und 4 betritt, sieht neben Mülleimern, Fahrkarten- und Süßigkeitenautomaten, wartenden und ankommenden Fahrgästen auch vier auf den ersten Blick leere Vitrinen.[8] Hell beleuchtet, sind die weißen Flächen relativ unscheinbar, sie erinnern an alltägliche Situationen, in denen Plakate oder Fahrpläne gerade ausgetauscht werden. Sie lenken zunächst nur wenig Aufmerksamkeit auf sich.

Tritt man näher an eine der Vitrinen heran, ändert sich an dieser Einschätzung zunächst nur wenig, erst bei genauerem Hinsehen erscheinen befremdende Momente und Details. Der erste Schaukasten scheint zunächst komplett leer zu sein, zeigt aber auf den zweiten Blick ein auf das beschlagene Glas gezeichnetes Herz: Als hätte hier – eine*r der Reisenden? – gegen das kalte Glas gehaucht und dort ein kleines Zeichen hinterlassen. Dabei assoziiere[9] ich diese Vorstellung allerdings eher, als dass ich sie tatsächlich ernsthaft in Betracht ziehe, denn das Kondensat auf der Scheibe verändert sich nicht. Was sich als eigentlich flüchtige Erscheinung präsentiert, ist konserviert und entpuppt sich als fixiertes Bild. Und auch die Spinne, die sonderbar gerahmt durch das Herz im hinteren Bereich der Vitrine zu sehen ist, entpuppt sich als Simulakrum, als bronzene Nachbildung.

Die gegenüberliegende Vitrine scheint zunächst einen – vom Reinigungspersonal? – vergessenen Wischmopp zu zeigen. Allerdings deuten sich auch hier schnell Ungereimtheiten an: Der Mopp lehnt nicht einfach an der Wand, sondern hält eine Tasse an dieser, die zudem voller Löcher ist. Ich assoziiere die Tasse unmittelbar mit einem Käse, die ganze Konstruktion mit einer Art Falle, als würde sich in der Keramik ein Tier, vielleicht eine Maus verbergen. Bestärkt wird meine Assoziation zudem durch die kleinen schwarzen Krümel, die sich deutlich vom weißen Untergrund abheben und die ich unmittelbar mit Mäusekot verbinde. Es handelt sich, wie ich später erfahre, um schwarzen Ton.

Auch die nächste Vitrine scheint bis auf einige Spielkarten leer zu sein. Anstelle des üblichen Gittermusters zeigen die Rückseiten der Spielkarten allerdings Fliegenklatschen, wobei diese das bekannte Muster motivisch aufgreifen. Die Vorderseite der Karten wiederum zeigt, dass es sich um Pik-Asse handelt, wobei anstelle des großflächigen Farbsymbols allerdings eine im Flug

befindliche Schwalbe abgebildet ist. Auffällig scheint mir dabei, dass die Karten zwar zunächst suggerieren, beiläufig platziert, geradezu hingeworfen zu sein, andererseits aber auch sehr bedacht positioniert wirken. So lehnt etwa eine der Spielkarten relativ akkurat auf der in der Vitrine befindlichen Steckdose, beinahe wie auf einem Sockel und auch insgesamt scheint die Relation der Karten zueinander sehr komponiert. Fast wie ein ironischer Kommentar erscheint auch die aus Bronze gebildete Fliege, die sich auf einer der Karten niedergelassen hat.

In der letzten Vitrine wiederum scheint eine der Karten so geworfen worden zu sein, dass sie in der Hinterwand stecken geblieben ist. Die abgebildete Schwalbe scheint dabei nach oben zu fliegen und dadurch, dass sie sich von der Wand absetzt, sehr plastisch.

Was zeigt sich an diesem sehr stark verdichteten Beispiel in Bezug auf das Verhältnis von Organisation und Re-Organisation?[10]

Zunächst ist auffällig, dass die Arbeiten von Akinori Tao, um die es sich handelt, sehr präzise an der Grenze zwischen *Sichtbarem* und *Unsichtbarem* operieren. Sie verweisen einerseits auf die Vitrine als ‚Display' (vgl. Grave et al. 2018) bzw. ‚Rahmung' (vgl. Mersch 2013), wenden diese Funktion aber, indem sie wenig oder kaum etwas zu sehen geben; von Weitem erscheinen sie fast wie monochrome, weiße Flächen. Zugleich erscheint das, was sie zeigen, nicht als hervorgehobenes Exponat oder autonomes künstlerisches Objekt, sondern vielmehr als Überbleibsel, Reste oder Spuren einer vorangegangenen Szene bzw. einer rätselhaften Handlung. Es geht, so könnte man sagen, weniger um ein Ausstellen von *Präsenz* als vielmehr um eine Inszenierung von *Absenz*, von Abwesenheit. Versteht man diese Bewegung im Sinne einer medialen Reflexion, wäre sie vielleicht als eine Art *Dezentrierung* zu verstehen: Sie bricht mit der Vitrine als ‚Display', die üblicherweise etwas anderes in den Blick rückt und inszeniert. Dies geschieht, indem das eigentlich Sichtbare (die ausgestellten Exponate) extrem reduziert wird und damit die mediale Infrastruktur (die Vitrine) in ihrer spezifischen Materialität und mit allen Details, etwa der rauen, mehrfach überstrichenen Hinterwand, den Steckdosen, Haken und Flecken, in den Blick rückt.

Dies gelingt vor allem deswegen, weil die Arbeiten ein Sehen geradezu einfordern, das kontinuierlich zwischen *Detaillierung* und *Distanzierung* pendelt. Erst wenn ich nähertrete, kann ich die kleinteiligen Objekte überhaupt sehen und versuchen, sie zueinander in Beziehung zu setzen. Ich beobachte mich dabei, wie ich einerseits im Sehen einzelne Elemente und Details fokussiere, andererseits aber auch zurücktrete und die Vitrinen als ‚Tableau' bzw. Ganzes betrachte. Diese leibhaften Vollzüge des Sehens (vgl. Dobbe 2003: 268) werden hier m.E. explizit erfahrbar, was vor allem deswegen so gut gelingt, weil die Arbeiten auf die Bahnhofssituation Bezug nehmen, in der zahlreiche visuelle Reize miteinander konkurrieren. Dieses Oszillieren vollzieht sozusagen einerseits eine produktive Umkehrung eines alltäglichen, identifizierenden, flüchtigen Sehens. Andererseits beschränken sich die Arbeiten nicht auf ihre Visualität oder Darstellung, sondern generieren so etwas wie eine ‚ikonische Situation' (vgl. Haas 2015), die auch mich als Betrachter*in ausrichtet und gewissermaßen zu einer suchenden Annäherung zwingt.

Deutlich wird dabei vor allem, dass die Ausstellung von Tao in einem Modus der Befremdung arbeitet, der nicht einfach eine Vorstufe expliziten Wissens darstellt. So beobachte ich mich selbst, wie ich einerseits assoziierend versuche, Bezüge zwischen den Objekten herzustellen – etwa bezüglich der Schwalben, der Fliegen und der Spielkarten, zwischen Tasse und Mäusekot usw. – es mir aber nicht gelingt, die komplexen Übergänge zu einer Deutung zu verdichten. Vielmehr ändert sie sich, je nachdem, was ich hier in Beziehung setze, *wie* ich es erfahre und als was ich es deute. Auch der Titel der Ausstellung *Jagdspuren* legt zwar eine assoziative Spur, schließt diese Suchbewegung aber nicht zu einer einzigen Erzählung oder Bedeutung.

Was das Beispiel m.E. sehr deutlich zeigt, ist *erstens*, dass künstlerische und mediale Reflexivitäten nicht losgelöst von Subjekten und ihren Vorerfahrungen stattfinden. *Zweitens* macht es deutlich, dass künstlerische Strategien sich auch im Sinne einer De-Organisation oder Befremdung verstehen lassen, die *drittens* nicht auf explizite Wissensbildung abzielen, sondern sich *in* der Erfahrung vollziehen. Indem sie Aufmerksamkeiten beugen oder transformieren, verschieben die Arbeiten Wahrnehmungsweisen, potenziell auch über die konkrete Situation hinaus. *Viertens* wird deutlich, dass die konkrete Weise der Verschiebung sowohl der Wahrnehmungsweisen als auch der immer wieder neu ansetzenden subjektiven Deutungen weder vom betrachtenden Subjekt ausgeht noch als Objektqualität angesehen werden kann, sondern vielmehr in einem relationalen und vor allem dynamischen Zwischenbereich anzusiedeln ist.[11] Gerade Ausstellungen wie *Jagdspuren* zeigen dabei zudem, dass das beschriebene Erfahrungsgeschehen sich nicht primär an einzelnen Objekten, sondern in den Übergängen zwischen diesen vollzieht. Für die kunstpädagogische Arbeit könnte so ein möglicher Einsatzpunkt sein, Ausstellungen nicht als Summation von relativ autonomen Einzelwerken, sondern als komplexe, situative Konstellationen zu verstehen.

Fazit

Auf Ebene einer kunstpädagogischen Forschung stellt das vor allem die Relevanz einer medial differenzierten Kasuistik von Bildungsprozessen heraus. Wurden Bildungsprozesse bislang vornehmlich anhand von sprachlichen Artikulationen nachvollzogen und erforscht, wäre danach zu fragen, wie andere Medien, auch Ausstellungen, Bildungsprozesse anders organisieren und modalisieren. Dazu gehört etwa, wie ich abschließend festhalten möchte, auch Ausstellungen nicht, wie bis heute üblich, vornehmlich als textanaloge Gebilde zu verstehen, sondern ihre Medialität ausgehend von der Weise wie sie erscheinen zu konzipieren. Ausstellungen werden nicht wie Texte *gelesen*, sondern vor allem leibhaft, kinästhetisch *erfahren*. Gerade an dem hier vorgestellten Beispiel lässt sich zeigen, wie brüchig und dynamisch sich Sinn- und Bedeutungsprozesse im Medium Ausstellung vollziehen, wie sie immer wieder neu- und anders ansetzen müssen und wie stark dieses Geschehen leiblich situiert ist. Wenn Ausstellungen ein Bildungspotenzial zugesprochen wird, dann rücken so neben der Ebene der Wissensvermittlung *hier* die leibhaften Vollzüge der Ausstellungserfahrung in den Blick. Ausstellungen könnten dann bildend wirken, indem sie nicht bloß Neues oder Unbekanntes zeigen, sondern gerade indem sie habitualisierte Wahrnehmungs*weisen* irritieren, deformieren und transformieren. Es geht, so könnte man sagen, nicht nur um das, *was* sich in Ausstellungen zeigt, sondern darüber hinaus auch darum – wie ich am Beispiel Taos versucht habe aufzuzeigen – *wie* sie zeigen und Wahrnehmungsweisen organisieren.

Entgegen der emphatischen Auffassung des Krisenbegriffs, wie er in der transformatorischen Bildungstheorie festgeschrieben wurde, lässt sich mit Noë der Fokus auf weniger diskontinuierliche Formen, sondern sich eher graduell vollziehende Bildungsprozesse legen. Zugleich wäre aber in diesem Zuge genauer zu befragen, inwieweit die hier dargestellten Verschiebungen von Wahrnehmungsweisen sich über die konkrete Ausstellungssituation hinaus zu neuen Selbst- und Weltverhältnissen stabilisieren (können). Auch vor dem Hintergrund eines abgestuften Fremdheitsbegriffs, wie ihn Waldenfels (2012: 179f.) ausgearbeitet hat, wäre es jedoch m.E. produktiv, nicht nur vom radikalen Begriff der Krise und der damit verbundenen Vorstellung eines Scheiterns von Selbst- und Weltverhältnissen auszugehen, als vielmehr Fremdheit als relationalen Begriff in seiner Spannbreite für die Bildungstheorie und die Kunstpädagogik produktiv zu machen. Damit wäre auf Ebene einer empirischen Erforschung auch kritisch zu untersuchen, inwieweit derartige mit Noë konturierte Verschiebungen von Wahrnehmungsweisen anhand von Fällen als Bildungsprozesse rekonstruiert werden können.

Ein Einsatzpunkt könnte hier sein, im Sinne Noës von einer stärkeren Verflechtung alltäglicher und künstlerischer Praktiken auszugehen. So erschöpfen sich, wie Sophia Prinz schreibt, ästhetische Konstellationen nicht nur in einem ‚anderen Sehen' oder einem ‚anderen Wissen' – z.B. der Künste –, sondern zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie die Funktionsweise der soziomateriellen Tableaus, bzw. der alltäglichen ästhetischen Dispositive, mitausstellen (vgl. Prinz 2021). Ausstellen und Kuratieren sind in diesem Sinne keine bloß kunstimmanenten Praktiken, sondern hängen, so Prinz, mit den Grundoperationen des Ordnens, Einrichtens und Gestaltens alltäglicher Dinge zusammen. Die Frage, inwieweit Ausstellungserfahrungen derartig grundlegende kulturelle Praktiken transformieren, wäre dann nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch empirisch weiter zu untersuchen. Dafür bedarf es m.E. eines Forschungszugangs, der gerade die irritierenden Wirkungen von Ausstellungen nicht einfach als Vorstufe eines letztlich explizierbaren Wissens versteht, sondern vielmehr die komplexen Erfahrungsprozesse in ihrer Dynamik ernst nimmt. Gerade in diesem sich zwischen organisierenden, de-organisierenden und re-organisierenden Praktiken formierenden Geschehens scheint mir eine Möglichkeit zu liegen, sich dem bildenden Potenzial von Ausstellungen anzunähern.

Bildnachweise

Abb.1-12: Fotodokumentation der Ausstellung „Jagdspuren" von Akinori Tao im Kunstverein Harburg, Copyright: Maik Gräf/Kunstverein Harburger Bahnhof e.V.

Literatur

Alloa, Emmanuel (2011): Das durchscheinende Bild. Konturen einer medialen Phänomenologie. Zürich: diaphanes.

Badura, Jens/Dubach, Selma (2015): Denken/Reflektieren (im Medium der Kunst). In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenker, Christoph/Pérez, Toro Pérez, Germán (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich/Berlin: diaphanes, S.123-126.

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2019): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-39.

Bal, Mieke (2010): Guest Column: Exhibition Practices. In: Modern Language Association of America, Vol. 125, Jan 2010, S. 9-23.

Birnbaum, Daniel/Wallenstein, Sven-Olov (2019): Spacing Philosophy: Lyotard and the Idea of the Exhibition. Berlin: Sternberg.

Dobbe, Martina (2003): Das verkörperte Auge. Einige bildwissenschaftliche Fragen an das Medium Plastik. In: Dobbe, Martina/-Gendolla, Peter (Hrsg.): Winter-Bilder. Zwischen Motiv und Medium. Festschrift für Gundolf Winter zum 60. Geburtstag. Siegen: Universitätsverlag Siegen – universi, S. 259-274.

Grave, Johannes/Holm, Christiane/Kobi, Valérie/van Eck, Caroline (2018): The Agency of Display. Objects, Framings and Parerga — Introductory Thoughts. In: Dies. (Hrsg.): The Agency of Display. Objects, Framings and Parerga. Dresden: Sandstein, S.7-19.

Haas, Bruno (2015): Die ikonischen Situationen. München: Verlag Wilhelm Fink.

Hahn, Annemarie/Schroer, Nada Rosa/Hegge, Eva/Meyer, Torsten (2018): Curatorial Learning Spaces – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Curatorial Learning Spaces. Reihe Kunst Medien Bildung, Band 11. München: kopaed, S. 9-19.

Hoffmann, Katja (2013): Ausstellungen als Wissensordnung. Zur Transformation des Kunstbegriffs auf der Documenta 11. Bielefeld: transcript.

Jörissen, Benjamin (2015): Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz (Hrsg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Medien. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 49-64.

Koller, Hans-Christoph (2017): Bild(ungs)theoretische Anregungen. Kommentar zum Beitrag von Andrea Sabisch. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea/Wollberg, Ole/Zahn, Manuel (Hrsg.): Übertrag. Reihe Kunst Medien Bildung. Bd.2. München: kopaed, S.113-115.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. aktualisierte Aufl.. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2022): Zur Entwicklung von Rainer Kokemohrs Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph /Sanders, Olaf (Hrsg.): Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess“ und sechs Antwortversuche. TheorieBilden. Bielefeld: transcript, S. 9-25.

Krämer, Sybille (2020): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lepp, Nicola (2014): Diesseits der Narration: Ausstellen im Zwischenraum. In: Stapferhaus Lenzburg/Lichtensteiger, Sibylle/Minder, Aline/Vögeli, Detlef (Hrsg.): Dramaturgie in der Ausstellung. Begriff und Konzepte für die Praxis. Bielefeld: transcript, S.110-116.

Mersch, Dieter (2004): Medialität und Undarstellbarkeit. Einleitung in eine ‚negative' Medientheorie. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Performativität und Medialität. München: Wilhelm Fink, S. 75-95.

Mersch, Dieter (2012): Tertium datur. Einleitung in eine negative Medientheorie. In: Münker, Stefan/Roesler, Alexander (Hrsg.): Was ist ein Medium? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 304-321.

Mersch, Dieter (2013): Sichtbarkeit/Sichtbarmachung: Was heißt ‚Denken im Visuellen'. Online: http://www.dieter-mersch.de/Texte/PDF-s/ http://www.dieter-mersch.de/.cm4all/iproc.php/Mersch_Denken%20im%20Visuellen_2013.pdf?cdp=a. [21.04.2020]

Mersch, Dieter (2015a): Epistemologien des Ästhetischen. Zürich/Berlin: diaphanes.

Mersch, Dieter (2015b): Wozu Medienphilosophie? Eine programmatische Einführung. In: Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie. 1(1), S. 13-48.

Miersch, Beatrice (2023): Queer Curating – Zum Moment kuratorischer Störung. Bielefeld: transcript.

Muttenthaler, Roswitha/Wonisch, Regina (2006): Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen. Bielefeld: transcript.

Noë, Alva (2015): Strange Tools. Art and Human Nature. New York: Hill and Wang.

Noë, Alva (2023): The Entanglement. How Art and Philosophy Make Us What We Are. Princeton: Princeton University Press.

Prinz, Sophia (2021): Konstellieren. Wissen der Künste 05/2021. Online: https://wissenderkuenste.de/texte/10-2/konstellieren/pdf/ [Zugriff: 20.12.2023]

Reitstätter, Luise (2015): Die Ausstellung verhandeln. Von Interaktionen im musealen Raum. Bielefeld: transcript.

Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung. München: kopaed.

Sabisch, Andrea/Zahn, Manuel (2018): Visuelle Assoziation. Zur Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft. Hamburg: Textem, S. 7-17.

Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Voss, Christiane (2010): Auf dem Weg zu einer Medienphilosophie anthropomedialer Relationen. In: ZMK Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung. Medienphilosophie. Jg. 1 (2010), Nr. 2, S. 169-184.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2010): Bewährungsproben der Phänomenologie. In: Philosophische Rundschau. Jg. 57, Nr. 2 (2010), S.154-187.

Waldenfels, Bernhard (2012): Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2019): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. 4. Aufl.. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Werner, Elke Anna (2019): Evidenzen des Expositorischen. Zur Einführung. In: Krüger, Klaus/Werner, Elke A./Schalhorn, Andreas (Hrsg.): Evidenzen des Expositorischen – Wie in Ausstellungen Wissen, Erkenntnis und ästhetische Bedeutung erzeugt wird. Bielefeld: transcript, S. 9-41.

Wulftange, Gereon (2016): Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Reihe TheorieBilden. Bielefeld: transcript.

Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse. Reihe TheorieBilden. Bielefeld: transcript.

Anmerkungen

[1] Ich möchte hier nur auf die aktuellen Diskurse zu einer „Epistemologie des Ästhetischen“ (Mersch 2015a) bzw. einer „künstlerischen Forschung“ (vgl. Badura/Dubach 2015) verweisen, die gerade die Engführung des Wissensbegriffs auf die Sprache und das Propositionale kritisieren und dagegen andere Formen des Wissens akzentuieren.

[2] Mit dem Reflexionsbegriff zwischen Philosophie und (Kunst-)Pädagogik hat sich u.a. Katja Böhme differenziert auseinandergesetzt (vgl. Böhme 2022: 66ff.). Sie argumentiert u.a. im Rekurs auf Käte Meyer-Drawe für einen Reflexionsbegriff als leiblich grundiertes und situiertes Geschehen (vgl. ebd.: 70ff.) und plädiert dafür die pathische Seite der Reflexion stärker gegenüber Versuchen eines Verfügbarmachens von Fremdheit zu gewichten (vgl. ebd.: 84ff.).

[3] Während Noë primär von (Alltags-)Erfahrungen ausgeht, wäre im Sinne einer medialen Phänomenologie auch danach zu fragen, wie Habitualisierung und Störung auch an mediale Instanzen und Infrastrukturen gekoppelt sind. Denn Medien, so argumentiert Waldenfels, dienen nicht bloß der Wiedergabe und Weitergabe vorgegebener Erfahrungen, sondern sind originär an der Ermöglichung von Erfahrung beteiligt (vgl. Waldenfels 2019: 128). Sie fungieren als Zwischeninstanzen, durch deren Mitwirkung sich das Kommen und Gehen der Erfahrung kondensiere, artikuliere und festige (vgl. ebd.: 113).

[4]Ich werde mich im Folgenden eher auf Prozesse der De-Organisation beschränken, um die relative Ausprägung der Befremdung, etwa gegenüber dem starken Begriff der Krise, in der transformatorischen Bildungstheorie zu betonen, die ich eher mit dem Begriff der Dis-Organisation assoziieren würde.

[5] Ich möchte hier die De-Organisation vor allem deshalb so explizit machen, weil m.E. erst so ein angemessenes Verständnis formuliert werden kann, dass Störungen, Momente der Befremdung und Irritationen keine bloßen Durchgangsstellen im Verhältnis von Organisation und Re-Organisation darstellen, sondern im Sinne einer pathisch-responsiven Erfahrungskonzeption als konstitutiv verstanden werden müssen (vgl. Waldenfels 2002).

[6] Exemplarisch wird diese Fokussierung etwa in dessen Äußerungen zu Malewitsch deutlich (vgl. Mersch 2015a: 141ff.). Christiane Voss etwa kritisiert u.a. an Mersch, dass dieser die irreduzibel relationale Verfasstheit von Medien tendenziell ausblenden würde und von den Wechselwirkungen zwischen Mensch und Medium abstrahiere (vgl. Voss 2010: 175). Voss kritisiert darüber hinaus Merschs Begriff der Medienreflexion, insofern dieser all das in die Latenz abdränge, was sich eben nur im und bedingt durch den aktualen Bezug von Mensch und Medium aufeinander prozessiere (vgl. ebd.: 180).

[7] Es wäre m.E. interessant, das hier adressierte Verhältnis etwa zu Jörissens Begriff der ‚transgressiven Artikulation‘ in Beziehung zu setzen, um auch hier die Spannbreite möglicher Relationierungen zu erweitern (vgl. Jörissen 2015: 60).

[8] Die Ausstellung Jagdspuren von Akinori Tao lief vom 09.12.2023 bis zum 25.02.2024. Ich danke dem Kunstverein Harburg und Akinori Tao für die Bereitsstellung der Dokumentationsfotografien und die Bildrechte.

[9] Ich beziehe mich hier auf den von Andrea Sabisch und Manuel Zahn entwickelten Begriff der visuellen Assoziationen (vgl. Sabisch/Zahn 2018).

[10] Ich habe mich aufgrund des Artikelformats dazu entschieden, die textliche Beschreibung der Ausstellung sehr stark zu raffen und setze anstelle einer dichten Beschreibung auf eine Verschränkung zwischen Bild und Text. Die Bilder artikulieren und konkretisieren dabei (hoffentlich) das, was der Text nur andeuten kann.

[11] Ich denke in diesem Zusammenhang etwa an Christiane Thompsons Überlegungen zur Negativität bildender Erfahrung (vgl. Thompson 2009: 194), aus denen sie folgert, dass eine qualitativ empirische Bildungsforschung eine Verschiebung von rekonstruktiven Methodologien erfordere, die ihren strategischen und dekonstruktiven Einsatz mitführen und gegenwärtig halten müsste (vgl. ebd: 219). Eine Möglichkeit bestehe, so Thompson, darin, die Auseinandersetzung des Ichs mit kulturellen Gegenständen auf der Folie der Unmöglichkeit letzter Aneignung zu thematisieren, also eine Subjektivierung auf der Grenze von Erkennen und Verkennen des Ichs zu situieren (vgl. ebd.).

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Mit dem folgenden Beitrag stelle ich bild- und medientheoretische Überlegungen zur Bildungstheorie an. Diese knüpfen insofern an Karl-Josef Pazzinis aktuelle Monographie „Bildung vor Bildern“ (Pazzini 2015) und seine Habilitationsschrift „Bilder und Bildung“ (Pazzini 1992) an, als sie seine unterschiedlichen Analysen als Darstellung bildbasierter Bildungsprozesse begreifen und daraus einen Aspekt hervorheben, der sich durch die Beiträge wie ein roter Faden hindurchzieht: die Frage nach den komplexen Relationen und Interaktionen, die *zwischen* Bildern und Betrachter*innen geschehen. Diese Verhältnisse und Bewegungen lassen sich nicht im Sinne von Subjekt-Objektgegenüberstellungen denken, sondern als wechselseitiges raum-zeitliches Bedingungsgefüge von Bildwerdung und Subjektbildung. Im Zentrum steht also die These, dass die Subjektivation an Medialität, hier: an Bildlichkeit gekoppelt ist, „weil es der Medien bedarf, um sich zu bemerken.“ (Pazzini 2015: 175)

Aber *wie* bedarf es der Medien? Wie kann das Mediale Selbst- und Weltverhältnisse verändern und zu deren Konstitution beitragen? Was bergen sie für bildungstheoretische Implikationen? Worin besteht die Wirkung und Kraft des Medialen, hier des Bildlichen, um unser Sehen, Denken und Handeln zu modifizieren?

Um diesen Fragen in aller gebotenen Kürze nachzugehen, frage ich mit Dieter Mersch zunächst danach, wie theoretische Zugänge zum Medialen gedacht werden können. Ausgehend von dieser medientheoretischen Perspektive zeige ich exemplarisch an Marc-Antoine Mathieus Arbeit *3 Sekunden* zwei verschiedene Weisen medialer Performanz im Visuellen, um daran bildungstheoretische Fragen zu konkretisieren. Damit schlage ich vor, neben die Idee der Bildung als *Transformation* nach Kokemohr und Koller (vgl. Koller 2012) auch eine in medialen Architekturen wurzelnde *Performation* als Dimension von Bildungsprozessen zu reflektieren.

Zugänge zum Medialen

In einem Aufsatz von 2010 unterscheidet Dieter Mersch zwei Zugänge zum Medialen, indem er zwei Begriffe heuristisch einander gegenüberstellt, um unterschiedliche Weisen der medialen Konstitution, bzw. Generativität zu entwickeln. Auf der einen Seite stehe die griechische Präposition oder das Präfix *meta*, (im Lateinischen *trans*), die mit „‚nach', ‚hinüber', ‚von … weg', ‚in der Mitte', ‚unter'“ übersetzt werde, „wobei jedes Mal die Überschreitung einer Grenze impliziert“ sei (Mersch 2010: 200). Auf der anderen Seite stehe *dia*, im Lateinischen mit *per* übersetzt, das mit „durch“ oder „mittels“ übersetzt werde und sich nur nuancenhaft vom *Meta* unterscheide (vgl. ebd.: 202).

Der erste Zugang zum Medialen, den Mersch dem Begriff *Meta* zuordnet, sei als „radikaler Medienbegriff“ zu verstehen, „der das Mediale als ein unhintergehbares Apriori postuliert, und zwar so, dass das Medium immer schon auf das Mediatisierte einwirkt, es verwandelt und umprägt“ (ebd.: 187). Dieser Medienbegriff werde in Bezug auf den Modus der „Übersetzung“ und „Übertragung“ verwendet, wie er in dem Begriff der „Metapher“ aufscheine; er sei fortan „für alle weitere Medientheorie leitend geworden“ (ebd.). Gleichwohl berge dieser universale Status des Medienbegriffs Probleme, da kaum mehr „zwischen dem Medialen und Nichtmedialen“ unterschieden werden könne und der Medialität kein Ort zuzuweisen wäre (ebd.: 188). Zudem erweise sich die Beschreibung der spezifischen Medialität als Problem:

> *Was wäre z. B. die spezifische Medialität von Sprache: ihre propositionale Struktur, wie manche Philosophen unterstellen, die figurale Kraft des Rhetorischen, ihre kommunikative Funktion, das Illokutive des Sprechakts, die gesamte Szene der Verständigung oder die Schrift, die ihr, wie Derrida es ausdrückt, ‚über den Tod des Autors hinaus‘ eine Dauer und Geschichtlichkeit sichert? Gewiss liefern alle diese Bestimmungen ‚Beiträge‘ zu dem, was das Mediale der Sprache ausmacht, doch bedeutete jede Auszeichnung eines Gesichtspunkts bereits den Ausschluss oder die Herabsetzung der anderen und damit einen Reduktionismus – wie auf der anderen Seite die Anerkennung aller Aspekte zusammen auf die Tautologie zuliefe, die Medialität von Sprache sei die Sprache selber. Es gibt folglich keine ausschöpfende Medienphilosophie der Sprache, die sie nicht wesentlich engführte oder in ihren Möglichkeiten beschnitte. (ebd.)*

Mehr noch: eine solche Medienphilosophie würde, wie es bei Luhmann der Fall sei, das Mediale in jene Formen verlagern, die es selbst generiere und „das hauptsächliche Problem [bestünde, AS] in der Identifikation der Formen selbst, weil diese wiederum nicht unabhängig von ihren medialen Bedingungen existier[t]en“ (ebd.: 189). Um diesem Paradox zu entgegnen, habe Wittgenstein in seinen *Philosophischen Untersuchungen* stattdessen vorgeschlagen, „von der Praxis des Sprechens anhand von ‚Sprachspielen‘“ auszugehen und durch ihre Verwendungsweisen die Sprache in ihrer Medialität zu enthüllen (ebd.: 188f.). Für Mersch dient dies „als Modell für eine ‚andere‘ Medienphilosophie“, die „weder das Mediale in einem Modus von ‚Übertragung‘ verankert noch in ihr eine ‚Transzendentalität‘ erblickt” (ebd.: 189).

Er schlägt stattdessen vor, einen zweiten Zugang zum Medialen zu verfolgen, den er mit dem Begriff *dia*, bzw. dem lateinischen Synonym *per* fasst:

> *So weist* per-*sona auf die Medialität der Maske, die verhüllend-enthüllend ein Gesicht* dadurch *offenbart, dass sich die Stimme ‚durch‘ (*per*) einen Laut (*sono*) artikuliert, wie die* per-*spectiva wörtlich ‚eine Durchsehung‘ (Dürer) bedeutet, die sich […, AS] ‚*durch*‘ jene mathematische Struktur zu erkennen gibt, die das Sichtbare allererst gewährt. Ähnliches gilt für die Platonischen* dialogoi*, die ‚*Durchs*prechung‘* [dialogizomai]*, welche eine Erörterung vermittels des* logos *vollzieht, um einen Gedanken oder eine Überzeugung auf ihre geteilte Wahrheit hin ‚durchsichtig‘ zu machen, wie die* diáphora *an die Saat und den Sämann, d. h. die Urszene der Dissemination, gemahnt. (ebd.: 202)*

Liege den hier genannten begrifflichen Beispielen – ebenso wie beim Über-setzen und Übertragen des *Meta* – „eine Differenz oder Teilung zugrunde“, werde sie hier jedoch „nicht übersprungen“, sondern „mittels der *poiesis* und ihrer materiellen Bedingungen ‚durch‘gearbeitet“ (ebd.: 202). Dem gegenüber ergebe sich beim radikalen Medienbegriff des *Meta* die Schwierigkeit, „ein Getrenntes miteinander zu verbinden, ohne dass klar würde, was die Verbindung stiftet“, insofern ließe er „im Dunkeln, von woher oder wodurch die Vermittlung geschieht, weil es vom Sprung oder Übergang nicht selbst wieder eine Vermittlung geben kann“ (ebd.: 200). Das Mediale, verstanden als *Meta* sei „nämlich einer Differenz geschuldet, deren Differenz selbst offen bleibt“ (ebd.). Um zu verstehen, wie der Sprung des *Meta* zu denken sei, beschreibt Mersch den Vorgang des Über-setzens, den „Inbegriff des Medialen“, als einen riskanten Sprung „zwischen den Sprachen, der beide, sowohl die übersetzende wie die übersetzte, tangiert“, und sich ohne „*tertium comparationis*“ realisiere, der zugleich deplatziere und grundlegend verändere, „ähnlich wie eine *Trans*formation keine bloße Umgestaltung bedeutet, sondern eine *metamorphosis*.“ (ebd.: 201)

Im Unterschied zur grundlegenden, ereignishaften Verwandlung in der *Trans*formation aktualisiere eine *Per*formation im Sinne des *Dia* eine *Aufführung*, *Verkörperung* oder *Dar-stellung.* Dazu Mersch: „Nicht die Verwandlung ist dann das Resultat, sondern, im Wortsinne, die ‚*Dar-Stellung*‘ […, AS]. Dann steht auch nicht länger die ‚Über-Tragung‘ oder das *metapher- ein* als Paradigma für den Prozess der Mediation ein, sondern jene Formen des *experiens* oder Experimentellen, durch welche etwas zur Erscheinung gelangt, ‚gesetzt‘ oder ‚ausgesetzt‘ wird, um sich ebenso in der Wirklichkeit zu manifestieren wie diese zu ‚ent-setzen‘“ (ebd.: 203) und so Neues hervorzubringen (vgl. ebd.).

Die Weise des Überspringens werde beim *Dia* gekoppelt an die „Materialität von Übergängen sowie die Praktiken der Verwandlung *von etwas in etwas ‚durch' etwas anderes*." (ebd.: 201) Sie setze insofern „weniger vertikal und ‚sprunghaft'" ein, als die *Trans*formation, sondern verlaufe „vielmehr horizontal und damit flacher und bescheidener" (ebd.). Im Unterschied zum ereignishaften, ortlosen Begriff des Medialen beim *Meta*, deuten sich im *Dia* „verschiedene Wege oder Modalitäten an, den Übergang zu gewährleisten"; eingebettet „in ein Netzwerk von Dingen und Handlungen beruht das Mediale folglich auf performativen Praktiken und nicht im Ereignis einer *différance*. Deswegen auch die Betonung auf die Praxis der Künste: Anstelle einer *Metabasis*, eines Übergangs in eine andere Ordnung, verfolgen sie eine *Diabasis*, die zwar gleichfalls einen Übergang nennt, jedoch vermöge solcher Passagen, die auf konkreten ‚Architekturen' bauen." (ebd.: 203)

Auf der einen Seite steht bei Mersch also ein radikaler Medienbegriff des *Meta*, der sich die sprachliche Konstitution zum Vorbild nimmt und im Sinne von Derridas *différance* aufgefasst werden kann, auf der anderen Seite ein gemäßigter Medienbegriff, der das Mediale zurückbindet an konkrete Praktiken. Er geht von einer „ununterbrochenen Kette horizontaler Verschiebungen aus […, AS], deren konstitutive Effekte in jedem Einzelfall allererst zu überprüfen wären" (ebd.: 205) und nicht wie in den meisten Medientheorien bereits vorausgesetzt würden (ebd.: 192). Dementsprechend liege der Fokus darauf, was solche Verschiebungen „auf der kommunikativen Szene bewirken. Nicht die Frage des Symbolischen ist für das Mediale relevant, sondern die an Akteure und Kontexte sowie an Diskurse und Materialitäten gebundenen Praktiken, um im eigentlichen Sinne situativ ‚durchzuschlagen'." (ebd.: 205) Auch wenn ich hier die Zuschreibung zu paradigmatischen Mediationsprozeduren als Gegenüberstellung der sprachlichen Konstitution einerseits und der Praxis der Künste andererseits für problematisch erachte, weil sie eine Dichotomie zwischen Sprache und Bild/Kunst weiter festschreibt, die so m. E. nicht zu halten ist – mit Sybille Krämer könnte man erwidern, dass Bild und Sprache keine Gegensätze, sondern zwei Pole einer Skala darstellen[1] –, erweist sich die Differenzierung und zugleich die Ausweitung der Zugänge zum Medialen auch für Bildungsprozesse als interessanter Aspekt. Sie überführt nämlich im Zeitalter des Audio-Visuellen die virulente Konstitutionsfrage des Medialen, die auch für die Bildungsprozesse aktuell bedeutsam ist, in eine Frage der Modalitäten und der Produktion (Mersch 2010: 206). Mersch behauptet: „*Vielmehr wandelt sich die Konstitutionsfrage zum Modusproblem*", es gehe im Medialen „um das Ereignis des Als", da sich „je nach der Szene des Performativen in ein *mediales* Als allererst umschreibt. Das Mediale fungiert also nicht als eine primordiale Hypothese, sondern existiert allein in Abhängigkeit jener Praktiken und Materialitäten, deren ‚Ver-Wendung' es zugleich auf immer neue Weise ‚wendet'. *Was* das Mediale *ist*, kann nicht gesagt werden – es entzieht sich seiner Feststellbarkeit; gleichwohl *zeigt es sich* durch seine ‚Bewegungen' und deren ‚Wendungen' hindurch. Sie dulden sowenig eine Synopsis wie eine allgemeine Theorie, bestenfalls nur regionale Kasuistiken von Fall zu Fall. Medien situieren sich, jenseits operativer Strukturen, in einem indeterminativen Feld von Potentialitäten: *Sie sind nicht – sondern sie werden erst*." (ebd.)

Überträgt man die von Mersch beschriebenen medialen Zugänge und deren generative Dimension auf die Bildungstheorie, wäre zu fragen, wie sich mediale Modalitäten zeigen und wie sie unser Sehen und Denken verändern können.

Mediale Performanz

Um die Frage der *Per*formation im Sinne des *Dia* bei Mersch exemplarisch zu untersuchen, wähle ich den 2011 entwickelten Comic *3 Sekunden* von Marc-Antoine Mathieu aus, den der Zeichner selbst an den Hamburger Graphic-Novel-Tagen im Literaturhaus Hamburg 2012 präsentierte. Laut Klappentext versucht das Werk bildhaft den „Verlauf eines Lichtstrahls in einem kleinen Ausschnitt von Zeit und Raum einzufangen. Die drei Sekunden, die er umfasst, erzählen eine sehr kurze, aber auch hoch konzentrierte Geschichte in Form eines Krimis. Das Beobachten der Details und die Erforschung der Schauplätze ermöglichen es, tote Winkel zu rekonstruieren und Indizien zusammenzutragen, aus denen sich die Beziehungen der Personen und die Motive erschließen lassen." (Mathieu 2012)

Bezogen auf meine Frage, wie kraft der Medialität unser Sehen durch Bilder modifiziert wird, bietet diese Arbeit den Vorteil, dass Mathieu sie als hybrides Werk konzipierte, indem er sowohl eine Version im Medium des Buches erstellte als auch eine zweite Version mit exakt derselben Bildfolge im Medium des Films, genauer: als digitalisierte Animation (vgl. Mathieu 2012b). Das Interessante beider Arbeiten liegt dabei weniger auf der semantischen Ebene als vielmehr auf der medialen. Es besteht darin,

dass es – trotz übereinstimmender Bilder – zu völlig unterschiedlichen Seherfahrungen kommt. Wie kann dies geschehen?

Alle Interpretationsmethoden der reinen Inhaltsanalyse wie auch der Einzelbilder fänden hier ihr Ende, denn Mathieu geht es mit der spezifischen medialen Gegenüberstellung um eine differenziertere und weiter reichende Betrachtung, die die Verknüpfung von Form und Inhalt ebenso betrifft wie die Verkettung der Bilder miteinander, also gewissermaßen die Bild*syntax*, als auch um die Verwobenheit von Darstellung und Wirkung. Es geht also nicht länger um das Bild im Singular, sondern um die gegenwärtig in der Bildtheorie debattierte Frage nach dem Bild im Plural (vgl. Ganz/Thürlemann 2010).

Aber wie prozessieren und modifizieren die beiden Medien unterschiedliche Weisen der Bildbetrachtung? Wie richten sie uns im Betrachten aus?
Einerseits zeigt Mathieu mit seinem *Buch* insgesamt 602 Einzelbilder in quadratischem Format, die jeweils in neun Einzelbildern pro Seite (drei Panels à drei Bilder) angeordnet sind und durch einen schmalen schwarzen Rahmen und weiße Bildzwischenräume voneinander getrennt sind. Das Fortschreiten der Bildhandlung wird also in den kinetischen Vollzug der Bildbetrachtung verlagert, der sich nicht nur an der westlichen „Leserichtung“ im Buch festmacht, sondern zudem auch auf eine selbstbestimmte zeitliche Orientierung der Betrachtung verweist, die sich im Vor- und Zurückblättern der Rezipient*innen zeigt. Die Bilder verteilen sich auf verschiedene Seiten im Buch und knüpfen damit an mehrteilige Bildformen an, die auf verschiedene Orte verteilt sind (vgl. Pichler 2010: 120). Vergleichbar mit den bildhaften Darstellungen des Kreuzweges der christlichen Ikonographie, bei denen man analog zum Leidensweg Christi einen Weg abschreitet, kann man im Verfolgen der bildhaften Reihenfolge bei Mathieu den Weg des Lichtstrahls als lineare Bildverkettung nachvollziehen. Gleichwohl erhalten wir im Wahrnehmungsprozess die Möglichkeit, diese chronologische Betrachtung intervallhaft zu unterbrechen, um z. B. die Einzelbilder genauer zu betrachten, um die gesamten Buchseiten als überblicksartige Bildensembles anzusehen oder um lediglich einzelne Übergänge zwischen den Bildern auszuloten, die durch die Vergrößerung und den verschobenen Bildausschnitt z. B. verfremdend wirken. Die Rezeption des Buches lässt uns also eine körperliche Bewegungsfreiheit, um die zeitliche und räumliche Organisation der Bildverknüpfung im sequenziellen Vergleich und in ihrer Verschiebung und Vergrößerung wahrzunehmen. Dies geschieht allerdings – trotz des zentralperspektivischen Bildraums – auf Kosten einer *Durch*sicht (*per-spectiva*). Andererseits zeigt Mathieu mit der animierten Darstellung im Medium des digitalen *Films*, dass die Bilder hier gewissermaßen *durch* ein Einzelbild hindurch erscheinen. Die Bilder im Plural sind hier nicht nebeneinander angeordnet, sondern in Ebenen oder Schichten. Sie werden vor allem durch Bildverschachtelungen, wie Bild-im-Bild (*Mise en abyme*)-Kompositionen und als Figur-Grund-Relationen zusammengehalten. Hierbei entsteht der Eindruck, dass uns die gezeichneten Bildobjekte entgegentreten und es zugleich eine Sogwirkung in das Bild hinein gibt, die uns in das Bildgeschehen verwickelt. Es ist kein Zufall, dass in der Rezension zu *3 Sekunden* behauptet wird: „Wir folgen nicht nur einem Blick, sondern *sind* dieser Blick selber [Kursivsetzung AS], der wie ein nicht enden wollender Zoom, eine Vergrößerung und Annäherung, sich immer weiter fortbewegt.“ (Schlüter 2012) Aber erstens geht es hier nicht um einen Blick, sondern um einen Lichtstrahl, der erst die Fiktionalisierung des Blickes, den wir niemals selbst einnehmen könnten, ermöglicht. Und zweitens ist mit der Fortbewegung auch eine Bewegungslosigkeit verbunden. Während wir also die verschiedenen Einstellungen, Perspektiven und Kamerabewegungen als Blickausrichtungen erfahren, wird das betrachtende Subjekt körperlich stillgestellt, denn der Blick ist durch das zentralperspektivische Zoomverfahren zwanghaft auf die Bildmitte fokussiert. Je schneller wir den Film abspielen, desto stärker erleben wir die körperliche Zurichtung auf einen Flucht-, bzw. einen Augenpunkt. Solange wir die Handlung verfolgen wollen, dürfen wir nicht einmal zwinkern, geschweige denn, einem Bildbegehren oder Aufmerksamkeitsgeschehen nachgehen. Dies gelingt indes nur, wenn wir den Blickfluss und damit auch unsere Seh- und Bilderfahrung unterbrechen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kontinuierung in der digitalen *Film*version durch die Fokussierung auf die Bildmitte als fixer Augenpunkt hergestellt wird, der die Bilder in die Tiefe hinein verklammert und eine *Durch*sicht ermöglicht, sodass der Eindruck eines Sogs entsteht. Die Ränder und Grenzen der Bilder werden hingegen nur lateral wahrgenommen, sodass eine Orientierung vor allem *innerhalb des Bildraums* möglich scheint. Insofern bestätigt sich der Eindruck, dass unser Blick und der Lichtstrahl sich überlagern, wir erleben scheinbar *durch* unseren Blick, der Licht gibt, einen visuellen Anschluss, indem sich das Bildkontinuum auf das nächste Bild hin öffnet. Insofern kippt das Bildkontinuum in den Status des entwerfenden Bildes und konstituiert das Bildhafte der Reihung erst durch den Modus des Medialen. Nach Didi-Huberman ist es vor allem diese „vorübergehende, gewagte, symptomale Fähigkeit, Erscheinung zu werden“, die das Bild als virtuelles Kontinuum charakterisiert (Didi-Huberman 2000: 197) und es auf andere Bilder hin öffnet. (vgl. dazu auch Sabisch 2015)

Die Kontinuierung im Medium des *Buches* indessen kennt diese Öffnung auch, doch findet aufgrund der räumlichen Verteilung der Bilder im Buchformat eine distanziertere Sequenzialisierung statt, die den Fokus auf die verschobene Wiederholung der Einzelbilder verlagert, sodass eine gruppenweise Übersicht über die Bilder mitsamt ihren Rahmungen, den Verschiebungen in Rahmungen und Montagen sichtbar wird. Zudem verlagert sich das Blickgeschehen auf den Raum *vor* dem Bild. Neu hinzukommende Details können dann im eigenen Tempo vergegenwärtigt werden und manche Wiederholungen (wie etwa die Mondserie) können, trotz ihres medialen Witzes, in Bezug auf die semantische Dimension übersprungen werden. Was bedeuten diese exemplarischen Beschreibungen der Subjektbildung und -ausrichtung durch mediale, hier: durch visuelle Architekturen und Performanzen?

Bildung ‚durch' Bilder

Wenn ich eingangs mit dem Zitat von Karl-Josef Pazzini behauptet habe, dass es der Medien bedürfe, um eine Subjektbildung zu ermöglichen, habe ich am Beispiel Mathieus gezeigt, wie das Mediale, d. h. das Visuelle der Bildverknüpfungen an Prozessen der Subjektivation beteiligt sein kann und wie Welt-und Selbstverhältnisse durch das Mediale jenseits einer reinen Abbildlogik modifiziert werden können. Was aber bedeutet das für die Bildungstheorie?

Zunächst können Bilder als Anlass für Bildungsprozesse dienen. Um jedoch nicht von einer Analogie der Sprache und des Bildes auszugehen, sondern den Bildern eine genuine eigene Erkenntnisgenerierung zuzugestehen, schlägt Pazzini einen „Entzug aus den sprachnahen Symbolisierungsmodi" als Bildungsanlass vor (Pazzini 2015: 30f.). Dieser Entzug erhöht derzeit – zumindest im Kontext gegenwärtiger schulischer Textorientierung – die Möglichkeit der Fremderfahrung und die Bildungswahrscheinlichkeit.

Aber auch auf der Ebene der Welt- und Selbstverhältnisse spielen mediale Prozesse eine immense Rolle für Bildungsprozesse. Pazzini hat das wechselseitige Bedingungsgefüge von Bild- und Subjektbildung a. hinsichtlich der zentralperspektivischen Darstellung immer wieder betont [2] und neben der Rationalisierung auch deren unbewusste „Abspaltungsprodukte" herausgearbeitet, die in der Psychoanalyse thematisch werden (Pazzini 1992: 64).

Versteht man Bildung ferner mit Hans-Christoph Koller als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen" (Koller 2012: 17), wäre die Frage des medialen Zugangs, wie ich es mit Mersch skizziert habe, eine weiter zu verfolgende Frage, die sowohl die *Transformationen* betrifft als auch die Entstehung des Neuen. Die rhetorischen „Figuren" nach Kokemohr könnten auch auf visuelle Konstellationen, Figurationen und Performanzen hin ausgedehnt werden, wie ich es am Beispiel von Mathieu angedeutet habe. Dabei spielt das Bild im Plural eine herausragende Rolle, da es die sequenziellen und topologischen Bildordnungen und Bildperformanzen berührt, die das Subjekt allererst bilden. Im Sinne von Merschs *Dia* werden diese Konstellationen für die empirische Erforschung darstellbar.

Folgt man ferner dem Kunsthistoriker Robert Kudielka in der Annahme, dass in der Kunst hinsichtlich der Bilder im Plural ein „Wandel vom Gegenstand der Betrachtung zum Ort der Erfahrung" zu verzeichnen sei und eine im 21. Jahrhundert zunehmende „Aktualisierung des Bezugs zwischen Betrachter und Bild" feststellbar sei, könnte man für die Bildungstheorie ableiten, dass Bildsequenzen viel stärker als *mediale* „Orte der Erfahrung" und der Bildung verstanden werden können, die Subjekte platzieren und ausrichten (Kudielka 2005: 46). Wäre es angesichts dessen nicht an der Zeit, den sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie bildtheoretische Grundierungen an die Seite zu stellen?

Anmerkungen

[1]„„Was aber, wenn ‚Sprache' und ‚Bild', somit das Sagen und das Zeigen nur die *begrifflich* stilisierten Pole einer Skala bilden, auf der alle konkreten, also raum-zeitlich situierten Phänomene nur in je unterschiedlich proportionierten *Mischverhältnissen* des Diskursiven und Ikonischen auftreten und erfahrbar sind? Was, wenn es die ‚reine Sprache' und das ‚reine Bild', die wir als Begriffe zweifellos klar akzentuieren und differenzieren können und vor allem: auch müssen – als raum-zeitlich situierte Phänomene

– gar nicht gibt?“ (Krämer 2009: 95).

[2] „Der Vorgang der perspektivischen Zeichnung ist einer der Auseinandersetzung mit dem Entstehen und Verschwinden des Subjektes.“ (Pazzini 1992: 86)

Literatur

Didi-Huberman, Georges (2000): Vor einem Bild. München: Hanser.

Ganz, David/Thürlemann, Felix (Hrsg.) (2010): Das Bild im Plural. Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart. Berlin: Reimer.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Kudielka, Robert (2005): Gegenstände der Betrachtung – Orte der Erfahrung. Zum Wandel der Kunstauffassung im 20. Jahrhundert. In: Lammert, Angela/Diers, Michael/Kudielka, Robert/Mattenklott, Gert (Hrsg.): Topos RAUM. Die Aktualität des Raumes in den Künsten der Gegenwart. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst, S. 44-57.

Mathieu, Marc-Antoine (2012a [2011]): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Aus dem Französischen von Martin Budde. Berlin: Reprodukt.

Mathieu, Marc Antoine (2012b): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Film Online: http://3sekunden. reprodukt.com/film.html [20.12.2016].

Mersch, Dieter (2010): Meta / Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, 2010, Bd. 2. Hamburg: Meiner, S. 185-208. Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit-Verlag.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Pichler, Wolfram (2010): Topologie des Bildes. Im Plural und im Singular. In: Ganz, David/

Thürlemann, Felix (2010), S. 111-132.

Sabisch, Andrea (2015): Visuelle Anschlüsse. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): What’s Next. Art Education – Ein Reader. München: kopaed, S. 290-292.

Schlüter, Christian (2012): Comic drei Sekunden – Der göttliche Blick. In: Berliner Zeitung vom 24.07.12. Online: http://www.berliner-zeitung.de/3774698 [20.12.2016].

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und

dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Vor Kunstwerken oder Bildern findet nicht zwangsläufig Bildung statt – aber sie kann sich, wie Karl-Josef Pazzini in der Einleitung von *Bildung vor Bildern* hervorhebt, angesichts von Kunst auch unfreiwillig vollziehen, zumindest ihr Anfang. Das gilt auch für Bildungsprozesse im Allgemeinen: Sie lassen sich nicht willkürlich herbeiführen oder steuern, sie haben quasi ihren eigenen „Willen". Dazu weiter Pazzini:

> *Bildung findet dauernd statt, weil dauernd Bilder einfallen. Dies kann man weder stoppen noch präzise befördern. Dennoch zeigt z. B. die psychoanalytische Erfahrung, dass eingefallene Bilder, Bilderschichten bilden und zu Verhärtungen führen können. Der notwendige Schutz durch Bilder und Einbildungen kann zu einer großen Distanz zur Welt (einer eingebildeten Autonomie und Souveränität) führen, so dass unbewusste Schutzbilder, Phantasmen genannt, kaum noch Variationen der Aufmerksamkeit zulassen. Einbildungen können Neubildungen verstellen oder in einem Wiederholungszwang Situationen produzieren, die den Vorteil haben, bekannt zu sein, aber auch die Leiden verursachen, die man eigentlich meiden wollte.*
> *(Pazzini 2015: 13)*

Der von Pazzini skizzierte Bildungsbegriff spielt auf Sigmund Freuds Überlegungen zur menschlichen Psyche an. *Bildungen des Unbewussten* (Lacan 2006) sah Freud im Traum, in psychischen Symptomen, im Witz oder in Fehlleistungen am Werke. Im Begriff „Bildungen" schwingen für Freud Konnotationen aus der Geologie bzw. Archäologie mit, die Formationen und Schichtungen als Sedimente von stetigen Veränderungsprozessen denken.

Neben diesen unbewussten Bildungsprozessen gibt es auch individuelle und institutionelle Anstrengungen, Bildung als bewussten, selbstreflexiven Prozess anzuregen und zu befördern. Solche Bildung braucht das Ereignis, verstanden als Beginn einer selbstreflexiven Bewegung, in der man sich der eigenen Bild(ungs)schichten, individuellen Bildungen bewusst werden kann, so wie Freud z. B. Fehlleistungen brauchte, um das Wirken des Unbewussten in der menschlichen Psyche zu deuten. Pazzini zufolge können Kunstwerke zu solchen Ereignissen werden. Er versteht daher Kunst nicht nur als einen Forschungsbereich an der individuellen Subjektkonstitution, sondern gleichsam als kulturellen Bereich mit hohem Bildungspotenzial. Mit anderen Worten: Artefakte und künstlerische Prozesse werden von ihm als mögliche Auskünfte über Bildungsprozesse von Subjekten und gleichzeitig als Möglichkeit wieder anderer Bildung verstanden.

Die dabei in Teilen bemerkbar und thematisch werdenden unbewussten, je individuellen Bildungen des Subjekts, seine Phantasmen, haben als *Bildschirme* eine doppelte, ja ambivalente Funktion. Sie geben einerseits dem individuellen Begehren des Subjekts, seiner Aufmerksamkeit, seinen Wahrnehmungen, Interessen und Wünschen Ausrichtung, schützen es vor existenziellen Ängsten, indem sie Orientierung in der Welt, ja gar Souveränität gegenüber der Welt suggerieren. Mit anderen Worten: Sie sind das Medium, durch das jeder einzelne etwas als etwas wahrnimmt, aufmerkt oder auch etwas anziehend findet. Aber sie können sich andererseits auch derart verhärten, unbeweglich und abgedichtet sein, dass sie nichts Anderes, Neues, keine Differenz in sich wiederholenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen zulassen – und so in letzter Konsequenz das Begehren des Subjekts im Sinne eines *Anders-Werden* blockieren.

Der Begriff des Bildschirms ist meines Erachtens zentral für Pazzinis bildbasiertes bildungstheoretisches Denken. Er verwendet ihn in vielfach variierter Weise, umschreibt ihn mit anderen Begriffen wie Oberfläche, Interface, Phantasma, Blicklenkung, Widerstand u. a. m., dabei, so kann man in einer ersten abstrakten Annäherung schreiben, spannt sich der Begriff zwischen mindestens zwei Polen auf, dem Kunstwerk oder ästhetischen Objekt einerseits (z. B. ein konkreter Bildträger im Raum) und der subjektiven Wahrnehmung (mit ihrem je eigenen Bildbegehren, Interesse, etc.) anderseits.

Ich will daher mit Pazzini in einem ersten Schritt dem Begriff des Bildschirms, seinen vielfältigen Bedeutungsebenen vor dem Hintergrund der aktuellen digitalen Medienkultur nachgehen. In einem zweiten Schritt werde ich in medienökologischer Perspektive Bildschirme als „Knoten" einer weltweit vernetzten, digitalen Medienkultur thematisieren und gleichsam den theoretischen Blick von einer individuellen auf eine *dividuelle*, also vielfach verteilte und geteilte Subjektivität verschieben. Dabei verliert der

Begriff der Individualisierung, sowohl für die Kunstpädagogik als auch für eine Theorie ästhetischer Bildung, als Ausrichtung der Forschung und der pädagogischen Praxis seine prominente Stellung. Er gerät sogar in Verdacht, Fehleinschätzungen der tatsächlichen Bedingungen und komplexen Interdependenzen der pädagogischen Praxis zur Folge zu haben. Die Aufmerksamkeit wird stattdessen stärker auf die (materiellen, körperlichen, sozialen, medientechnologischen) Milieus, in denen sich bildende, dividuelle Prozesse vollziehen, zu richten sein.

Aktuelle Medienkultur als Bildschirm-Kultur

Wir leben in einer „Bildschirm-Kultur“: Bildschirme in allen Größen und technischen Facetten bestimmen unsere alltägliche Lebenswelt und mit der Digitalisierung haben sie sich noch vervielfältigt. Sie begegnen uns heutzutage überall und wir tragen Sie mit uns herum, einige in intimer Beziehung eng an unseren Körpern. Diese Entwicklung macht auch vor der Schule bzw. den Klassenräumen nicht halt: dort konkurriert der Lehrer mit anderen Bildschirmmedien der Wissensvermittlung wie der Tafel, der Beamerprojektion auf der Wand oder einer Leinwand und den Bildschirmen der Smartboards, Laptops, Tablets und Smartphones der Schülerinnen und Schüler.

Bildschirme können daher, und das scheint intuitiv einleuchtend, zuerst einmal als materielle, technische und technologische Objekte verstanden werden, mit denen Menschen schon seit sehr langer Zeit umgehen, sie als Speicher-, Darstellungs- und Kommunikationsmedien benutzen. Das ist auch die Perspektive auf den Bildschirm – verstanden als eine flache, rechteckige Oberfläche, die in einiger Distanz zu einem wahrnehmenden Subjekt positioniert ist – die Lev Manovich in seinem Buch *The Language of New Media* (2001) einnimmt. In dem Kapitel *The Screen and the User* (ebd.: 99ff.) skizziert er eine historische Linie der heutigen Bildschirmkultur, die von den ersten Gemälden, die er als „klassische Bildschirme“ bezeichnet, über die „dynamischen Bildschirme“ des Kinos und des Fernsehens bis zu den heutigen Computerbildschirmen in allen Größen und Formen reicht. Während im strukturellen Sinne die Grundform des Bildschirms (auch verstanden als Rahmung, die ein Bild vom visuellen Feld der Wahrnehmung abgrenzt und hervorhebt, vgl. Mersch 2014: 23ff.) in der historischen Entwicklung relativ stabil bleibt, verändert sich das auf ihm repräsentierte in zeitlicher, räumlicher und materiell-technischer Perspektive enorm. Waren die Gemälde und Photographien noch stillgestellte Darstellungen von und Einschreibungen der visuellen Realität, wurden die Bilder der Kinoleinwand beweglich und waren Ergebnis eines durch die Filmkamera mobilisierten Blicks. Der die heutige Medienkultur dominierende Computerbildschirm bringt nach Manovich einen dritten Bildschirmtypus hervor, auf dem sich digitale Informationen in Echtzeit verwandeln (Manovich 2000: 101ff.). Über die digitalen „Echtzeit-Bildschirme“ zirkuliert und verteilt sich unablässig ein Strom von Daten und Informationen, die sowohl unsere gesellschaftlichen, politischen, institutionellen als auch unsere individuellen Welt-, Fremd- und Selbstverhältnisse mitstrukturieren. Manovich widmet demensprechend auch die zweite Hälfte seines Essays den bildenden Verhältnissen zwischen Bildschirmen und den sie benutzenden Menschen.

Im Anschluss an Manovich können wir von den in der aktuellen Medienkultur existierenden Bildschirmen als einem Dispositiv sprechen, und zwar im Sinne von Michel Foucault (1978) oder auch Giorgio Agamben (2008), der für mich eine der allgemeinsten, einfachsten und zugleich schönsten Formulierungen für das Dispositiv gefunden hat. Für Agamben (ebd.: 26) bezeichnet der Begriff des Dispositivs „(…) alles, was irgendwie dazu imstande ist, die Gesten, das Betragen, die Meinungen und Reden der Lebewesen zu ergreifen, zu lenken, zu bestimmen, zu hemmen, zu formen, (…)“. Das sind für Agamben nicht nur Gefängnisse, Psychiatrien, Fabriken, Universitäten, Schulen, juristische und politische Maßnahmen oder Disziplinen jeglicher Art, sondern auch die Sprache, Malerei, die Schrift, die Literatur, die Photographie, die Zigarette, die Schifffahrt, die Computer und Mobiltelefone und vieles mehr. Es wäre jetzt ein Leichtes, Beispiele dafür zu nennen, wie sehr die digitalen, vernetzten Bildschirmmedien und gleichsam die globale Technosphäre des *WorldWideWeb* unsere Aufmerksamkeit, unser Wahrnehmen und Fühlen, unsere Weisen der Kommunikation, unsere Erinnerungskultur sowie die Formate der Speicherung und Darstellungen von Informationen längst ergriffen und verändert haben. Und es ist dringlich angezeigt, die sich verändernden empirischen Bildungsprozesse, im Sinne von Bildungen vor, mit, durch die digitalen Bilder dieser Bildschirme, zu erforschen und dabei gilt es, die bislang ausschließlich sprachbasierten Bildungstheorien um Theorien visueller Bildung zu erweitern (vgl. dazu Zahn 2012, 2014 und auch den Aufsatz von Andrea Sabisch in diesem Band). Ich möchte aber an dieser Stelle mit Jacques Lacan eine weitere Bedeutungsschicht des Bildschirms anfügen.

‚L'écran': „Bildschirm" bei Jacques Lacan

Nach Agamben gibt es also zwei große „Klassen" auf der Welt: die Lebewesen und die Dispositive. Subjektivierungen bzw. individuelle Subjekte entstehen aus der Beziehung zwischen den Lebewesen und den Dispositiven. Die Dispositive geben mehr oder weniger konkrete Subjektivierungsweisen oder Subjektformen vor. Insofern kann ein und dasselbe Lebewesen in mannigfaltige Subjektivierungsprozesse verwickelt sein: wie beispielweise als Fernsehzuschauer, Gärtner, Kurator, Tangotänzer, Photograph, Maler, Bodybuilder, Jogger, Lehrer, Raucher, Kinogänger, Internetuser, usw.

Mit Jacques Lacan kann man dieses Verhältnis zwischen Lebewesen und Dispositiven stärker noch, als Agamben das tut, von den Lebewesen her denken. Dabei verschiebt sich die Aufmerksamkeit von den technologischen Apparaturen und ihren Subjektformen, die sie bereitstellen, hin zu den Menschen. Für die sind die Bildschirmmedien nicht bloß technisches Zeug und Instrumente, sondern über ihre Inhalte und Symbolisierungen verbunden mit Imaginationen, Interessen, Ansprüchen und Wünschen, die wiederum das Gefüge, die Relationen zwischen ihnen und den Dispositiven mitstrukturieren. Lacan bezeichnet diese Imaginationen, Bilder und Objekte des Wunsches als *Phantasma* (vgl. Lacan 1987: 66f.). Er denkt dabei das *Phantasma* – in Differenz zur Phantasie und Vorstellung – als eine Art intersubjektiver Schirm, den man selbst zwar nicht sehen kann, auf welchem sich aber alle wahrnehmbaren Zeichen, Bilder und andere Repräsentationen einschreiben. Dieser Bildschirm ist keine ausschließlich individuell-imaginäre Formation; da er als *Phantasma* stets vom kulturellen Anderen mitgeprägt wird, hat er eine symbolische Seite, die sich zugleich trennend und verbindend zwischen Subjekt und Welt aufspannt. Der Bildschirm bietet nach Lacan so Möglichkeiten, die Kluft zwischen dem individuellen Subjekt und seinem fremden Gegenüber zu überbrücken, indem er ihm die Einnahme unterschiedlicher Subjektpositionen und damit gleichsam einen Weg in eine Intersubjektivität anbietet.

Pazzini ist mit seinem Verständnis des Bildschirms ganz nah bei Lacan, wenn er beispielsweise in *Die Angst, die Waffen abzugeben* schreibt, Bildschirme repräsentieren auch den Wunsch der Subjekte, sich einer gemeinsamen Wahrnehmung zu versichern:

> *Dennoch schwingt das [in jeder subjektiven Wahrnehmung, MZ] als Wunsch mit: sich der eigenen Wahrnehmung versichern als einer, die allen gemeinsam wäre. Sie entsteht aber erst nachträglich, wenn es dazu kommt. Dieser Sehnsucht entspricht noch die in fast allen Unterrichtsräumen vorhandene, von allen sichtbare Projektionsfläche, die Tafel – Tafeln sowie das (mittelalterliche) Tafelbild, später die Leinwand und der Bildschirm tragen zur Ausstellung von Kunstwerken in einem öffentlichen Kontext bei. Sie fordern zur Bildung eines gemeinsamen Wahrnehmungsbestandes heraus. (Pazzini 2015: 71)*

Zusammenfassend kann Lacans Verständnis des Bildschirms als Basis kultureller Vorgaben angesehen werden, welche individuelle Erfahrung verständlich, mitteilbar werden lässt und dabei die Individuen als begehrende Subjekte strukturiert. Er ist damit auch Schnittstelle/ *Interface* zwischen subjektivem Wahrnehmen, Denken und Handeln und den sie (mit)formenden Dispositiven, verstanden als Zusammenhänge von heterogenen Elementen wie Diskursen, Praktiken, Techniken, Artefakten, Architekturen u. a. m., in und mit denen Menschen agieren.

Vernetzte Bildschirme als Knotenpunkte medienkultureller Milieus

Wie sind nun die materiellen Dispositive der digitalen Medienkultur beschaffen, in denen sich gegenwärtig Menschen subjektivieren? – Das ist eine der zentralen Fragen der medienökologischen Perspektive auf Kultur, die sich gerade in großen Teilen der kulturwissenschaftlichen Medienwissenschaft durchsetzt (vgl. Löffler/Sprenger 2016). Das medienökologische Denken geht einher mit einem Medienbegriff, der nicht länger Einzelmedien erfasst, sondern sich insbesondere für Medienensembles, ganze Netzwerke medientechnologischer Verbindungen interessiert, die sich in ihrem je spezifischen Gebrauch herstellen, stabilisieren, auflösen und umwandeln. Medien werden in dem skizzierten ökologischen Sinne als Infrastrukturen von Wahrnehmungen, Affekten, Handlungen von sowohl menschlichen als auch nichtmenschlichen Akteuren thematisch. Sie ermöglichen, erzwingen und verschließen Verbindungen, Relationen auf vielen Ebenen, wie beispielsweise auf bio- und soziotechnologischer Ebene, zugleich werden Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten auf die an diesen Prozessen beteiligten Akteure verteilt und man spricht von einer *environmental agency*, die weder von Menschen noch von Technologien allein dominiert wird. Diese verteilte Subjektivität

und Handlungsmacht taucht allerdings nicht erst mit der Computertechnologie auf, sondern es lassen sich eine Vielzahl von ökologisch argumentierenden Positionen anführen (z. B. Gilles Deleuze, Félix Guattari, Erich Hörl, Bruno Latour, Bernard Stiegler), die herausstellen, dass Menschen immer schon in Bezug auf Techniken und Technologien zu Subjekten wurden, und dass uns diese subjektivierenden Teilungs- und Teilhabeprozesse in der gegenwärtigen globalen, digital-vernetzten „Technosphäre" (Hörl 2016: 42ff.) in ihrem ganzen Ausmaß deutlicher bewusst werden.

Gleichzeitig gibt es das Bestreben vieler Akteure, die vernetzten, digitalen Bildschirmmedien in ihrem Sinne zu steuern. Nach Einschätzung des französischen Philosophen Bernard Stiegler (2008) ist die aktuelle Medienkultur mehr denn je von ökonomischen Prinzipien und einem instrumentellen Denken durchdrungen. Den immer wieder beschworenen kreativen, partizipativen und emanzipierenden Möglichkeiten des *social web* steht gegenüber, dass die aktuellen konvergenten Mediensysteme der digitalen Netzwerkkultur und der Sozialmedien von einer kalkulierenden, finanzkapitalistischen Ökonomie und ihrem Marketing abhängig sind, die auf den Konsum von Neuheit ausgerichtet sind und Prinzipien wie Brauchbarkeit, Beschleunigung, Individualisierung sowie Exzellenz, Effektivität und Effizienz folgen. Die von Agamben beschriebenen unterschiedlichen Subjektformen der aktuellen Medienkultur konvergieren so in dem *Phantasma* eines handlungsfähigen, selbstunternehmerischen Selbst, das bereitwillig sich den zuvor genannten ökonomischen Prinzipien anschmiegt, sich als „Bündel" von Kompetenzen versteht und die verschiedensten Anstrengungen der Selbstoptimierung unternimmt.

Zugleich wird der nur scheinbar individuelle (ungeteilte, abgeschlossene) Mensch in der digitalen Medienkultur geöffnet auf das Andere, die Anderen in seiner Umgebung. Er ist vielfach geteilt, z. B. teilt er sich in Kommunikationen auf symbolische Weise anderen mit und ist zugleich immer auch körperlich-sinnlich in Anspruch genommen, wie die Philosophin Michaela Ott in ihrem Buch *Dividuationen. Theorien der Teilhabe* (2015) ausführt. Im Anschluss u. a. an die Schriften von Gilles Deleuze und Félix Guattari versammelt sie theoretische Beschreibungsmöglichkeiten für das zeitgenössische *In-der-Welt-Sein* des Menschen. Der leitende Begriff ihrer Beschreibungen ist das „Dividuum". Der Mensch als Dividuum ist zwar auch noch als Einzelnes erkennbar, aber nicht abgeschlossen, nicht ungeteilt, eben nicht individuiert in der Welt, sondern in mannigfaltige Bezüge, Teilhabe- und Teilungsprozesse verschiedenster Größenordnung mehr oder weniger bewusst eingelassen, die ihn wiederum unablässig informieren und subjektivieren. In dieser Doppelfigur von Teilhabe und Teilung potenzieren z. B. die technologischen Dispositive der digitalen Medienkultur nicht nur unsere möglichen Welt- und Selbstverhältnisse, sondern sie sind es auch, die uns, weit unterhalb unserer Bewusstseinsschwelle, unwillentlich affizieren, konditionieren und subjektivieren. Denn die Sensorik der digitalen Apparate greift nicht nur wie Mikroorganismen und andere Umweltfaktoren in unsere Physis ein, sondern schließt sich gleichsam an unser Wahrnehmen, Empfinden und Denken an und bestimmt sie in Teilen mit (vgl. dazu auch Hörl 2011, 2013 und Perniola 2009).

In dieser Perspektive erscheint der Mensch, menschliche Subjektivität als eine verteilte, durch vielfältige Andere mitkonstituierte Größe, die in für ihn teils unbekannte materielle, kulturelle, sozial- und medientechnologische Dispositive eingelassen ist. Die menschliche Subjektivität der skizzierten medienökologischen und -ästhetischen Theorien ist dabei nur eine unter vielen anderen, miteinander vernetzten Subjektivitäten. Die medienökologischen Ansätze unterscheiden sich in diesem Zuschnitt von anderen Theorien, die menschliche Subjektivität als Integration, als Verinnerlichung äußerlicher Einflüsse (wie beispielsweise Vergesellschaftungsprozessen, Kulturtechniken und symbolischen Praktiken) denken. Die medienökologischen Theorien erweitern damit ein Nachdenken über Subjektivität nicht nur um neue Aspekte, sie bringen überdeutlich ans Licht, dass der Mensch noch nie ein Individuum gewesen ist, sondern vielmehr als eine Mannigfaltigkeit im Sinne von Gilles Deleuze zu denken ist. Der Medienwissenschaftler Mark B. N. Hansen führt dazu aus:

> *Buchstäblich in ein multiskalares und verteiltes sensorisches Umfeld eingehüllt, erlangt unsere Subjektivität höherer Ordnung ihre Macht nicht, weil sie das, was außen ist, aufnimmt und verarbeitet, sondern vielmehr durch ihre unmittelbare Mitteilhabe oder Beteiligung an der polyvalenten Handlungsmacht unzähliger Subjektivitäten. Unsere ausgesprochen menschliche Subjektivität operiert demnach als mehrwertiges Gefüge größenvariabler Mikrosubjektivitäten, die je unterschiedlich, doch mit erheblichen Überschneidungen funktionieren. (Hansen 2001: 370f.)*

In der zuletzt skizzierten medienökologischen Perspektive auf die Welt steht das Dividuum in mannigfaltigen körperlichen, sensorischen, technischen und sozialen Bezügen zu einem Außen (zu Anderen, einer Umwelt oder einem Milieu). Dementsprechend braucht es eine komplexere Theorie, die die Dynamik, Situativität, Materialität und Medialität gegenwärtiger empirischer Bildungsprozesse beschreiben kann und die insbesondere den Einfluss der technologischen Bedingungen und Infrastrukturen auf die-

selben in den Blick bekommt. Der oben mit Foucault und Agamben eingeführte Begriff des Dispositivs scheint mir geeignet, medientheoretische, praxeologische mit kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Perspektiven zusammenzudenken (vgl. Zahn 2015). Die Dispositivanalysen kunstpädagogischer Situationen könnten sich u. a. in vertiefter Weise mit den sensologischen Wirkungen von Materialien, künstlerischen Techniken und Praxen und Medientechnologien auf den Menschen beschäftigen, wie es Mario Perniola (2009) in seiner *Sensologie* vorschlägt. Perniola zufolge repräsentieren Artefakte, Medien aller Art nicht allein Bedeutungen und Diskurse: sie wirken vielmehr sensologisch durch den Gebrauch der Sinne, die sie bahnen, trainieren und so bilden. Dementsprechend wäre auch eine Ästhetische Bildung theoretisch zu reformulieren als differenzierende Praxis des Dividuums in und an den je unterschiedlichen situativen, materialen, medialen, sozialen Beziehungen, Interdependenzen und Übertragungen, in denen es sich gebildet hat und sich weiter bildet – auf der Suche nach anderen, neuen Wahrnehmungs-, Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten sowie Gebrauchsweisen in komplexen medien- technologischen Milieus. Hier lassen sich Anschlüsse an die medienökologische Position von Katja Rothe (2016) herstellen, die vorschlägt, in praxeologischer sowie ethisch-ästhetischer Perspektive den Mediengebrauch kritisch zu untersuchen und darüber hinaus die Gestaltung von medialen Gebrauchsfragen im Anschluss an Michel Foucault als ethisches Projekt zu denken, in dem man sich eine Haltung, einen Stil im Umgang mit der Welt, den Anderen und seinem eigenen Leben bildet. In medienökologischer Perspektive verschiebt sich dabei die gestaltende Praxis an Existenz- oder Lebensweisen von der anthropologischen Frage des gelingenden oder glücklichen Lebens des Einzelnen hin zu medienanthropologischen und auch politischen Fragen, die „unter der Voraussetzung der technisch-humanen Koexistenz die Möglichkeiten der ‚Sorge um sich' ausloten" (ebd.: 51).

Zu diesem Text gibt es einen Kommentar von Sven Scharfenberg.

Literatur

Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Berlin, Zürich: diaphanes.

Foucault, Michel (1978): Das Dispositiv. In: Ders.: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve, S. 119-125.

Hansen, Mark B. N. (2011): Medien des 21. Jahrhunderts, technisches Empfinden und unsere originäre Umweltbedingung, in: Hörl, E. (Hrsg.): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 365-410.

Hörl, Erich (Hrsg.) (2011): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lacan, Jacques (1987): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse, Seminar XI (3. Aufl.). Weinheim, Berlin: Quadriga.

Lacan, Jacques (2006): Die Bildungen des Unbewussten, Buch V (1957–1958). Wien: Turia + Kant.

Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.) (2016): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: Diaphanes.

Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge: MIT Press.

Mersch, Dieter (2014): Sichtbarkeit/Sichtbarmachung. Was heißt „Denken im Visuellen"? In: Goppelsröder, Fabian (Hrsg.): Sichtbarkeiten 2: Präsentifizieren. Zeigen zwischen Körper, Bild und Sprache. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 19-71.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Ott, Michaela (2015): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b_books.

Perniola, Mario (2009): Über das Fühlen. Berlin: Merve.

Rothe, Katja (2016): Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs. In: Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 46-57.

Stiegler, Bernard (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch die Technik und Medien, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse (Theorie bilden). Bielefeld: Transcript.

Zahn, Manuel (2015): Das Subjekt des Kinos. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung (Medienbildung und Gesellschaft 28). Wiesbaden: Springer VS, S. 77-92.

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Der vorliegende Text verfolgt die Frage, welche Auswirkungen die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft auf die Skulptur hat. Dabei fokussiert er Skulpturen, die dem Kontext der *New Aesthetic* zugeschrieben werden können. Ihnen inhärent ist die *Re*Materialisierung digitaler Strukturen in stoffliche Artefakte. Im Zentrum stehen Beispiele von Aram Bartholl, Katja Novitskova und Evan Roth.

Zeitgeist

Die Grenzen der digitalen und der analogen Welt sind gefallen. Spürbar ist dies in mannigfaltigen Bereichen unserer Gesellschaft. Mit dem *Internet der Dinge* ist das Heim auch von der anderen Seite der Welt steuerbar, in Firmen werden hitzige Debatten über *Industrie 4.0* geführt und Kommunikation sowie Wissensaneignung mittels digitaler Strategien sind längst zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Auch in verschiedenen Wissenschaftszweigen erhöht sich die Frequenz der Publikationen zu der Verflechtung von *online* und *offline*: So befasst sich z. B. die Pädagogik in zunehmendem Maße mit dem Phänomen des Cybermobbings, die Konfliktforschung untersucht die Ursachen und Auswirkungen dieser digitalen Gewalt und Soziolog*innen beschreiben das Scheitern des Journalismus' an Google, Facebook und Co. Die Durchdringung des Alltags durch das Internet bestimmt zunehmend das Leben aller Generationen, und dementsprechend formuliert sich in der Diskussion um die Virtualisierung des Lebens eine neue Sichtweise. Mit der weiter voranschreitenden Technik setzt sich inzwischen die Auffassung durch, dass sich die analoge (physisch reale) und die digitale (virtuelle) Welt nicht gegenseitig ablösen, sondern vielmehr gleichberechtigt nebeneinander existieren werden. Wobei eine immer engmaschigere Verflechtung zu beobachten ist.

Noch bis Anfang der 2000er Jahre erhielt die Vorstellung, dass sich ‚Leben' bald nur noch im digitalen Netz abspielen werde und außerhalb dessen nur eine degenerierte Wirklichkeit übrigbliebe, viel Zuspruch. So führte unter anderem Baudrillard aus, dass die Simulierung der Welt im virtuellen Raum bald die Realität ablöse (vgl. Baudrillard 1994).[1] In der Bildenden Kunst wurde mit den neuen Möglichkeiten jedoch vielseitig experimentiert. So bot die technische Entwicklung die Chance, sich vom ausstellbaren Objekt zu entfernen und andere Aspekte wie Gesellschaftskritik, partizipative Praktiken oder Raumvorstellung stärker zu fokussieren und gleichzeitig ein potentiell unendlich großes Publikum zu erreichen.[2] Aber auch objektgebundene Arbeiten der interaktiven Medienkunst experimentierten mit dem Potenzial der Virtualisierung. Zu den einflussreichsten Künstler*innen gehörte Jeffrey Shaw, der in seiner Arbeit *Das goldene Kalb* (1994) zugleich die Idee einer objektlosen Skulptur untersucht. Als Künstler,

so Peter Weibel, habe Shaw während seines Schaffens alles virtualisiert, was ihm möglich war, sogar das Bild, den Raum und die Ferne (vgl. Weibel 1997). So ist *Das goldene Kalb* eine Installation, für die im Museumsraum lediglich ein leerer Sockel aufgestellt wird, auf dem ein Bildschirm liegt. Wird dieser angehoben, ist ein goldenes Kalb zu sehen, das auf dem Sockel im Museumsraum zu stehen scheint. Idealerweise ist die Installation an den Aufstellungsort angepasst, sodass sich in dem Kalb immer der tatsächliche Museumsraum zu spiegeln scheint. Indem sich so die virtuellen Bilder mit dem Umraum verbinden und Teil dessen werden, findet eine Fortsetzung der realen Form im Virtuellen statt (vgl. Schröter 2009). Shaw schafft durch diese Präsentation eine Leerstelle, die die fehlende physische Materialität des Virtuellen betont und damit die Dialektik von Absenz und Präsenz der Virtualität fokussiert.

Postdigitale Skulptur

Wie der Zeitgeist der 1990er und frühen 2000er anhand ihrer Kunstwerke sichtbar wird, gilt dies auch für die beobachtete Auflösung der Dichotomien von ‚online' und ‚offline' oder von ‚real' und ‚virtuell'. Dies ist insbesondere an der oft stiefmütterlich übersehenen Gattung der Skulptur abzulesen, da ihr die Auseinandersetzung mit den drei Dimensionen eingeschrieben ist. Diese Form der Raumkunst unterlag mit dem Aufkommen neuer technischer Medien immer wieder neuen Definitionsansätzen. Das tradierte Verständnis eines einzelnen plastischen Objektes im Raum, das von den Betrachter*innen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann, erschien längst obsolet.[3] Dennoch zeigt sich als *eine* Folge der aktuellen fortschreitenden technologischen Entwicklungen eine Rückkehr zu dieser materiellen Form, die jedoch nicht ohne die Folie einer postdigitalen Gesellschaft verstanden werden kann.

So findet bei einer Reihe von Künstler*innen, wie z. B. Aram Bartholl, Evan Roth oder Katja Novitskova, eine Hinwendung zum materiellen, ausstellbaren Objekt statt. Ihre Beobachtung einer Überlappung der digitalen und analogen Welt ist im Prozess der *Re*Materialisierung, der Übersetzung von ‚Bildern' oder ‚Funktionen' der digitalen Welt in stoffliche Artefakte, zu erkennen. Aram Bartholl bildet beispielsweise für *Map* den bekannten Google Maps-Marker, der einer physischen Pinnnadel nachempfunden ist, aus Holz nach und positioniert ihn anschließend als Intervention temporär in das von Google Maps definierte Zentrum einer Stadt.[4] Katja Novitskova wiederum isoliert beliebte Motive des Internets – häufig Tierbilder – aus der Zirkulation im virtuellen Raum, indem sie diese auf Aludibond aufzieht.[5] Auf diese Weise gewinnen die Jpegs eine körperliche Präsenz und bevölkern den Ausstellungsraum (vgl. Pofalla 2014). Mit *Forgetting Spring (March to June 2013)* wiederum schafft Evan Roth eine Skulptur, für die er vier Monate seines Browserverlaufs ausgedruckt und gepresst als dreidimensionales Objekt präsentiert.[6] Derartige Beispiele lassen sich vielfach erweitern: So nehmen die zahlreichen Voxel- oder Glitch-Skulpturen mit dem Digitalen assoziierte visuelle Merkmale auf, während z. B. Oliver Laric mit seinen 3D-Druck-Skulpturen auf die digitale Funktion des Copy-and-Paste rekurriert.

Als „Eruption des digitalen in die physikalische Welt" bezeichnete dieses Phänomen James Bridle, der mit seinem Tumblr-Blog *The New Aesthetic* dieser Beobachtung einen Namen gab.[7] Sein Blog umfasst eine Sammlung visueller Artefakte, die von Architektur über Design bis hin zur Kunst offenlegen, wie sich der visuelle Alltag (und unsere Wahrnehmung dessen) durch die Digitalisierung der Welt verändert. 2012 wurde die „New Aesthetic" durch Bruce Sterlings Besprechung von Bridles Talk beim SXSW in Austin, Texas, im Magazin *Wired* viral (vgl. Sterling 2012). In der Folge wurde das Konzept der „New Aesthetic", das intuitiv verständlich erscheint, dessen Grenzen aber unklar sind, genauer definiert. Bridle selbst nimmt die Beschreibung folgendermaßen vor: „The New Aesthetic is not a movement, it is not a thing which can be *done*. It is a series of artefacts of the heterogeneous network, which recognises differences, the gaps in our distant but overlapping realities".[7] Inzwischen werden Werke der bildenden Kunst, die zunächst als „New Aesthetic" kategorisiert wurden, in weiten Teilen unter dem Begriff der postdigitalen Kunst subsumiert. Eine Bezeichnung, die sicherlich nicht weniger problematisch ist, sich jedoch im deutschsprachigen Raum spätestens mit der Veröffentlichung der beiden Kunstforum-Bände unter diesem Titel durchgesetzt hat. Was Bridle als „overlapping realities" beschreibt, wird im Diskurs um postdigitale Kunst eher als eine verstärkte Verschmelzung des Digitalen und des Materiellen mit einem Fokus auf das wahrnehmbare Ergebnis sowie die menschlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten diskutiert (vgl. Kwastek 2016). Dabei ist es wichtig zu beachten, dass das Präfix ‚Post' für die „Allgegenwart digitaler Medien" steht und „als Marker für eine neue Qualität der Digitalität, die sich auf – oftmals wenig sichtbare – Transformationen des Digitalen in

neue (Macht-)Strukturen bezieht“ (vgl. das Vorwort dieser Publikation), zu sehen ist. Mit dem Begriff des Postdigitalen ist also keine immaterielle Ästhetik gemeint, sondern „the messy and paradoxical condition of art and media after digital technology revolutions“ (Andersen et al. 2014). Eine Trennung zwischen ‚alten’ und ‚neuen’ Medien wird nicht mehr gemacht, vielmehr wird es als selbstverständlich angesehen, dass unser Leben, wie oben beschrieben, von digitalen Strukturen durchzogen ist.

Vor dieser Folie differenzieren sich drei Gruppen von skulpturalen Kunstwerken, die das Label ‚postdigital’ erhalten: Zum einen werden Kunstwerke, deren Ästhetik vermeintlich ‚digital’ anmutet, darunter gefasst, wie zum Beispiel Antony Gormleys Skulptur *Sublimate XIII* (2007; aus der Reihe der *Blockworks*). Zusammengesetzt aus einzelnen Stahlblöcken, erscheint sie als Pixelskulptur. Jedoch fokussiert die Skulptur thematisch weniger die Digitalisierung der Gesellschaft als vielmehr den menschlichen Körper, den Gormley in Bezug zu architektonischen Formen setzt.[8] Das Sujet der Skulpturen dieser Kategorie hat demnach wenig mit der aktuellen technischen Entwicklung zu tun – dennoch sind sie ein Zeugnis der selbstverständlich gewordenen Digitalisierung der Gesellschaft. Denn die nachträgliche Zuschreibung zu postdigitalen Kunstwerken offenbart unsere Sehgewohnheiten als durch die Digitalisierung geprägt. Eine zweite Gruppe umfasst Werke, die sich dem Sujet auf medialer sowie installativer Ebene widmen. Charakterisiert werden sie durch ein komplexes Gefüge aus skulpturaler Rauminstallation und Videos mit narrativen Strukturen.[9] Eine dritte Gruppe umfasst Kunstwerke, die selbst nicht digital sein müssen, bei denen aber dennoch Aspekte der technologischen, digitalen Entwicklung die grundlegende generative Komponente des Kunstwerks bildet.[10]

Die oben genannten Beispiele stehen exemplarisch für die dritte Kategorie. Dabei mag auf den ersten Blick das Vorgehen von Bartholl, Novitskova und Roth als eine simple Geste erscheinen, die zum Teil mit Slapstick-Humor zur Unterhaltung beiträgt. Jedoch zeigt sich darin ein grundsätzlich neuer, auch kritisch-reflexiver, Umgang mit der zunehmenden Digitalisierung der Gesellschaft. Die künstlerische Praxis der *Re*Materialisierung ist keineswegs Selbstzweck, sondern eine Strategie, durch die sich das mäandernde Geflecht von digital und analog offenbart. Auch für ein weniger netzaffines Publikum ist das große A des Google Maps-Markers sehr bekannt. Zwischen 2006 und 2014 zeigte es das treffendste Ergebnis einer Google Maps-Suche an. Auch wenn das A bei einem Design Relaunch von Google Maps durch einen schwarzen Punkt ersetzt wurde, gehört es, wie auch die Diskette oder der Mauspfeil, zu den gebräuchlichsten ikonischen Symbolen, die offenkundig für den Digitalisierungsprozess der Gesellschaft stehen.[11] Google, als größter vermeintlich kostenloser Anbieter digitaler Karten, hat heutzutage ein unübertreffbare Marktmacht und somit unmittelbaren gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Einfluss.[12] Isoliert Bartholl nun diesen ikonischen Marker aus seinem digitalen Kontext, lässt ihn durch den Nachbau aus Holz Teil der physischen Welt werden, und positioniert ihn im Stadtraum, bekommt die abstrahierte digitale Karte wieder einen direkten Bezug zu seiner physische Repräsentation. Der digitale Kontext wird durch das reale städtische Umfeld erweitert und erlaubt es dem/der Betrachter*in so, die Wirkungsmechanismen von Google Maps zu hinterfragen, wie zum Beispiel unsere selbstverständliche Gewohnheit, unbekannte Städte zunächst durch ihr virtuelles Äquivalent kennenzulernen.[13] Als Skulptur betrachtet, spielt *Map* zudem subtil mit einer zentralen Differenz der digitalen und der physischen Welt – dem Raum. Der Google Maps-Marker simuliert in der virtuellen Kartenumgebung Dreidimensionalität, indem er zum Beispiel einen Schatten wirft.[14] Dadurch, dass Bartholl *Map* jedoch nicht als aufgeblasenen, bauchigen Marker konzipierte, sondern flächig und mit definierter Vorder- und Rückansicht, erscheint er als skulpturale Manifestation in seiner physischen Umgebung arbiträr zweidimensional. Dieses Spiel der Imitation von räumlich-dimensionalen Fakten erhebt Novitskova als Prinzip. Ihre Cut-Outs sind flache Objekte, deren Vorderansicht das gewählte (Tier-)-Motiv zeigt. Sie isoliert das Motiv aus seiner Zirkulation und regt durch die Präsentation im White Cube dazu an, dass Betrachtende ihre Arbeit fotografieren und durch das Teilen des Fotos in sozialen Netzwerken wieder in den Kreislauf einspeisen. Ihre Skulpturen sind so ein Material gewordener Moment einer für das Internet aufpolierten Wirklichkeit. Denn die sich entwickelnde Technologie, so Novitskova, lässt die Linie, die die Naturwelt von der technologisch gerenderten unterscheidet, auflösen. Dabei erkennt Novitskova das zweidimensionale Bild als dreidimensionales Display im Raum als genauso real an, wie die gut polierte, fotofertige Version der Natur, die es zeigt (vgl. Bell 2014). So stehen die Skulpturen im Galerieraum als Ausdruck einer postdigitalen Gesellschaft vor uns, die die echte nicht fotogene Welt vernachlässigt zu Gunsten eines möglichst klickstarken Bildes eben dieser. Die in sozialen Netzwerken vorherrschende Instagramästhetik[15], im Sinne eines klaren optimierten digitalen Bildes einer Situation, erhält bei Novitskova als materialisierte Skulptur Einzug in den physischen Raum.

Roth‘ Skulptur *Forgetting Spring* wiederum beruht konstruktiv ebenfalls auf der angesprochenen Flächigkeit, stellt jedoch die

ungeheure Datenmenge des Digitalen in den Mittelpunkt. Roth materialisiert seinen Browserverlauf, das Zeugnis seines digitalen Lebens, als leblosen Klotz aus ausgedruckten sowie zusammengepressten und -gebunden Seiten. Der nicht linear verlaufende, häufig von Webseite zu Webseite springende Browserverlauf, wird dabei als eine Abfolge von Bildern dargestellt. Wie beim skulpturalen additiven Verfahren entsteht durch die Aufschichtung zahlreicher Seiten die Skulptur. Die digitale Historie erhält eine physische Repräsentation.

Virtualisieren und *Re*Materialisieren

Die angesprochenen Skulpturen übersetzen mit dem Digitalen verbundene Ästhetik, Methoden oder Funktionen in die Dauerhaftigkeit eines ausstellbaren, dreidimensionalen Objektes. Damit geben sie der Digitalität eine materielle Form, die ihr zunächst abgesprochen wurde.[16] Im Prozess der Perzeption schaffen die Arbeiten so eine Oszillation zwischen Digitalem und physischem Raum, die im Wesentlichen durch ihre die mehrstufige Transformation bedingt ist. Der Übertragung der verdinglichten Welt ins Virtuelle/Digitale (beispielsweise die Pinnnadel wird zum Google Maps-Pin) folgt die Rematerialisierung (der Google Maps-Pin wird zur materialisierten Skulptur *Map* von Aram Bartholl) unter dem Gesichtspunkt neuer inhaltlicher Bezugspunkte.

Mit Blick auf Arbeiten wie die von Jeffrey Shaw wird der Wandel des Verständnisses der Virtualisierung und Digitalisierung deutlich. Während Shaws Arbeiten auf der Entwicklung der neuen technischen Möglichkeiten beruhen, müssen sie insbesondere im Kontext des damaligen Virtualisierungshypes betrachtet werden, der auf die Absenz des dreidimensional physischen Objekts rekurriert. Die postdigitale Skulptur wiederum füllt diese Lücke explizit durch die Körperlichkeit der Objekte. So zeigen sich die Werke von Aram Bartholl, Katja Novitskova und Evan Roth als Produkte der Verflechtung von *analog* und *digital*. Ihnen inhärent ist sowohl die Akzeptanz der Differenz zwischen Digitalität und materieller Welt, als auch die Negation eben dieses Umstandes – da die physikalische Differenz zwischen dem Analogen und dem Digitalen mit der postdigitalen Skulptur nicht verleugnet, gleichzeitig die Infiltrierung des Alltags durch die Möglichkeiten des Digitalen hervorgehoben wird. Dabei geht es nicht mehr nur darum, zu zeigen, dass die digitale/virtuelle Welt als Teil unserer Erfahrungsrealität zu bewerten ist, sondern vielmehr manifestiert sich in der beschriebenen postdigitalen Skulptur, dass die digitalen Praktiken sowie die physikalisch materielle Welt als Einheit verstanden werden müssen.

Anmerkungen

1 Baudrillard gibt seinem unwohlen Gefühl gegenüber der Digitalisierung der Welt Ausdruck. So schreibt er, dass die Digitalität „unter uns“ sei und in „unserer Gesellschaft herumspukt“. Dementsprechend steht im Zentrum des Aufsatzes die Gefahr, dass die reale Welt von einer Simulation, einer virtuellen Realität, überlagert wird.

2 Vergleiche hierzu die Arbeiten von Netzkünstler*innen wie Mark Napier (The Shredder, 1998), etoy (TOYWAR, 1999) oder Alexei Shulgin (Form Art, 1994).

3 Siehe z. B. Krauss 1979; Potts 2000.

4 Für Bildbeispiele siehe die Webseite des Künstlers: https://arambartholl.com/de/map/ [09.12.2018]

5 Für Abbildungen siehe die Webseite der Künstlerin: http://www.katjanovi.net/macroexpansion.html [09.12.2018]

6 Für Abbildungen siehe die Webseite des Künstlers: http://www.evan-roth.com/work/forgetting-spring/ [09.12.2018]

7 Siehe: http://new-aesthetic.tumblr.com/about [09.12.2018]

8 Für Abbildung siehe die Webseite des Künstlers: http://www.antonygormley.com/sculpture/item-view/id/221#p0 [12.02.2019]

9 Installationen von z. B. Hito Steyerk oder Ryan Trecartin fallen darunter. Hier muss eine gesonderte Betrachtung vorgenommen

werden, da sich durch die verschiedenen Komponenten der Werke (Rauminstallation und häufig narratives Video) ein vielschichtiges Beziehungsgefüge ergibt.

10 Vgl. Contreras-Koterbay/Mirocha 2016. Die Skulpturen dieser Kategorie stehen im engen Zusammenhang mit den Überlegungen zur *New Aesthetic* die u. a. Contreras-Koterbay und Mirocha ausgeführt haben.

11 Die Bedeutung des von Jens Eiltrup Rasmussen designten Google Maps-Markers zeigt sich auch darin, dass das Symbol 2014 vom Architektur und Design Apartment des MoMA angekauft wurde. Siehe dazu: https://www.moma.org/collection/works/174200 [09.12.2018]
Die Liste der gebräuchlichsten Symbole, die mit dem Digitalen assoziiert werden, ist ständigen Veränderungen unterworfen und würde, insbesondere bei einer jüngeren Generation, inzwischen sicherlich auch diverse Emojis beinhalten.

12 So vertraute zum Beispiel ein Militärkommandeur auf die Grenzlinie in Google Maps, die jedoch um 2,7 km neben der tatsächlichen Grenze lag. Siehe Diercks 2010.

13 Siehe für eine ausführliche Besprechung der kartografischen Aspekte von Map auch Ronja Friedrichs 2013.

14 Bartholl verweist in seiner Beschreibung auf den Schattenwurf. Der Schatten ist jedoch im Relaunch eliminiert worden.

15 Wie zum Beispiel in dieser Anleitung zu einem guten Instagram Feed zu lesen ist: https://www.wikihow.com/Have-a-Good-Instagram [14.02.2019]

16 Insbesondere in den letzten Jahren ist die Diskussion um die Frage der Materialität im Kontext der Digitalität auf verschiedener Ebene geführt worden. Mit dem viral werden der sogenannten Post-Internet Art wird die Hinwendung zu neuen Materialen und Techniken der Materialbearbeitung diskutiert. Nicht zuletzt steht immer wieder das Argument im Raum, dass die Hinwendung der Künstler zum materiellen Objekt unter wirtschaftlichen Aspekten zu betrachten sei. Aber auch auf philosophischer Ebene, z. B. im Kontext des *spekulativen Realismus* (zum Beispiel in den Texten von Markus Gabriel) oder des *New Materialism*, wird eine vom Objekt aus gedachte Weltanschauung entwickelt.

Literatur

Andersen, Christian U./Cox, Geoff/Papadopoulos, Georgios (2014): Postdigital Research – Editorial. In: A Peer-Reviewed Journal About Post-Digital Research. Online: http://www.aprja.net/post-digital-research-introduction [09.12.2018]

Baudrillard, Jean (1994): Die Simulation. In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, Berlin: Akademieverlag Berlin, S. 153-163.

Bell, Kirsty (2014): In Focus: Katja Novitskova. Silicon wafer weapons and Mars missions. In: Frieze. Online: https://frieze.com/article/focus-katja-novitskova [10.12.2018]

Contreras-Koterbay, Scott/Mirocha, Lukasz (2016): The New Aesthetic and Art Constellations. Amsterdam: Lectoraat Netwerkcultuur HvA / Institute of Network Cultures, S. 151.

Diercks, Jürgen (2010): Google Maps zieht falsche Grenzen. In: heise online. Online: https://www.heise.de/ix/meldung/Google-Maps-zieht--falsche-Grenzen-1131703.html [09.12.2018]

Friedrichs, Ronja (2013): Aram Bartholl. Netzkultur als Gegenstand künstlerischer Praxis. Bochum.

Krauss, Rosalind (1979): Sculpture in the Expanded Field. In: October, Vol 8, S. 30-44.

Kwastek, Katja (2016): Wir sind nie digital gewesen. Postdigitale Kunst als Kritik binären Denkens. In: Kunstforum, Band 242.

Pofalla, Boris (2014): Katja Novitskova. In: Monopol, Heft 5.

Potts, Alex (2000): The Sculptural Imagination. Figurative, Modernist, Minimalist. New Haven und London: Yale University Press.

Schröter, Jens (2009): Die Ästhetik der virtuellen Welt. Überlegungen mit Niklas Luhman und Jeffrey Shaw. In: Bogen, Manfred/Kuck, Roland/Schröter, Jens (Hrsg.): Virtuelle Welten als Basistechnologie für Kunst und Kultur? Eine Bestandsaufnahme. Bielefeld: Transcript, S. 31.

Sterling, Bruce (2012): An essay on the New Aesthetic. In: Wired. Online: https://www.wired.com/2012/04/an-essay-on-the-new-aesthetic/ [15.02.2019]

Weibel, Peter (1997): Jeffrey Shaw: Eine Gebrauchsanweisung. In: Jeffrey Shaw – a User's manual. From Expanded Cinema to Virtual Reality. Ausst.-Kat. Karlsruhe: Zentrum für Kunst und Medientechnologie, S.9-19.

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

„Diese Humanities werden die Grenzen zwischen den Disziplinen überschreiten, ohne darum die Spezifität jeder einzelnen Disziplin in das, was man häufig in einem eher undurchsichtigen Sinn als Interdisziplinarität bezeichnet, oder auch in das aufzulösen, was von einem Begriff gebündelt wird, mit dem sich gleichfalls alles machen läßt". (Derrida 2001: 65)

Inszenierungen im Sinne mehr oder minder gewöhnlicher Repräsentationen von gesellschaftspolitischer Wirklichkeit und kulturellen Prozessen prägen unseren Alltag und (re-)produzieren zumeist unbewusst unsere gewohnten Bilder von Welt und Selbst. Inszenierung im Bereich künstlerischen Gestaltens von Kultur lässt sich hingegen als ein Verfahren bestimmen und beschreiben, „das auf die Wiederverzauberung der Welt – und die Verwandlung der […] Beteiligten – zielt" (Fischer-Lichte 2004: 330). Vermag Kunst demnach etwa, körperliche, motorische sowie affektive Transformationen bei uns hervorzurufen (vgl. ebd.: 340) – und zwar indem sie Angebote macht, „in den Bereichen der Wahrnehmung, der Emotion oder des Intellekts neue Unterscheidungen einzuführen, mit diesen anderen Arten und Formen des Differenzierens zu experimentieren und damit neue ästhetische, emotionale oder gedankliche Konstellationen zu erzeugen" –, kann sie überdies als *Künstlerische Forschung* bezeichnet werden (vgl. Schenker 2015: 105).

Eine so verstandene Kunst, die sich also sozusagen die paradoxe Aufgabe stellt, sich aus sich selbst heraus, „anderen" oder „fremden" Wirklichkeitsoptionen zuzuwenden, bietet sicherlich in erster Linie vielfältige Chancen für die Erweiterung ihrer eigenen Wirkungsfelder, Rollenbilder, Arbeitsprozesse und institutionellen Rahmungen (vgl. hierzu auch Badura 2015: 24). Aber zeigt sie durch derlei Grenzgänge nicht eventuell auch den spätestens seit dem Bologna-Prozess unter den Humanities ungemein in Bedrängnis geratenen Geisteswissenschaften relevante Möglichkeitsräume auf für Uminszenierungen ihrer universitären Wirklichkeit? Lebt sie womöglich insbesondere dem Bildungssystem exemplarisch vor, wie ein in Not geratenes gesellschaftliches Funktionssystem sein Fortbestehen durch Transformierung seines bisherigen Verständnisses von Autonomie wieder wahrscheinlicher werden lassen könnte (vgl. hierzu auch Lingner 1989: 7)? Ließe sich daraus die Konsequenz ziehen, fortan in den so genannten „forschungsorientierten" Masterstudiengängen mit dem Berufsziel Kunstpädagog*in oder Ästhetische Erzieher*in Künstlerische Forschung auch als ästhetisches Denken zu verstehen, *in* dem Kunst wirksam wird? Also als eine Wissensform, bei der gerade nicht wissenschaftlich *über* das Künstlersubjekt, die Ausstellung, das Werk, das Objekt und die ästhetische Wirkung

nachgedacht wird, sondern die sich gewissermaßen auch als Subjekt der Theorie und ihrer Diskursivierung *mit* anderen Wissensbereichen kunstpraktisch verschränkt (vgl. hierzu auch Bippus 2009/2012: 8)? Könnte Künstlerische Forschung dann im Sinne Jacques Derridas sogar dazu beitragen, dass sich universitäre Forschung und Lehre auch (wieder) auf die „Grenze des Unmöglichen", d. h. auf jenen Ort des „Vielleicht", „Als ob" oder „Wenn" einlässt, wo sie „in der Welt [ist], die sie zu denken sucht" (vgl. Derrida 2001: 76)? Birgt Kunst dann gar das magische Potenzial, den zunehmenden Alleinanspruch der (Natur-)Wissenschaften auf Erkenntnis zu durchkreuzen und dementsprechende Wissensordnungen zu transformieren?

Vor dem Hintergrund dieser ersten Überlegungen geht es mir im Folgenden nicht darum, eine Hochschulpolitik zu unterstützen, die bestrebt ist, unter dem Label einer an wissenschaftlichen Standards orientierten *forschenden Kunst* neue Studieninhalte und -methoden zu legitimieren[1] oder die vermeintliche Innovation *Künstlerische Forschung* gar in eine normative akademische Disziplin zu überführen.
Es ist mir vielmehr ein Anliegen, in einigen wenigen skizzenhaften Grundzügen zu erwägen, ob sich Künstlerische Forschung in Fortführung des zuvor Angedachten und entgegen irgendwelcher Vereinnahmungen durch Wissenschaft nicht auch verstehen ließe als eine Art künstlerisches Labor für eine erfahrungsinduzierte Transformation von Welt und Selbst, das zu einer dringend erforderlichen Weiterentwicklung im Falle von inzwischen gesellschaftlich größtenteils irrelevant gewordenen Forschungs- und Lehrroutinen anstoßen könnte und damit Bildung in Studium und Schule – auch anders als gewohnt, erwartet oder institutionell gewünscht – (wieder) wahrscheinlicher werden lassen könnte. Und zwar als einen immer schon ästhetischen, widerständigen und paradoxen Prozess der Autonomisierung und Vergesellschaftung.

#Transformation – oder: Wissensbildung über/an/durch oder mit Kunst?

Im Bereich einer Ästhetischen Bildung der Gegenwart und Zukunft wäre Künstlerische Forschung also gerade nicht mit wissenschaftlich kontrollierter Wissensrecherche synonym zu setzen und würde auch nicht allein auf einen durch die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit theoretisch und methodisch gesteuerten Erkenntnisgewinn abzielen.
Diese Grundannahme basiert sowohl auf Ausführungen John Deweys als auch Jean-François Lyotards: So unterscheidet ersterer zwischen Forschungen, die wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne von vermeintlich gewissen Resultaten zum Ziel haben, und „Forschungen des gesunden Menschenverstandes", die um der Lösung eines Problems willen in „Situationen von Gebrauch und Genuss" geschehen und sich mithin mit der „gewöhnlichen Lebenspraxis" befassen. D. h. also im weitesten Sinne, die mit dem Leben in einer Umwelt zu tun haben, in welche die Menschen direkt verwickelt sind (vgl. John Dewey 1938/2002: 80ff. zit. n. Schenker 2015: 106).
Ähnlich wie Dewey stellt Lyotard mit Bezug auf Humboldt und Hegel dem wissenschaftlichen Wissen das „Wissen als Bildung und Kultur" gegenüber, das er auch als „narratives Wissen" bezeichnet (vgl. Schenker 2015: 106). Es ist durch ein Denken und Handeln charakterisiert, das sich nicht nur am Kriterium der Wahrheit, sondern beispielsweise ebenso an den Kriterien der Gerechtigkeit oder des Glücks orientiert (vgl. ebd.). Dieses Wissen umfasst insofern auch das „Hören-", „Sagen-", „Machen-" und „Leben-Können" in Bezug auf Bereiche wie etwa das Ästhetische, das Technische, das Ethische, Politische oder Ökonomische (vgl. ebd.: 106f. sowie Lyotard 1979/1986: 63-75, ferner Polanyi 1966/1985).

Wer in dieser Denktradition künstlerisch forscht, erkundet also nicht identisch zur Wissenschaft, weder reduziert auf einen wissenschaftlichen Erkenntnisbegriff, noch allein bezogen auf den engeren Rahmen des Kunstsystems, sondern außerdem bezogen auf andere Wissens- und Alltagskontexte auch anders mögliche Arten, Formen und Praktiken des Differenzierens, die dann von Relevanz sind, wenn sie Folgen für unser Leben haben (könnten). Forschend vollzogene Kunstproduktion kann dann heißen, neben *an* Kunst gewonnenen genauen Kenntnissen *über* sie, insbesondere auch *durch* sie *mit* der „Weisheit der Lebensformen" zu operieren, wie es Christoph Schenker formuliert, und damit verschiedene Formen von Wissen zu einem „dichten Wissen" zu verknüpfen (vgl. Schenker 2015: 108ff.).

Wird demnach in der Kunst „dichtes Wissen" über ein auch anders mögliches, neues und bedeutsames, da möglicherweise folgenreiches Unterscheidungsverhalten erzeugt, sind die Hervorbringungen mithin nicht zwingend an gesprochene oder geschriebene Sprache gebunden, sondern haben im Wahrnehmen und Handeln, im Verhältnis von Körper, Bewusstsein und Gesellschaft ihren

Dreh- und Angelpunkt (vgl. ebd.: 107 sowie Baecker 2009: 94). Forschend vollzogene künstlerische Arbeit besteht daher nicht in der Generierung eines vermeintlich „reinen", vergeistigten Wissens, das sich textförmig ausgearbeitet vorlegen ließe, sondern in Produktionen, die, wie Dirk Baecker ausführt, „Intellekt und Affekt, Problemlösungswissen und solidarische Bindung gleichermassen sind" (Baecker 2009: 94).

Wie also alles, was gebildet wird bzw. sich bildet, indem sich etwas immerfort trennt und bindet, pendelt Künstlerische Forschung zwischen unbewussten und bewussten Denkmodi. Sie steht sozusagen für einen Bereich eines anderen Denkens, das als Vollzug von Bildung bezeichnet werden kann, weil sie, wie Karl-Josef Pazzini ausführt, „Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen […] her untergräbt" (Pazzini 2015: 23). Demnach ergreift uns Künstlerische Forschung „als Form und Erzeugerin eines ‚dichten Wissens'" stets „als ganze Menschen" (Schenker 2015: 106); „fängt ein, was aus dem Ruder läuft; und […] setzt frei, was zu sehr gefangen ist" (Baecker 2009: 96).

#Translation – oder: Forschung als Voraussetzung für und Resultat von Bildung?

Für das Einfangen und Freisetzen zerstreuter, auch zunächst nicht bewusster Gedanken und Assoziationen können allerdings neben solchen der Kunst auch andere mediale (Re-)Präsentationen und Performanzen Raum und Zeit bieten. So können auch pädagogische Inszenierungen (selbst-)befremden, sofern sie zum Heraustreten aus der Begrenztheit gewohnten Differenzierens herausfordern und dazu befähigen, in Kenntnis dieser Unterscheidungsroutinen Kritikfähigkeit an diesen zu erlangen und Vorurteile zu befragen. Ein solches Versetzen von alten Sicherheiten im Zuge einer Umsetzung von Beweglichkeit, Eigenartigkeit und formender Wirksamkeit geschieht Pazzini zu Folge allerdings unter Voraussetzung von Souveränität[2] und unter Einsatz von Medien[3] (vgl. Pazzini 2015: 313).
Würden also auch pädagogische Institutionen als Medien im Sinne von Apparaten in Anspruch genommen werden, die Forschungen im Sinne von Übersetzungen anregen, indem Fragen und Motive in die „Sprache" des eröffneten Raums mitgebracht werden, hätten diese jedoch genauso beim Verlernen zu helfen, um überhaupt die Wahrscheinlichkeit neuer Forschungsergebnisse erhöhen, und zum Lernen beitragen zu können (ebd.: 311ff.).
In Übersetzungs- bzw. Forschungsprozessen käme demnach der Universität zum einen die Aufgabe zu, Brücken zu schlagen und damit Lücken zeitweise zum Verschwinden zu bringen; und zwar an den Stellen, „wo keine (naturgegebenen) Verbindungen auszumachen sind" (ebd.: 168). Zum anderen, weil auch pädagogische Institutionen ohne Schließung als Bedingung für ihre Offenheit nicht auskommen, hätte die Universität in ihrer Funktion als Medium auch – und das ist nur scheinbar widersprüchlich – dazu zu verhelfen, ggf. Grenzen zu ziehen gegen zu konflikthafte Zumutungen, d. h. etwa *zwischen* der polaren Spannung beim Loslassen alter Sicherheiten und Gewohnheiten einerseits und entstehender Souveränität im Vollzug von Neukombination andererseits (vgl. ebd.: 306f., 313). An, mit und durch die Institution hindurch würde universitäre Forschung und Lehre dann als ein relationales Grenzgeschehen vorstellbar, das dann als widerständig bezeichnet werden kann, wenn die Universität – wie eine Haut – Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist, Form gibt und Bildung ermöglicht (vgl. ebd.: 75f., 313).
Wenn also Universität gegenwärtig und in Zukunft Raum und Zeit bieten soll für eine Lehre im Sinne von Bildung, die vor diesem Hintergrund als der Prozess verstanden werden kann, der *erstens* zu Forschung veranlasst, der *zweitens* selbst nur durch Forschung zustande kommt und der *drittens* die Darstellung von Forschungsergebnissen ist (welche erst in Beziehungen existieren, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung entstehen) (vgl. ebd.: 309), geht es immer auch um eine Arbeit an Begrenztheiten und Endlichkeiten, an Bindungen zum Sozialen und an der Konturierung von Beziehungen.

Bedarf universitäre Forschung und Lehre insofern generell Beziehungen zum „Fremden", die allererst durch Übersetzungen hervorgebracht werden, ist die Universität stets auf Vorstellungen angewiesen, die zugleich öffnen und Halt bieten (vgl. ebd.: 307). Im Sinne Derridas hätte eine solche universitäre Forschung und Lehre ihren Ort nicht zwangsläufig innerhalb der universitären Mauern und würde weder notwendig noch ausschließlich noch exemplarisch durch die Gestalt des Professors vertreten (Derrida 2001: 77). Sie könnte überall stattfinden; wie etwa in ungewöhnlichen Kombinationen mit Inszenierungen der Kunst als ausgewiesener „Spezialistin fürs Mediale", womit sie nicht zuletzt auch in den Vorstellungen der Betrachter*innen zu suchen wäre (Pazzini 2015: 307 sowie 313).

Soll vor diesem Hintergrund Forschung auch als *bildende* Kunst bzw. auch als ein künstlerisch forschend unternommener „Akt der Übersetzung“ (Steyerl 2010: 5) neben anderen möglichen in pädagogischen Institutionen anerkannt und ihr Einzug in die Universität gewährt werden – oder zumindest in das Studium der Kunstpädagogik oder der Ästhetischen Erziehung –, setzt dies wiederum die Berücksichtigung der von Hito Steyerl anschlussfähig an Lyotard und Schenker beschriebenen, für die Künstlerische Forschung so wesenhaften „Vielsprachigkeit“ voraus, die mit deren mannigfaltigen Bezugnahmen auf das kulturelle Leben einhergeht (vgl. ebd.).
Die Möglichkeit einer Pluralität der Wissensformen und Denkmodi in der Universität durch Kunst in Forschung und Lehre zu berücksichtigen, würde dann konkreter bedeuten, zuzulassen, dass fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig gesprochen werden – wie etwa „die Sprache des Singulären ebenso wie jene des Spezifischen“, aber auch „der Disziplin ebenso wie des Konflikts“, sowie hin- und anzunehmen, dass Künstlerische Forschung mitunter sogar neue Sprachen hervorbringt (vgl. ebd.).
Mögliche Übersetzungen in dieser Gemengelage gefährden dann Steyerl zu Folge jedoch gerade nicht die etablierte Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler*innen und Künstler*innen (vgl. ebd.). Vielmehr lässt sich annehmen, dass an diesen Grenzen, d. h. genauer dort, wo Künstlerische Forschung zugleich Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle ist (vgl. hier nochmals Pazzini 2015: 76), gerade zum Zwecke des bildenden Erhalts der verschiedenen Systeme erforderliche Irritationen ausgelöst werden; allerdings maßgeblich mit Hilfe der Spezifik künstlerischer Inhalte und Formen. Und diese Spezifik könnte Pazzini zu Folge gerade darin bestehen, dass sie „die beiden Driften, einerseits das […] Singuläre, noch nicht formulierte und andererseits das zu erlernende Allgemeine in seiner jeweiligen Besonderheit, ganz eng zusammenführt, aber nie zu einer Übereinstimmung bringen kann“ (vgl. ebd: 314f.).
Künstlerische Forschung ließe sich in dieser Konsequenz als *bildend* im Sinne von *medial* bezeichnen. D. h. als „vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt“ (ebd.: 22), als genau die Relation *dazwischen*, die zugleich ein Prozess von Autonomisierung[4] *und* Vergesellschaftung – und damit paradoxer Weise sowohl frei, als auch fremdbestimmt – ist. Denn schließlich könne man, so Pazzini, „ohne dass man fremde Stimmen hört, sehr genau hört, […] nicht gebildet werden“ (ebd.: 312).

Aber ist eine so verstandene universitäre Bildung, die sowohl von der Berücksichtigung der Singularitäten, der Stützung der Besonderheiten als auch von einem unausweichlichen Zug zum Allgemeinen lebt (vgl. ebd. 2010: 159), vor dem Hintergrund eines postautonomen Verständnisses von „Kunst“ überhaupt noch möglich, das davon ausgeht, dass die Künste das „Gefängnis ihrer Autonomie“ verlassen haben, und annimmt, dass „im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert [wird]“ (Meyer/Dick/Moormann 2015: 1)? Oder anders gefragt: Woran, wodurch und womit kann sich eine maßgeblich von Künstlerischer Forschung aus verstandene Ästhetische Bildung überhaupt vollziehen, wenn die Eigengesetzlichkeit und Unabhängigkeit der Kunst gegenüber anderen Systemen unwahrscheinlich geworden zu sein scheint?

#Transition – oder: Der Kontext der Kunst als ihr Labor und Übergang?

Die gute Nachricht ist: Die mit einem postautonomen Verständnis von Kunst einhergehende Vorstellung von einem Kunstsystem, das seit dem 19. Jahrhundert seine Reflexion über Autonomie fortlaufend bis zur vollkommenen Ausschöpfung des Prinzips der Autonomisierung zugespitzt hat, ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende der Kunst.
Zwar lässt sich die postmoderne Kunst „als die letzte Stufe konzeptioneller Autonomie […] begreifen, nach der es keinen weiteren Schritt einer substantiellen Autonomisierung mehr gibt“ (Lingner 1989: 7), dennoch ist die Autonomie des Kunstsystems selbst dann noch gesichert, wenn „Autonomie als Autonomieverzicht“ praktiziert wird (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92). So ist die Kunst aus systemtheoretischer Sicht allenfalls bis zu jenem Punkt gelangt, an dem sie nicht mehr allein in sich und auf sich selbst bezogen ihren einzigen Zweck sehen kann, womit sie ihre eigene Negation als Selbstbeschreibung miteinschließen muss (vgl. Esposito 1997: 109). Beispielsweise als Negation jeder Grenze oder jeder Verpflichtung auf Vorgaben durch eine Tradition oder als Versöhnung zwischen Kunst und Leben (vgl. Luhmann 1995: 472ff. zit. n. Koller 2007: 92f.).
Anders formuliert: Selbst die Annahme einer Destabilisierung, wenn nicht sogar von einer Suspendierung der Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst kann trotz durchaus nachvollziehbaren Auslöschungsbefürchtungen auch als eine weitere Möglichkeit des Selbsterhalts der Kunst betrachtet werden. Das ist paradox, aber das geht. Denn die Autopoiesis der Kunst, d. h. ihre Fähigkeit als System, die Elemente, aus denen sie besteht, selbst zu (re-)produzieren und dadurch ihre Einheit zu definieren (vgl. Esposito

1997: 29), „kennt keinen Ort für eine letzte, das System negierende Operation, da alle Operationen unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion konzipiert sind“ (Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92). Michael Lingner präzisiert diese Denkfigur wie folgt: „Indem mit der postmodernen Kunst die Negation des Autonomieprinzips erreicht ist, führt jede weitere Fortsetzung der Autonomisierung zur Negation der Negation und damit zwangsläufig zur Aufhebung dieses Prinzips […] So gesehen ist das Ende des Prozesses der Autonomisierung der Kunst um der Erhaltung ihrer Autonomie willen notwendig“ (Lingner 1989: 7).

Die im Rahmen der Tagung *where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste* fokussierte „Destabilisierung der Kunstgrenzen“ wäre dann – sofern verstanden als Selbstnegation der Kunst und zugleich als Form der Betätigung ihrer Autonomie (vgl. Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92) – „also nur eine Operation unter anderen, ein Versuch, an die Grenze zu gehen, um das Ausgeschlossene einzuschließen; […] ein Versuch, jede mögliche Nichtkunst in die Kunst wiedereintreten zu lassen“ (ebd.). Womit gleichzeitig betont wäre, „daß […] Bedingung und Kennzeichen der Autonomie jedes Funktionssystems […] das Angewiesensein auf […] andere Systeme ist; daß also spezifische Unabhängigkeit auf hohen Abhängigkeiten beruht“ (Luhmann 1995: 219 zit. n. Küpper 2008: 12).

Denkbar ist vor dem Hintergrund des bisher Dargelegten, Künstlerische Forschung anzusehen als einen möglichen Schritt unter anderen im Übergang zu der in der Kunst notwendig gewordenen „völligen Umorientierung im Sinne einer positiven Bestimmung ihrer selbst“ (Lingner 1989: 8). Und es sieht ganz danach aus, dass sie gerade dort, wo sie sich als „Akt der Übersetzung“ (Steyerl 2010: 5) – also als medial, als bildend versteht – jene von Lingner im Zuge seines „Versuch[s] eines theoretischen Ansatzes zur Begründung des möglichen Bewegungsprinzips […] postautonome[r] Kunst“ (Lingner 1989: 8) an das Kunstsystem gestellte paradoxe Aufgabe aufgreift: Und zwar, sich aus sich selbst heraus außerhalb ihrer selbst liegende fremde Zwecke zu setzen, weil sie nicht mehr allein in sich selbst ihren eigenen Zweck sehen kann. Aber auch dort, wo sie sich „als Form und Erzeugerin eines ‚dichten Wissens‘“ (Schenker 2015: 106) versteht und fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig spricht (vgl. hier nochmals Steyerl 2010: 5), deutet vieles darauf hin, als habe sie den von Lingner formulierten Bedarf an eben diesen fremden Zwecken erkannt, um immer wieder zu einer Argumentationsgrundlage für ihre Fortexistenz zu kommen.

Sicherlich, eine solche Idee von Künstlerischer Forschung mag bei verkürzter Auslegung auch Gefahr laufen, auf eine Praxis der Selbstausbeutung reduziert, oder von „höheren Mächten“ einverleibt zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Dieses Risiko ist wahrscheinlich dort besonders hoch, wo „Kunst in einer Weise kommerzialisiert wird, dass sie in Kommerz aufzugehen scheint und die Kunst in der Kunst nur noch darin liegt, dass sie diese restlose Preisgabe als Inszenieren von Kunst *will*“ (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92f.). In einem solchen Kontext könnte sie durchaus den Eindruck erwecken, als sei sie, wie Steyerl zu bedenken gibt, „ein Aktivposten des technologisch und konzeptuell fortgeschrittenen Kapitalismus der Ersten Welt“, der sich allenfalls „um das effiziente Funktionieren seiner Bevölkerung in einer Wissensökonomie bemüht und als Nebenprodukt zudem den Überblick über den Rest der Welt behält“ (Steyerl 2010: 2).

Doch selbst wenn sich das dichte Wissen der Kunst nicht zuletzt auch an der Effizienz[5] orientiert (vgl. Schenker 2015: 106), wäre im Bereich Künstlerischer Forschung, so wie ich sie hier versuche vorstellbar werden zu lassen, „die Autonomie der Kunst […] in dem Sinne zu wahren, dass die künstlerischen Entscheidungen prinzipiell in finanzieller, institutioneller und ideologischer Unabhängigkeit getroffen werden können“ (Lingner 1989: 8). Sie würde sich die ihr nun unentbehrlichen fremden Zwecke niemals aufoktroyieren lassen, sondern würde sie, im Sinne Lingners, stets aus sich selbst heraus autonom setzen, was genauer hieße: das Kunstfremde bewusst zu *wählen*, sich für es zu *entscheiden*, und es sich so zu eigen, zu seinem Eigenen zu machen.

Anders herum bedeutet eine so verstandene Autonomie des Kunstsystems auch, dass Kunst generell keinen direkten Einfluss auf andere Funktionssysteme und auch nicht auf die Gesellschaft als ganze nehmen kann (vgl. hierzu auch Koller 2007: 93). Mit Künstlerischer Forschung Universität verändern, kritisieren oder verbessern zu wollen, kann demnach nur sehr beschränkt und allenfalls indirekt gelingen. Denn gerade weil ja aus systemtheoretischer Sicht stets ein allgemeiner Bedingungszusammenhang zwischen der Offenheit und Geschlossenheit eines Systems besteht (vgl. Luhmann 1984: 626), ist auch die hier vorgestellte Kunstautonomie nur um den Preis operativer Geschlossenheit zu haben. Diese Geschlossenheit bedeutet also auch, wie Markus Koller ausführt, dass sowohl die direkte Einflussnahme externer Operationen auf das Kunstsystem wie auch die direkte Einflussnahme des Kunstsystems auf Operationen außerhalb seiner Grenzen unmöglich ist (vgl. Koller 2007: 93).

#Transdisziplinarität – oder: Für eine Universität des Konflikts und des Streits?

Dennoch ist es weitgehend möglich, sich die Kunst zum Zwecke eines Weitertreibens von universitärer Forschung und Lehre zumindest „als Treibstoff anzuverwandeln“ (Pazzini 2015: 77), d. h. sie bildend sein zu lassen, indem man sie anwendet nicht nur im Sinne einer „Wendung der Kunst, eine Version, eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst“, sondern auch im Sinne einer „Wendung an Kunst als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik“ und zugleich einer „Anwendung aus der Kunst heraus auch an und gegen Pädagogik“ (vgl. ebd.: 66).
Denn betrachten wir das inzwischen zur vollkommenen Autonomie gelangte Kunstsystem jenseits aller Legenden vom Ende der Kunst „als Vorhut, als Proband der Gesamtgesellschaft“ (Koller 2007: 94), die eben diese „an sich selbst als exemplarischen Fall vollzieht“ (Luhmann 1995: 499 zit. n. ebd.), ließe sich beobachten, dass das Kunstsystem durch Thematisierung seiner Autonomisierungskrise zeigt, dass jedwede Zukunft – und so auch diejenige der in der Humboldt‘schen Tradition stehenden Universität – nicht mehr durch Vergangenheit garantiert werden kann, sondern generell unvorhersehbar geworden ist.

Und das könnte konkreter heißen: Wenn gerade die Systemspezifik *und* Transdisziplinarität Künstlerischer Forschung als ein exemplarischer Ausdruck dessen erfahrbar werden würde, dass kein Konsens mehr darüber möglich ist, was als grundlegendes und allgemeinverbindliches Wissen gelten kann (vgl. hierzu auch Schenker 2005: 6), könnte deutlich werden, dass die Universität als Gesellschaft im Kleinen selbst etwas Unwahrscheinliches ist, das sich allem direkten Zugriff entzieht und damit auch „nicht die Politik, nicht ein moralischer Impetus, nicht die Wissenschaft – keine Realität außerhalb […] den Weg weisen [kann]“ (Koller 2007: 94).

Führen aber, wie Pazzini herausgearbeitet hat, Verunsicherungen durch eben solche einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen zu gewaltsamen Versicherungen, „die zuallererst wie immer […] diejenigen […] erwischen, die sich mit […] Gewissheitslücken befassen und zeigen, dass es nichts Beherrschbares gibt“ (Pazzini 2010: 147), ist es vielleicht sogar dringend angeraten, der Kunst als dem vermeintlich „Fremden“ in Forschung und Lehre, und alledem, was sie insofern anders als ggf. gewohnt, erwartet und institutionell gewünscht mit sich bringt, in pädagogischen Institutionen nicht nur Raum zu geben, um neue Arten und Formen des Differenzierens zu erfinden (vgl. hierzu nochmals Schenker 2015: 105). Vielleicht gilt es, ihr als Forschung und damit sowohl als Bedingung als auch als Resultat von Bildung auch gerade das G.rundrecht auf Egalität[6] zuzugestehen, sodass sie nicht bloß als Gegensatz und Trennung zum wissenschaftlichen Wissen verstanden wird, sondern auch als Differenz dazwischen, die als Beziehung ein permanentes Hin und Her zwischen Gleichem und Anderem impliziert.

Will die Universität von heute und morgen, die in ihrer Humboldt‘schen Tradition ja recht lange (noch) nicht unter den Vorzeichen der Demokratie stand, eine solche Haltung und Praxis einüben und damit das Prinzip der freien und gleichberechtigten Mitbestimmung konsequent in Forschung und Lehre wahrscheinlicher werden lassen, müsste sie sich allerdings – wie es uns Künstlerische Forschung in dem hier dargestellten Sinne vielleicht bereits exemplarisch vorlebt – wie „jedes gesellschaftliche Ordnungsgefüge vor dem Hintergrund einer ihm vorgeordneten Gleichheit aller Beliebigen“ einrichten (Ruda/Völker 2008: 99). Und damit auch vorher inexistenten Akteur*innen, die bisher nicht als legitime Teile der Gesellschaft galten, ermöglichen, sich über Demonstrationen der Gleichheit als Teilhabende zu konstituieren (vgl. ebd.: 100).

Eine solche vorgeordnete Gleichheit aller, die im Bereich universitärer Forschung und Lehre unterstellt werden müsste, könnte mit Jacques Rancière als „Unterbrechung des gewöhnlichen Gangs der Dinge“, und damit möglicherweise sogar als Paradigma einer neuen Hochschulpolitik verstanden werden, d. h. als „das Moment, von dem aus die Gesetzmäßigkeit des Sichtbaren und Sagbaren zur Verhandlungssache eines Streits zwischen Gleichen gemacht werden kann“ (ebd.: 97). Da jedoch „das Prinzip der Gleichheit […] sich keiner wie auch immer gearteten oder befriedeten Lösung zuführen lassen [wird]“, wird es hauptsächlich darum gehen, diese Gleichheit auszuhalten (vgl. ebd.: 106). Aber gewiss nicht um den Preis einer Stilllegung des Konflikts, sondern zu Gunsten einer nachhaltigen Erfahrbarkeit dieser notwendig unabschließbaren Auseinandersetzung zwischen den Grenzen von Kunst, Wissenschaft und Leben, d. h. dort, wo Forschung Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist (vgl. Pazzini 2010: 150 sowie nochmals ders. 2015: 76). Das wäre dann allerdings nicht allein Aufgabe der Kunst, „sondern die, die sie stellt“ (Ruda/Völker 2008: 109).

Künstlerische Forschung, wie ich sie hier versucht habe, vorstellbar werden zu lassen, birgt insofern sehr wahrscheinlich das Potenzial, zumindest indirekt zu soziokulturellen Evolutionsbewegungen anzuregen. Sie könnte zur Bildung von Gesellschaft insofern beitragen, als dass sie sich mit keinem erreichten Zustand einer veränderten Differenzierungsart, -form und/oder -praktik zufrieden gibt, sondern stets dessen mögliche weitere Verschiebung, dessen weitere strukturelle Subversion, dessen uneindeutige Geschichte und dessen offene Zukunft aufzeigt und nachweist (vgl. Baecker 2009: 95).
Mit Rancière kann es aber nicht um ein Ziel gehen. Insbesondere die permanente Verrückung des Konsenses von sinnlichem Sinn und bedeutendem Sinn (vgl. hierzu auch Ruda/Völker 2008: 109), wie sie eine solche universitäre Künstlerische Forschung vorleben könnte, wäre vermutlich nur ein erster Schritt. Doch gerade weil sich seit „Bologna“ ein rigides Geflecht normativer Reformierungs-, Evaluierungs- und Ökonomisierungstendenzen zunehmend über und durch die globale Hochschullandschaft erstreckt, das künstlerische Arbeit etwa als „Artistic Research“ in administrativ nachvollziehbare Elemente zu zerlegen droht und damit, wie Alice Creischer pointiert, dem „Kataster der Creditpoints“ und „Effizienzterror des ökonomischen Wissens – unterwerfen würde (Creischer 2015: 122), wäre mit diesem ersten Schritt vielleicht sogar schon ein wesentlich wirksamer Anfang getan: Dann nämlich ließe sich Künstlerische Forschung – sofern sie denn auch im Bereich der Ästhetischen Bildung angehender Lehrer*innen institutionalisiert werden sollte – auch als Lehre im Sinne der lateinischen *disciplina* auffassen. D. h. sie würde zur Abwechslung offenlegen, dass sie disziplinarisch ist[7]. Und das heißt auch, dass sie mitreflektieren und -thematisieren würde, dass sie als Disziplin Gefahr laufen könnte, ein Index für ruhig gestellte, unterdrückte, vermiedene oder potenzielle Konflikte zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Auf die sie allerdings angewiesen ist, um „der Sache nach, gemäß von Überzeugungen und Wünschen im Zuge der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre noch streiten [zu können]“ (Pazzini 2010: 150).

Würde ein solches Streiten also nicht nur *über* und *an*, sondern maßgeblich auch *mit* und *durch* die „Poetik des Wissens, die die Kunst ist“ (Ruda/Völker 2008: 109) ermöglicht – etwa indem in Rancière'scher Manier im wörtlichen oder übertragenen Sinne eine gemeinsame Bühne eingerichtet wird, „auf der sich der Streit als Streit um die Existenz einer gemeinsamen Welt austrägt“ (ebd.: 98) –, könnte meines Erachtens tatsächlich eine von Inszenierungen der Kunst ausgehende transformatorische Ästhetische Bildung wahrscheinlicher werden, die Selbstdistanz und -entfremdung ermöglicht und uns verwandelt in unsere Wirklichkeiten zurückkehren lässt.

Anmerkungen

1 D. h. nicht selten dergestalt neuer Produktionsweisen des kognitiven Kapitalismus, welche Hito Steyerl bspw. als „kommodifizierte Bildung, kreative und affektive Industrien“ sowie „administrative Ästhetik“ benennt (vgl. Steyerl 2010: 1).

2 Hier sowohl bildungssprachlich verstanden als *Autonomie* im Sinne von *Unabhängigkeit, Selbständigkeit* als auch philosophisch als *Willensfreiheit.*

3 Hier nicht instrumentell verkürzt verstanden, sondern jenseits der Technik im engeren Sinne.

4 Thomas Küpper erläutert, dass sich künstlerische Autonomie, im gesellschaftlichen Funktionskontext betrachtet, im wörtlichen Sinn als Eigengesetzlichkeit auffassen lässt, jedoch nicht als völlige Unabhängigkeit gegenüber anderen Systemen (vgl. Küpper 2008: 12).

5 Als einem ökonomischen Terminus

6 D. h. das Recht auf prinzipielle Gleichwertigkeit und dieselbe Notwendigkeit wie etwa wissenschaftliche Forschung.

7 Weil „sie normalisiert, verallgemeinert und reguliert; […] ein Set von Reaktionen ein[übt] und […] Menschen für ihr Funktionieren in einem Umfeld von symbolischer Arbeit, permanentem Design und stromlinienförmiger Kreativität [unterweist]“ (Steyerl 2010: 1).

Literatur

Badura, Jens (2015): Darstellende Künste: In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 23-25.

Baecker, Dirk (2009): Kunstformate (Kulturrecherche): In: Rey, Anton/Schöbi, Stefan: Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. Subtexte 03. Zürich: ipf Zürcher Hochschule der Künste / Institute for the Performing Arts and Film, S. 79-97.

Bippus, Elke (2009/2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes, 2. Auflage.

Creischer, Alice (2015): Ausstellen. Selbstorganisiertes Wissen und Artistic Research. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S.119-122.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5. Auflage.

Dewey, John (1938, 2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Esposito, Elena/Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo (1997): GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2. Auflage.

Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Koller, Markus (2007): Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Küpper, Thomas (2008): Autonomie. „Das Kreuz mit der Kunst“ – systemtheoretisch betrachtet. In: Kritische Berichte. Bd. 36, Nr. 4, S. 11-15.

Lingner, Michael (1989): Zur Konzeption künftiger öffentlicher Kunst. Argumente für eine Transformation ästhetischer Autonomie. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/ml_publikationen/kt89-6b.html [28.2.2016].

Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.

Lyotard, Jean-François (1979, 1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.

Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): CfP where the magic happens. Online: http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/ [12.02.2016].

Pazzini, Karl-Josef (2010): Universität weitertreiben. Thesen und Notizen. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahme zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, 1. Auflage, S. 145-156.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Polanyi, Michael (1966, 1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ruda, Frank/Völker, Jan (2008): Nachwort. In: Rancière, Jacques: Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve, S. 91-109.

Schenker, Christoph (2005): Künstlerische Forschung. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/misc/querdurch-schenker.html [28.2.2016].

Schenker, Christoph (2015): Wissensformen der Kunst. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 105-110.

Steyerl, Hito (2010): Ästhetik des Widerstands? (Künstlerische Forschung als Disziplin und Konflikt. Online: http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/de/print [28.2.2016].

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat sich eine interdisziplinäre Kindheitsforschung entwickelt, die Kindheit als eine kulturelle und soziale Kategorie untersucht. Kindheit ist demnach eine in der Kulturgeschichte verankerte Konstruktion, die die imaginären, diskursiven, räumlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Lebensrealität von Kindern maßgeblich bestimmt. Die filmwissenschaftliche Kindheitsforschung, die sich bisher vor allem im angloamerikanischen Raum entwickelt hat, fragt dementsprechend nach filmischen Bildern, Darstellungen und Narrativen von Kindern und Kindheit und deren Anteil an den kulturellen Diskursen zur Kindheit (vgl. u.a. Sinyard 1992, Helmryk Donald/Wilson/Wrigt 2017). Selten sind jedoch bisher Forschungsarbeiten, die die filmästhetische Dimension von Kindheitsdarstellungen untersuchen, beispielsweise in Hinblick auf das Schauspiel von Kindern oder die Zuschauererfahrung (vgl. u.a. Lebeau 2008 und Lury 2010). Daran anknüpfend erforsche ich in meinem DFG-geförderten Projekt zu „Filmästhetik und Kindheit“ die filmästhetischen Formen der Kindheit im europäischen Autorenfilm. Meine Forschungshypothese lautet, dass es spezifische filmästhetische Formen der Kindheit gibt, die sich nicht durch die inhaltliche, narratologische oder semiotische Analyse erfassen lassen und die möglicherweise ein filmspezifisches Wissen von Kindheit enthalten.[i] Dies möchte ich im Folgenden am Beispiel einer Szene aus *Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge,* Frankreich, Taiwan *2007)* zur Diskussion stellen.

Der 2007 im Auftrag des *Musée d’Orsay* von dem taiwanesischen Regisseur Hou Hisao-hsien in Paris gedrehte *Die Reise des roten Ballon* steht in der Tradition europäischer Autorenfilme (vor allem des modernen Kinos der 1950er-1970er Jahre), die über die Figur des Kindes die eigene Medialität und Ästhetik reflektieren: In Szenen im Klassenzimmer oder im Kino, oder über die Darstellung des kindlichen Blicks auf Medien oder auf die Welt, wird der Zusammenhang von Bildung, Vermittlung und Filmästhetik verhandelt (vgl. Henzler 2017). Beispiele dafür sind Filme wie *Les quatre cents coups* (Sie küßten und sie schlugen ihn, François Truffaut, 1959), *Alice in den Städten* (Wim Wenders, 1974) oder *El espíritu de la Colmena* (Der Geist des Bienenstocks, Victor Erice, 1973). In *Die Reise des roten Ballons* bietet die Beziehung der Hauptfigur Simon (Simon Iteanu) zu einem roten Luftballon Anlass zu einem Nachdenken über die Bedingungen der Wahrnehmung, des Spiels und der Bildung in der zeitgenössischen Gesellschaft. Denn diese Beziehung zu einem am Himmel schwebenden Gegenstand wird im Kontext einer Reihe von Mediendispositiven inszeniert, unter anderem auch in einer Vermittlungssituation im Kunstmuseum, die den Film beschließt. Meine Analyse dieser letzten Szene knüpft an die Arbeit von Karl-Josef-Pazzini und Manuel Zahn zu Lehrperformances und von Winfried Pauleit zu Film als „Schauplatz der Vermittlung“ an, die das Medium Film in Hinblick auf sein Wissen zu Bildung und Vermittlung befragen. Mich interessiert dabei jedoch nicht so sehr die Figur des Lehrenden und die „Performance“ der Lehre (vgl. Zahn/Pazzini 2011) oder der Film als Vermittler, der in Konkurrenz zum Lehrenden tritt (vgl. Pauleit 2011), als vielmehr die *Mise en scène* der Vermittlung, oder: das Verhältnis von Kameraführung und (pädagogischer) Inszenierung. Der filmwissenschaftliche Begriff der Mise en scène, wörtlich: In-Szene-Setzen, meint die Art und Weise, wie Dinge, Körper und Räume; Licht, Farbe und Form für und durch den Blick (des Zuschauers bzw. der Kamera) angeordnet, bewegt und aufgenommen werden.[ii] Es wird im Folgenden also darum gehen, wie in der *Mise en scène* einer Vermittlungssituation, die Beziehung zwischen Kind und Lehrer/-in, Kind und Medien, Kind und Film, als eine verkörperte und in Räume eingebundene, reflektiert wird.

1. Mise en scène der Vermittlung

Die letzte Szene von *Die Reise des roten Ballons* spielt im Musée d’Orsay in Paris. Zunächst ist das Dach des Museums von außen

zu sehen, über dem ein roter Luftballon schwebt. Danach wird von oben der Innenraum des Museums mit einer Kindergruppe, anschließend eine Vermittlungssituation gezeigt, in der eine Museumspädagogin mit den Kindern über ein Gemälde spricht. Eines der Kinder, die Hauptfigur des Films, beteiligt sich zunächst an dem Gespräch und wendet sich danach ab. Sein Blick richtet sich nach oben, zum Dachfenster des Museums, an dem der rote Luftballon zu sehen ist. Danach verfolgt die Kamera minutenlang die Bewegungen des Luftballons am Himmel über der Stadtkulisse von Paris, dazu ist ein melancholischer französischer Chanson *Tchin Tchin* von Camille zu hören, bevor die Schlusstitel eingeblendet werden (Abb. 1-14).









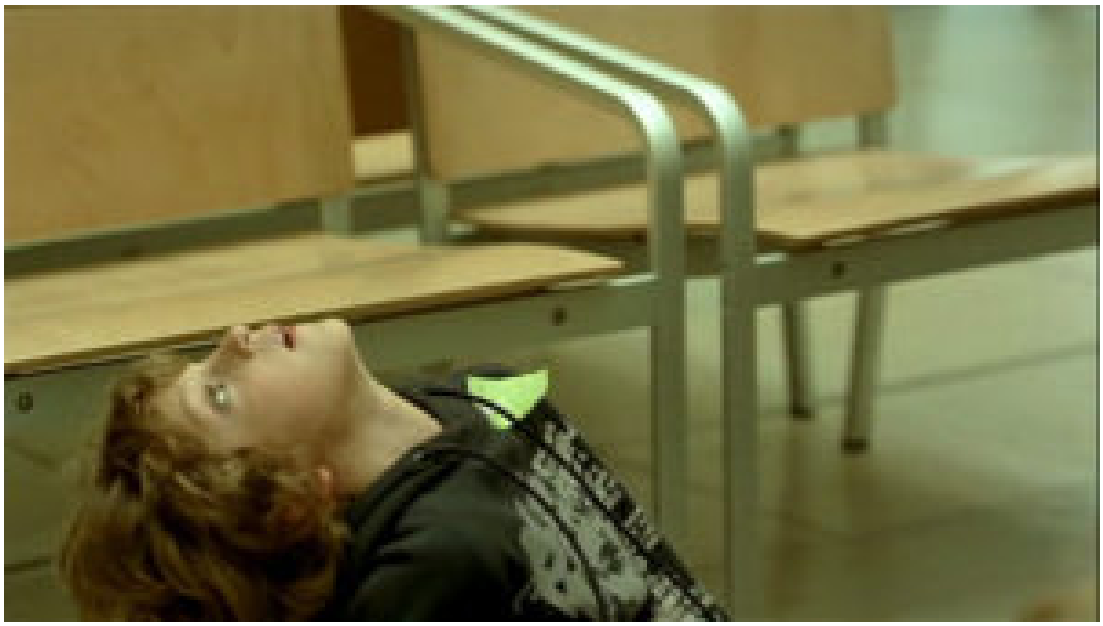


















Im Musée d'Orsay: Die letzte Szene aus „Die Reise des roten Ballons" (Abb. 1-14)

In dieser Szene überlagern sich im Sinne der oben genannten Definition drei verschiedene Formen der *Mise en scène*: die Szenografie des Museumsraums, die Museumspädagogik und die Kameraführung. Die Szenografie des Museumsraums organisiert – über die Architektur, über die Anordnung der Kunstgegenstände im Raum, über Sitzgruppen und Infotafeln – die Bewegungen und Blicke der Besucher/-innen und legt eine bestimmte Haltung (der Ehrfurcht, der Stille, der Kontemplation) zu den Kunstwerken nahe. Zuerst aus einer schiefen Perspektive von oben (in Aufsicht) gezeigt (Abb. 2), deutet sich an, dass dieser Raum nicht unbedingt für Kinder konstruiert wurde und dass diese ihn eigenwillig nutzen: Nur wenige schauen zu den auf Podesten über ihrer Augenhöhe positionierten Skulpturen auf. Andere unterhalten sich miteinander oder erproben die Beschaffenheit des Bodens, indem sie darauf rutschen.

In diesen Raum führt die Museumspädagogin eine andere Anordnung ein, die zumindest teilweise an das Dispositiv des Klassenz-

immers erinnert (Abb. 3-5). Sie gruppiert die Kinder um einen Gegenstand – hier das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton (1899) statt einer Schrift an der Tafel. Mit den Worten, *Kommt schauen! (Orig. Venez voir!),* fordert sie die Kinder zum Hinsetzen auf, lenkt ihren Blick auf das Gemälde und beginnt mit ihnen über verschiedene inhaltliche und formale Eigenschaften zu sprechen: über das Motiv eines Kindes mit rotem Ball, über seine Kleidung, über die Stimmung und die Perspektive des Bildes.[iii] Das Anhalten der Bewegung und der durch die Lehrerinnenstimme geleitete Dialog scheinen hier – wie in vielen anderen filmischen Unterrichtssituationen – Voraussetzung für eine Konzentration der Aufmerksamkeit. Der Flüsterton und das Hinsetzen auf den Boden verweisen darauf, dass der Museumsraum transformiert oder auch zweckentfremdet wird. Die Lehrerin führt dabei nicht nur eine „Lehrperformance" auf, sie fungiert auch als Stellvertreterin der Regie. Denn sie lenkt die Bewegungen, die Blicke und das Sprechen der Kinder, die vor der Kamera – möglicherweise ohne sich dessen bewusst zu sein – zu Darsteller/-innen werden.

Die filmische *Mise en scène* führt uns diese beiden ineinander gelagerten Schauanordnungen, die des Raumes und die der Pädagogik vor Augen. Sie tritt dazu aber auch in ein Spannungsverhältnis[iv]. Denn sie zeigt diese aus merkwürdig verschobenen Perspektiven und gebrochen in lichtreflektierenden Scheiben. Die Vermittlungssituation wird als Spiegelung in der Glasscheibe vor dem Gemälde gefilmt, sodass je nach Schärfeverlagerung mal die Kindergruppe, mal das Gemälde besser zu sehen ist. Diese *Mise en scène* fokussiert unsere Aufmerksamkeit einerseits auf die Vermittlungssituation, die als eine intersubjektive Dreiecksbeziehung zwischen Bild, Pädagogin und Kindern gezeigt wird. Die Betrachter und der Gegenstand, das Sprechen und die Anschauung scheinen dabei zu fusionieren. Andererseits sorgt die Kameraführung auch für eine Dezentrierung dieser Konstellation**,** wenn eines der Kinder in Nahaufnahme herausgegriffen und danach sein Blick an die Decke zu dem Dachfenster mit dem roten Luftballon widergeben wird (Abb. 6-9). Aber auch schon vorher schweift die Kamera ab, verweilt immer wieder auf dem Motiv des Kindes mit dem Ball, selbst wenn im Dialog auf der Tonebene gerade über die Perspektive oder die Figuren im Hintergrund gesprochen wird. Die Kamerabewegung scheint einen individuellen Blick zu artikulieren, der sich aus der Gruppe löst, und der hier dem Jungen Simon, der die Hauptfigur des Films ist, zugeordnet wird.

Diese Szene regt einerseits dazu an über Vermittlung als *Mise en scène, im Sinne eines In-Szene Setzens* nachzudenken. Und zwar insofern Vermittlung nicht nur auf der Kommunikation und Interaktion zwischen Subjekten basiert, sondern sich in Räumen vollzieht, *zwischen* Körpern, Dingen, Medien, die auf unterschiedlichen Ebenen miteinander interagieren – über Gesten, Bewegungen, Blicke, Sprache. Zudem scheint die Kameraführung aber auch eine Alternative zu den thematisierten Dispositiven der ästhetischen Wahrnehmung zu formulieren, wenn sie die kollektive Vermittlungssituation durch eine individuelle Wahrnehmung ersetzt. Wenn der Blick des Kindes von drinnen nach draußen, von einem Kunstgegenstand zu einem Alltagsgegenstand, von einem Bild zu einem Bewegungsbild führt, dann artikuliert sich darin möglicherweise auch eine andere Vorstellung von Bildung, die sich auf das Medium des Films bezieht. Auf zwei Aspekte dieses filmischen Bildungspotentials möchte ich im Folgenden genauer eingehen: die Inter-Medialität und die Filmästhetik.

2. Kontexte

Über den Blick und die Stimmen der Kinder wird in der bisher besprochenen Szene aus *Die Reise des roten Ballons* ein Gemälde erschlossen: die Vermittlungsszene inszeniert eine Beziehung zwischen Kind und Kunstwerk. Die Museumssequenz steht damit im Zusammenhang mit einer Reihe anderer Rezeptionssituationen*,* in denen der Junge Simon bei der Wahrnehmung und Handhabung verschiedener Medien und Gegenstände gezeigt wird. Dadurch entsteht ein komplexes Netz an intertextuellen und intermedialen Bezügen, innerhalb derer sich der Film verortet (vgl. Durham 2014). Zugleich wird damit auch die Bedingungen von Bildung und Wahrnehmung in der zeitgenössischen Gesellschaft reflektiert.

Diese intermedialen Bezüge sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, die bereits in der Museumssequenz deutlich werden. Einerseits handelt es sich um das Zitieren und Zeigen von konkreten anderen Werken, die motivische oder formale Korrespondenzen zum Film aufweisen. In der gezeigten Szene ist es das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton aus der Zeit des französischen Spätimpressionismus. Das Motiv dieses Gemäldes, das ein Kind mit einem roten Ball zeigt, spiegelt das Motiv des Films, der vom Pariser Alltag des Jungen und seiner Mutter handelt, in dem ein roter Luftballon wie ein guter Geist immer wieder auftaucht und verschwindet. Zudem reiht sich *Die Reise des roten Ballons* mit dem Verweis auf das Bild in die Tradition der Malerei ein, die die

Darstellung von flüchtigen Momenten und Bewegungen, die Verschiebung von Perspektiven, das Spiel von Licht und Schatten zu einer Zeit bearbeitete, als das Medium Film gerade entstand.

Ein weiterer – eher indirekter – Verweis kommt von einem der anonymen Kinder, das sagt, es habe einmal einen Film mit einem roten Luftballon gesehen, woraufhin Simon, wie beschrieben, zum Luftballon am Dachfenster hochschaut. Gemeint ist damit vermutlich der berühmte Kinderfilm *Der rote Ballon*, der als Vorbild für *Die Reise des roten Ballons* diente. In der Vermittlungsszene geht die Museumspädagogin nicht weiter auf den Kommentar des Kindes ein. Jedoch wird hier kurzzeitig ein Aspekt von Bildungsprozessen ‚hörbar', der wie Alain Bergala es formuliert hat, im Knüpfen von Verbindungen zwischen Kunstwerken und Medien aller Art besteht.[v] Die Szene verweist nicht nur auf diesen Prozess der Assoziation hin, sondern er kann ihn auch im Zuschauer initiieren. Denn der Kommentar des Kindes lädt dazu ein, weitere Assoziationen zum kulturgeschichtlichen Motiv des Luftballon hinzuzufügen, und über die Variationen seiner Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten nachzudenken. In der Schlussszene des älteren Films *Der rote Ballon* schaut der Junge dem Ballon beispielsweise nicht nur nach, sondern er fliegt an einem Bündel von Luftballons über die Dächer von Paris hinweg. Hier verdichtet sich dieses Motiv des Luftballons also zu einem Sinnbild der Kindheit als einer Zeit des Spiels und der Freiheit, die außerhalb gesellschaftlicher Ordnungen steht.[vi] Diese Zuschreibung schwingt auch in dem neueren *Die Reise des roten Ballons* mit, aber eher als etwas Vergangenes, nicht mehr uneingeschränkt Gültiges.

Aber ich möchte noch einmal auf das Gemälde *Le ballon* zurückkommen. Die *Reise des roten Ballons* zeigt uns nicht das Gemälde an sich, sondern vielmehr verschiedene Schauanordnungen, die die Wahrnehmung des Gemäldes lenken. Wir sehen es nur in Ausschnitten, gelenkt von Kamerabewegungen, gerahmt und gebrochen durch die räumliche Anordnung, durch Spiegeleffekte auf Scheiben, kommentiert von den Stimmen der Kinder und der Museumspädagogin. Mit anderen Worten, hier wird die Medialität des Bildes und die Dispositive seiner Rezeption zur Anschauung gebracht. Auch die anderen Rezeptionssituationen im Film zeigen nicht kulturelle Gegenstände *an sich*, sondern Dispositive der Wahrnehmung und der künstlerischen Gestaltung: vom chinesischen Puppentheater und dem Klavierspiel, über Flipper, Schaufenster und Street Art, bis hin zu analogen und digitalen Techniken des Films. Über die Figur des Kindes als Rezipienten und Produzenten werden die verschiedenen Wahrnehmungs-Dispositive vermittelt und ineinander gespiegelt. Sie konstituieren den Zusammenhang innerhalb dessen sich die Begegnungen mit dem Luftballon ereignen. Anders als in dem Film der 1950er Jahre, in dem der Junge mit dem Luftballon spielt und durch die Straßen von Paris läuft, beruht die Beziehung in *Die Reise des roten Ballons* auf dem Blick und dieser Blick ist selten unvermittelt: das Kind sieht den Ballon durch Scheiben, oder durch den Sucher einer Kamera, und oft sieht es ihn auch nicht, weil es mit anderem beschäftigt ist (Abb. 15-25). Mit diesen inter-medialen Anordnungen scheint *Die Reise des roten Ballons* somit auch nach den Bedingungen der (ästhetischen) Bildung und der Wahrnehmung der Wirklichkeit in einer mediatisierten Welt zu fragen.

Diese *Mise en scène* der verschiedenen Medien und Wahrnehmungsdispositive dient zudem dazu Eigenschaften des Films vorzuführen, der in seiner Grundstruktur gewissermaßen intermedial ist. Darüber haben bereits in der frühen Filmtheorie Béla Balász, Rudolf Arnheim, Walter Ruttmann und andere nachgedacht, die versuchten, Film in Bezug zu den etablierten künstlerischen Ausdrucksformen – der Kunst, des Theaters, der Musik – zu definieren.[vii] André Bazin hat später den Begriff des „unreinen Kinos" eingeführt, um auf die dem Film innewohnende Heterogenität zu verweisen (Bazin 1952). Heute werden diese Überlegungen mit den Begriffen der „Multimodalität des Films" (Grabbe 2013) oder des „Films als Hypermedium" (Pauleit 2009) aufgegriffen. Kennzeichnend für den Film ist dabei, dass er die verschiedenen Medien und Ausdrucksformen nicht nur versammelt und zur Anschauung bringt, sondern eine Synthese herstellt, dass er eine genuin neue künstlerische Ausdrucksform hervorbringt, die im Verlauf der Filmgeschichte spezifische Ästhetiken ausgebildet hat.

3. Film-Ästhetik

Abschießend möchte ich daher auf die spezifische Filmästhetik und ihr Bildungspotential zu sprechen kommen, das in der Schlussszene von *Die Reise des rote Ballon* ebenfalls vorgeführt wird – und zwar verkörpert in der Figur des roten Luftballons. Wenn dieser am Oberlicht des Museums gerahmt erscheint, dann wird hier – vermittelt über den Blick des Kindes – das Bewegungsbild eines roten Balls dem Gemälde eines roten Balls gegenübergestellt. Auch in *Der rote Ballon* gibt es eine ähnliche Gegenüberstellung, eines Gemäldes, das ein Kind mit Spielzeug zeigt, und eines Spiegelbildes des Ballons.[viii] Beide Filme scheinen damit auf

die Differenz zwischen einem fixen Bild und einem bewegten Bild hinzuweisen. Beide Filme scheinen die Lust der kindlichen Figuren zu teilen, die Bewegungen des Ballons am Himmel zu verfolgen. Sie artikulieren damit eine ästhetische Dimension des Films, die bereits die Avantgardekünstler der 1920er Jahre – wie Hans Richter (*Filmstudie*, 1926) oder Walter Ruttmann (*Lichtspiel Opus 1*, 1921) – in ihren absoluten Filmen erforscht haben: die Bewegung von Formen und Farben.

Aber in *Die Reise des roten Ballons* geht es nicht nur um das ästhetische Moment der Bewegung, denn der Luftballon ist keine abstrakte Form, sondern ein Objekt der Realität, das die Kamera aufgezeichnet hat. Um es mit Hou Hsiao-hsiens Worten zu sagen: „I want real movement in real spaces" (Hsiao-hsien/Suchenski 2004, S. 190). Der Luftballon verweist auf das Potential des Films, nicht etwa die Realität *abzubilden*, sondern die Aufmerksamkeit auf reale Dinge, Körper, Schauplätze und zufällige Ereignisse zu lenken und *mit ihnen* die Fiktion zu gestalten. Dies hat den Filmtheoretiker Siegfried Kracauer dazu bewegt von der „Errettung der physischen Realität" durch den Film zu sprechen.[ix] Die Kamera in *Die Reise des roten Ballons* scheint genau diese Möglichkeit zu nutzen: Denn sie schweift immer wieder ab, vom Zentrum des Geschehens oder den bedeutenden Bauwerken, um sich den flüchtigen Bewegungen des roten Luftballons, dem plötzlichen Aufsteigen der Vögel oder anderen unspektakulären Details des Stadtalltags zuzuwenden.

Der Luftballon ist aber nicht nur Gegenstand, sondern auch Initiator dieser Verschiebung des Blicks. Am Anfang der besprochenen Szene ist erst der Luftballon am Oberlicht des Museums schwebend zu sehen, danach den Museumsraum. Den Regeln der narrativen Montage folgend, können wir damit die Aufsicht auf den Museumsraum als den Blick des Ballons deuten und die Untersicht auf den Ballon als das Zurückblicken des Kindes. Darüber hinaus scheinen sich auch die Bewegungen der Kamera teilweise dem Luftballon anzugleichen. Und zwar nicht nur, wenn sie dessen Schweben am Himmel verfolgt, sondern auch, wenn sie kreisend über das Gemälde schweift. Die Kameraführung – ein wesentliches Moment der Ästhetik Hou Hisao-hsiens auch in anderen seiner Filme mit dem Kameramann Mark Lee – scheint sich im Luftballon zu spiegeln und von diesem affiziert. Oder wenn man wie die Filmtheoretikerin Vivian Sobchack den Film als einen Körper bestimmt, dessen (sinnliche) Erfahrung der Welt der Zuschauer teilt (vgl. Sobchack 1992), dann scheint sich der Film *Die Reise des roten Ballons* von Zeit zu Zeit dem fremden, schwebenden Körper des Luftballons anzuverwandeln, der an den Fenstern der Protagonisten auftaucht und wieder verschwindet.

Die Filmtheorie von Vivian Sobchack beruht auf der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys – kurz gesagt, auf seiner grundlegenden These, dass jeder Bewusstseinsvorgang mit einem Wahrnehmungsprozess verbunden, und damit als verkörpert, verortet in einem Raum und in Beziehungen zu anderen Körpern zu verstehen ist (vgl. Merleau-Ponty 2016). Auch diesen Aspekt von Bewusstseins- und Bildungsprozessen reflektiert die Museumszene in *Die Reise des roten Ballons*. Am deutlichsten wird dies im Blick des Kindes zum Luftballon an der Decke. Dieser Blick ist nicht – wie in einer konventionellen Filmmontage üblich – nur angedeutet, indem wir das in eine Richtung schauende Kind, und danach den Gegenstand des Blicks sehen. Die Kamera filmt vielmehr in mehreren langen Einstellungen die Bewegungen des Kindes, das sich aus der Gruppe vor dem Gemälde zurückzieht, den Kopf nach hinten lehnen muss, um aufzuschauen, und das dafür auf dem Boden hin- und herkriecht, als müsse es sich mit dem Ballon mitbewegen, oder eine günstigen Blickwinkel finden (Abb. 8-10). Hier wird sichtbar, wie das Interesse an einem Gegenstand, seine Wahrnehmung, mit einer unmittelbar körperlichen Bewegung verbunden ist, die – in diesem Fall – auch einen Austritt aus den vom Museum und der Vermittlung vorgegebenen Dispositiven des Schauens mit sich bringt. *Die Reise des roten Ballons* führt uns in dieser Lesart sowohl über die Figur des Kindes und seinen Blick, als auch über die Ästhetik der Kamerabewegungen, das Bildungspotential gerade der phänomenologischen Dimension des Films vor Augen.

Film, das vermittelt diese *Mise en scène*, ermöglicht eine Verschiebung des Blicks – er ermöglicht das Gewohnte oder vermeintlich Bekannte anders zu sehen. Dazu gehört auch das Sprechen und die Bewegungen der Kinder. Die anfangs beschriebene *Mise en scène* des Museumsraumes aus schrägen Perspektiven und gespiegelt in Fensterscheiben kann nicht nur als eine Strategie der Selbstreflexivität, im Sinne eines *Sichtbar-machens* der Beschränkungen des Sehens verstanden werden. Sie entspricht auch einer Regiehaltung, die die Kindergruppe so filmt, dass ihnen die Aufnahmesituation möglichst wenig bewusst ist. Insofern das Gespräch mit der Pädagogin, wie alle Dialoge des Films, improvisiert wurde, ermöglicht diese Regiehaltung ein möglichst unbefangenes Verhalten der Kinder. Nicht *dass* die Kinder durch den Museumsraum laufen, oder der Junge zum Fenster schaut ist dabei relevant (denn das ist sicher Teil einer Inszenierung), sondern *wie* dies geschieht, wie sie in ihren unwillkürlichen Bewegungen, in ihrer körperlichen Unruhe, eine Ablenkung artikulieren oder auch einer Konzentration Ausdruck verleihen. Und was sich darin von ihnen, ebenso wie von dem Vermittlungsprozess zeigt, das in der Handlung des Films und den kulturellen Bildern von Kindern mit Spielzeugen nicht aufgeht.

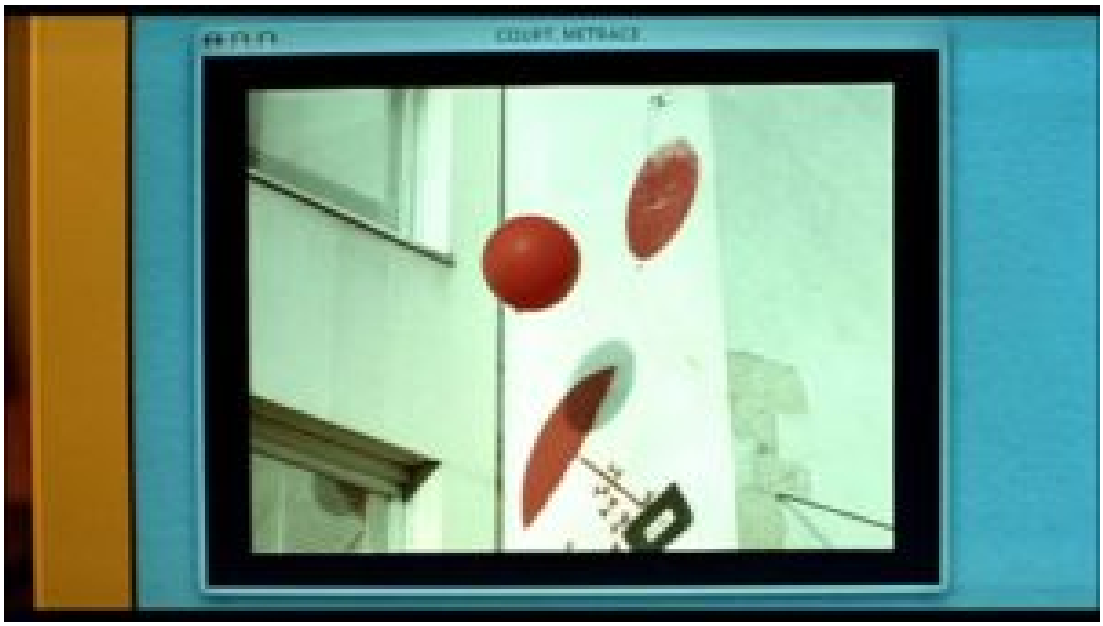
Wie ich zu zeigen versucht habe, lässt sich die letzte Szene, ebenso wie der gesamte Film *Die Reise des roten Ballons* als eine komplexe Reflexion von Fragen der mediatisierten Wahrnehmung, der Vermittlung und Bildung sowie der Filmästhetik lesen. Der Film gehört damit zu einer Reihe von Filmen des europäischen Autorenkinos, die über die Figur und den Blick eines Kindes die Medialität und Ästhetik des Films reflektieren. Diese filmischen Diskurse stehen im Zusammenhang mit filmkritischen und filmtheoretischen Diskursen, die seit der Frühzeit des Kinos eine besondere Nähe des Mediums Film zum Kind und zur Kindheit behaupten. Ob aus phänomenologischer oder psychoanalytischer Perspektive, im Kontext des Avantgardefilms oder in Bezug auf das Hollywoodkino, immer wieder wurde und wird die Erfahrung des Zuschauers, die Haltung der Regie, oder auch das Schauspiel im Film mit dem Kind und der Kindheit in Verbindung gebracht. Man kann dieses Motiv „Kino und Kindheit“ als diskursives Phänomen untersuchen, das von bestimmten kulturgeschichtlich verankerten Vorstellungen von Kindheit geprägt ist und diese mit hervorbringt. Ich möchte aber darüber hinaus dafür plädieren, solche Filme und Diskurse durchaus als eine Reflexion von Bildungsprozessen und intermedialen Zusammenhängen ernst zu nehmen. Und diese Reflexion – so meine These – wäre gerade in ihrer ästhetischen Gestaltung, konkreter: in der *Mise en scène* zu suchen. Aus dieser Perspektive betrachtet, vermittelt uns *Die Reise des roten Ballons* auch das spezifische Bildungspotenial des Films: als eines Mediums, das Räume, Beziehungen und Dispositive zur Anschauung bringen kann, das zwischen verschiedenen ästhetischen Ausdrucksformen Verknüpfungen herstellt und diese synthetisiert, und das eine Sensibilisierung der Wahrnehmung ermöglichen kann: die sich nicht nur auf Kunstwerke, sondern auch auf die flüchtigen Bewegungen der Wirklichkeit richtet.























Der Blick des Kindes in „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 15-25)

Abbildungen

Abb. 1-25: Videostill aus Hisao-hsiens, Hou: Die Reise des roten Ballons (LE VOYAGE DU BALLON ROUGE), 2007 (35 mm, 113 min.)

Literatur

Arnheim, Rudolf (2003): Film als Kunst. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart, S. 176-200.

Balász, Béla (2001): Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. Frankfurt am Main (Orig. 1924).

Bazin, André (2004): Für ein unreines Kino. Plädoyer für die Literaturverfilmung. In: *Was ist Film?,* Berlin (Orig. 1952).

Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg.

Durham, Carolyn A. (2014): Adapting Impressionism: Hou Hsiao-hsien's Le Voyage du ballon rouge. In*: Modern Languages Open,* Liverpool University Press, online: http://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.19 [28.08.2017]

Grabbe, Lars C./Rupert-Kruse, Patrick/Schmitz, Norbert M. (Hg.) (2013): *Multimodale Bilder. Zur synkretistischen Struktur des Films*. Darmstadt.

Henzler, Bettina: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: DER ROTE BALLON und DIE REISE DES ROTEN BALLON. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

Henzler, Bettina (2017): Kino, Kindheit, Filmästhetik. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.) (2017): *Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie*. Berlin.

Hemelryk Donald, Stephanie/Wilson, Emma/Wright, Sarah (Hg.) (2017): *Childhood and Nation in Contemporary World Cinema*. Londond/Oxford.

Hsiao-hsien, Hou/ Suchenski, Richard I. (2004): Working With Limits: A Conversation with Hou Hsiao-hsien und Chu Tien-wen. In: Suchenski, Richard I.: *Hou Hsiao-hsien*. Wien, S. 186-199.

Kracauer, Siegfried (2003): Erfahrung und ihr Material. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films.* Stuttgart, S. 234-255.

Lebeau, Vicky (2008): *Childhood and Cinema*. London.

Lury, Karen (2010): *The child in film. Tears, fears and fairy tale*s. London

Merleau-Ponty, Maurice (2016): Phénoménologie de la perception. Paris (Orig. 1945).

Pauleit, Winfried (2004): Der Kinematograph als Zeigestock. In: *Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter*. Heft 125, Jg 35, 2004, S. 13-20.

Pauleit, Winfried (2011): Medienwissenschaft und Bildung. Film als Schauplatz der Vermittlung am Beispiel von The Conversation (Francis Ford Coppola, USA 1974). In: Hediger, Vinzenz/Sommer, Gudrun/Fahle, Oliver (Hg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, Marburg, S. 213-238.

Pauleit, Winfried (2009): Il faut être digital! Zeitgenossen und technische Medien. In: *Nach dem Film* (Essay), 13.10.2009. www.nachdemfilm.de. URL: http://www.nachdemfilm.de/content/il-faut-être-digital [28.08.2017]

Sahli, Jan (2009): Klingende Bilder, gemalte Töne. Mediale Schnittstellenin der Film- und Kunstvermittlung. In: Henzler, Bettina/-Pauleit, Winfried (Hg): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg, S.147-153.

Sinyard, Neil (1992): Children in the movies. London

Sobchack, Vivian (1992): *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film experience.* Princeton

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden

Filme

Hou Hisao-hsiens (Regie): Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge), Frankreich, Taiwan 2007 (35 mm, 113 min.).

Hans Richter (Regie): Filmstudie, Deutschland 1926 (35 mm, 7 min.).

Walter Ruttmann (Regie): Lichtspiel Opus 1, Deutschland 1921) (35 mm, 13 min.).

François Truffaut (Regie): Les quatre cents coups (Sie küßten und sie schlugen ihn), Frankreich 1959 (35 mm, 99 min.).

Wim Wenders (Regie): Alice in den Städten, Deutschland 1974 (16 mm / 35 mm, 110 min.)

Víctor Erice (Regie): El espíritu de la Colmena (Der Geist des Bienenstocks), Spanien 197 (35 mm, 97 min.).

Anmerkungen

[i] „Filmästhetik und Kindheit“ ist ein über drei Jahre (2016-2018) von der DFG gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Bremen (Institut für Kunstwissenschaft-Filmwissenschaft-Kunstpädagogik), das von mir durchgeführt wird. Für weitere Informationen siehe die Website zum Projekt, die über den Verlauf, sowie Kooperationen im Vermittlungskontext informiert und Gastbeiträge zum Thema versammelt.

[ii] Der Begriff der *Mise en scène* wurde von dem Filmtheoretiker André Bazin eingeführt, der ihn vor allem auf die Raumdarstellung im Film bezog (vgl. Bazin 2004). In der Filmwissenschaft wird er meist für die formalen Elemente verwendet, die die Gestaltung von einzelnen Einstellungen bestimmen: Anordnung und Bewegung der Figuren im Raum, Bildkomposition, Kadrierung und Kamerabewegung.

[iii] Auszüge aus dem Dialog (Übersetzung B. Henzler): Pädagogin: „Was sieht man dort?“, Kind: „Ein kleines Mädchen.“, P: „Ein kleines Mädchen, vielleicht aber auch einen kleinen Jungen. Zu dieser Zeit wurden Jungs so angezogen.“, K: „Ist das wahr? […]“, P: „Kommt euch das Gemälde fröhlich oder traurig vor?“, K 1: „Fröhlich […]“, K 2: „Einerseits fröhlich, andererseits traurig.“, P: „Warum?“, K: „Weil es auf der einen Seite düster ist und auf der anderen ist es sonnig.“, P: „Wo steht der Maler?“, K: „Oben […]“, P: „Ja, man kann sagen, dass er sich oberhalb befindet. […]“.

[iv] Winfried Pauleit bezeichnet dieses Spannungsverhältnis auch als Konkurrenz zwischen der Lehrperson und dem Film als Vermittler, vgl. Pauleit 2004.

[v] „Bildung ist nichts anderes als die Fähigkeit, das Gemälde oder den Film, die man gerade sieht, oder das Buch, das man gerade liest, zu anderen Gemälden, Filmen und Büchern in Beziehung zu setzen.“ (Bergala 2016, S. 54)

[vi] In dem Vortrag „Children and objects in motion…balloons, bikes, kites and tethered flight in films for and about children“ hat Karen Lury auf die Häufigkeit des Luftballons als Motiv in Filmen mit Kindern hingewiesen. Keynote zu Childhood and Nation in World Cinema. International Conference – Royal Holloway, University of London, 18.-19. April 2016, siehe http://childnationcinema.org/events/international-conference/ [10.6.2017].

[vii] Zur Intermedialität des Films, insbesondere der visuellen Musik in der frühen Filmavantgarde, siehe Sahli 2009, zum Vergleich Kino/Theater: Balász 1924, zum Vergleich Kino/Kunst: Arnheim 1932.

[viii] Eine ausführlichere Gegenüberstellung der beiden Filme und der beiden Szenen, siehe Bettina Henzler: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: der rote ballon und die reise des roten ballon. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

[ix] „Das Kino kann als Medium definiert werden, das besonders dazu befähigt ist, die Errettung physischer Realität zu fördern. Seine Bilder gestatten uns zum erstenmal [sic], die Objekte und Geschehnisse, die den Fluss des materiellen Lebens ausmachen, mit uns fortzutragen.“ Kracauer 2003, 239f.

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

> *„Einsteigen, statt von außen zuzuschauen, das ist der zentrale Punkt in ‚Situation Rooms‘. Sich umschauen, statt darauf.“ (Rimini Protokoll 2015: 10)*

Die Zeit

Wir wissen, dass unsere Welt äußerst komplex und widersprüchlich ist und die Gleichzeitigkeit von globalem und regionalem Denken und Handeln heute genauso untrennbar miteinander verquickt sind wie die Existenz der analogen und digitalen Wirklichkeiten. Wie wahr diese Aussage ist, spüren wir zur Zeit anhand der vielen Geflüchteten, die Europa erreichen, und der Herausforderungen, die das Eintreffen von Menschen anderer Kulturen und Religionen in den meisten Ländern Europas, darunter auch in Deutschland, bereitet.

Seit Frau Merkel Anfang September 2015 die in Budapest unter katastrophalen Bedingungen verharrenden Geflüchteten aus Syrien, Irak und anderen Ländern nach Deutschland eingeladen hat, kommen jeden Tag mehrere Tausend asylsuchende Menschen in die Bundesrepublik Deutschland. Täglich müssen neue Unterkünfte für die Ankommenden gesucht und eingerichtet werden. Die vielen freiwilligen und institutionellen Helfer*innen geben ihr Bestes und kommen seit Beginn des Zuwanderungsstroms nach Deutschland nicht mehr zur Ruhe. Ein Ende des Flüchtlingsdramas ist nicht abzusehen, da sich die Lage in den Herkunftsländern nicht verbessert. Denn die Staaten des westlichen Bündnisses haben keinen funktionierenden Plan darüber, wie sich die Lage in Syrien, Afghanistan und im Irak für die Menschen dort in kürzester Zeit zum Besseren verändern könnte. Diese augenblickliche Weltlage zeigt, wie komplex, global zusammenhängend und auch nicht rasch lösbar die politischen Probleme derzeit sind.

Zeitgleich marschiert seit Sommer 2015 wieder jeden Montag eine zahlenmäßig ansteigende Menschenmenge als „Pegida“ durch die Straßen deutscher Städte (vor allem aktiv in Dresden und Leipzig) und fordert mit fremden- und regierungsfeindlichen Sprüchen das Ende der solidarischen Flüchtlingspolitik. Sogar zu gewalttätigen Angriffen auf Hilfsunterkünfte ist es in diesem Sommer in Freital, in Heidenau und in Meißen sowie in anderen deutschen Städten gekommen.

Als Menschen aus den arabischen Staaten zu Hunderten über das Mittelmeer flüchteten, um schließlich, wenn sie vorher nicht ertrunken waren, erschöpft in Italien und Griechenland anzukommen, scherte sich in Resteuropa kaum jemand darum, wie die Ankunftsländer mit der steigenden Anzahl der entkräftet und teilweise krank Ankommenden fertig werden.

Jetzt haben wir das Bewältigungsproblem im eigenen Land und siehe: Nicht wenige Menschen in unserem Land signalisieren in erschreckend radikalisierter Form Angst vor dem Fremden als Angst vor der Konfrontation mit anderen Werten, Bräuchen und religiösen Traditionen. Jenseits von Empathie und Solidarität möchten sie den deutlich sichtbaren Reichtum unseres Landes nicht

mit den Ankommenden teilen.

Aber nicht nur Deutschland, sondern ganz Europa steht vor einer äußerst komplizierten politischen und sozialen Situation, die den Bürgern ein komplexes, tiefschürfendes Denken, ein Einfühlen in unterschiedliche Situationen (beispielsweise, was sie selbst tun würden, wenn ihre Familie verfolgt und ihre Kinder hungern würden) und damit eine mehrperspektivische Sicht auf die politische Lage abfordert. Da die Problemvielfalt und deren oft undurchsichtige wirtschaftliche, politische, militärische Verwobenheit auf unserem Erdball in Zukunft mit hoher Wahrscheinlichkeit eher anwachsen als abnehmen werden, müssen wir jetzt, heute, augenblicklich und nicht erst morgen, darüber nachdenken, wie die zukünftige *Multitude* zu einem Handeln gelangen kann, dem die Vielschichtigkeit des Denkens und Abwägens zugrunde liegt.

Wir wissen, dass kontemporäre Kunst, welcher tatsächliche Zeitgenossenschaft (Boris Groys) zugrunde liegt, in der Lage ist, die Antagonismen und die vernetzten Abhängigkeiten von Themen einzufangen. Denn „ein sehr deutlich erweiterter Begriff von Kunst entgrenzt den Gegenstand künstlerischer Aktivität in den Alltag, ins transdisziplinäre Wissenschaftliche und vor allem ins globale Soziale hinein." (Meyer/Kolb 2015: 6)

Mein Text untersucht am Beispiel des Multiplayer*innen Videostücks *Situation Rooms* der Gruppe Rimini Protokoll, wie es performativer Kunst gelingt, die Mehrperspektivität von Sachverhalten ästhetisch erlebbar zu machen. In dieser dem Dokumentartheater entlehnten künstlerischen Praxis werden aus dem traditionell im Theater sitzend verharrenden Publikum Mitspieler*innen in einem Stück, in dem sie sowohl die Rolle von Beobachter*innen, Opfern wie auch von Täter*innen einnehmen und das es ohne ihre aktive Teilnahme nicht gäbe. *Situation Rooms* zeigt, wie es performativ-medialen Settings zwischen Beobachtung und Interaktion gelingt, den Teilnehmer*innen das Einnehmen von mehreren Sichtweisen auf einen thematischen Zusammenhang zu ermöglichen, der sich mit Waffen, Waffengeschäften, *sauberer* und *schmutziger* Kriegsführung, Verfolgung, Leid, körperlicher Versehrtheit, Tod und menschlicher Hilfeleistung beschäftigt (Abb. 1-10).

Mein Forschungsinteresse besteht darin zu fragen, mit welchen künstlerischen Mitteln eine Arbeit wie *Situation Rooms* es vermag, ästhetische Situationen zu schaffen, in denen komplexe Prozesse des Wahrnehmens, der körperlichen und emotionalen Affiziertheit, der Wissensaneignung, der Beobachtung und Reflexion, der performativen Teilhabe, Erinnerung und Distanzierung (vgl. Adamovsky 2010: 191) ausgelöst werden. Was passiert mit und in den Akteur*innen des Multiplayerstückes, wenn sie in die „Gleichzeitigkeit unvereinbarer, aber in ihrer Existenz unumgänglicher Situationen und Perspektiven eindringen" (Rimini Protokoll 2015: 10)? Welche psychischen Zustände erleben die Akteur*innen, wenn sie, das iPad haltend, ihr Gesicht einer fremden Erzählerstimme leihen, welche, wie beispielsweise ein Kindersoldat, sagt: „Ich habe getötet, um nicht getötet zu werden"?[1]

Was passiert, wenn die Player*innen – völlig eingebunden in den medialen und räumlichen Rahmen des Stückes, in welchem ihre Körper zeitnah von einer Biografie zu einer anderen reisen – Blick und Körper in Situationen bringen, die ihnen fremd sind und in die sie freiwillig nie gelangen wollten?

Inwieweit bleibt das Videostück für die Akteur*innen dann ein, zwar an realen Biografien orientiertes, aber dennoch inszeniertes Theater-*Spiel* (mit ihnen selbst in 10 der 20 Hauptrollen) und wird nicht, ob seiner dramatischen Inhalte, zu einer moralischen Zerreißprobe für die eigene Person?[2]

Das Stück

Das Videostück *Situation Rooms* bezieht sich auf den real installierten *Situation Room*, den John F. Kennedy 1961 nach der gescheiterten amerikanischen Landung im kommunistischen Kuba im Weißen Haus einrichten ließ und in dem das Sicherheitsteam um Barack Obama am 1. Mai 2011 die Erschießung Osama bin Ladens in dessen Haus in Abbottabad/Pakistan in Echtzeit miterlebte. Alle Informationen zu den entfernt stattfindenden Ereignissen sind in diesem *Situation Room* gleichzeitig auf verschiedenen Monitoren zu sehen: „ein Haus, eine unbemannte Drohne, eine Kommandoeinheit in Pakistan, und eben dieser kleine, fensterlose (…) Raum im Washington D.C." (Hirsch 2013: 11).

Im Stück können jeweils 20 Akteur*innen an dem performativen Rundgang durch die *Situation Rooms* teilnehmen.

„Ausgestattet mit iPads und Kopfhörern begeben sich die Zuschauer*innen in ein Filmset, bestehend aus 17 unterschiedlichen „Situation Rooms“, und spüren Erzählungen von Menschen nach, deren Biografien auf jeweils andere Weisen von Waffen geprägt wurden. In einem Raum plant ein Rüstungsmanager die nächsten Investitionen, nebenan sortiert ein Pressefotograf Fotos eines Bundeswehreinsatzes, führt ein Arzt eine Amputation in Sierra Leone durch, bittet ein angeschossener Kämpfer um Waffen zur Selbstverteidigung.“ (Rimini Protokoll 2015: 7)

Die Player*innen wandeln der Perspektive ihres iPad-Erzählers folgend auf einem eigens für sie konzipierten Weg durch das Raumlabyrinth. Dabei kreuzen sie die Wege der anderen Spielteilnehmer*innen und setzen sich durch im iPad als Icons erscheinende Anweisungen auch live, real-körperlich mit ihnen in Beziehung.

„Die Rollen, in die der Zuschauer anhand von iPad-Informationen schlüpft, verlaufen von klassischen Opfer-Täter-Kategorien bis in die Grauzonen von Ökonomie und Menschenrechtspolitik: der Flüchtling aus Syrien, der Drohnenpilot, der Waffenmanager, der Menschenrechtsanwalt, der Waffenexperte und Bundestagsabgeordnete, der Hacker, der Drogenkrieger, der Sportschütze, der Waffenfeinmechaniker, die Aktivistin gegen Waffengeschäfte, der Kriegsfotograf, der Chirurg für die Ärzte ohne Grenzen, der Journalist und Dozent, der Protokollchef, die Kantinenwirtin, der Pazifist, der Entwickler für schusssichere Kleidung, die Bootsflüchtlinge, der ehemalige Kindersoldat.“ (Hirsch 2013: 15)

Das labyrinthische Raumenvironment der *Situation Rooms* rekonstruiert die globale Architektur von Krieg, Kriegsvorbereitung, Kriegsbeobachtung und Kriegsschäden: „ein Lazarett, eine Straße in Homs, ein Internetcafé in Jordanien, ein mexikanischer Friedhof, eine Drohnenlenkstation und Terrasse in Pakistan, ein Büro in Saudi-Arabien, eine Rüstungsmesse in Abu Dhabi, ein Konferenzzimmer in Berlin, eine iranische Nuklearanlage, die Hackerklause, das Chefzimmer des Rüstungsherstellers, der Schießstand des Sportschützen, die Waffenproduktionshalle, die Asylantenunterkunft in Deutschland, ein Schulzimmer im Süd--Sudan, eine Kantine in Russland, ein OP-Zelt in Sierra Leone, der Konferenzraum im Hauptquartier der Ärzte ohne Grenzen in Paris.“ (ebd.: 17)

Jeder Raum und jede an realen Biografien orientierte Situation entwickeln ihre eigene Logik, während die Logik der Geschichte im Nebenraum für sich genommen zwar wiederum nachvollziehbar, in Relation zu den anderen Geschichten mit diesen jedoch kausal nicht zusammenhängt. Das inszenierte Raumgefüge bildet mit seinen simultanen Geschichten und Geschehnissen die Unübersichtlichkeit der im globalen Raum agierenden Kräfte, welche sich in unterschiedlicher Weise als Expert*innen des Kriegs- und Antikriegsgeschäfts mit dem Kreislauf von Gewalt und Waffengeschäften beschäftigen, ab. Die Teilnehmer*innen dieses 20 Personen-Stücks begreifen relativ schnell, dass zunächst einmal jede*r „aus der Perspektive ‚seines‘ Erzählers auf die Realität“ blickt und „jeder einzelne zugleich Zuschauer, Stellvertreter seines Erzählers sowie Akteur für einen anderen Zuschauer“ (ebd.: 7) ist.

Die szenischen Erzählungen aller Spieler*innen laufen am nachgestellten großen Verhandlungstisch des *Situation Rooms des Weißen Hauses* zusammen. Am Ende des Stückes stehen sich dann alle beteiligten Akteur*innen irritiert und durch die Vielzahl und informative Dichte der zehn in 75 Minuten erfahrenen Biografien überfordert gegenüber. Keine Person weiß von einer anderen, in welcher Rolle er oder sie am großen Verhandlungstisch erschienen sind – Freund*in oder Feind*in, Opfer oder Täter*in, Beobachter*in oder am Waffengeschäft beteiligte*r und verdienende*r Teilnehmer*in ….

Die Player*in

Als Playerin[3] habe ich beispielsweise in der Rolle als Entwickler*in von schusssicheren Westen gehandelt, indem ich einer anderen Akteur*in, die in der Rolle als zukünftige Besucher*in von Kriegsgebieten steckte (möglicherweise als Journalist*in, als Waffenverkäufer*in oder Friedensbotschafter*in), eine Weste überstreifte und diese an ihrem Körper sorgfältig verschloss. In einer anderen Szene stellte ich als Kantinenangestellte einer russischen Munitionsfabrik für eine/n nächste*n mir unbekannte*n Player*in einen Teller Suppe auf den Tisch.

Besonders unangenehm empfand ich die Situation, als ich einem Oberleutnant der indischen Luftwaffe bei seiner Arbeit am PC zuschauen musste (ich stand im Rücken eines anderen Players, der wiederum in einer anderen Funktion an diesem PC saß), wie er von seiner gesteuerten Drohne aus auf in Pakistan ausgebildete Terroristen schießt und dabei kommentiert: „Wir eliminieren

alle Terroristen, die wir als anti-nationale Elemente, kurz ANEs, bezeichnen. Wenn ich anfange darüber nachzudenken ob der Typ tatsächlich unschuldig ist oder ob da möglicherweise Frauen und Kinder drin sind – kann ich nicht kämpfen und siegen! Es ist ganz einfach. Wir lokalisieren – feuern – vergessen!“[4]

Auch die Szenen, in denen ich aufgefordert wurde, Patronenhülsen in die Hand zu nehmen und auf dem Bauch liegend mit einer Waffe auf ein Ziel zu schießen oder in einer Friedhofsgruft einen Drogenbaron kaltblütig über die grausame Ermordung seiner Erfüllungsgehilfen sprechen hörte, riefen in mir großes Unbehagen hervor.

Andere Szenen wiederum weckten in mir eine warme Empathie – etwa die Erzählung des angeschossenen syrischen Flüchtlings, der erst nach 7 Monaten Aufenthalt in Deutschland Gewissheit hatte, nicht abgeschoben zu werden oder der Bericht des traumatisierten Chirurgen von *Ärzte ohne Grenzen*, der noch zu Hause in seiner Heimat von abgehackten Händen träumt und nachts zum Bett seiner Kinder eilt, um sich davon zu überzeugen, dass ihre Hände und Armen unversehrt sind. Auch die Erzählung des ehemaligen Kindersoldaten aus dem Kongo, der erleben musste, wie die Soldaten Laurent-Désiré Kabilas in sein Dorf einfielen und seine Lehrer*innen folterten und ihn sowie weitere Jungens zwangen, für Kabila zu kämpfen, hinterließ in mir einen tiefen Eindruck.

Die multiperspektivische Erfahrung

Der Fragestellung der Tagung *where the magic happens* folgend, wie Bildung nach der Entgrenzung der Künste aussehen und welche künstlerischen Formate Bedeutung und Sinn zwischen Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik stiften können, unternehme ich den Versuch, einige Aspekte der komplexen künstlerischen Erfahrungsgestaltung für die mitspielenden Player*innen durch das multimediale Videostück *Situation Rooms* hervorzuheben.

Das Stück *Situation Rooms* verfolgt ein polyfokales Raumkonzept, welches physische mit digitalen und reale mit imaginierten Räumen verbindet. Inszenierte Environments bilden die Kulissen, in welchen sich die digitalen, der augmented reality nachempfundenen Raumkonzepte des iPads mit den computervermittelten Videobildern sowie dem Handlungsraum, den die teilnehmenden Player*innen durch ihre Körper entstehen lassen, entwickeln. Die Folge dieser verwirrenden Raumperspektiven ist eine „(Raum-)Ästhetik der *multiplen* Verortung (Multilokalität)“ (Wiens 2014: 89), die „den einzelnen Spielort einerseits zwar, wie im Theater gewohnt, im ‚Hier und Jetzt‘ der Performance lokal grundiert, ihn andererseits aber auch – auf der Meta-Ebene – zugleich relational ein Stück weit einbindet in das global ausgreifende Gewebe der verschiedenen geografischen“ (ebd.: 89) und politisch orientierten Projekte und Biografien.

Die Anordnung zwischen den szenografierten (Bühnen-)Räumen und den medial eingespielten Lebenssituationen realer Personen, um die es beim Thema Waffen geht, und dem Verfolgen des Weges mit dem iPad, verursacht in den Akteur*innen ein heterotopologisches Raumempfinden. Dieses provoziert eine gesteigerte Aufmerksamkeit auf die narrativ wie ortsspezifisch vermittelten biografischen und politischen Situationen, in denen sie sich als Player*innen befinden. Als multimedial konstruierte Erfahrungsräume werden viele Sinne zur Vergegenwärtigung eines abwesenden Realen angespielt, was letztendlich zum „Prozess der Verschränkung von verschiedenen Repräsentationsebenen und ihrer Inszenierung im realen Raum“ (Adamovsky 2010: 186) führt. „Von besonderer Bedeutung ist der Aspekt der Bewegung. […] Sobald nämlich Bilder, Texte, Töne und natürlich auch die Teilnehmenden in Bewegung sind, entstehen multidimensionale Kommunikations- und Raumstrukturen, die geschlossene oder starre Grenzführungen […] unterlaufen. Hier zeigt sich ein Grundzug von Medialität, nämlich die Fähigkeit, die Nicht-Identität zwischen etwas und seiner Darstellung im Moment des Geschehens zu vergleichgültigen.“ (ebd.: 186/187)

Die Player*innen müssen sich bei ihrem Gang von Raum zu Raum körperlich und geistig blitzschnell in eine andere kulturelle und soziale Befindlichkeit sowie in eine andere politische und moralische Situation einfühlen. Denn sie begegnen im Stück zeitlich unmittelbar aufeinanderfolgend Menschen, die aktiv am Waffen-, Kriegs- und Drogengeschäft beteiligt sind und daran verdienen, wie aber auch Menschen, die in Kriegen verletzt und verfolgt wurden, die flüchten mussten oder die ihr Leben für die Hilfe anderer einsetzen und gefährden. Quasi ohne Wahrnehmungspause – ständig durch die Sprechstimme und die visuelle Wegbeschreibung im iPad aufgefordert zu gehen, sich zu drehen, etwas in die Hand zu nehmen usw. – fallen die Akteur*innen nicht nur in die Beobachtung von Täter*innen- und Opferbiografien, sondern werden auch noch visuell aufgefordert, eine bes-

timmte Rolle einnehmend, mit anderen Player*innen zu interagieren bzw. sich in irgend einer Weise unmittelbar handelnd an der vorgeführten Situation zu beteiligen. Das überfordert, wenn sich die Player*in wirklich auf das dynamische Raum-*Spiel* einlässt, von Zeit zu Zeit deren unmittelbares Reflexions- und Distanzierungsvermögen, was zu Verunsicherung, Irritation aber auch mitunter zu Ärger führen kann. Denn – jede*r Teilnehmende will natürlich die Kontrolle über sich behalten und jederzeit selbstermächtigt über Themen und biografische Verläufe urteilen.

Alle Akteur*innen sind von Beginn des Videorundgangs an Teilnehmende der Performance.[5] Obwohl die Aktionen und Interaktionen der sich fremd gegenüber stehenden Player*innen von Rimini Protokoll medial über die iPad-Geschichten sorgfältig geplant sind, gibt es keine Pflicht zur Interaktion. Man kann sich natürlich auch, wie oben weiter beschrieben, verweigern.

Beim Gang durch das Raumlabyrinth verdichten sich die Perspektiven des Wahrnehmens und Erfahrens von dokumentarischen Inhalten, medial-narrativen Rahmungen und des eigenen performativen Handelns zu einem vielschichtigen Gesamterlebnis. Die Akteur*innen erleben ein mehrdimensionales, schwer durchschaubares Konglomerat aus räumlich-geografischen und politischen Ereignissen. Auf ihrem Weg verlassen die Teilnehmer*innen physisch wie mental ihre vertraute Heimatwelt, um in ganz unterschiedliche Fremdwelten einzutauchen (vgl. Wiens 2014: 94, mit Bezug auf Waldenfels). Die direkte körperliche Konfrontation mit verschiedenen biografischen und lebensweltlichen Zugängen zum Thema Waffen, Gewalt und Kapitalismus eröffnet den Player*innen konfliktreiche globale Perspektiven und disparate Sichtweisen auf die Strukturen, in denen Waffen angefordert, hergestellt oder verwendet werden. Während der Tour durch die *Situation Rooms* entsteht kein fiktionaler vom Realen abzugrenzender Raum. Vielmehr beginnen die Grenzen zwischen tatsächlich im Hier und Jetzt erlebter Wirklichkeit, auf dokumentarischem Material beruhender Präsentation der Geschichten und inszenierter Fiktion zu oszillieren. Denn das Projekt verknüpft inhaltlich Situationen, die sonst nicht so deutlich als nebeneinander existierend wahrnehmbar sind. Sie zeigen die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher sozialer, politischer und kultureller Lebenswirklichkeiten der ausgewählten Protagonist*innen, ohne die gesellschaftlichen Systemzusammenhänge, aus denen heraus sie ihre Entscheidungen treffen, zu bewerten.

Die Player*innen tauchen im Stück *Situation Rooms* für kurze Zeit probeweise in ganz verschiedene menschliche und gesellschaftliche Mikrokosmen und Weltbilder ein. Sie nehmen die Informationen über die heterogenen Optionen des Waffenthemas in einem Zeitmodus wahr, der ihnen keine Zeit zu einer vertieften reflexiven Beurteilung der Einzelsituation lässt, weil alle Sinne auf das „Im-Spiel-bleiben“ gerichtet sind.

In diesen Situationen, in denen Performativität, Medialität und Spiel zusammenfallen, erfahren die Teilnehmer*innen die emotionalen wie kognitiven Dimensionen ihrer eigenen Wahrnehmungs-, Wissens- und Urteilsvorgänge als einen sich immer wieder verändernden, unabgeschlossenen Prozess.

Im Switchen zwischen den politischen und gesellschaftlichen Fronten entwickelt sich für die Spieler*innen die „vitale Erfahrung von Ambivalenz“ (Adamovsky 2010: 193) und einer zwischen Spiel und Ernst changierenden Situation des „In-Between--Seins“, aus der heraus sich die Teilnehmer*innen vor allem durch postrezeptive Reflexion und Kommunikation mit anderen Akteur*innen katapultieren können.

Situation Rooms ist ein ästhetisch-performatives Praxis-Labor für die Entfaltung heterogener Wahrnehmungsperspektiven auf disparate politische Fallbeispiele im Hinblick auf den Umgang mit Waffen in dieser Welt. Daran teilzunehmen gibt den Akteur*innen mannigfaltige Impulse, über die widersprüchliche Beschaffenheit des globalen Weltzusammenhangs und die Schwierigkeit, sich selbst im kulturwissenschaftlichen, künstlerischen und politischen Diskurs zu positionieren, nachzudenken.

Anmerkungen

1 Ehemaliger Kindersoldat aus dem Kongo, Programmheft 2015: 11.

2 Wie widersprüchlich und spannungsvoll das Stück abläuft, kann man folgender Schilderung aus dem Programmheft entnehmen: „Du hörst zum Beispiel: ‚Wir haben den Raum ab 14 Uhr gemietet‘ – und bist temporärer Gast in einem Wir, das zwei Delegationen erwartet – eine deutsche und eine chilenische – und die feierliche Übergabe von 120 Kampfpanzern Typ Leopard 2. Ihr öffnet die Tür zum Konferenzsaal, ordnet analog zur Hand des Protokollstabsoffiziers (im iPad, die Autorin) die

Wasserfläschchen und Gläser auf dem Tisch und überprüft die Sicherheitslage im Raum.“ Dazu schrieb ein/e Besucher*in, dessen/deren Situation Rooms-Aufführung mit derselben temporären Rolle begonnen hatte: „Ich habe mich Euern Spielregeln nicht unterworfen. Ich habe im Vorfeld Türen geöffnet und wurde gemaßregelt, ich hätte den Spielregeln zu folgen, um das Projekt nicht zu gefährden. Ich müsste den Anweisungen folgen, um die Gruppenerfahrung nicht zu zerstören. Ich sei ein wichtiger Teil dieses Spiels. Dann ging es los. Verkauf des Leoparden. Da bin ich ausgestiegen.“ (Rimini Protokoll 2015: 10)

3 Ich habe das Stück *Situation Rooms* zwei Mal besucht, weil man nur in zwei Durchläufen mit allen 20 Biografien konfrontiert wird.

4 Aus dem Bericht von Narendra Divekar, Indien, Oberstleutnant a. D. (Rimini Protokoll 2013: 59).

5 Alle Teilnehmenden des *Situation Rooms*-Projekts wissen, wenn sie ein Veranstaltungsticket erstehen, dass sie kein passives Publikum bleiben, sondern zu aktiv Beteiligten des Stückes werden. Würden sie sich weigern, der iPad-Stimme durch den vorgeschriebenen Parcours zu folgen, würde das Multiplayer*innen-Videostück nicht oder nicht vollständig funktionieren.

Literatur

Adamovsky, Natascha (2010): Zwischen Kunst und Spiel – Medienästhetische Betrachtungen medialisierter Umgebungen. In: Fischer-Lichte, Erika/Hasselmann, Kristiane/Rautzenberg, Markus (Hrsg.): Ausweitung der Kunstzone. Interart Studies – Neue Perspektiven der Kunstwissenschaft. Bielefeld: Transcript, S. 183-200.

Hirsch, Nikolaus (2013): Theatrum belli. In: Rimini Protokoll (Haug/Kaegi/Wetzel) (2015): Situation Rooms. Programmheft Militärhistorisches Museum und Staatsschauspiel Dresden.

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

Rimini Protokoll (Haug/Kaegi/Wetzel) (2013): Situation Rooms. Ein Multi Player Video-Stück. Bönen: Kettler.

Rimini Protokoll (Haug/Kaegi/Wetzel) (2015): Situation Rooms. Ein Multi Player Video-Stück von Helgard Haug, Stefan Kaegi und Daniel Wetzel. Programmheft Militärhistorisches Museum und Staatsschauspiel Dresden.

Wiens, Birgit (2014): Flexible Formate, wechselnde Orte: Multifokalität im Theater der Gegenwart. In: Kunstforum International. Bd. 224, S. 88-96.

Abbildungen

Abb. 1: Online: https://i.ytimg.com/vi/Qp2G_wKkc2w/hqdefault.jpg [12.7.16].

Abb. 2:
Online: http://www.tagesspiegel.de/images/heprodimagesfotos861201412165909_rimini_protokoll_situation_rooms_2_jo_rg_baumann-jpg/11123628/3-format43.jpg [12.7.16].

Abb. 3: Online: http://www.staatsschauspiel-dresden.de/content-images/gallery1920/21283/situation_rooms__mg_1680.jpg [13.7.16].

Abb. 4:
Online: http://static1.squarespace.com/static/51b36f27e4b08305624e27c9/523b4cc4e4b08b2b587d1f6e/523b4db4e4b02ce48f87b5e5/1389977270804/stage-1.jpeg [12.7.16].

Abb. 5: Online: http://www.staatsschauspiel-dresden.de/content-images/gallery1280/21279/situation_rooms__mg_1202_pigi.psimenou_gmail.com.jpg [13.7.16].

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Ryan Trecartin ist ein 1981 in Texas geborener Künstler, der in Los Angeles lebt und arbeitet. Seit 2000 hat er, unter anderem zusammen mit der Bildhauerin Lizzie Fitch, eine beachtliche Anzahl von Videoarbeiten produziert, die sowohl auf Onlinevideoplattformen wie *YouTube* und *vimeo* als auch mittlerweile – nachdem Trecartin 2006 auf der New Yorker Whitney Biennale einer breiten kunstinteressierten Öffentlichkeit vorgestellt wurde – in zahlreichen repräsentativen Museen und Galerien weltweit zu sehen sind. Die Videos haben sich im Laufe der Jahre von einer Home-Movie-Ästhetik der ersten Arbeiten zu komplexen, raumgreifenden Video-Installationen mit mehreren Screens entwickelt. Für viele Kurator*innen, Museumsdirektor*innen und Sammler*innen ist Trecartin der Vorzeigekünstler der *Post-Internet Art.*

Unter dem Begriff der *Post-Internet Art* versammelt die Kunstkritik Künstler*innen und Kunstwerke, die vom Lebensgefühl, der Kommunikation und Ästhetik in Zeiten des Internets, von einem *Internet State of Mind* handeln. Das *Post* bezieht sich also gerade *nicht* auf eine Kunst *nach* oder *jenseits* des Internets, sondern vielmehr auf künstlerische Arbeiten, die sehr selbstverständlich mit der vernetzten digitalen Medialität, ihrer Ästhetik, den entsprechenden symbolischen Formen sowie den veränderten Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen umgehen. Zum ersten Mal wurde der Begriff von der Künstlerin Marisa Olson 2008 in einem Interview für Régine Debattys Website *We Make Money Not Art*[1] benutzt und machte von da an Karriere (vgl. McHugh 2011, Olson 2011). Ihre Konzeption von *Post-Internet Art* macht darauf aufmerksam, dass sich *Internet Art* nicht länger hinreichend als computer- oder internetbasierte Kunst definieren lasse, sondern vielmehr als Kunst, die in signifikanter Weise vom Internet und digitalen Medien beeinflusst ist, bzw. die sich der vernetzten Digitalität und ihrer Effekte – der Verbreitung, der Zirkulation, der Ent- und Aufwertung künstlerischer Arbeiten, u. a. m. – sehr bewusst ist.

Gleichsam wird mit der Kategorisierung den Künstler*innen der *Post-Internet Art* im Kunstdiskurs allzu schnell eine affirmative Haltung gegenüber der westlichen gesellschaftlichen Wirklichkeit zu- und eine kritische Haltung sowie ein transformatives Potenzial abgesprochen – was für einige Arbeiten und Künstler*innen wohl auch gelten mag (vgl. Heiser 2015), aber sicher nicht für alle. Gerade für Ryan Trecartins Videoarbeiten scheint mir diese Bestimmung zu kurz zu greifen, stehen sie doch m. E. neben einem affirmativen mindestens auch in einem kritischen Verhältnis zur aktuellen sozio- und medienkulturellen Wirklichkeit.

Bei meiner Analyse von Trecartins Videos orientiere ich mich an den heuristischen Kategorien, die jüngst von Lotte Everts u. a. in *Kunst und Wirklichkeit heute* (2015) entwickelt wurden, um die Relationen zwischen Kunst und Wirklichkeit zu bestimmen: *Affirmation*, *Kritik* und *Transformation*. Die affirmative Position fragt danach, wie die Wirklichkeit in die Kunst eingeht; die kritische ist geleitet von der Frage, wie Kunst von der Wirklichkeit differiert und die transformative Position richtet ihre Aufmerksamkeit darauf, wie Kunst Wirklichkeit verändert oder verändern könnte. Im Anschluss an die analytische Skizze interessiert mich aus bildungstheoretischer Perspektive, wie das mit den Videos gewonnene Verhältnis zur Wirklichkeit für eine Bestimmung heutiger Bildungsprozesse in der aktuellen Medienkultur weitergedacht werden kann. Meine Argumentation strukturiert sich entlang dreier Fragen:
1. Was zeichnet die Ästhetik von Ryan Trecartins Videos aus? 2. Welche Erfahrungen ermöglichen sie? Mit anderen Worten: Wie lassen sie für ihre Betrachter*innen Aspekte der aktuellen sozio- und medienkulturellen Wirklichkeit thematisch werden? 3. Und zuletzt frage ich mich aus bildungstheoretischer Perspektive: Wie können die Erfahrungen der Videos für eine Bestimmung heutiger Bildungsherausforderungen in der aktuellen Medienkultur weitergedacht werden? Dabei konzentriere ich mich auf einige Thesen zu einer zeitgemäßen Theorie von Bildung, von Subjektivierung im Dispositiv vernetzter Digitalität.

Zur Ästhetik von Trecartins Videos

Beim Vortrag, der diesem Text zugrunde liegt, habe ich einem von Trecartins Videos ein wenig Zeit zum Auftritt gelassen, um dem Publikum zumindest eine Vorstellung von seiner Ästhetik zu geben. Das muss ich dem/der Leser*in anheimstellen, auch zu tun: Zu sehen gab es eine Sequenz aus dem Video *Ready*, einem von vier Teilen der Serie *Re'Search Wait'S,* die in den Jahren 2009-2010 entstanden ist.[2] Als zugegeben schwacher Ersatz für die Erfahrung von Trecartins Videos müssen hier – im Medium des Buchs – ein paar Filmstills aus *Ready* genügen (vgl. Abb. 1-4 nach diesem Beitrag).

Auch wenn sich die Videos von Trecartin in ihren jeweiligen thematischen Schwerpunkten und Narrativen unterscheiden, ist *Ready* hinsichtlich der Darstellungsstrategien und der Ästhetik durchaus signifikant für seine filmische Praxis.

In einer ersten Annäherung lassen sich Trecartins Videos (er nennt sie „Movies“) als *Mash-ups* beschreiben, die ihren Betrachter*innen einiges an medialer Vielschichtigkeit und Intertextualität zumuten. *Mashup*, weil man einzelne in die Videos integrierte Samples sowohl von kulturellen Artefakten, medialen Inhalten als auch symbolischen Codes ihrer Darstellung noch erkennen kann, obwohl Trecartin sie, zusammen mit seinem Ensemble, in kollektiver Individuation aneignet, mischt und verändert ausgibt. Dabei folgen die Videos ziemlich genau Lev Manovichs Definition des digitalen Films aus seinem Buch *The Language auf New Media* (2001), nach der herkömmliche Filmaufnahmen, die sog. *live action*, wie z. B. die Performances von Trecartin und seinen Schauspieler*innen, nur noch Rohmaterial zur weiteren Bearbeitung sind: animiert, manipuliert werden sie im Prozess der Postproduktion mit weiteren schon existierenden, gefundenen Bildern, Tönen sowie 3-D-Animationen zusammen montiert. Nahezu keine Einstellung, kein Bild, das wir in seinen Arbeiten sehen, kein Ton, Sound, keine Stimme, die wir hören, wurde nicht mittels einer digitalen Schnittsoftware bearbeitet und manipuliert.

Zudem arbeitet Trecartin mit Überlagerungen und Verdichtungen der uns bekannten Formate und symbolischen Codes der aktuellen globalen Medienkultur, wie sie sich auf den Plattformen der Sozialmedien von *YouTube* über *Flickr*, *Instagram, Twitter* bis *Facebook* darstellen – am deutlichsten wird dies im frontalen Adressieren der Kamera, wie wir es aus der *Selfie*-Kultur und den *YouTube*-Blogs kennen. Insgesamt gewinnt die Kamera in Trecartins Videos die Bedeutung eines Mitspielers, eines Akteurs, der soziale Aktionen initiiert: unter Arbeitskollegen, Freunden sowie in der Familie, im Museum, auf Reisen, in Geschäftsmeetings oder auf Partys.

Auf der Ebene der Montage werden die bewegten Bilder, Schrift und Töne Schicht um Schicht übereinander gelegt oder in Split-Screens nebeneinander präsentiert, so dass ein dicht gewebtes Netz aus Zitaten und Anspielungen entsteht. Dadurch erreichen die Videos eine Komplexität an Aussagen und simultanen audiovisuellen Artikulationen, die die Aufmerksamkeit ihrer Betrachter*innen übersteigen, die sie (immer noch) in erster Linie mit Büchern und narrativen Filmen, allgemeiner: mit linearen, sukzessiv prozessierenden symbolischen Formen gebildet haben. Trecartins Videos können (oder müssen) daher immer wieder und wieder gesehen werden. Im wiederholten Sehen lässt sich dann das vielfach Geschichtete und Gefaltete seiner *Movies* entfalten und es erschließen sich serielle Bezüge innerhalb der Videos und hin zu anderen medialen Artikulationen und kulturellen Erzeugnissen.

Die symbolischen Codes und medialen Artikulationen, auf die sich Trecartins Videos beziehen, aus deren Versatzstücken und Samples (Bilder, Töne, Sounds, Musiken, Körperhaltungen, Gesten, Mimiken, Akzente, Aussagen, u. a. m.) sie sich zusammensetzen, werden aber von ihm, seinen Co-Autor*innen und Schauspieler*innen nicht einfach nur wiederholt, sondern, wie man in Bezug zu kunst- und filmhistorischen Vorläufern sagen kann, verändert und verschoben. Die queeren Travestien und Performances der Akteur*innen in Trecartins Videos erinnern mich beispielsweise an die fotografischen Serien einer Cindy Sherman oder an filmische Ensemblearbeiten von John Waters. Legen Shermans Verkleidungen den Einfluss der Gesellschaft und der damaligen Leitmedien Kino und Fernsehen auf die subjektive Identitätsbildung offen und befragen Waters Filme die Normierungen der Konsumgesellschaft, beziehen Trecartins Travestien zudem noch den Einfluss digitaler Medien und des Internets mit ein.

Welche Erfahrungen von Wirklichkeit (digitaler Medienkultur) ermöglichen Trecartins Arbeiten?

„Wir stammen von Animationen ab. Und diese Animationen stammen von Menschen ab“, erklärt im Video *CENTER JENNY* ein Dozent mit lila Glatze und eingefärbten Kontaktlinsen einem Kreis junger Zuhörer*innen. Trecartins Arbeiten verweisen in ihren Überzeichnungen zwar auf eine noch zukünftige Welt, die aber m. E. nicht mehr weit entfernt scheint; eine Welt, in der alles, was wir tun, was wir in/mit/über digitale Medien wahrnehmen, aufzeichnen und kommunizieren potenziell als Datenspur aufgezeichnet und zu unbestimmter Zeit ausgewertet, repliziert oder mit anderen Daten gemixt und remixt werden kann. Aus dieser Zukunft betrachtet, werden Castingshows, *Facebook*, *Instagram* und *Twitter*, Selfies, YouTube-Videos, Datenclouds und Abhörprogramme nur Vorübungen gewesen sein für eine Welt, in der alles Lebendige als Code erfasst sein wird, nach Belieben replizierbar und veränderbar.

Trecartins Videos lassen uns also in verdichteter und parodistischer Weise aktuelle Wirklichkeit erfahren und uns kritisch auf ihre Möglichkeiten und Abweichungen, eben auf das, was noch nicht ist, befragen. Sie zeigen mit jeder Einstellung, dass wir in einem neuen Medium leben: in der digitalen Medienkultur des Web 2.0, in der das, was wir Realität nennen, aufs Engste mit dem *World Wide Web* verschlungen ist.

Die vorherrschenden symbolischen Formen der digitalen Kultur sind die Serie und die Datenbank.[3] Und Trecartins Videos verstehe ich als Übergang, als Hybrid zwischen filmischer Narration, Serie und Datenbank. Wir sehen zwar noch eine Art Film mit Schauspiel und Figuren, dieser kann aber nicht mehr als Erzählhandlung oder lineare Narration (wie wir es aus Kino- und Fernsehfilmen kennen) verstanden werden, sondern er präsentiert sich vielmehr als eine vielschichtige Zeitskulptur, als audiovisuelle Montagen von digitalem Material aus der größten globalen Datenbank: dem Echtzeitarchiv des *www*.[4]

Gleichsam verweisen sie auf eine andere Subjektivität bzw. auf andere subjektivierende Praktiken – zuerst einmal dadurch, dass sie Identitäten und bestehende symbolische Ordnungen negieren. In seinen Videos scheint nichts und niemand wirklich am richtigen Platz zu sein, vielmehr umschwirren uns als Betrachter*innen die Dinge, Bilder und Zeichen, die geschaffen wurden, um uns Orientierung zu geben. Trecartins Videos verweigern ihren Betrachter*innen durchgehend orientierende Binaritäten wie real-virtuell, männlich-weiblich, Selbst-Anderer und weitere Identifizierungen wie geografische, ethnische und soziale Herkunft der auftretenden Figuren. In diesem Zuge verlieren die ästhetischen Figuren der Videos eine stabile Identität. Oft wird eine Figur von mehreren Schauspieler*innen *performt*, noch häufiger spielt ein*e Schauspieler*in in einem Video mehrere Figuren unterschiedlichen Geschlechts oder sozialer Herkunft. Figuren können mehrfach im Bild erscheinen oder die physikalischen Gesetze von Zeit und Raum aufheben, sie können ihr Aussehen, ihre Gestiken und Mimiken, Stimmfarben, Sprechgeschwindigkeiten u. a. m. im Laufe eines Videos oder über mehrere Videos einer Serie hinweg ändern.

Dadurch erscheint es so, dass körperliche, habituelle und sprachliche Vermögen der Figuren von ihrer Herkunft abgetrennt sind, sobald sie als audiovisuelle digitale Daten in der welt-umspannenden Hypersphäre existieren: Nicht nur das Geschlecht hat sich vom biologischen Körper gelöst, auch bestimmte Verhaltensweisen und Gesten der Person haben sich von sozialer Herkunft und der Akzent von der geografischen Herkunft unabhängig gemacht. Und Trecartins Figuren können sie sich daher scheinbar leicht aneignen, sie wie eine *Software* oder eine App benutzen.

Wie können die Erfahrungen von Trecartins Videos für eine Bestimmung heutiger Bildungsherausforderungen in der aktuellen Medienkultur weitergedacht werden?

Halten wir zunächst fest: Die Identität von Personen, Tieren und Dingen scheint in Trecartins Videoarbeiten, in der Welt, die sie zur Darstellung bringen, sowohl als prekär, instabil als auch als extrem formbar und durch die in und mit den digital-vernetzten Medien handelnden Subjekten nach Belieben gestaltbar.

Ich folge hier Trecartins Technikoptimismus nicht, der im Bündnis mit *queerer* Theorie eine Gesellschaft von frei gestaltbaren, fließenden Identitäten entwirft, die sich in naher Zukunft nicht nur ihre Biografien und ihr soziales Geschlecht, sondern auch ihre Körper mittels digitaler Technologien und den Konsumgegenständen einer *Hyperkulturindustrie* (Stiegler) werden formen können.[5]

Es lässt sich aber mit Bezug auf Deleuze/Guattari (1997) sagen, dass Trecartins Videos eine strukturell schizoide Subjektivität inszenieren. Dieses geteilte Subjekt existiert ohne stabile Identität, es ist daher nicht länger individuell, sondern *dividuell*. Das *Dividuum* ist zwar auch noch als Einzelnes erkennbar, aber nicht abgeschlossen, nicht ungeteilt, eben nicht individuiert in der Welt, sondern in mannigfaltige Bezüge, Teilhabe- und Teilungsprozesse verschiedenster Größenordnung mehr oder weniger bewusst verstrickt, die es wiederum unablässig informieren (auch im Sinne von *In-Form-bringen*) und subjektivieren. Es ist dementsprechend ständig im Werden, ergriffen und geformt in Beziehung zu anderen Menschen, Medientechnologien, kulturellen Praktiken, Dingen und Zuständen (vgl. Ott 2015, Raunig 2015).

Trecartins Videos ermöglichen es so, die bildenden Potenziale eines medientechnologischen *Außen* des Subjekts zu denken – darin liegt auch ihre bildungstheoretische Provokation. Bevor wir als Menschen wahrnehmen, denken, sprechen oder handeln, stehen wir heute immer schon in einem digitalen, audiovisuellen Bewusstseinsfeld der Bildproduktion, der Blickreflexion, der Sicht- und Hörbarkeit. Die Bildproduktion dieses audiovisuellen Dispositivs funktioniert als große weltumspannende digitale Maschine, für die Unterscheidungen zwischen innen und außen, real und virtuell sowie geografische, nationale wie kulturelle Grenzen keinen Sinn mehr machen und an deren Funktionieren man als Mensch begehrend teilhat, indem man ihre Bewegungen mitvollzieht.

Mit anderen Worten: Die Erfahrung von Trecartins Videoarbeiten erlaubt den bildungstheoretisch interessierten Betrachter*innen, Subjekte nicht länger als das intentionale Zentrum ihrer handelnd erschlossenen Welt zu denken; darüberhinaus legen sie nahe, das Subjekt unterhalb der sprachlich-diskursiven Subjektkonstruktionen als singuläres, spezifisch montiertes (aus heterogenen Elementen zusammengesetztes) audiovisuelles Bewegungsbild zu verstehen, das sich wiederum auf besondere Weise auf alle anderen audiovisuellen Bewegungsbilder um es herum bezieht. Ich habe diese Subjektivität im Anschluss an Gilles Deleuze an anderer Stelle als *kinematografische Subjektivität* bezeichnet (vgl. Zahn 2012, 2015). Das kinematografische Subjekt erscheint an den Schnittstellen einer Bewegung von Bildern und Tönen; es muss dementsprechend als Montage, sowohl von ständigen Bewegungen und damit Abweichungen und Veränderungen, als auch einer energieaufwendigen Herstellung von Kontinuität und Identität gedacht werden.

Zugespitzt lautet meine bildungstheoretische These: In und mit Trecartins Videos wird etwas wahrnehmbar und denkbar, was generell für Bildungsprozesse in der gegenwärtigen Medienkultur gilt. Wir verbinden uns mit Bildern, Tönen, Texten und Daten oder mit Teilen derselben (*Samples*), die unsere Aufmerksamkeit erregt haben und uns in Erinnerung geblieben sind, „schneiden", „montieren" sie und geben sie neu aus. Wir verändern diese audiovisuellen Bilder in unserer Vorstellung und Erinnerung und sie verändern uns, die Art, wie wir uns sehen, uns in Bezug auf andere(s) sehen und wie andere uns sehen sollen.

Wie aber könnte ein bildungstheoretisches Denken aussehen, das es wagt, sich in die Nähe einer solchen montierten, filmischen Bewegung zu bringen? Und wie müsste sich zugleich die Konzeption von „Bildung" verändern, um kinematografische Subjektivierungsprozesse im Dispositiv vernetzter Digitalität der aktuellen Medienkultur beschreiben zu können?

Ich kann zuletzt nur eine mögliche Antwortrichtung auf die gestellten Fragen andeuten. Ich teile Norbert Rickens (2015) Diagnose, dass „Bildung", obwohl in aller Munde und als machtvolles Dispositiv und Subjektivierungsform im Kontext der westlichen „Wissensgesellschaften" immer noch sehr wirksam, als ein historisch gewordenes „Selbstdeutungsmuster" in der gegenwärtigen Medienkultur an Plausibilität verliert – zumindest in der Form des klassischen Subjektparadigmas, in dem es um Selbstverwirklichung ging, die sich (auch) gegen Normalität und auch Normativität richtete. Diese wird in der gegenwärtigen neoliberalen Kontrollgesellschaft (Deleuze) mehr und mehr durch ein Paradigma der Funktionalität, Passung und Anschlussfähigkeit (vgl. Ricken 2015: 51ff.) abgelöst, wobei sich auch das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung verändert. Das bedeutet, dass es in der funktionalistisch ausgerichteten Subjektivierungsformation selbstverständlich auch einen Selbstbezug der Subjekte gibt, aber dass die subjektiven Welt- und Selbstverhältnisse sich anders ausrichten und organisieren. Mit anderen Worten: die im klassischen Bildungsbegriff figurierten Oppositionen von freier Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Fremdbestimmung, von freier Subjektivität und ihrer Überformung durch beispielsweise das „unternehmerische Selbst" (Bröckling) reichen zur Beobachtung und Beschreibung der sich gegenwärtig vollziehenden, komplexen empirischen Subjektivierungsprozesse nicht nur nicht mehr aus –

sie verkennen zudem, dass jede Subjektivität in je spezifisch historischen, soziokulturellen Subjektivierungsformen produziert wurde und wird.

Um also die komplexen Zusammenhänge zwischen technischen, kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen, sich ausbildender Subjektivierungsformen sowie deren Effekte auf die Modi menschlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen, Fühlen und Denken zu untersuchen, scheint es mir vielversprechend, an jüngere medienwissenschaftliche Forschungen zur Medienästhetik samt ihrem ästhetischen Paradigma der Subjektivitätsforschung anzuschließen (vgl. z. B. Hörl 2011, Hörl/Hansen 2013). Sie fokussieren eine andere als die klassische Subjektivität, es geht ihnen vielmehr um eine Kartografie von „transpersonalen, nicht-subjektivistischen, präkognitiven und präperzeptiven Gefügen menschlicher und nicht-menschlicher Akteure“ (Hörl/Hansen 2013: 11), die eine Subjektivität produzieren, die nicht länger mit der Vorstellung eines autonom wahrnehmenden und urteilenden Subjekts in Deckung zu bringen ist, sondern eben auch technologisch präfiguriert und miterzeugt wird. Diese Karten, die „zum Verständnis der zeitgenössischen Subjektivitätsanordnungen und Individuationsprozesse zu zeichnen wären“ (ebd.), sind in Form medienästhetischer Einzelanalysen anzufertigen. Dabei gilt es, wie Stephan Münte-Goussar (2015) am Beispiel von Portfolios überzeugend argumentiert, in subjektvierungstheoretischer und dispositivanalytischer Perspektive die *widerständigen* Potenziale der Foucault’schen „Selbsttechniken“ (gegen die „Regierungstechniken“) im Ensemble mit Wissensformationen und Techniken der Macht eines Dispositivs systematisch herauszuarbeiten.[6]









Abb. 1-4: Videostill aus Trecartin, Ryan: Ready (Re‘Search Wait‘S), 2009-2010 (HD video, 26:49 min); mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Anmerkungen

1 Das Interview mit Marisa Olson ist unter folgender URL nachzulesen:
http://we-make-money-not-art.com/how_does_one_become_marisa/

2 Trecartins Videos sind größtenteils auf Onlinevideoplattformen wie *vimeo* und *YouTube* zu finden. *Ready* ist in guter Qualität und in voller Länge auf vimeo zu sehen: https://vimeo.com/24968781.

3 Zentralperspektive, zweiwertige Logik und die lineare Erzählung sind als symbolische Formen zwar noch existent, aber verlieren an gesellschaftlicher und kultureller Bedeutung.

4 Seine *Movies* unterscheiden sich dabei von anderen künstlerischen Arbeiten im Medium des Films, die die Fülle der digitalen Informationen aus dem *www* in bekannte Formen zwingen, um sie zu harmonisieren und zu zähmen, so wie beispielsweise das YouTube-Projekt *Life in a day,* das die räumlich, zeitlich und kulturell heterogen Videodaten der YouTube-User auf das Format des Kinofilms zusammenschnitt.

5 Vgl. dazu Trecatins Arbeit *Ryan's Web 1.0. An inside gaze into the inspirations for Ryan Trecartin's W Magazine spread*, DIS Magazine, Online: http://dismagazine.com/dysmorphia/9844/ryan-trecartin-w-magazine/

6 Ein erster tentativer Versuch einer solchen medienästhetischen Kartierung habe ich am Beispiel von Onlinevideoplattformen des *social web* an anderer Stelle vorgelegt (vgl. Zahn 2014).

Literatur

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve.

Everts, Lotte/Lang, Johannes/Lüthy, Michael/Schieder, Bernhard (Hrsg.) (2015): Kunst und Wirklichkeit heute. Affirmation – Kritik – Transformation. Bielefeld: Transcript.

Heiser, Jörg (2015): Post-Internet-Art. Die Kunst der digitalen Eingeborenen, Deutschlandfunk, Reihe NetzKultur! (2/5). Online: http://www.deutschlandfunk.de/post-internet-art-die-kunst-der-digitalen-eingeborenen.1184.de.html?dram:article_id=304141 [28.12.15].

Hörl, Erich (Hrsg.) (2011): Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hörl, Erich/Hansen, Mark B. (Hrsg.) (2013): Medienästhetik. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft (ZfM), 8. Jg., Heft 1. Zürich: Diaphanes.

Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge, Mass.: MIT Press.

McHugh, Gene (2011): Post Internet. Brescia: LINK Editions.

Münte-Goussar, Stephan (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: Othmer, J./Weich, A. (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-128.

Olson, Marisa (2011): Postinternet. Art after the Internet. In: Foam Magazine, Nr. 29, Winter 2011/2012, S. 59-63.

Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.) (2015): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Ott, Michaela (2014): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b_books.

Raunig, G. (2015): Dividuum. Maschinischer Kapitalismus und molekulare Revolution, Bd. 1, Wien: transversal texts.

Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv – Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-58.

Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse (Theorie bilden). Bielefeld: Transcript.

Zahn, Manuel (2014): Everything is a [material for a] Remix. Ästhetische Dispositive der aktuellen Medienkultur und ihr Bildungspotential am Beispiel von Online-Videoremixen. In: Kammerl, Rudolf/Unger, Alexander/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-74.

Zahn, Manuel (2015): Das Subjekt des Kinos. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung (Medienbildung und Gesellschaft 28). Wiesbaden: Springer VS, S. 77-92.

Filme

Ryan Trecartin, Ready (Re‘Search Wait‘S), 2009-2010 (HD video, 26:49 min); Image courtesy the artist and Elizabeth Dee, New York.

Ryan Trecartin, CENTER JENNY, 2013 (HD video, 53:15 min).

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Die vor nicht allzu langer Zeit wohl noch sinnvollen Unterscheidungen von On- versus Offline, Cyberspace versus Meatspace oder gar „realer“ Welt versus „virtueller“ Welt des Internet, eigentlich ebenso die Rede von ihrer Durchdringung, sind derart obsolet, dass selbst schon der Verweis auf diese einen historischen Charakter hat. Torsten Meyer spricht zu Recht von einem „ins Real life gestülpten Cyberspace“ (Meyer 2013: 30). Dieser ist nicht als Mischung aus *Gadgets* und *Social Web* zu begreifen, sondern nur mit dem Bild des Myzels zu erfassen. Dessen Fruchtkörper geben sich uns (und der Pädagogik) als etwas Lebensweltliches, so dass man sich in unendlich variierten „Chancen-und-Gefahren“-Rhetoriken der Hoffnung hingibt, das unbekannte Neue mit dem Maßstab des bekannten Alten messen zu können – während das Greifbare nichts anderes als ein Epiphänomen einer globalen digitalen Infrastruktur ist, die als „Ganzes“ allenfalls noch durch Algorithmen aggregiert, aber kaum mehr als Zusammenhängendes *verstanden* werden kann.

Als wären (technische) globale digitale Netzwerke und ihre materialen, sozialen und kulturellen Implikationen nicht komplex genug, weht in all dem auch noch der Hauch einer in diesem Zusammenhang (zumindest im hier gemeinten Zuschnitt) eher wenig beachteten Geschichte. Die Vermessung des Raumes, die Normierung der Zeit, die Quantifizierung der Mathematik (von der antiken *Ratio* als gerechtem Verhältnis zur modernen Rationalität der Fließkommazahl), die Normierung der Maße, die Algorithmisierung des Wissens (als Deduktion auf Basis von Taxonomie und *mathesis unversalis*; Foucault 1973), sodann die Virtualisierung der Tauschmittel, die Protokollierung und somit Verdatung von Individualität, die Umstellung auf vernetzte Information als zentrales Kontrollmittel für Ökonomie und Politik (von der biopolitischen Datensammlung bis zum Telegrafen als Echtzeit-Steuerungstechnologie), die Transformation vom zentrierten Gemeinschaftsmodell zum dezentrierten Netzwerk (Simmel; vgl. Härpfer 2014) und nicht zuletzt die Eingewöhnung an entauratisierte zunächst massenmedial verbilligte, dann psychoakustisch und psychovisuell optimierte Erlebnisformate – all dies bildet zusammengenommen die (europäisch-neuzeitliche) kulturhistorische Voraussetzung für das, was wir heute als Digitalisierung erfahren und betreiben. Diese historischen Linien, ihre jeweiligen Kontinuitäten, Diskontinuitäten und Verschiebungen sind Teil der Geschichte der globalen Digitalisierung. Im Hinblick auf die Frage, was Subjektivität, Kultur und entsprechend Bildung ist, wird, werden kann oder werden soll, ist daher, so die hier in Anschlag gebrachte These, Digitalisierung nur vor einem kulturtheoretischen Hintergrund zu verstehen. Dies gilt m. E. sowohl für die wissenschaftliche Rekonstruktion wie auch für die individuelle Reflexion und Positionierung. In der enormen Differenz, die trotz aller kulturhistorischen Disponiertheit zwischen dem analogen „mathetischen“ Verwaltungskosmos der Moderne und seiner digitalen Steigerungsform besteht, liegen schließlich nicht zuletzt diejenigen (Transformations-)Potenziale begründet, die vor noch nicht allzu langer Zeit zu emanzipatorischen und pädagogischen Hoffnungen – von radikaler Cybereuphorie bis zum gemäßigten Deliberationsoptimismus – Anlass geben konnten.

Medialität, Ästhetik und symbolische Form

Es ist unschwer nachvollziehbar, dass es keine Kultur ohne die ihr eigenen symbolischen Formen (Cassirer), keinen symbolischen Ausdruck ohne Medien (Schwemmer 2005), und keine mediale Darstellung ohne eine mit dieser einhergehenden ästhetischen Form geben kann. Symbolische Formen, Medien und Ästhetiken spielen ineinander. Beispielsweise beruht die Festlegung einer bestimmten Blickordnung im Bild, als Ausdruck einer kulturellen Form (Panofsky 1964) und ihrer subjekttheoretischen Implikationen (Foucault 1973), auf den medialen Eigenschaften von Leinwand und Farbe, die es erlauben, einen bestimmten Raum zu fixieren – etwa einen Raum der zweidimensionalen Anordnung entsprechend der mittelalterlichen Bedeutungsperspektive oder

eine virtuell dreidimensionale Anordnung der neuzeitlichen Zentralperspektive, die zugleich auf ein Betrachtersubjekt vor dem Bild verweist. Im Gemälde, also im Trägermedium von Leinwand und Farbe, ist die dargestellte Ordnung nicht veränderbar.1 Überführt man jedoch die materiale Medialität des Gemäldes in die mediale Materialität eines Scans (oder sonstiger digitaler Reproduktionsverfahren), so provoziert diese hochgradig offene, manipulierbare Form des Digitalen, wie aus Kunst und Alltag wohlbekannt, Reproduktionen, Dekontextualisierungen, Remixes, kurz: ästhetische Umdeutungen, die auch die ursprüngliche „Message" – zum Beispiel hier Repräsentationen von Status, Geschlechterordnung, Subjektpositionen u. a. – unterlaufen können.

Das Moment der Medialität wird in diesen Beispielen gegen die verschworene Einheit von Ästhetik und symbolischer Form mobilisiert. Umgekehrt können auf der Ebene der Ästhetik Medialitäten (und Materialitäten) thematisch werden. Es lassen sich unschwer Beispiele finden, in denen die Ästhetiken gegen Medialität (Yves Klein, Malewitsch) sowie Ästhetiken und Medialitäten gegen kulturelle Formen (von Duchamp bis Warhol), usw. mobilisiert werden. Worauf ich hinaus will, ist die Tatsache, dass es stets ein Bedingungsgefüge von kulturellen, ästhetischen und medialen Aspekten gibt, das als Spannungsverhältnis Freiräume eröffnet und somit immer auch Veränderung und Verflüssigung, Distanznahme und Transformation ermöglicht. Und dies bedeutet wiederum in Bezug auf digitale Medialität, dass das Zusammenspiel von Ästhetik, Medialität und Kultur (als performativer symbolischer Ordnung) sowohl in diesen einzelnen Domänen (digitale Ästhetik; digitale Entmaterialisierung der Medialität; Entkopplung digitaler Kultur von Tradierungszwängen) als auch insbesondere in ihrem emergenten Zusammenwirken transformiert wird.

„Kulturelle Bildung" als Praxis der ästhetischen Reflexion kultureller Praktiken und ihrer Bedingungsgefüge

Was hat dies nun mit Bildung zu tun? Nach einer Formel Dietrich Benners wird Bildung gemeinhin als Prozess der „nichtaffirmativen Selbstbestimmung" verstanden (Benner 2005: 155ff.), also als Prozess, in dem wir – so kann man diesen Gedanken auslegen – uns nicht nur innerhalb gegebener Rahmen und Regeln „bestimmen" (das wäre affirmativ), sondern in dem wir uns zu den Bedingungen der Selbstbestimmung verhalten (das wäre nicht-affirmativ, also kritisch). Bildung bedeutet dann kulturtheoretisch gefasst, dass Selbstbestimmung nicht nur innerhalb gegebener kultureller Ordnungen und ihren symbolischen Formen zu geschehen hat, sondern dass Selbstbestimmung immer auch eine zumindest implizite oder praktische Positionierung zu diesen Formen beinhalten muss. Das bedeutet dann in letzter Konsequenz sogar und nur scheinbar paradox, auch zu affirmativen Festlegungen dessen, was als „Selbstbestimmung" zu verstehen sei, auf Distanz zu gehen (vgl. Ricken 2006: 345ff.). Die Kritik eines normativ-anthropologischen Rekurses auf ein vorgängig bestehendes „Selbst", das „sich" angeblich bestimmt, bildet somit die paradoxale Grundfigur und auch Herausforderung gegenwärtiger Bildungstheorie.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Verhältnis von Bildung und Kultur naheliegender Weise nicht nur als Kultivierung im Modus der pädagogischen Vermittlung und/oder subjektiven „Aneignung von Kultur" verstehen, und schon gar nicht als ein bloßes „*Lernen über* …" kulturelle Angelegenheiten, Ausdrucksformen, Kulturtechniken, Künste etc. Vielmehr ist „Bildung", nimmt man den Terminus bildungstheoretisch ernst (was leider oft genug nicht der Fall ist), eine Praxis der Reflexion *auf* Kultur – verstanden nämlich als implizit machtförmiges Formenrepertoire der Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen.

Bildungsprozesse im genannten Verständnis implizieren immer Prozesse der *Positionierung*. Eine solche Positionierung wird nun im Allgemeinen als eher rationale Reflexion vorgestellt. Explizite (verbal-argumentative, theoretische) Reflexion ist jedoch nur eine (habituell betrachtet sehr) spezifische Praxisform unter anderen. Eine andere Möglichkeit der Positionierung liegt in der ästhetischen Artikulation, und diese wird – so meine These – wesentlich ermöglicht durch das beschriebene Spannungsverhältnis kultureller Formen, tradierter Ästhetiken und medialer Bedingungen des Ausdrucks und der Kommunikation. „Artikulation" meint dabei nicht nur „Ausdruck", also das Nachaußenbringen eines schon existierenden Inneren. Es ist nicht etwa eine Proposition schon „da", die dann jeweils auf einem Ausdruckskanal (Körper, Bild, Sprache) kommuniziert wird. Vielmehr bringt Artikulation im „Explizitmachen" (Jung 2005: 2009) das Auszudrückende überhaupt erst hervor – so, wie ein nur „gefühlter" Gedanke, eine Idee für ein Bild, die Vorstellung eines Klangs oder einer Bewegung eben erst dann Gedanke, Bild, Klang oder Geste werden, wenn sie artikuliert werden. Die Artikulation geht mit einer Sichtbarkeit einher, mit der wir verbunden sind, für die wir einstehen (Jörissen 2011). Artikulationsprozesse bringen nicht nur etwas Symbolisches, sei es epistemisch-kognitiv oder äs-

thetisch-sinnlich, zum Vorschein, sondern sie positionieren *uns* in Bezug auf das Artikulierte in einem kommunikativen Kontext (z. B. den Eltern, einer Peergroup, einem Publikum oder, im Netz, den semantischen Analysen automatisierter Überwachungsagenten gegenüber). In diesem Sinne werden wir durch Artikulationsprozesse selbst artikuliert (Butler 2001; Jergus 2012: 36ff.); wir begegnen – nicht selten überraschenden – Lesarten und Festlegungen unserer Selbst, müssen oder sollen für diese einstehen und werden somit als Subjekt anerkannt bzw. anerkennungsfähig.

Ästhetische Artikulationsprozesse sind mithin Positionierungen in einem zugleich sozialen und kulturellen Raum, in und an denen wir uns selbst als kulturelle und soziale Wesen überhaupt erst erfahren können. Es ist eine Kernaufgabe und muss ein regulatives Ziel der unter dem Titel der Kulturellen Bildung versammelten pädagogischen Handlungsfelder sein, eine Praxis der ästhetischen Reflexion kultureller Praktiken und ihrer Bedingungsgefüge zu initiieren und zu befördern; sie soweit zu entwickeln, dass möglichst nicht nur affirmative Positionierungen, sondern nicht-affirmative Artikulationsformen ermöglicht werden – in diesem Sinne nicht nur ästhetischer Ausdruck, sondern ästhetische Selbstbestimmung, nicht als Festlegung einer personalen „Ästhetik" oder eines „Stils" (*lifestyle)*, sondern als ästhetische Bestimmung als Arbeit an den Ordnungen und Formen, innerhalb derer wir angerufen sind, uns zu entwerfen und zu verorten.

Die Aufgabe umfasst natürlich *auch* die Vermittlung von Sachwissen und Fertigkeiten – unter anderem das, was im Diskurs bisweilen als Forderung nach künstlerisch-ästhetischer „Alphabetisierung" auftaucht. Hierbei geht es um die Vermittlung ästhetischer Artikulationsformen. Kulturelle bzw. Ästhetische Bildung schafft Anschlussmöglichkeiten, so dass die sinnliche Erfahrung von Kultur differenziert und erweitert wird, dass ästhetische Urteilsfähigkeit entwickelt wird, dass damit übrigens auch neue, andere, komplexere Genussfähigkeiten geschaffen werden; zusammenfassend: dass kulturelle Prozesse, Manifestationen, Werke in ihrer ästhetischen Verfasstheit zugleich als sinnlich und sinnhaltig wahrgenommen werden können. Und dies bezieht sich im Übrigen keinesfalls nur auf die sogenannte Hochkultur und die etablierten Künste, sondern auf die Vielfalt und Breite kultureller Ausdrucksformen in unserer Gesellschaft.

Die letztlich wesentliche Aufgabe Kultureller und Ästhetischer Bildung sehe ich jedoch darin, eine sinnlich-sinnhafte Unbestimmtheit, und das heißt: alternative Erfahrungsformen, neue Erfahrungsmöglichkeiten, zu befördern.
Im Sinne der damit angesprochenen bildungstheoretischen Forderung Winfried Marotzkis muss es in Bildungsprozessen um „die Herstellung von Bestimmtheit und die Ermöglichung von Unbestimmtheit" (Marotzki 1988) gehen. Damit ist gemeint, dass einerseits etwas gelernt, erfahren, bekannt sein muss: dies meint „Herstellung von Bestimmtheit", wie sie soeben angesprochen wurde. Bildung ist aber zugleich nur angemessen zu verstehen oder auch pädagogisch zu erhoffen, wenn sie „Unbestimmtheitsbereiche ermöglicht und eröffnet" (Marotzki 1990: 153). Unbestimmtheit entsteht, wenn die Rahmungen des Bekannten – unsere „Weltsicht", innerhalb derer alles einen bestimmten Sinn ergibt – erweitert, transformiert, aufgebrochen, überschritten werden. Erst dann können wir die Dinge in einem neuen, komplexeren, weiteren Licht sehen. Reflexivität und Kritik sind klassische Wege hierzu, aber auch Ironie, Humor, Spiel, und insbesondere ästhetische Erfahrungen (Seel 1985). Artikulationstheoretisch präzisiert Matthias Jung dieses Moment der Unbestimmtheit als „maximale Prägnanz und Bestimmtheit", die „in den Dienst semantischer Selbstaufhebung gestellt" wird (Jung 2009: 475ff.) – mithin geht es, praxeologisch gewendet, um semantische Positionierungen, die sich der Machtförmigkeit semantischer Logiken zugleich entziehen.

Bildung und Medialität

In Bezug auf Medialität bedeutet diese bildungstheoretische Zielsetzung zweierlei. Erstens kann man Medien als ein *Gegenstandsfeld* Kultureller Bildung betrachten. Die Medienpädagogik ist ein paradigmatisches Feld Kultureller und Ästhetischer Bildung in dieser Hinsicht, da sie Medien in ihrem programmatischen Titel zum pädagogischen Gegenstand erhebt, ungeachtet der enormen Heterogenität medialer Phänomene (freilich werden Medien und Medientechnologien auch in anderen Bereichen der Kulturpädagogik systematisch gegenständlich, so etwa in der Kunstpädagogik). Eine solche Gegenstandskonstruktion setzt logischerweise voraus, dass unter „Medien" etwas verstanden wird, das uns lebensweltlich gegenübersteht, mit dem wir handelnd umgehen können.

Wenn man aber theoretisch etwas tiefer gräbt, kommt man schnell zu dem schon angedeuteten Umstand, dass ohne Medien gar nichts Symbolisches erscheinen kann. Der Begriff der Medialität (Mersch 2002) verweist auf diese konstitutive Ebene, ohne die keine Zeichen, ergo kein Sinn, ergo keine Kultur und auch keine Ästhetik denkbar wäre. *Was* aber in medialen Prozessen zur Er-

scheinung kommt – was sichtbar, hörbar, lesbar etc. wird, sind Zeichen, nicht Medien selbst. Wir „sehen fern“, aber wir sehen nicht Fernseher. Wir hören Radio, aber wir hören nicht das Radio. Wir lesen „ein Buch“, aber wir lesen nicht Druckerschwärze auf gebundenem Papier oder eInk-Pixel, sondern Buchstaben und Worte. Wie man aus der Medientheorie etwa bei Dieter Mersch erfahren kann, handelt es sich bei der Medialität um ein Prozessgeschehen, in dem etwas zur Erscheinung kommt, in dem sich aber zugleich immer etwas – und zwar etwas sehr Wichtiges – entzieht, unsichtbar wird. Das, was sich entzieht, sind die Strukturen der Medialität – die Strukturen dessen, was „etwas“ mit immer anderen Inhalten, aber in immer strukturisomorphen Formen hervorbringt.

Die mediale Herausforderung der Pädagogik – und insbesondere auch der Kulturellen und Ästhetischen Bildung – liegt mithin zum einen im lebensweltlichen Umgang mit fassbaren „Mediendingen“ (z. B. Smartphone) und Medienphänomenen (z. B. Werbung). Sie liegt aber zum anderen, und nicht zuletzt, im Umgang mit etwas, das sich systematisch der Sichtbarkeit und Gegenständlichkeit entzieht; im Umgang mit den verborgenen Strukturen von Medialität, ihren Bedingungen und Effekten.

Das Mediale und das Digitale

Im Fokus der Betrachtung stehen damit die „zugrunde liegenden Materialitäten, Dispositive oder Performanzen, die die medialen Prozesse begleiten und in sie eingehen, ohne sich mitzuteilen“ (Mersch 2006). Der Mediatisierungsprozess basiert in diesem Modell auf der Differenz zwischen dem Medialen als „loser Kopplung von Formen“ (Luhmann) – dem strukturativen Moment, das bestimmte Formen zur Erscheinung bringen wird – einerseits und der „amedialen“ Materialität, auf der diese beruht, andererseits. Die Verflechtung von medialen und amedialen Momenten im Prozess der Mediatisierung bewirkt immer eine bestimmte eingeschränkte, selektive oder auch: strukturierte und strukturierende Potenzialität. Um ein vielleicht etwas konstruiertes Beispiel zu geben: Könnte man Farbpigmente „hörbar“ machen (z. B. durch entsprechenden Einsatz im Rahmen einer akustischen Installation), wären sie in genau dieser Hinsicht keine Farbpigmente, sondern Klangpigmente. Materialität und Medialität koppeln sich im Ereignis der Mediatisierung, also des Erscheinens sinnlich wahrnehmbarer Form, auf je spezifische Weise.

Merschs Betonung der Materialität im Prozess der Mediatisierung (des Erscheinens von Zeichen im Rahmen medialer Strukturen) macht es möglich, das Digitale im Spannungsfeld von Materialität und Medialität als „Remediatisierung“ – als Mediatisierung der Mediatisierung – zu verstehen. Theorien des Virtuellen übersehen das materielle Moment, wenn sie von bereits immateriell gedachten Zeichenbegriffen ausgehen. Der entscheidende Punkt im Hinblick auf das Verhältnis von Digitalität und Medialität ist jedoch gerade dies, dass das Digitale nicht ganz, nicht im vollen Umfang am Mediatisierungsprozess beteiligt ist. Das Digitale remediatisiert die *Materialität*, also das amediale Moment im Mediatisierungsereignis, und gerade nicht das mediale Moment.

Diese Beobachtung stimmt mit dem Umstand überein, dass Digitalität uns zwar, und vor allem lebensweltlich, als „digitales Medium“ oder „digitales Gadget“ (Smartphone etc.) begegnet, sie jedoch an sich *nicht* medial ist. Zur Mediatisierung sind immer digital-analoge Konvertertechnologien (DAC) erforderlich. Diese überführen die digital-numerischen Informationen in sinnlich wahrnehmbare analoge Schwingungen. Derselbe Code, der einen DAC ansteuert, kann ebenso gut Maschinen ansteuern, deren Aktionen nicht auf menschliche Sinne bezogen sind, die folglich keine gekoppelten Formereignisse hervorbringen. Auch das Zusammenspiel von Code und Daten, das im Input und im Output bedeutungshaft ist, weist an sich keine Bedeutungshaftigkeit auf. Computation ist auch dort keine Hermeneutik, wo semantische Algorithmen eingesetzt werden.

Man sieht also, dass zwar „Medien“ historisch betrachtet zunächst einer (analog-medialen) Remediatisierung (Benjamin 1936/2013), dann einer digitalen Remediatisierung unterliegen. Ebenso deutlich ist aber, dass umgekehrt das Digitale das Mediale nicht nur fundiert, sondern auch mit diesem keineswegs koextensiv ist. Ob unmittelbar materielle Wirkungen oder aber Medium/Form-Dynamiken erzeugt werden, ist dem Digitalen sozusagen einerlei. Um „digitale Medialität“ zu verstehen, reichen deswegen medientheoretische Mittel (zumindest semiotischer Provenienz) nicht aus. Die vier Strukturbereiche des Digitalen: *Code, Daten, Netzwerk und materielle Interfaces* interagieren in einer unüberschaubaren Vielfalt von Funktionslogiken hochflexibel miteinander, und dies zudem im Rahmen der ihr eigenen Mischung von Geschichtlichkeit und Entwicklungsdynamik ihrer technischen und ästhetischen Designs (die sich u. a. am selbsterfüllenden Mythos des Moore’schen Gesetzes und am Zwang zum *Streamlining* ständig erneuerter Produktgenerationen ablesen lässt). Um digitale Medialität zu verstehen, sind entsprechend neben

medientheoretischen Perspektiven softwaretheoretische (eher im Sinne der *software studies* als nur einer ingenieurswissenschaftlich verstandenen Informatik)3, datentheoretische, netzwerktheoretische sowie interface- und designtheoretische Perspektiven nicht nur zu berücksichtigen, sondern aufeinander zu beziehen.

„Digitale Bildung“ und digitale Kultur

Wir sollten folglich, das sei damit angedeutet, tunlichst wissen, was „Digitalisierung“ eigentlich bedeutet und was genau durch Digitalisierungsprozesse verändert wird. Gegenwärtig erfährt der Begriff der „digitalen Bildung“ einige politische und mediale Aufmerksamkeit.

Programmiersprachen, so wurde von prominenter Seite geäußert, sollten in den Schulen optional etwa das Unterrichtsfach Latein ersetzen. In solchen (wie immer sachlich unbeholfenen) Forderungen kommt der Gedanke zum Ausdruck, dass das Digitale einen so grundlegenden Aspekt unserer Welt darstellt, dass es zumindest wie eine Sprache, also als grundlegende Kulturtechnik, beherrscht werden müsse, um etwa demokratische, zivilbürgerliche Mitbestimmung zu ermöglichen.

Müssen unsere Schüler*innen nun alle Programmiersprachen lernen (und wenn ja, welche)? Oder müssen sie digitale Systemarchitekturen verstehen, was eine ganz andere Angelegenheit ist? Müssen sie Designtheorie beherrschen? Müssen sie Netzwerktheorie und Netzwerksoziologie kennen? Oder müssen sie Informatik – immerhin gibt es gute Argumente, sie als Geisteswissenschaft zu verstehen (Nerbonne 2015) – so weitgehend vermittelt bekommen, dass sie Theorie informationsverarbeitender Maschinen, neuronale Netzwerkarchitekturen, bildanalytische Verfahren, Echtzeit-Assoziations- und Clusteranalysen, künstliche Intelligenz usw. – ja was: gestalten? Verstehen? In ihrer globalen, ökonomischen, ökologischen, politischen oder militärischen Bedeutung einschätzen können? Damit ihren Alltag gestalten oder umgestalten können?

Deutlich ist wohl sicher, dass das simple Beherrschen von Programmiersprachen auf dem Niveau schulischen Informatikunterrichts mit diesen Anforderungen hoffnungslos überfordert wäre. Die digitale Revolution ist schlichtweg zu komplex. Zu heterogen, zu vielschichtig, zu unübersichtlich, zu opak, zu dynamisch, zu unvorhersehbar in ihren Effekten selbst für Fachleute, als dass man ihr auch mit anspruchsvoller informationstechnischer Bildung als einzelne Person angemessen begegnen könnte.

Digitale Kultur und ästhetische Reflexion

Und eben hier liegt eine der weniger augenscheinlichen Herausforderungen der Kulturellen Bildung. Wir können der digitalen Revolution und der digital initiierten Globalisierung (internationale Finanzmärkte sind absolut auf digitale Netzwerke angewiesen) nicht, bzw. nur sehr eingeschränkt und punktuell kognitiv begegnen. Zugleich verändern sie aber nicht nur unsere technischen Infrastrukturen, sondern unsere Kulturen (Mark Poster hat dies, hierzulande eher unbeachtet, schon vor vielen Jahren en détail dargelegt; vgl. Poster 2001; 2006). Digitalisierung manifestiert sich gleichermaßen ästhetisch-kulturell wie informational; sie verändert kulturelle Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen. In der Digitalisierung von Kultur und Ästhetik liegt daher aber auch das Potenzial, Digitalisierung im Rahmen ästhetischer Prozesse und Vollzüge umfassender zu erfahren und zu reflektieren, als es mit einer kognitiv verkürzten Vorstellung von „digitaler Bildung“ möglich wäre.

Trotz der unglaublichen Komplexität der gegenwärtigen Digitalisierungsschübe gibt uns dies eine Möglichkeit, einzelne Phänomene im pädagogischen Alltag besser zu verstehen – sei es im Hinblick auf praktische Ziele oder auf bildungstheoretische Zielsetzungen, wie ich sie oben benannt habe. Man kann nämlich *erstens* immerhin die Frage stellen, wie die genannten vier Strukturaspekte digitaler Medien gestaltet sind und wie sie zusammenwirken (welche Logik und welche Interessen dahinterstehen). Man kann auf dieser Basis *zweitens* fragen, wie die Strukturelemente des Digitalen auf die drei Bestimmungsmomente von Artikulation – 1) symbolische Formen, 2) Ästhetik und 3) mediale Struktur – bezogen sind, und zwar insbesondere im Hinblick auf affirmative oder nicht-affirmative Konstellationen dieser drei Momente: Was ist der per Software im normalen Anwendungsfall intendierte ästhetische Handlungsraum, welche Vorstellungen von Subjekten als Nutzern sind ihr eingeschrieben (unabhängig von der Möglichkeit, die Software zu hintergehen)? Welche Materialitäten werden wie und in welchem Interesse, mit welchen subjekt- und bildungstheoretischen Konsequenzen in digitale Strukturen überführt (oder auch von diesen überboten)? Welche Frei-

räume entstehen durch die besonderen Eigenschaften digitaler Medialitäten und Räume im Hinblick auf nicht-affirmative Artikulationsmöglichkeiten?

Diese Zusammenhänge lassen sich im pädagogischen Verhältnis ästhetisch oder auch explizit thematisieren. Da ästhetische Artikulationsprozesse in pädagogischen Kontexten immer auch das Potenzial der Distanzierung beinhalten – der ästhetische Vollzug ist formal betrachtet zugleich pädagogischer Vermittlungsgegenstand – werden implizite Logiken, wie etwa auch (gouvernementale) digital vermittelte Kreativitäts-, Produktivitäts- und Vernetzungsideologien, zugänglich (nicht zuletzt an der Kunst, die eben diese Fragen auf vielfältige Weise aufgreift). Sie können somit selbst Gegenstand ästhetischer oder medialer Gegenstrategien (Dekontextualisierung, Zweckentfremdung, Resignation, Modding, Hacking) werden. Der Anschluss an digitale Medienkulturen und der Einsatz digitaler Medien in der Kulturellen und Ästhetischen Bildung sollte niemals naiv, sondern immer doppelt codiert erfolgen. Formen und Ausdrucksoptionen digitaler Kulturen können als Mittel des Anschlusses und der Ermöglichung von ästhetischen Artikulationsprozessen reflexiv instrumentalisiert werden; sie können und müssen dabei zugleich auf ihre impliziten Normativitäten hin befragt werden. Daraus erwächst die Chance auf eine annehmende Haltung gegenüber digitaler Kultur, die zugleich ihre normativen Implikationen zu reflektieren und wo nötig – und oft ist es nötig – zu unterlaufen vermag.

Anmerkungen

1 Eine solche Festlegung in der Zweidimensionalität hatte ihr historisches Pendant in der virtuellen Kunst der Renaissance (Grau 2001). In räumlichen Anordnungen, quasi begehbaren Bildkonstruktionen, war der Betrachter selbst nicht festgelegt. Vielmehr ist umgekehrt, wie etwa im heutigen Computerspiel oder in Virtuellen Welten (Bausch/ Jörissen 2005), jedes „Bild“ Ergebnis einer Aktion.

2 Nicht nur „lernen“ digitale Neuronale Netzwerke Bilderkennung (etwa von Gesichtern, menschlichen Körpern und Katzen) offenbar signifikant besser, wenn sie keine menschlichen Vorgaben über die Eigenschaften von Objekten vorgegeben bekommen (Lanier 2012). Umgekehrt sind die Ergebnisse solcher maschineller Lernprozesse für Menschen offenbar nicht verständlich (vgl. http://www.theregister.co.uk/2013/11/15/google_thinking_machines). Harry Collins (2012) bezeichnet die hier zugrundeliegende Differenz als „Transformation-Translation-Distinction“: Digitale Zeichenketten zeichnen sich durch perfekte Transformierbarkeit aus. Genau dies ist nicht der Fall: „Perfect tranformability can come only with meaninglessness […]“ (Collins 2012: 28).

3 Unter Titeln wie „Software Studies“ (so der gleichnamige Titel einer MIT-Publikationsreihe), „Critical Code Studies“ und „Digital Critical Studies“ formiert sich seit einiger Zeit ein interdisziplinärer Diskurs, der zunächst kritische Einblicke in die sozialen und kulturellen Logiken von Software und Software-basierten Effekten digitaler Netzwerke gibt (vgl. etwa Galloway/Thacker 2007; Fuller 2008; Golumbia 2009; Wardrip-Fruin 2009; Chun 2011; Kitchin/Dodge 2011; Manovich 2013). Software wird in diesen Arbeiten als individuelle, kollektive, kulturelle und auch politische Artikulationsform betrachtet und insbesondere auf ihre impliziten Machteffekte hin befragt.

Literatur

Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2005): Das Spiel mit dem Bild. Zur Ikonologie von Action-Computerspielen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. München: Fink, S. 345-364.

Baym, Nancy K. (2015): Personal Connections in the Digital Age. Hoboken: John Wiley & Sons.

Benjamin, Walter (1963): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.

Benner, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa, 5., korrigierte Auflage.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Chun, Wendy Hui Kyong (2011): Programmed Visions: Software and Memory. Cambridge: MIT Press, kindle-edition.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Fuller, Matthew (2008): Software Studies: A Lexicon. Cambridge: MIT Press.

Galloway, Alexander R./Thacker, Eugene (2007): The Exploit: A Theory of Networks. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gehlen, Dirk, von (2011): Mashup: Lob der Kopie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Golumbia, David (2009): The Cultural Logic of Computation. Cambridge: Harvard University Press.

Grau, Oliver (2001): Virtuelle Kunst in Geschichte und Gegenwart. Berlin: Reimer.

Härpfer, Claudius (2014): Georg Simmel und die Entstehung der Soziologie in Deutschland:
Eine netzwerksoziologische Studie. Frankfurt/Main: Springer.

Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-53.

Jörissen, Benjamin (2011): Bildung, Visualität, Subjektivierung. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münte-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-73.

Jörissen, Benjamin (2015): Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: Hagener, Malte/Hediger Vinzenz (Hrsg.): Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt/ Main: Campus, S. 49-64.

Jung, Matthias (2005): „Making us explicit “: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.): Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Königshausen Neumann, S. 103-142.

Jung, Matthias (2009): Der bewusste Ausdruck: Anthropologie der Artikulation. Berlin: Walter de Gruyter.

Kitchin, Rob/Dodge, Martin (2011): Code/space: Software and Everyday Life. Cambridge: MIT Press.

Lanier, Jaron (2012): Gadget: Warum die Zukunft uns noch braucht. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Leschke, Rainer (2010): Medien und Formen: eine Morphologie der Medien. Konstanz: UVK Verl.-Ges.

Manovich, Lev (2013): Software Takes Command. Bloomsbury: Bloomsbury Academic.

Marotzki, Winfried (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie: Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 311-333.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

McLuhan, Marshall (1964): Understanding media: the extensions of man. New York: McGraw-Hill.

Mersch, Dieter (2002): Ereignis und Aura: Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Mersch, Dieter (2006): Mediale Paradoxien. Zum Verhältnis von Kunst und Medien. Sic et Non., 2006, 6. Jg., Nr. 1. Online: http://www.sicetnon.org/index.php/sic/article/view/115 [12.4.2016].

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education (Kunstpädagogische Positionen 29). Hamburg.

Mundhenke, Florian/Ramos Arenas, Fernando/Wilke, Thomas (Hrsg.) (2014): Mashups: Neue Praktiken und Ästhetiken in populären Medienkulturen. Wiesbaden: Springer VS.

Nerbonne, John (2015): Die Informatik als Geisteswissenschaft. In: Baum, Constanze/Stäcker, Thomas (Hrsg.): Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities. Wolfenbüttel: Forschungsverbund Marbach Weimar Wolfenbüttel. Online: http://www.zfdg.de/sb001_003 [12.4.2016].

Panofsky, Erwin (1964): Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin: B. Hessling. Poster, Mark (2001): What's the Matter with the Internet? Minneapolis: University of Minnesota Press.

Poster, Mark (2006): Information Please: Culture and Politics in the Age of Digital Machines. Durham: Duke University Press.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS.

Schwemmer, Oswald (2005): Kulturphilosophie: eine medientheoretische Grundlegung. München: Fink.

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

Unger, Alexander (2012): Modding as Part of Game Culture. In: Fromme, Johannes/Unger, Alexander (Hrsg.): Computer Games and New Media Cultures. Dordrecht: Springer, S. 509-523. Online: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2777-9_32 [12.4.2016].

Wardrip-Fruin, Noah (2009): Expressive Processing: Digital Fictions, Computer Games, and Software Studies. Cambridge: MIT Press, kindle-edition.

Westphal, Kristin/Jörissen, Benjamin (Hrsg.) (2013): Vom Straßenkind zum Medienkind: Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. Weinheim: Beltz Juventa.