# Kunst als Lernumgebung

Von Torsten Meyer

Die Überschrift über diesem Text ist mehrdeutig. Zum einen betrachte ich, professionsbedingt, Kunst grundsätzlich aus einer pädagogischen – besser bildungstheoretischen – Perspektive: Wer und was bildet sich in Auseinandersetzung mit dieser oder jener künstlerischen Arbeit, diesem Bild/dieser Performance/Installation …? Was bildet sich? (Dieses *sich* muss man verstehen wie in „wenn *sich* Nebel bildet".) Schüler*innen, Studierende, Museums- oder Ausstellungssucher*innen, zufällige Passant*innen, Sammler*innen, Künstler*innen? *Wie* bilden sich Menschen daran/damit/dadurch? Wie bilden oder wie verschieben sich Selbst- und Weltverhältnisse ausgehend von dieser Kunst? Was macht diese Kunst mit mir? Was mit Dir? Was mit uns? Was bildet sich? Wie bildet sich (diese) Kunst in den Köpfen der Rezipient*innen? Wie in den Köpfen der Produzent*innen? Welche Bildungen, Gebilde entstehen?

Was bildet sich? – Aus dieser Perspektive ist Kunst gewissermaßen immer Ausgangspunkt oder Anlass/Katalysator/Medium für Bildungsprozesse, insofern immer Lernumgebung. Und die Kuration dieser Lernumgebung ist vor allem eine Methode der Bildung. Das hatte ich in einem früheren Beitrag, den ich nachfolgend argumentativ kurz zusammenfassen werde, ausführlich dargestellt und eine dementsprechende, auch auf kuratorisches Denken ausgerichtete, Ausbildung von Kunstlehrer*innen nahegelegt (Meyer 2015).

Zum anderen mache ich mir aus dem Blickwinkel der Hochschulentwicklung Gedanken darüber, ob und inwieweit das Studium der Kunst (z.B. zum Zweck der Lehrer*innenbildung) als Lernumgebung zu verstehen sein könnte – und wie eine solche Lernumgebung gestaltet sein müsste, damit die Ausbildung eines zeitgemäßen Verständnisses, einer zeitgemäßen Haltung, einer zeitgemäßen Professionalität in Bezug auf die Kunst (und in Bezug auf das, was sie bildet) in den Köpfen der Studierenden wahrscheinlich wird. Weiter frage ich mich, ob und wie eine kuratorische Perspektive – auch über diese, wesentlich die Studieninhalte betreffende Überlegung hinaus – beim Konzipieren der für das Studium der Kunst vorgesehenen Lernumgebung (nämlich die Hochschule) hilfreich sein könnte, wenn ein solches Fachstudium als eine Art transmediales Storytelling (das eine Geschichte der Kunst als Profession erzählt) betrachtet wird. Ein Storytelling, dessen Konzeption dem Kuratieren einer Großausstellung von Gegenwartskunst ähnelt und dessen Vollzug entsprechende Ähnlichkeit aufweist mit dem Besuch einer solchen (zugegebener Maßen sehr großen) Großausstellung. Mir ist klar, dass hier oberflächlich betrachtet Gefahr besteht, der Verwässerung des Begriffs der Kuration Vorschub zu leisten, wenn ich – wenn auch nicht wörtlich – nahelege, dass ein Universitäts- oder Hochschulstudium ‚kuratiert' werden könnte. Und sich manche*r erinnert fühlen mag an das zeitgeistige ‚Kuratieren' von allem Möglichen, von der Playlist über das Tagesoutfit bis zum appetitlichen Frühstück (vgl. Schlüter 2013). Deshalb soll im Folgenden zunächst klargestellt werden, was gemeint ist, wenn ich hier von Kuration und kuratorischem Denken spreche.

## Curatorial Turn

Der Soziologe Heinz Bude schreibt im Heft Nr. 86 der *Texte zur Kunst*: *The Curators* unter der Überschrift „Der Kurator als Metakünstler" (Bude 2012) über die gewandelte Funktion der Kurator*innen im aktuellen Diskurs der Kunst. Im Fall des hier als Beispiel fungierenden Kurators Hans Ulrich Obrists fallen zwei Funktionen in einer Person zusammen, die klassischerweise geradezu gegensätzlich konnotiert sind. Unter den traditionellen Gatekeeper*innen zwischen Künstler*in und Publikum nämlich – Händler*in, Sammler*in, Kurator*in und Kritiker*in – unterscheiden sich insbesondere die beiden letztgenannten grundsätzlich: Kurator*innen, so Bude, sind „Verwalter des Pantheons". Traditionellerweise pflegen sie das kulturelle Erbe und sorgen dafür, dass es unbeschadet durch die Zeit transportiert wird. Sie vertreten die „Position des Museums, der Hierarchie und der Tradition". Kritiker*innen hingegen wollen den „Streit unter den Zeitgenossen", sie intervenieren, mischen sich ein und „pochen auf Aktualität". Hier stehen die „Positionen der öffentlichen Institution" und die des „intellektuellen Marktes" in Widerstreit. Es ist etwas anderes, „Geschichte in Tradition zu verwandeln", wie man das von Kurator*innen erwartet, als „der Gegenwart eine Richtung zu geben", wie das Kritiker*innen tun (vgl. Bude 2012: 109).

Dieser Gegensatz zwischen Kuration und Kritik lässt sich auch übertragen auf den Kontext Schule. Zum einen ist, soziologisch be-

trachtet, die Schule als „öffentliche Institution“ (wie auch das Museum oder die Universität) einer jener Orte, deren expliziter Zweck es ist, den Kommunikationsprozess am Laufen zu halten, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthaltenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt. Das, was eine Kultur von der anderen unterscheidet, wird durch Institutionen wie die Schule aufrechterhalten. Es geht um die Weitergabe von als kulturell bedeutsam erachteten Inhalten, um die Tradition dessen, was sich kulturell bewährt hat und deshalb als *des Bewahrens wert* angesehen wird. Mit ihren Schulen bewähren und bewahren sich Kulturen.

Zum anderen hat Schule aber auch mit dem „Streit der Zeitgenossen“ zu tun. Grundsätzlich. Schule hängt fundamental zusammen mit dem Neuen – mit dem Ungewissen, Unvorhersehbaren, mit dem Möglichen. Hier wird gelernt für eine Teilhabequalifikation an einer Gesellschaft, die es im Moment noch gar nicht gibt. Schule ist also auch die Institution, an der die Vergangenheit mit der Zukunft in Berührung kommt, eine Schnittstelle zwischen kultureller Tradition und kultureller Innovation, an der die Vor-Schriften der Kultur immer wieder mit den aktuellen (und absehbar zukünftigen) Realitäten abgeglichen werden müss(t)en.

Heinz Bude berichtet nun von der Ineinssetzung der verschiedenen Funktionen von Kurator*in und Kritiker*in in der Person Hans Ulrich Obrists – zum Beispiel. Ebenso denkbar für Bude wären Jens Hoffmann oder Okwui Enwezor. Andere Beispiele wären Carolyn Christof-Bakargiev, Kuratorin der documenta 13 oder Susanne Pfeffer, Kuratorin verschiedener Ausstellungen im Kontext Post-Internet Art (*Speculations on Anonymous Materials* (2013), *nature after nature* (2014) und *Inhuman* (2015)), und viele andere, vor allem aber auch Jean-Francoise Lyotard, der als „Philosoph im Museum“ (Wunderlich 2008) mit seiner legendären Ausstellung *Les Immateriaux* 1986 einleitete, was sich später als *„Curatorial Turn“* (O’Neill 2007) herausstellte.

Obrist wird als Kurator *und* Kritiker vorgestellt, der auf dem Feld der internationalen Gegenwartskunst aktiv ist, den „Ort des Museums“ verlassen hat und den „Streit zwischen den Zeitgenossen“ auf eine neue Ebene bringt, indem er das Sprechen über den „current moment“ zur (künstlerischen) Praxis (des Diskurses) erklärt. Diese*r Kurator*in ist also nicht mehr „Verwalter des Pantheons“, der oder die – den etymologischen Wurzeln des Wortes gemäß (*lat.* cura: „Sorge, Fürsorge, Pflege, Aufsicht“) – das kulturelle Erbe *pflegt* und sich um Tradition *sorgt*. Nach dem *Curatorial Turn* ist Kurator*in eher, wer den Diskurs *pflegt*, indem sie oder er für Diskussion *sorgt*.

## Kontext

Entscheidendes Kriterium für die Evidenz eines kurativen oder in der dargestellten Weise kuratorisch gedachten Bildungsprojekts ist nach Bude nicht mehr die „Beglaubigung des Kanons“, sondern die „Kontextstimmigkeit“ der künstlerischen Aktivität und – weitergedacht – der pädagogischen Inszenierung. Was sind aber dann die Kontexte, die hier die Stimmung vorgeben? Kontext im Sinne eines kunstgeschichtlichen Kanons (Lehrplan) oder eines Sets an künstlerischen Verfahrensweisen (Bildungsstandards, Kompetenzkatalog) ist nach dem Curatorial Turn gerade nicht gemeint. Den Kontext bildet hier vielmehr ein weltweiter Diskurs der Kunst, der sich mit dem wirklichen Leben in der global gewordenen Polis auseinandersetzt. Die Themen, Problemstellungen und Phänomene, an denen das Publikum der Kurator*innen (wie die Schüler*innen in einem zeitgemäßen Kunstunterricht) sich bilden sollen, sind in den Horizont und Kontext der multidimensional vernetzten Weltgesellschaft gestellt, in der Kontrolle über die globale Lebenswirklichkeit nur zu erlangen ist in Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität (Meyer 2013).

Die Frage nach dem Kontext wirft sofort die – wenn es hier im Hinterkopf auch um Schule und Hochschule geht, sehr wesentliche – Frage nach der Fachlichkeit auf. Denn mit dem Curatorial Turn kommt ein verändertes Verständnis des Fachlichen ins Spiel: Mit der Wende der Kuration von der Verwaltung des Erbes hin zur Initiation des Diskurses ist ein deutlich erweiterter Begriff von Kunst verbunden. Das hier unausgesprochen zugrunde gelegte Konzept einer Kunst, die das „Gefängnis ihrer Autonomie“ (Baecker 2013: 37) verlassen hat, entgrenzt den Gegenstand künstlerischer Aktivitäten – wie Bude schreibt – „bis in die Mode, ins alltägliche Sprechen und ins wissenschaftliche Experimentieren hinein“ (Bude 2012: 113). Die Zuständigkeiten für das Wahre, Schöne und Gute sind unklar geworden. In einer von kultureller Globalisierung geprägten Welt konturieren sich Praktiken der Produktion von Bedeutung *zwischen* Kunst, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik.

Mit der postautonomen Konzeption geht ein konsequentes Weltlichwerden der Kunst einher – und zugleich mit der kulturellen Globalisierung ein konsequentes Welt*weit*werden (vgl. Derrida 2001: 11) der Kunst. Einen transzendentalen Bezugspunkt für das

Fach gibt es nicht mehr. Auch nicht im Ideal der eurozentrischen Klassik oder der Reinheit des ungestörten White Cubes. Kunst findet statt im Global Contemporary. Im Hier und Jetzt und auf dem Boden alltagskultureller Tatsachen. Das ist der Kontext.

## Das Kuratorische [1]

Irit Rogoff unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem *Kuratieren (curating)* und dem *Kuratorischen (curatorial)*. Während das Kuratieren (curating) die Praxis, Ausstellungen einzurichten meint, verbindet sie das Kuratorische (curatorial) mit „Prinzipien der Wissensproduktion, des Aktivismus, kultureller Zirkulationen und Übersetzungen", also solchen Prinzipien, die man (vor dem Curatorial Turn) „nicht unbedingt mit dem Ausstellen von Kunstwerken in Verbindung" gebracht hat (Rogoff 2015: 270).

Mein persönliches Aha-Erlebnis bezüglich dieses Verständnisses des Kuratorischen (curatorial) war die von Okwui Enwezor im Jahr 2002 konzipierte documenta11. Ich erinnere noch sehr gut, wie ich gegen Mittag des letzten Tages meines Besuchs in Kassel erschöpft und aufgewühlt aus einem Café am Friedrichsplatz in Richtung Fridericianum, documenta-Halle und dahinter irgendwo – nicht sichtbar, aber deutlich im Bewusstsein liegend – Binding-Brauerei blickte und sich so etwas Ähnliches wie ein Verstehen, mehr vielleicht nur eine Ahnung oder die Ahnung eines Verstehens in mir ausbreitete. Nach vier Tagen an fünf Ausstellungsorten, Hunderten von Kunstwerken von Hunderten von Künstler*innen, von denen ich noch Tage zuvor kaum eine*n kannte, und Tausenden von Eindrücken schwante mir in einer noch vorsichtigen Allmählichkeit, was die damals noch neuen kulturellen, sozialen, ökonomischen, politischen Rahmenbedingungen, die mit dem Stichwort „Globalisierung" zusammengefasst werden, vor dem Hintergrund der (Kolonial-)Geschichte der Welt und der Aufmerksamkeitshierarchien des westlichen Blicks nun – post-kolonial und tatsächlich – bedeuten.

Das Gesamtkonzept documenta11 lief über einen Zeitraum von 18 Monaten als Abfolge von fünf so genannten „Plattformen" in Form von Diskussionen, Konferenzen, Workshops, Büchern, Film- und Video-Programmen an verschiedenen Orten – Wien, Neu-Delhi, Berlin, Santa Lucia, Lagos, Kassel. Das allein war ein Hinweis darauf, dass es hier um eine Auseinandersetzung mit dem Weltweitwerden – und zwar durchaus in dem von Derrida intendierten Sinn[2] – ging. Aber auch im Detail, wenn man nur eine, nämlich die *Documenta11_Plattform 5: Ausstellung*, herauszieht und nicht versucht, dieser Inszenierung mit einem an der Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts orientierten Kunstverständnis zu begegnen, wird klar, dass es um eine Auseinandersetzung mit der Realität und der Utopie einer multikulturell-pluralistischen, postkolonial-heterogen, divers-demokratischen, telematisch strukturierten und durch ein ganz erhebliches Ausmaß an Mediatisierungen geprägten *Weltgesellschaft* ging.

„In der documenta11 reicht das übliche Kunstverständnis hinten und vorne nicht", schrieb Franz Billmayer damals. Um zu verstehen, worum es jeweils ginge, müsse man „viel lesen" und viel „außerkünstlerisches Wissen" aktivieren (Billmayer 2002: 15). Mangelnde Besucherfreundlichkeit wurde der Konzeption u.a. darum vorgeworfen. Aber ist das ein Manko? War das ein Versehen, eine Nachlässigkeit? Ich glaube nicht. Eher andersherum: In das *Konzept* mangelnder Besucherfreundlichkeit passten auch die spärlichen Beschriftungen der einzelnen Arbeiten, die vielleicht absichtlich nicht viel dazu beitrugen, die Arbeiten besser zu verstehen, sondern den Rezipient*innen ganz deutlich vor Augen führten, dass sie viel zu wenig wissen. Auch die schiere Menge der zeitbasierten Arbeiten – Videos, Diashows usw. – gekoppelt mit den in der Regel nicht bekannten Anfangszeiten und, vielleicht am offensichtlichsten, die Innenarchitektur der Binding-Brauerei als kaum überschaubares Labyrinth aus White Cubes gaben den Rezipient*innen das Gefühl von Nichtwissen einerseits und einem durch akute Zeitnot vermittelten Entscheidungsdruck andererseits.

Ausgelöst durch seine Erfahrung vor Ort, die Lektüre unterschiedlicher Kritiken und die gleichzeitige Arbeit mit psychotisch reagierenden Analysanten in der psychoanalytischen Praxis kam Karl-Josef Pazzini auf die Vermutung, „dass mit [dieser] documenta eine Formulierung gefunden wurde, die deutlich macht, dass die bislang im Westen als normal geltende neurotische Struktur mit ihren paranoischen Abhängen sich so verformt hat, dass sie deutlich wahrnehmbarer stabilisiert wird durch die benachbarten Strukturen der Perversion und vor allem der Psychose. Die Mischungsverhältnisse der Diskurse, die das soziale Band sind und die individuellen Strukturen konfigurieren helfen, ändern sich" (Pazzini 2002: 32). Die documenta11 deutete an, machte erahnbar, vorstellbar, was man als psychotische „Stimmung des 21. Jahrhunderts" (Meyer 2017) bezeichnen könnte und sich inzwischen deutlich in Form von zunehmenden Fundamentalismen jeglicher Art, Verschwörungstheorien und ähnlichen von Kon-

trollverlust getriebenen Reaktionen auf das Weltweitwerden der Welt zeigt.

Noch einmal: Diese „mangelnde Besucherfreundlichkeit“ der documenta11, diese Überforderung, dieses Gefühl, nicht alles vollständig mitzubekommen, manchmal gar ausgeschlossen zu sein – war das ein Versehen, eine Nachlässigkeit? Ein handwerklicher Fehler des Kuratierens (curating)? Ich glaube nicht. Ich glaube, es war vielmehr *kuratorische (curatorial)* Kalkulation. Samuel Taylor Coleridge schrieb einmal über die Architektur der gotischen Kathedrale, sie sei „infinity made imaginable“ – vorstellbar gemachte Unendlichkeit. Der mittelalterliche Geist war nicht fähig, die volle Unendlichkeit des Göttlichen zu denken, konnte sich aber den majestätischen Türmen gotischer Dome und deren Innenarchitektur als einen auf „irdischen Maßstab reduzierten Himmel“ unterwerfen (vgl. Johnson 1999: 54f). Analog muss man vielleicht versuchen, die documenta11 zu verstehen. Die „mangelnde Besucherfreundlichkeit“ – die Unübersichtlichkeit, der Zeit- und Entscheidungsdruck, die Überforderung, das war kein Versehen, keine Nachlässigkeit. Das war ein Versuch, das Weltweitwerden auf einen „irdischen Maßstab“ zu reduzieren, es anschaulich, wahrnehmbar, vorstellbar zu machen. *Complexity made imaginable.*

## World-Building

Mit dem Kuratorischen (curatorial) meint Irit Rogoff ein „kritisches Denken“, das „nicht vorwärts drängt, um sich zu materialisieren oder zu konkretisieren.“ Es erlaubt uns aber, „bei den wichtigen Fragen zu bleiben, bis diese uns in eine Richtung weisen, die wir sonst nicht gesehen hätten“ (Rogoff 2015: 270). Das scheint mir eine gute Beschreibung meiner Erfahrung der documenta11 zu sein. Was ich wahrgenommen, erfahren, erlebt habe, hat sich nicht sofort konkretisiert oder gar materialisiert, als ein Verstehen oder Wissen. Es hat sich etwas eingeschlichen (Irit Rogoff spricht auch vom „Schmuggeln“, vgl. ebd.), etwas Ähnliches wie ein Verstehen, aber in einem früheren Stadium – wie oben gesagt: eine Ahnung von Verstehen. Ich habe nicht jede Einzelheit, jedes Kunstwerk, jedes Arrangement, jede Assoziation, jeden Eindruck konkret verstanden und rational erschlossen, aber dennoch den Kern der Geschichte begriffen, die Enwezor hier mit der Auswahl und dem Gesamtarrangement der einzelnen künstlerischen Arbeiten – wie soll man sagen? – *transmedial* und *multimodal* erzählt hat über die Welt; aus einer ganz anderen als der mir vertrauten (westlichen) Perspektive. Ich bin sensibilisiert, habe Ahnungen, Vermutungen, bin aufmerksam geworden, habe ein eher im- als explizites Wissen erworben, vielleicht ein noch unbewusstes, von sich noch nicht wissendes Wissen erworben, das – soviel kann ich fast 20 Jahre später sagen – wirklich nachhaltig wirksam ist.

Seit diesem immens starken Eindruck, den die documenta11 bei mir hinterlassen hat, frage ich mich, wie, mit welchen kuratorischen (curatorial) Techniken, Praktiken und Mitteln Enwezor und sein Team diese Wirkung erzeugt haben. Und wie oben angedeutet glaube ich, dass das *Setting* dieser Ausstellung, die nicht in ein paar Stunden, sondern nur in ein paar Tagen wahrgenommen und dennoch nicht vollständig erschlossen werden konnte, dazu beitrug: Die Rezipient*innen wurden in einen tranceähnlichen Zustand gehetzter Aufmerksamkeit versetzt, der die Aufnahme von Eindrücken vielleicht gerade ins unbewusste Wissen begünstigt. (Das kann man ästhetische Erfahrung nennen.)

Die Methode hat, wenn wir „entertainment“ durch „learning“ ersetzen, eine gewisse Ähnlichkeit mit dem, was Henry Jenkins als „transmedia Storytelling“ beschreibt: „a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated [learning] experience“ (Jenkins 2007). Solche transmedialen „stories“ basieren meist nicht auf einzelnen Charakteren, Akteur*innen oder spezifischen Plots, sondern auf komplexen fiktionalen Welten, die verschiedene Charaktere, Akteur*innen und ihre Geschichten enthalten können. Jenkins spricht deshalb synonym von „World-Building“, *Welt-Bildung*, wie man doppelsinnig übersetzen könnte. Es *bilden* sich neue *Welten* als „fictions“, wenn wir von Jenkins‘ Beispielen (*The Matrix*, *Zombies* etc.) ausgehen. Und es *bilden* sich neue *Perspektiven* auf die (alte, westliche) *Welt* – neue „Weltansichten“ würde Wilhelm von Humboldt sagen[3] –, wenn wir von Enwezors documenta11 ausgehen.

Der Prozess dieses „World-Building“ fördert, wie Jenkins formuliert, einen „encyclopedic impulse“: Beim Storytelling über *Star Wars*, *The Matrix*, die *Zombies* etc. führt das zu einem Verlangen, alles wissen zu wollen, was man über diese Welten, die sich doch immer weiter ausdehnen, wissen kann. Im Fall der documenta11 führt das zu dieser oben genannte Imagination der *Komplikation, Komplexität, Kompliziertheit*, der prinzipiellen *Komplizenschaft* [4] aller mit allen in der global gewordenen Polis des 21. Jahrhunderts.

# Die (aktuelle) Geschichte(n) der Kunst erzählen

In der als Trigger des Curatorial Turn geltenden Ausstellung *Les Immateriaux* hat Jean-François Lyotard eine „Erweiterung oder Variante seiner diskursanalytischen Perspektive“ angewendet, die, so schreibt Christoph König, „nicht so formal sauber und philosophisch“ wie seine anderen Arbeiten ausgeführt ist, sondern „eher künstlerisch und metaphorisch und zum Teil mit frei erdachten Begriffen“ operiert. Aber genau diese andere Form erfüllte die Funktion, „paralogisch“ – das heißt, jenseits der bestehenden (übertragen auf die documenta11: westlichen) Logik – „auf etwas zu verweisen, was mit anderen Mitteln schwer zu bezeichnen war“ (König 2013: 198).

Auch was Okwui Enwezor mit der documenta11 geschaffen hat, ist keine saubere philosophische Diskursanalyse, andererseits auch kein Storytelling, keine Erzählung im engeren Sinn, kein Text. Es ist eine andere Form, ein transmediales, multimodales World-Building in der Form einer Kunst-Ausstellung. Die documenta11 war eine Umgebung, ein Environment, eine Umwelt für das Denken – eine paralogische und im oben ausgeführten Sinn *kuratorische* Lernumgebung.

Ich habe mich (im Kontext des Hochschulentwicklungsprojekts, dem sich dieses Buch verdankt) gefragt, ob auch ein Hochschulstudium als eine paralogische und kuratorische Lernumgebung gedacht werden könnte, insbesondere, wenn es sich beim Fachinhalt des Studiums um ‚Kunst‘ handelt. Was würde das heißen? Die Studierenden tauchen ein in die Kunst als Lernumgebung, versenken sich immersiv in die Kunst wie Gamer sich in virtuelle Realitäten versenken. Sie werden beim Erkunden dieser *Welt* – das gibt das Curriculum vor – konfrontiert mit Texten, Theorien, Methoden und Praktiken der *Story* der Kunst, also dessen, was wir uns gegenseitig erzählen über die Kunst, über das, was gesellschaftlicher oder zumindest akademischer Konsens ist über die Kunst. Man kann das als transmediales und multimodales Storytelling verstehen, das eine oder – wenn es so eindeutig ist – *die* Geschichte (Story) des Studienfachs als Profession erzählt.

Der Weg, auf dem die Anfänger*innen im Fach – die die Studierenden in den ersten Semestern noch sind – im Verlauf des Studiums Professionelle im Fach werden, ist ein komplexer. Die formalen Lehrveranstaltungen und curricularen Vorgaben spielen dabei, so vermute ich, eine kleinere Rolle, als man spontan annehmen mag. Sicher bilden die Texte, die Bücher, die Filme, die Bilder, die künstlerischen Arbeiten, die Diskussionen, die in den Seminaren geführt, die Geschichte(n), die in den Vorlesungen erzählt werden, den Grundkorpus für ein solches Storytelling und World-Building. Hinzu kommen aber auch informelle Dinge wie die Gespräche, die in den Sprechstunden, Arbeitsbesprechungen, auch in den Prüfungen geführt werden, die Gespräche mit und die Beobachtung von Lehrenden, die man zufällig oder auch im Rahmen von Exkursionen auf Ausstellungen trifft, beim gemeinsamen Hören von Gastvorträgen, Diskussionsveranstaltungen o.ä. und vor allem auch die Gespräche, die die Studierenden unter sich und mit dem Rest der (Kunst-)Welt führen – face-to-face, in der Uni, der Hochschule, im Seminar, in der Vorlesung, auf dem Flur, im Café, in der Mensa, Bar, Museum, Galerie und WG – und nicht zu vergessen per *WhatsApp*, *Telegram*, *Signal*, *Skype*, *Zoom* etc. – wie gesagt: transmedial und multimodal.

Gerade die zuletzt genannten Kanäle – hinzu kommen noch *Instagram*, *Twitter*, *Facebook* etc., das Internet in den Hosentaschen der Studierenden insgesamt –, über die in den letzten Jahren ebenfalls und möglicherweise hauptsächlich die Stories der Kunst erzählt werden, bilden manchmal noch große Herausforderungen für die traditionellen Institutionen des Storytellings im Kontext Kunst. Aber dem müssen sich die Institutionen stellen, wenn sie am Diskurs beteiligt bleiben und von den Studierenden ernst genommen werden wollen, als zeitgemäße Environments für das World-Building, als aktuelle Umwelten für das Denken im Kontext der Kunst. (Damit beschäftigte sich das Projekt, aus dem dieses Buch entstanden ist, unter dem Titel *Flipping University*.[5])

Aber es geht hier nicht nur um neue Kanäle für das Storytelling (obwohl es da vielleicht einen Zusammenhang gibt), v.a. geht es um andere Geschichte(n) der Kunst. Nach dem Curatorial Turn geht es – um einen Bogen zum Anfang zu schlagen – nicht mehr nur darum, das kulturelle Erbe des fachlichen Kanons in der Lehre zu pflegen, sondern es geht auch darum, auf Aktualität zu pochen, an akuten Problemen und Phänomenen zu forschen und insofern die bestehenden (Fach-)Logiken zu übersteigen, paralogische Fragen zu stellen, also Fragen, für die es die Antworten eben gerade noch nicht gibt. Simpel gesagt also: Forschung und Lehre zusammen zu denken. Und zwar inter- und transdisziplinär.

Denn nach dem Curatorial Turn geht es auch darum, die alten Geschichten der Kunst (Autonomie, Genie-Konzept, eurozentrische Kunst-Geschichte, …) in den Horizont und Kontext postkolonialer Globalisierung und multidimensional vernetzter Welt-

gesellschaft zu stellen. Und das heißt auch, die Fachgrenzen zu überschreiten. Denn wie die Kurator*innen des aktuellen globalen Ausstellungswesens *dürfen* auch wir – die *faculty*, die Lehrenden, die, die Beispiel geben für das Professionell-Sein in der *Welt* der Kunst und die wir die Geschichten der Kunst mitschreiben und weitererzählen – nicht nur Künstler*innen, Kunsttheoretiker*innen, Kunstdidaktiker*innen sein, sondern, wie Billmayer anlässlich der documenta11 schrieb, wir müssen „viel lesen" und viel „außerkünstlerisches Wissen" aktivieren (Billmayer 2002: 15), außerdem also auch Anthropolog*innen sein, Reporter*innen, Soziolog*innen, Epistemolog*innen, Semiolog*innen, Pädagog*innen, NGOler*innen, Beobachter*innen des Internets und vor allem Projektmacher*innen (vgl. Bude 2012). Vielleicht nicht jede*r von uns, aber einige unter uns.

Selbstverständlich werden die Fachgrenzen überschritten, wenn es um eine „postautonome, sich ins Soziale ergießende und das Politische berührende Kunst" (ebd.) geht, um eine Kunst, die sich versteht als Dauerreflexion auf die Produktion von Bedeutung in Form von Bildern, Begriffen, Gesten und Metaphern, die um die Welt gehen und unsere Zeit in Gedanken zu fassen suchen. Und sicher ist es eine Diskussion wert, ob diese Fachgrenzen nicht zunächst (also im Studium) einmal gesetzt werden müssen, damit sie dann danach überschritten werden können. Aber zumindest sollte uns allen gemeinsam sein, dass wir nicht nur das Fach *pflegen* und uns um seine Grenzen *sorgen*, sondern – wie oben ausgeführt – den Diskurs *pflegen* und für Diskussion *sorgen* – und in diesem Sinne die Kunst also *kuratorisch* denken.

Das Studium als kuratorisch gedachte Lernumgebung für das World-Building im Kontext der Kunst? – Natürlich hinkt dieser Vergleich. Es geht nicht alles auf. Und ich habe nicht immer logisch und spontan verständlich argumentiert, „nicht so formal sauber", sondern eher „metaphorisch und zum Teil mit frei erdachten Begriffen" (König 2013: 198) gearbeitet, vielleicht „paralogisch" auf etwas verwiesen, was ich anders noch nicht sagen kann …

## Anmerkungen

[1] Im folgenden Abschnitt sind Fragmente einer älteren Publikation wieder verwendet: Meyer 2005.

[2] Jacques Derrida weigert sich, den Begriff „globalization" zu verwenden, er will bei der französischen Version bleiben, „um den Bezug auf eine ‚Welt' [monde, world, mundus] aufrechtzuerhalten, die weder der Kosmos, noch der Globus, noch das Universum ist" (Derrida 2001: 11).

[3] Für den Bildungs- und Sprachtheoretiker Wilhelm von Humboldt war Sprache nicht nur ein Verständigungsmittel, ein Werkzeug, um bereits fertig vorhandene Gedanken auszudrücken. Vielmehr verstand Humboldt Sprache als so etwas wie das Betriebssystem des Geistes, nämlich als das „bildende Organ des Gedanken". Er schrieb ihm deshalb neben der kommunikativen Funktion vor allem auch eine welterschließende Funktion Sprache wird also nicht verstanden als etwas Re-Präsentierendes, etwas Abbildendes, sondern als etwas Bildendes, Hervorbringendes. Das hat zur Folge, dass jede Sprache eine eigene Sichtweise der Welt erzeugt. Jede Sprache ist Humboldt zufolge eine eigene „Weltansicht", die mit Wortschatz und Grammatik dieser Sprache untrennbar verbunden ist und die Vorstellungs- und Empfindungswelt der diese Sprache Sprechenden konstituiert. Aber gerade die irreduzible „Verschiedenheit der Weltansichten" bereichert die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und damit die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert (vgl. Humboldt 1852: 602).

[4] In der deutschen Sprache ist nicht recht nachzuvollziehen, was im Lateinischen zusammenhängt: Implikation, Explikation, Applikation, Multiplikation, .. kompliziert und Komplexität … und Komplize … Siehe dazu auch meine Überlegungen zur complicatio in Meyer 2002, 187ff.

[5] http://kunst.uni-koeln.de/flipping/about/ [26.05.2021]

# Literatur

Baecker, Dirk/Hedinger, Johannes M. (2013): Thesen zur nächsten Kunst. In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 35–38.

Billmayer, Franz (2002): … Veränderungen, Übergänge, Umbrüche … Überlegungen zur Documenta11 in Kassel. In: BDK-Mitteilungen, Nr. 4/2002, S. 14–15.

Bude, Heinz (2012): Der Kurator als Meta-Künstler. Der Fall HUO. In: Texte zur Kunst Nr. 86, Juni/2012, S. 108–119. Online: https://www.textezurkunst.de/86/der-kurator-als-meta-kunstler/ [5.11.2019]

Derrida, Jacques (2011): Die unbedingte Universität. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Humboldt, Wilhelm von (1852): Fragmente der Monographie über die Basken (1801–1802). In: Gesammelte Werke VII/2, S. 593-608, hier S. 602.

Jenkins, Henry (2007): Transmedia Storytelling 101. In: Ders. (Hrsg.): Confessions of an ACA-Fan, 21.3.2007. Online: http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html [26.05.2021]

Johnson, Steven (1999): Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern. Stuttgart: Klett--Cotta.

König, Christoph (2013). Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch. Online: http://tu-prints.ulb.tu-darmstadt.de/2641 [5.11.2019]

Meyer, Torsten (2002): Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie. Bielefeld: transcript.

Meyer, Torsten (2005): Wahn(-) und Wissensmanagement. Versuch über das Prinzip Database. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen. Bielefeld: transcript, S. 221–246.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Erste Befunde. In: Hedinger, Johannes M./ Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 377–384.

Meyer, Torsten (2015): Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Band II: Art Education. München: kopaed, S. 220–222.

Meyer, Torsten (2017): Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einleitung. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea/-Wollberg, Ole/Zahn, Manuel (Hrsg.): Übertrag. Kunst und Pädagogik im Anschluss an Karl-Josef Pazzini. München: kopaed (Kunst Medien Bildung 2), S. 33–55.

Miller, John (1996): The Show You Love to Hate. A Psychology of the Mega-Exhibition. In: Greenberg, Reesa/Ferguson, Bruce W./Nairne, Sandy (Hrsg.): Thinking About Exhibitions. London: Routledge, S. 269–275.

O'Neill, Paul (2007): The Curatorial Turn. From Practice to Discourse. In: Rugg, Judith/ Sedgwick, Michèle (Hrsg.): Issues in Curating Contemporary Art and Performance. Bristol/Chicago: Intellect, S. 13–28.

Pazzini, Karl-Josef (2002): documenta11 – Inszenierung von psychotischer Struktur? Vortrag zum Kongress „Produktionen (in) der Psychose" der Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse, Burghölzli 21.9.2002, unveröffentlichtes Manuskript.

Rogoff, Irit (2015): Schmuggeln. Eine verkörperte Kritikalität. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 268–273.

Schlüter, Ralf (2013): Frühstückst Du noch oder kuratierst Du schon? In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): What's

Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 500–501.

Wunderlich, Antonia (2008): Der Philosoph im Museum: die Ausstellung »Les Immatériaux« von Jean-François Lyotard. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: transcript.

---

# Kunst als Lernumgebung

Von Torsten Meyer

In der Kunst, wie in der Kunstpädagogik, ereignen sich permanent Verschiebungen an Methoden und Material. Indem das alltägliche (Medien-)Handeln der Schüler*innen die Fachkonventionen *per* Selfie und *mit* Instagram-Stories wie selbstverständlich aufwirbelt und das Fach auf besondere Weise herausgefordert ist, scheint nun zusätzlich Bewegung ins Spiel gekommen zu sein. Nicht nur beeinflusst unser Medienhandeln, was wir wissen, auch unser[1] *Bildhandeln* lässt Rückschlüsse auf unser Medienhandeln zu. Es bestimmt unseren Zugriff auf die *Welt*[2] ganz wesentlich.

Zum Beispiel: *Was sehen Sie auf dem untenstehenden Bild (Abb. 1)? Welchen Namen trägt die Figur mit der Perlenkette? Und wie heißen ihre Schwestern? Wie heißt die blauviolette Pflanze im Hintergrund? Was hat diese Zeichentrickfigur mit der blauen Blüte zu tun?* Je nachdem, welcher Generation Sie angehören, welche Medien Sie nutzen, werden Sie verschiedene Antworten geben können – zum Beispiel wüssten Sie, dass der Zusammenhang zwischen Pflanze und Zeichentrickfigur jene blauen Haare sind, die durch die Pflanze farblich passend ersetzt wurden. Ähnlich einem *draw a man test*, der zeigen soll, wie Sie Umwelt beobachten und wiedergeben können, erfahren Sie mit diesem Bild hier indirekt, welche Sehgewohnheiten Sie pflegen und welchen Bildern sie routiniert begegnen[3]. Entscheidend ist an dieser Stelle, dass sich *der* Bildkanon der öffentlichen Bilder[4] so diversifiziert hat, dass es *den* Kanon nicht mehr gibt oder geben kann, sondern wir von Bildwelten im Plural ausgehen müssen. Was bedeutet das für die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht?

## #Gegenwart in der Hosentasche

Nicht nur der Kanon der Bilder ist im Plural zu denken, sondern auch deren Produktionsbedingungen. Fast jedes Smartphone verfügt über eine Kamera und besitzt damit eine Dunkelkammer in Hosentaschengröße. Auch die Werkzeuge zur Bearbeitung dieser Bilder sind im selben Gerät verfügbar. Veröffentlichen, Bearbeiten und nochmals Veröffentlichen geht aus der Handbewegung heraus und synchron auf unterschiedlichsten Plattformen. Die unter anderem dabei im Überfluss entstehenden „poor images“ (Steyerl 2009), Bilder von geringer Auflösung und Qualität, kursieren durch die globalen digitalen Bildwelten, behaupten sich und verschwinden auch wieder.[5]
Ein weiterer Anlass zur Überlegung ist das Beispiel der Kinderzeichnung im Foto daneben (Abb. 2). Hier wird die Zeichnung im direktesten Sinne ernst genommen und in eine fotorealistische Inszenierung übersetzt – vergleichbar mit der Logik eines *faceswap* via Instagram[6]. Auf diese Weise in Realität umgesetzt, schließt sich Zeichnung auf seltsame, aber anschauliche Weise mit der physischen Gegenwart kurz.

Die zwei illustrierenden Beispiele[7] stehen exemplarisch für eine Bandbreite gegenwärtiger Alltagspraktiken mit/über/zwischen Bildern. Für die Konzeption von Kunstunterricht sind sie dann relevant, wenn dieser nicht nur Wissen tradierend, sondern als Bil-

dung *generierend*[8], also im Sinne einer Transformation, wirken soll. Es gilt als nahezu unbestritten, dass das Gegenwärtige Ausgangspunkt und Potential für Lernerfahrungen ist[9]. Die wirklichen Anforderungen dieser Gegenwart lassen sich nun allerdings schwer umfassend beschreiben[10]. Die Gegenwart bildet per Definition zugleich – also *en même temps* – grundlegende Bedingung *von* Kunstpädagogik und *den* Gegenstand der Kunst selbst ab. Da wird es immer komplex, oder gar kompliziert. Das hat die Gegenwart so an sich; sie bleibt unsortiert. Dabei lässt sich eine gewisse Überforderung nicht vermeiden, wenn man die dann tatsächlich ernst nimmt (Meyer 2013: 12).

Im Folgenden möchten wir genau das tun: *Die Gegenwart* noch einmal ganz und gar *ernst nehmen* und von den stark gewandelten Bedingungen für die Kunstpädagogik (und die kulturelle Medienbildung) ausgehen. Sowie, dem folgend, Konsequenzen für Praxis und Theorie der Bildung in den Künsten der Gegenwart skizzieren. Dabei gehen wir von einem *Internet State of Mind* aus – und legen einen *radikal bewussten* Umgang mit dieser grundlegenden Verschiebung der Logik (gerade für Kunstpädagog*innen) nahe. Denn ein *Internet State of Mind* (Carson Chan nach Müller 2011), als einen grundsätzlich veränderten Blick auf die Welt verstanden[11], führt automatisch zu einer anderen Wahrnehmung von Welt. Dieser gilt es nun eben auch fachlich nachzugehen – *flipped* oder per *„shift"* (Kolb 2015).

Das ‚Internet' geht selbstredend mit Praktiken einher: Praktiken, die nicht nur die Gegenwart der Praktizierenden, sondern auch der Rezipient*innen und Teilnehmenden, die wiederum selbst zu Handelnden (oder Prosumer*innen, vgl. Toffler 1980) werden können. Diese *swipe'n-scroll*-Mentalität ist alltäglich überpräsent und dennoch in Bildungskontexten noch nicht sonderlich wertgeschätzt – schon, weil sie eine andere Aufmerksamkeit erfordert und befördert. Ihre Logik für den Kunstunterricht – abseits von schnell verfügbarem Werkzeug (BYOD) und Medieneinsatz (Whiteboard) – ist gegenwärtig offenbar noch schwer zu greifen. Dabei bietet es sich gerade aus fachlicher Sicht an, auch systematische Untersuchungen am Potential dieser Praktiken anzugehen. Dies ginge aber auch mit einer Veränderung der Verhältnisse einher[12].
Zum Beispiel in der Wahrnehmung und der chronologischen Ordnung: Ein Suchergebnis im Internet mit der Suchmaschine Google strukturiert zwar Ergebnisse, ordnet diese aber nicht auf einer Zeitleiste an. Es gibt andere Kriterien, wie etwa Relevanz, Klickzahlen, Aufmerksamkeiten – letztlich Komponenten eines Algorithmus, die das Firmengeheimnis der Suchmaschinenbetreiber und deshalb für uns nicht nachvollziehbar sind. Mit anderen Worten: Zwischen Ereignissen von vor 400 Jahren und vor vier Sekunden liegt manchmal nur ein Listenplatz (vgl. Seemann 2012). Den bisherigen Ordnungssystemen wird so eine weitere Kategorie hinzugefügt: die des Suchmaschinen-Listenplatzes. Eine gänzlich neue Perspektive auf Archive. Fragen bilden den Zugang zum Wissen und letztlich: zur Bildung (vgl. Espinet 2009). Fragt man Google, was Kunstunterricht ist, gibt es die folgende Antwort, die zugleich auch eine Frage ist (Abb. 3).

## #postdigital und postinternet

Spricht man nun in Bezug auf Kunst und Kunstpädagogik von *postdigital* (oder *postinternet*) (vgl. Höller 2016; Vierkant 2010; Olson 2011), so wie wir es u.a. mit diesem Beitrag tun, scheint sich geradezu unweigerlich eine Fortschrittsbehauptung mit zu kommunizieren. Diese scheint etwas Vorgängiges (hier: das Digitale) durch etwas Neues (hier: das Postdigitale) ablösen zu wollen. Das ist aber nur die Hälfte der *message* die hier zur Diskussion steht, und darüber hinaus ein recht unproduktives Missverständnis. Denn die Vorsilbe *post* kann weit mehr als eine bloße Markierung des Überwindens sein. Folgt man dem französischen Soziologen Jean-François Lyotard in seiner Beschreibung der *condition postmoderne* (vgl. Schütze 2020: 12; Lyotard 1993: 33-48), zeigt sich ein wesentlich komplexeres Bild: Mit dem *post* soll etwas markiert werden, das als wechselseitige strukturelle Durchdringung der Gegenwart verstanden werden kann. Diese Durchdringung lässt uns nun nicht, wie man annehmen könnte, zeitlich *nach* dem Internet landen oder dieses gar überwinden. Das *post* täuscht uns per Gewohnheit darüber hinweg, dass wir mit größter Selbstverständlichkeit bereits durchgreifend eingebettet (*embedded*) sind in einen gegenwärtigen, historischen und ahistorischen Zustand, ohne diesen noch als solchen zu reflektieren. Das *post* markiert etwas, das wir nicht mehr bemerken. Konkret für diese Gegenwart bedeutet das: wenn sich Informationen permanent in Zahlenkolonnen *auflösen*[13] können wir diesem Zustand nur noch entgehen, indem wir diese wieder anderweitig erfahrbar machen, und u.U. Suchergebnisse wieder in ihre chronologische Reihenfolge

zurück sortieren oder eigene Kategorien finden. Carsten Höller formuliert in einem Beitrag zum Begriff *postdigital* treffend: „[E]s lässt sich schlichtweg nicht mehr hinter den ‚status digitalis' zurückgehen" (Höller 2016: 68). Und genau das ist ja das Problem. Mit Verweis auf Florian Cramer spricht Höller gar von einem „post-digitalen Zustand", in den sich die gegenwärtigen Alltagspraxen eingebettet sehen müssten (vgl. Cramer 2013; 2014). In diesem Erleben ist ein „unverstellter prädigitaler Zustand" nicht mehr greifbar oder je wiederzuerlangen (ebd.). Höller schlägt also vor, diese Verquickungen besser an Beispielen zu untersuchen. Ein Ansatz, den auch wir teilen und dessen phänomenologischen und praxistheoretischen Kern wir gerade für die Kunstpädagogik untersuchen möchten (vgl. Schütze 2020). Versuchen wir es also auch hier mit einem weiteren Beispiel. Seit dem allerersten iPhone (2007) zeigt der Terminus *Internet* nicht nur an, dass wir metaphorisch gesprochen *drin* sind, wir *tragen es* nun eben auch (bereits weit mehr als zehn Jahre) in Form von Smartphones in der Hosentasche herum (Meyer 2008; 2013). Das Internet ist seither folglich *überall* und *drin* zugleich. Im etymologischen Sinne beweist *dieses* Internet nun seinen Netzwerkcharakter zunehmend auch analog: Es erfüllt die Funktionen eines Briefkastens, des Postamts, eines Fotolabors, des Newsrooms, eines Notizhefts etc. Die Kommunikation erfolgt, je nach Ausgabegerät, mit unterschiedlicher taktiler Aktivität zumeist über den *Daumen*[14] oder die Stimme oder im gesamten Raum.[15] Per *scroll*, *swipe* und *type* navigieren Menschen verschiedenen Social Media Apps, mehr oder weniger nebenbei und filtern ad hoc das, was überzeugt, aus dem geradezu endlosen Strom heraus; *geliked* wird was *buzzed*, berührt, *Widerstände* aufruft und so zu Reaktionen zwingt. Resultat ist eine unübersichtliche Gemengelage von Anreizen, Kapitalversprechen, Zugangsfragen und Machtverhältnissen zwischen Körpern und Dienstleistungen.

## #Was soll das nun ausgerechnet in der Kunstpädagogik?

Die ‚Post-Internet Art Education', also die *‚Kunstpädagogik nach dem das Internet neu war',* wird angesichts der aktuellen, überbordenden medienkulturellen Bedingungen nur handlungsfähig sein, wenn sie darüber hinaus auch handelnd eine solche *Art Education* – auf Augenhöhe mit den Verhältnissen – mitschreibt. Das heißt, dass sie nicht nur von der Kunst und den Wissenschaften Inhalte übersetzt und anschlussfähig macht, sondern selbst Inhalte entwickelt und Diskurse schreibt (vgl. Kolb 2011: 194). Dazu braucht es zunächst aber eine Revision der fachlichen und überfachlichen Grundlagen und neue Vereinbarungen. Die zeitgleich stattfindenden Praxen des Internets im Wechselverhältnis mit dem Bedingungsgefüge Gegenwart lassen sich mit *einem* Kanon (geschweige denn mit *einem* Kanon der Schulfächer) eben leider nicht mehr fassen. Daher bleibt uns aus kunstpädagogischer Perspektive nur, der Sehnsucht nach einer Beschreibung und Definition mit aufmerksamer Beobachtung und offenen Enden zu begegnen, die der momenthaften Verortung dienen und sich *im doing* begreifen. Nach einem Bundeskongress zum Thema Partizipation (2010-2012), *Methode Mandy* (2012), unterschiedlichen Seminaren[16] am *Institut für Kunst & Kunsttheorie*, den Tagungen *Where the magic happens* (2015) und *Because Internet* (2018) sowie unzähligen erhitzten Debatten um Performance Art *nach* dem Internet und um Kritik *ohne* Abstand, haben wir mit Kristin Klein und Torsten Meyer 2016 in vielfältigen Suchbewegung den Begriff ‚Post-Internet Art Education' aufgeworfen, um den Beobachtungen an der Gegenwart eine *Kontur* zu verleihen. Seither wird der Begriff in diesem Arbeitskontext am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* als Markierung, Projekttitel, Marke oder auch Sammelbegriff für ein Cluster an Auseinandersetzungen mit den Anforderungen der Gegenwart verwendet.[17] Post-Internet scheint dabei allerdings vor allem auch ein *post-everything* (also eine Inventur von allem) einzuschließen, das eine ganz ausgiebige Lust an der Untersuchung der bestehenden und kommenden Verhältnisse fordert. Nicht zuletzt würde dies nun auch verlangen, ein *moving beyond*[18] für die Fachgrenzen anzuvisieren. Eine Bewegung, die noch aussteht und sich auch in den Anwendungsfällen kultureller und künstlerischer Bildung sowie der Kunstdidaktik aufgehoben fühlen muss.

Aber zu Recht fragen sich aufmerksame Kolleg*innen: Wieviel versteht man überhaupt noch vom Material der Kunst *nach dem Internet*? Welche Kunst kann unvermittelt überhaupt noch wahrgenommen, verstanden und folglich aus kunstpädagogischer Sicht bearbeitet werden, wenn man selbst weder Vierzehnjährigen bei der Nutzung von *Snapchat* zusah noch in *Tin- der swiped*? – *Ehrlich gesagt: Nicht allzu viel.* Da entsteht nun zunehmend sehr viel Raum zwischen Vermutungen, Erwartungen und Zuschreibungen – der leicht zum Vakuum werden kann. Es ergeben sich unangenehme Diskussionen, die es im Kleinen wie im Großen zu gestalten und auch auszuhalten gilt. Jedoch ist sicher: Wenn Kunstvermittlung und kulturelle Bildung darin verhaftet bleiben, etwa Kinder und Jugendliche immer wieder aufzufordern, eine Zeichnung, ein Bild oder Ähnliches (oft in weniger als zehn Minuten) zu

produzieren, ohne über das *warum* und *was* nachzudenken (abgesehen davon, *‚Kühlschrankkunst'* als Geschenk für Verwandte zu produzieren, vgl. Acaso 2016), festigt sich Tradiertes ohne notwendigen Bezug zur Gegenwart und Kunst wird reine Kür. Mit Carmen Mörsch zusammengefasst würde Kunstvermittlung auf diese Weise ein *affirmierend-reproduktiver* Annex einer Institution (vgl. Mörsch 2009: 13) sein und eben nicht jenen Zugang zur Welt ermöglichen, den eine kritische Bildung eigentlich unterstützen will. Sei es in der Schule oder im Museum: Es gilt der Gegenwart und ihren Bedingungen (aber ganz sicher auch der Zukunft) fragend zu begegnen und die Verhältnisse so auszuloten, dass sie gestaltbar werden. Eine ‚Post-Internet Art Education' sammelt daher nun mehr eine Haltung zur Gegenwart und skizziert damit auch eine Notwendigkeit, die die Beschäftigung mit dem Gegenwärtigen aus rein pragmatischer Sicht für das Fach Kunst mit jenen spezifischen Mitteln und Methoden am Bild untersuchen will – einfach gesagt: eine Art des „Mal sehen lernens", die von einer Gegenwart ausgeht, die gleichermaßen (mit)bewegt wie (be)forscht werden kann (vgl. Porombka/Kolb/Meyer 2015). Dies ernstgenommen, stehen vor allem auch Definitions- und Methodenfragen an. Für den Terminus ‚Post-Internet Art Education' z.B. lässt sich festhalten: Er dient als Schirm, unter dem sich bildungsrelevante Fragen an die Anforderungen der Gegenwart fassen lassen – eine Art Sicherheitszone für lautes Denken, Wundern, Experimentieren und Ausprobieren. Unter diesem Schirm werden jeweils ganz unterschiedliche Schwerpunkte gelegt. Was uns dabei eint? – Ein Denken und Handeln in der Gewissheit, dass der *Internet State of Mind* einen Einfluss auf den Umgang im Fachdiskurs gehabt haben wird.[19] Und das heißt: Mediale Bedingungen – die das Medium der technosozialen Umwelt betreffen – wie selbstverständlich für pädagogische Settings mitzudenken und gemeinsam daran/damit zu (ver)lernen.[20] Zu Verlernen gilt es deshalb, weil sich die Gegenwart nicht mehr von ‚den Medien' trennen lässt, sondern konsequent als etwas von ihnen Durchdrungenes gedacht werden muss, folglich auch deren Expertisen sich nicht mehr trennen lassen.

## #because & beyond

Was aber müsste nun passieren, damit der aktuelle Kunstunterricht ein relevanter gewesen sein wird? Wie zielen wir mit Methoden, Erklärungsmodellen und Ansätzen – gerade in einer kritischen Kunstvermittlung – nicht meilenweit am Kern, der Logik und den Anforderungen vorbei? *Welche Anforderungen denn überhaupt und wessen? Können wir Überfluss umarmen* (embrace)*? Wie wäre dann ein Text strukturiert, der genau das tut? Warum schreiben wir dann eigentlich noch linear und vor allem: für ein Buch? Wie verlernen wir die Plattitüden des Protests und der kritischen Haltung, die wir uns so fein säuberlich ansozialisiert haben?*[21]

*Gegen was können wir uns denn noch aufstellen, wenn die Bilder uns vor allem über die Daumen an unseren Smartphones affizieren?*[22] *Wie werden wir wieder produktiv unter den Bedingungen der absoluten und unausweichlichen Gegenwart, ohne Handlungsspielräume mit der Zukunft zu verschenken?*

Für die Kunstvermittlung/-pädagogik schlagen wir in diesem Sinne vorerst einen *para*[23]*-Modus* vor, für die Ermutigung der Einzelnen zu kleinen Schritten sowie für das gemeinsame Ausloten der Verhältnisse im Größeren. Im Sinne eines *becomings* (Werdens) können so die Verschlingungen des *beings* (Status quo) gelöst und kontinuierlich, Schritt für Schritt, die Situationen geschaffen werden, die jeweils *gegenwärtig* gebraucht werden, um trotz widriger Bedingungen auch brauchbare Effekte zu erzielen. Es geht um einen unaufgeregten Modus des *while-doings* (immanenten Handels) als Konsequenz eines *Internet State of Minds und eine Kunstpädagogik, die sich als eine forschende Profession mit Versuchsanordnungen versteht*. Ein gutes Beispiel des Handelns im Währenddessen der Gegenwart ist der Instagram-Lehrer-Account von Jan Grünwald, der nicht nur „The life and death of a teacher" alltäglich dokumentiert und kommentiert, sondern über die Kunst und das Leben lehrt, Fragen beantwortet, Kunst- und Kulturvermittlung betreibt und mit diesem Account einen Kanal schafft, wie wir ihn noch nicht vorstellen konnten, dass es ihn geben kann (Abb.).
Das ist nun aber nicht nur ein Plädoyer an die Lehrpersonen und Lernenden, sondern auch an die Kulturpolitik und Kultusministerkonferenz, die notwendigen Grundlagen einer solchen selbstreflexiven institutionellen Landschaft – begriffen in der Arbeit an den *Zukünften* aller – strukturell und auch praktisch auf der Höhe der Anforderungen zu ermöglichen (vgl. Kolb/ Schütze 2017: 153-154). Denn, um unter den gewandelten Bedingungen der Gegenwart auch tatsächlich von *emanzipativer, kritischer* und *radikal* gegenwärtiger Bildung sprechen zu könne, die auf ein Leben *nachdem das Internet neu war* vorbereiten kann, braucht es ein wenig mehr als eine Geräteausstattung der Lernorte und schnelle Glasfaserversorgung. Es bedarf einer interdisziplinären In-

frastruktur der Gegenwartsbewältigung mit Know-How zwischen Institutionen, Denkzeit sowie sehr vielen *Freund*innen des Neuen*[24] auf wirklich allen Ebenen. – *Let's become Post-Internet Art(s) Educators, by shifting the drift!*

# Anmerkungen

[1]Mit ‚unsere' können nie ‚alle' gemeint sein. Hier meint ‚unsere' die global zirkulierende Bildwelten im westlich zentrierten Kulturkreisen.

[2]Gemeint ist: Welten, also verschiedene Zugriffe und Wahrnehmungen von Umgebung. Welt im Singular verbietet sich in der metaphorischen Verwendung eigentlich.

[3]Die Bildwelten aktueller Schüler*innen unterscheiden sich jedoch nochmals sehr deutlich von dem hier gezeigten.

[4]Diesen Kanon übernahm zum Beispiel für einige Zeit das Fernsehen, die Zeitungen, das Museum, welche als ‚Leitmedien' bezeichnet wurden.

[5]Jene „poor images" sind inzwischen gar nicht mehr so ‚poor' sondern ziemlich hoch auflösend, wie u.a. Helena Schmidt feststellt (Schmidt 2018).

[6]Telmo Pieper beschreibt seine Arbeiten so: „Digital painted Creatures and stuff based on my own childhood drawings. I designed these creatures at the age of 4 and now reincarnated them with digital painting". Online: http://www.telmopieper.com/kiddie-arts [28.07.2018]

[7]Diese Beispiele (Dourlen und Pieper) sind aus der aktuellen Forschungsarbeit von Gila Kolb entlehnt (Kolb 2019).

[8]Etwa im Sinne Kollers als transformatorisch verstanden und im Gegensatz zum statischen Lernen eines tradierten Kanons im strukturierten Wissensaufbau, der jedoch nicht adaptiert werden kann (vgl. Koller 2012: 13).

[9]Dies bedeutet keinen Ausschluss ‚alter' Kunst, sondern den Ausschluss der Überzeugung, dass nurmehr bereits durch den Kanon gesichertes Wissen in den Kunstunterricht gehört.

[10]Vgl. hierzu Krieger 2008 und Busch 2008, zitiert nach Kolb 2011.

[11]Douglas Copland sprach 2011 davon, dass er sein „pre-internet brain" nicht mehr erinnere. Nachzulesen: http://edition.cnn.com/style/article/douglas-coupland-internet-brain/index.html [06.03.2019]

[12]Denn die Akteur*innen treffen sich dabei in einem neuen, einem dritten Raum wieder, in dem alle auf andere Weise viel oder wenig über das Verhandelte wissen.

[13]Texte, Bilderserien und Gespräche darüber zirkulieren seit der vom Kollektiv DIS kuratierten 9. *Berlin Biennale* (BB9) in verdichteter Form (vgl. Schütze 2018; 2019).

[14]Michel Serres etwa spricht liebevoll von „kleinen Däumlingen", wenn er das Medienhandeln der Generation Y beschreibt (Serres 2013: 7).

[15]Zum Beispiel Apps wie *Runtastic, Google Maps* oder *Pokémon Go*.

[16]Wie z.B. *Riding Modern Art, Transhuman, Performance Garden, Pizza&Bier, Luftgitarrenkunstpädagogik, Art Education Hack Lab, The Future Is Unwritten, Sublima*.

[17]Siehe Einleitung zu diesem Kapitel Meyer/Zahn/Klein/Kolb/Schütze (S. 243).

[18]Gemeint ist: *Nachdem* es neu war, vgl. Schütze 2018.

[19]Vgl. Meyer/Zahn/Klein/Kolb/Schütze in diesem Buch.

[20]Insbesondere, wenn etwas eigentlich gewusst wird und dann auf einmal doch ganz anders erscheint, kann etwas bereits Gelerntes aufgenommen und verlernt werden. Dies geht mit Widerständen einher (vgl. Sternfeld 2014).

[21]Vergleiche hierzu die Workshopreihe von Manuel Zahn und Konstanze Schütze *Ästhetische Praxis als Medienkritik* an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät in Zusammenarbeit mit Grimme Forschungskolleg. Nachzulesen hier: https://www.grimme-forschungskolleg.de/portfolio/aesthetische-praxis-als-medienkritik-2017/[11.10.2018]

[22]Vergleiche hierzu die Forschungswerkstatt Konstanze Schütze *Edutainment – Lernen mit dem Daumen. Medienbildung und aktuelle Kunst in der Schule* zur Tagung Because Internet (2018) an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät in Zusammenarbeit mit Grimme Forschungskolleg. Nachzulesen hier: http://kunst. uni-koeln.de/becauseinternet/referent-innen/ [11.10.2018]

[23],Para' hat im altgriechischen die Funktion, Relationen zu etwas zu klären – während, wie Nora Sternfeld anmerkt, es in seiner lateinischen Verwendung ein Gegenüber bezeichnet. „The Greek word παρά can be translated in many respects, for instance, locally as from…to, nearby, next…to; temporally as during, along; and figuratively as in comparison, in contrast, contra-, and against. Although para refers to deviation rather than opposition in Greek, in Latin it becomes contra" (Sternfeld 2017).

[24]Vgl. Meyer/Kolb 2015 sowie Anton Ego in Ratatouille (2007).

# Literatur

Acaso, Maria (2016): From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution er- reicht die Kunstpädagogik. Zeitschrift Kunst Medien Bildung (ZKMB). Online: http:// zkmb.de/578 [20.09.2018]

Archey, Karen (2013): Post-Internet Curating, Denver Style: An Interview with Carson Chan. In: Rhizome. Online: https://rhizome.org/editorial/2013/jul/09/archey-chan-interview/ [11.10.2018]

Burkhardt, Sara (2007): Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunst- pädagogisches Handeln. München: kopaed, S.75ff.

Busch, Kathrin (2008): Künstlerische Forschung – Potentialität des Unbedingten. In: Kitt- lausz, Viktor/Mackert, Gabriele/-Pauleit, Winfried (Hrsg.): Blind Date. Zeitgenossenschaft als Herausforderung. Nürnberg: Verlag der Kunst, S. 88-97.

Cramer, Florian (2013): Post-digital Aesthetic. In: Jeu de Paume – le magazine. Online: http:// lemagazine.jeudepaume.org/2013/05/florian-cramer-post-digital-aesthetics/ [26.04.19] Cramer, Florian (2014): What is Post-digital? In: A Peer-Reviewed Journal About Post-Digi-tal Research. Online: www.aprja.net/?p=1318 [26.04.19]

Espinet, David (2009): Über die Frage – und darüber hinaus zum Hören auf das Fragwürdige– Grenzen und Möglichkeiten der Kunstvermittlung im Ausgang von Platon, Aristoteles und Heidegger. In: Baumann, Joel/Pörschmann, Dirk/Wetzel, Tanja (Hrsg.): Fragen-zur- kunst.de. München: kopaed, S. 51–59.

Höller, Christian (2016): Scan, Scroll, Surf. Videoproduktion im Postdigitalen Kontext. In: Kunstforum International. S. 68.

Klein, Kristin/Schütze, Konstanze (2014): Rethinking Risiko. Bildung als fortschreitende Selbstüberwindung. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 163-165.

Kolb, Gila (2011): „Macht aktuelle Kunst Schule?" In: Christine Heil, Gila Kolb, Torsten Meyer (Hg.): Buch01: Shift. #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst, Reihe Kunst Pädagogik Partizipation, München: kopaed, S. 193-198.

Kolb, Gila (2015): Let's do the shift. Kunstunterricht im Wandel. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Educa-

tion. München: kopaed, S. 166-168.

Kolb, Gila (2019): Because shift happens (Vortragsmanuskript). Vorr. Veröffentlichung 2019. Kolb, Gila/Schütze, Konstanze (2017): Becoming Art(s) Educators – Shifts in Art and Educa- tion. In: Heber, Michael/Jas, Mona (Hrsg.): Fokus: Kunst- und Kulturschaffende in Bil- dungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte! Reihe Kulturelle Bildung, Volume 5, München: kopaed, S. 149- 159.

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

Krieger, Verena (2008): Kunstgeschichte und Gegenwartskunst. Vom Nutzen und Nachteil der Zeitgenossenschaft (Hg. mit eigenen Beiträgen), Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Lyotard, Jean-Francois (1984): The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lyotard, Jean-Francois (1993): Was ist postmodern? In: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S.33-48.

Meyer, Torsten (2008): Internet in der Hosentasche. Online: http://medialogy.de/2008/10/22/ internet-in-der-hosentasche-%E2%80%93-prufungsstrategien/ [8.3.2018]

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Erste Befunde. In: Meyer, Torsten/Hedinger, Johannes M. (Hrsg.): Whats next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 377–384.

Meyer, Torsten/Kolb, Gila (2015): Vorwort Band II. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.):What's Next? Art Education. Online: http://whtsnxt.net/000-2 [26.04.19]

Mörsch, Carmen (Hrsg.): Kunstvermittlung. Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 7–33.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von 4 Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion Dominikus (2011): Für eine Handvoll JPGs. Tumblerismus und der Internet State of Mind unter die Lupe genommen. In: De:Bug. Online: http://de-bug.de/mag/fur-eine-hand-voll-jpgs/ [06.03.2019]

Porombka, Stefan (2015): Mal sehen lernen. Interview mit Gila Kolb und Torsten Meyer. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S.249-254.

Schmidt, Helena (2019): Poor Image Art Education. Manuskript, erscheint vorr. 2019

Schütze, Konstanze (2018): Moving Beyond. Bodies of Images in spekulativer Zeitlichkeit. In: Schumacher-Chilla, Doris/Ismail, Nadia (Hrsg.): Be Aware. Mehr als Gegenwart in der zeitgenössischen Kunst. Oberhausen: Athena, S. 75-89.

Schütze, Konstanze (2020): Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild. München: kopaed.

Seemann, Michael (2012): Kontrolle und Kontrollverlust. Online: http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2012/04/Seemann-Michael-2012-4.pdf [20.09.2018]

Serres, Michel (2013): Erfindet Euch neu! – Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation. Frankfurt: Suhrkamp.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen 30. Hamburg.

Sternfeld, Nora (2017): Para-Museum of 100 Days: documenta between Event and Institution. On curating 33 Online: http://www.on-curating.org/issue-33-reader/para-museum-of-100-days-documenta-between-event-and-institution.html [20.09.2018]

Steyerl, Hito (2009). In Defense of the Poor Image, in: Aranda, Julieta/Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton/Steyerl, Hito/Berardi, Fanco „Bifo“: The Wretched of the Screen. Berlin: Sternberg Press, S. 31–45.

Toffler, Alvin. (1980). The third wave: The classic study of tomorrow. New York: Bantam. Vierkant, Artie (2010): The Image-Object Post-Internet. Online: http://jstchillin.org/artie/pdf/The_Image_Object_Post-Internet_a4.pdf [26.04.2019]

Zahn, Manuel (2016): Wir stammen von Animationen ab. Wirklichkeitserfahrungen mit Ryan Trecartins Videos. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter/Ziegenbein, Julia (Hrsg.): Where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S. 39–48.

## Abbildungen

Abb. 1: Francois Dourlen, 4. September 2018, Screenshot (Gila Kolb) [28.07.2018]
Abb. 2: Telmo Pieper: *Euromast* (2013). Online:
http://www.telmopieper.com/wp-content/uploads/2013/04/EuromastKIDDIEart-af2.jpg [28.07.2018]
Abb. 3: Google Ergebnis vom 28.07.2018, deutschsprachige Suche, Standort: Kassel, Screenshot (Gila Kolb).
Abb. 4: green fact Friday, 1. Februar 2019. Screenshot (Gila Kolb). Online: https://www.instagram.com/p/BtVnFDalMg_/ [28.07.2018]