

What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung

Von Torsten Meyer

Die Welt ist im Wandel und mit ihr die Kunst. Im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert reicht der Gegenstand künstlerischer Aktivitäten über die traditionellen Grenzen der Fächer Kunst, Musik, Tanz, Theater usw. weit hinaus in den medienkulturellen Alltag hinein. Was bedeutet dieser Wandel der Welt für die Kunst, für die Künste untereinander, für Bildung im Kontext der Künste, für Ästhetische Bildung in der nächsten Generation?

Um diese Fragen soll es im Folgenden gehen anhand von fünf Beobachtungen im Bereich der aktuellen Künste und der aktuellen Medienkulturen, aus denen fünf thesehaft entsprechende Folgerungen für die Ästhetische Bildung abgeleitet werden.

Methode

Mit den eben gestellten Fragen beschäftigt sich ein Experiment, das 2011 als kleines Symposium an der Universität zu Köln (mit einem Vorläufer an der ZHdK Zürich) begann und inzwischen zu einer verlagsübergreifenden Publikationsreihe mit bislang zwei umfangreichen Bänden und insgesamt fast 300 Textbeiträgen angewachsen ist (vgl. Hedinger/Meyer 2013 und Meyer/Kolb 2015). Leitmotiv und gewissermaßen zugleich Methode dieses Experiments ist die Vermutung eines sehr grundsätzlichen Wandels der Betriebsbedingungen für Gesellschaft, der mit einer grundsätzlich veränderten Medienkultur zusammenhängt und sehr weitreichende Folgen hat.

In epistemologischer Tradition gehen wir davon aus, dass sich die symbolischen Aktivitäten einer Gesellschaft – zum Beispiel ihre Religion, ihre Ideologien, ihre Kunst, ihre Musik, ihre Rituale, ihr Umgang mit Wissen – nicht unabhängig von den Technologien erklären lassen, die diese Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen (vgl. Debray 2004: 67). Kaum etwas hat so große Bedeutung für die Strukturen einer Gesellschaft, die Formen einer Kultur und die Ordnung der Wissensproduktion wie die jeweils „geschäftsführenden“ Verbreitungsmedien. In diesem Sinn macht Dirk Baecker in seinen „Studien zur nächsten Gesellschaft“ (2007) soziologische Entwicklungen an Aufkommen und Gebrauch bestimmter Medientechnologien fest: Die Einführung der Sprache konstituierte die Stammesgesellschaft, die Einführung der Schrift die antike Hochkultur, die Einführung des Buchdrucks die moderne Gesellschaft und die Einführung des Computers wird die „nächste Gesellschaft“ konstituieren.

Diese nächste Gesellschaft ist Denkgrundlage des experimentellen Projekts „What's Next?“. Die nächste Gesellschaft bringt eine nächste Wirtschaft hervor, eine nächste Politik, eine nächste Wissenschaft, eine nächste Universität, eine nächste Kunst und eine nächste Schule, ein nächstes Museum, eine nächste Architektur usw. und – und darum geht es hier – wohl auch eine nächste Ästhetische Bildung.

Die Methode „What's Next?“ ist spekulativ und prognostisch. Sie geht aus von einem sehr grundlegenden Wandel mit sehr grundlegenden Folgen. Sie blickt vor allem in die Zukunft, weniger in die Vergangenheit. Und sie ist optimistisch. Für Kulturpessimismus und untergehende Abendländer ist hier kein Platz. Das Projekt „What's Next?“ soll einer nächsten Generation von Kunst-, Musik-, Tanz-, Theater-, Kulturpädagog*innen, Ästhetischen Erzieher*innen und Kulturvermittler*innen Ideen und Argumentationshilfen für die Gestaltung ihrer Arbeit unter den Bedingungen kultureller Globalisierung und Digitalisierung geben – und ihren Klient*innen soll diese Arbeit auch im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert Spaß machen, sie soll die Kinder und Jugendlichen der nächsten Gesellschaft glücklich machen.

Vor diesem Hintergrund geht es im Folgenden eventuell auch einigen vermeintlich transhistorischen Selbstverständlichkeiten der Ästhetischen Bildung an den Kragen.

Post Internet

Inzwischen gibt es eine Generation von Menschen, die mit dem, was wir nur manchmal noch „Neue Medien“ nennen, groß gewor-

den ist. Das Attribut „neu“ sagt ihnen im Zusammenhang mit den Dingen, die sie täglich umgeben, nichts mehr. Sie sind Eingeborene der digitalen Medienkulturen.

Diese *Digital Natives* sind die „Ureinwohner“ der nächsten Gesellschaft. Die erste Generation ist inzwischen erwachsen und ins professionelle Berufsleben eingetreten. Zurzeit ist sie u. a. dabei, unter dem Label *Post-Internet Art* die Gewohnheiten des Kunstsystems durcheinanderzubringen. „All diese Ideen, die vor noch gar nicht langer Zeit neu und radikal waren, sind für diese Künstler schon längst zu einer Art zweiter Natur geworden“, beschreibt der Kurator Carson Chan diese Generation, „[d]ie Kunst, die dabei produziert wird, ist nicht notwendigerweise ‚für‘ das Internet oder online gemacht, aber automatisch mit einer Art *Internet State of Mind*.“ (Zitiert nach bianca 2011)

Die Post-Internet Artists verbindet kein erkennbarer Stil, wohl aber eine gemeinsame Haltung, die in Anlehnung an Jean-François Lyotards „Postmodern Condition“ (Lyotard 1979) nun als *Post-Digital Condition* gefasst werden kann: Sie leben mit großer Selbstverständlichkeit eine auf den durch digitale Medien induzierten sozialen, politischen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen fußende Normalität, ohne die Gründe dieser Bedingungen als solche noch zu thematisieren, sind also quasi über das „Neue“ und „Besondere“ des Digitalen hinaus.

Die Formulierung *Digital Native* ist hervorgegangen aus der Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace: „You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants.“ (Barlow 1996) Dieser *Cyberspace* gehörte zu den Metaphern, mit denen in den frühen Jahren des Internets versucht wurde, das Neue des neuen Mediums irgendwie fassbar, greifbar, begreifbar zu machen. Als William Gibson das Wort 1984 erfand, prägte er damit nachhaltig unsere Vorstellungswelt. Science-Fiction-Filme der 1990er-Jahre trugen ihren Teil dazu bei und so stellten wir uns diesen Cyberspace folglich vor als einen großen, dunklen, kalten (am Bild des Weltraums orientierten), „virtuellen“ Raum, als eine Art Jenseits-Welt, eine „virtual reality“.

Diese virtual reality war scharf abgegrenzt vom sogenannten „real life“. Die Grenze zwischen beiden Welten war aus irgendeinem Grund sehr wichtig. Die virtuelle Realität hatte zu tun mit dem Nicht-Wirklichen, mit dem Fiktionalen, Traumhaften, mit den Imaginationen und Illusionen, manchmal auch dem Imaginären, dem Magischen und Unheimlichen. Diesseits der Grenze war „real life“, die wirkliche Wirklichkeit, das echte Leben. Wer sich zu sehr ins Jenseits der virtuellen Realitäten bewegte, zu tief drin war im Cyberspace, für den bestand Gefahr, nicht mehr herauszufinden, süchtig zu werden, unter „Realitätsverlust“ zu leiden usw. – Dieser Logik folgte nicht nur die an den „Neuen Medien“ der 1970er Jahre entwickelte Medienpädagogik, sondern zum Teil auch die Ästhetische Bildung, wenn sie sich, wie wir noch sehen werden, mit genau genommen unzeitgemäßen Argumenten als Alternative zur technologisierten „Bewusstseinsindustrie“ verstand.

Inzwischen ist ein Sechstel der Weltbevölkerung drin in dieser vermeintlich virtuellen Welt: Eine Milliarde Menschen. Mit dem web2.0, mit den blogs und wikis und social networks ist der Mainstream im Internet angekommen. Der Cyberspace ist bewohnbar geworden. Aber er wird nicht von den schrägen Cyborgs der frühen Science-Fiction-Phantasien bewohnt. Die Eingeborenen der Digitalkultur tragen keine Cybernauten-Anzüge, um sich in parallele Welten zu versenken. Statt dessen tragen sie das Internet in der Hosentasche mit sich herum. Sie haben das Internet ins real life geholt und damit gewissermaßen den Cyberspace von drinnen nach draußen gestülpt.

Piotr Czerski beschreibt das in seinem Web Kids' Manifesto sehr eindringlich: „we do not 'surf' and the internet to us is not a 'place' or 'virtual space'. The Internet to us is not something external to reality but a part of it: an invisible yet constantly present layer intertwined with the physical environment.“ (Czerski 2012)

1. *Davon muss die nächste Ästhetische Bildung ausgehen: Die „Leitkultur“ der Next Arts Education ist die Kultur der Digital Natives. Das ist eine Kultur, die gerade erst entsteht. Wir kennen sie noch nicht. Sie ist uns fremd. Der Respekt gegenüber den Ureinwohnern der nächsten Gesellschaft gebietet unsere Aufmerksamkeit. Next Arts Education muss sich orientieren an den Prinzipien des ins real life gestülpten Cyberspace: der Verbindung aller mit allen, der Schaffung virtueller Gemeinschaften und der kollektiven Intelligenz (vgl. Lévy 2008: 72). Sie operiert im Horizont und Kontext der digital vernetzten Weltgesellschaft und kann sich nicht mehr das moderne Bildungsziel des beschaulichen Umgangs mit kontemplativen Künsten zum Paradigma nehmen, sondern muss sich orientieren an der Zerstreung in die Netzwerke und am operativen Umgang mit kultureller Komplexität (vgl. Baecker 2007: 143).*

Post Production

Der Medienkulturwissenschaftler Henry Jenkins hat die aktuelle Medienkultur als „Participatory Culture“ beschrieben (Jenkins 2005). Sie ist geprägt durch relativ niedrighschwellige Möglichkeiten der Produktion und Verbreitung von Kunst und kunstähnlichen Artefakten menschlicher Einbildungskraft – auch in Form des politischen und sozialen Engagements. Das fördert die Entwicklung neuer Ideen und die öffentliche Teilhabe daran. Und das sorgt für hoch dynamische kulturelle Innovationsprozesse.

Die Prinzipien der Participatory Culture hängen ganz wesentlich zusammen mit dem, was sich in den 1980er-Jahren mit den ersten digitalen Kopiergerätschaften in der Popmusik als Sampling, später in anderen Formen und Formaten als Mashup, Remix usw. entwickelt hat und inzwischen zu einer allgemeinen Kulturtechnik geworden ist: digitales copy/pasting.

Die kulturelle Umwelt, in der die „Ureinwohner*innen“ der nächsten Gesellschaft aufwachsen, ist geprägt durch dieses Formprinzip. Die Geräte, mit denen im 21. Jahrhundert Bilder, Töne, Filme, Texte hergestellt und bearbeitet werden, können, weil sie grundlegend auf digitaler Technologie basieren, Fragmente dieser Bilder, Töne, Filme oder Texte kopieren und anderswo einfügen. In der Umwelt der Digital Natives findet sich dieses Formprinzip aber zum Beispiel auch in erfolgreichen Filmen oder TV-Serien. So basiert die mit vier Fortsetzungen produzierte, höchst erfolgreiche Horror-Film-Persiflage „Scary Movie“ (2000-2013) auf dem direkten Zitat diverser Horror-Filme, die dem überwiegend minderjährigen Publikum allerdings im Original jugendschutzbedingt noch gar nicht zugänglich und nach meinen Beobachtungen auch tatsächlich nicht bekannt sind. Ebenso lebt die am längsten laufende US-Zeichentrickserie „The Simpsons“ (25 Staffeln, 550 Episoden) wesentlich vom copy/pasting, zum Beispiel in Form der Persiflage bekannter Hollywoodfilme oder anderer Allgemeingüter US-amerikanischer Kultur, die dem jugendlichen deutschen Publikum gar nicht bekannt sind oder erst durch die Simpsons bekannt werden. Man lebt selbstverständlich mit der Kopie, beizeiten auch als Original. Aber eigentlich schert man sich gar nicht mehr wirklich darum, ob etwas Kopie oder Original ist. Copy/pasting ist ein allgemeines Prinzip des Umgangs mit Form und Material auf verschiedenen Ebenen der Mediatisierung geworden.

Auch mit Blick auf die professionellen Künste stellen wir fest: Die Künstler*innen der nächsten Gesellschaft verstehen sich selbst nicht mehr – wie ihre Großväter und Urgroßväter im 20. Jahrhundert – als avantgardistische Schöpfer-Genies, die Neues, nie Gesehenes hervorbringen, sondern sie fragen, wie aus dieser chaotischen Masse von symbolischen Objekten, Namen, Referenzen, die ihr tägliches Leben konstituieren, persönliche Bedeutung und singulärer Sinn entstehen können. Diese Künstler*innen beziehen sich nicht mehr auf ein Feld der Kunst als Hochkulturmuseum, voll mit Werken, die „zitiert“ oder „übertroffen“ werden müssen. Sie beziehen sich auf die globale Zeitgenossenschaft als die von allen geteilte Welt, als „weltweiter Raum des Austauschs“, in dem die Künstler*innen herumwandern, browsen, sampeln und kopieren wie DJs und Flaneure in Raum und Zeit.

Nicolas Bourriaud (2002) nennt das treffend „Postproduction“ – ein Begriff aus dem Vokabular der TV- und Filmproduktion, der sich auf Prozesse bezieht, die auf das bereits aufgenommene Rohmaterial angewendet werden: Montage, Schnitt, Kombination und Integration von Audio- und Video-Quellen, Untertitel, Voice-Overs und Special Effects.

Bourriaud rechnet die Postproduction dem „Tertiären Sektor“ der Volkswirtschaft zu, um metaphorisch den Unterschied zur Produktion von „Rohmaterial“ im Agrar- bzw. Industriellen Sektor zu markieren. Die visuellen Künste betreffend geht es also nicht mehr um die Produktion von zum Beispiel schönen oder neuen Bildern, sondern um den *Umgang* mit all den schönen und neuen Bildern im Vorrat des (inter-)kulturellen Erbes, das uns der „weltweite Raum des Austauschs“ zur Verfügung stellt. Das Bild zum Beispiel ist nicht mehr *Ziel* der visuellen Kunst, sondern deren *Rohstoff* und *Material*.

Das kann man so ähnlich denken zum Beispiel für das Theater. Es geht nicht mehr um die Geschichte, die erzählt wird, sondern um den symbolischen Umgang mit den vielen Geschichten, die schon erzählt worden sind, und um die Arten und Weisen, in denen sie erzählt worden sind. Und es geht um die kulturellen Codes und Formen alltäglicher Lebenswelt, die damit zusammenhängen. Das kann man als Cultural Hacking verstehen: Statt rohes Material in schöne oder neue Formen zu verwandeln, machen die Künstler*innen der „Postproduction“ Gebrauch vom kulturell Gegebenen als Rohmaterial, indem sie vorhandene Formen und kulturelle Codes remixen, copy/pasten und ineinander übersetzen. Der umgestülpte Cyberspace entwickelt sich dabei zum Medium einer globalen Zeitgenossenschaft (vgl. Meyer 2013). Kulturelle Globalisierung wird zum „constantly present layer of reality.“ (Czerski 2012)

2. *Die Ästhetische Bildung der nächsten Gesellschaft ist nicht mehr orientiert am originären Werk, am einzelnen Bild oder der einzelnen Geschichte als Ziel der Kunst. Alle Bilder und Geschichten sind potenziell Rohstoff und Material. Next Arts Education zielt nicht mehr auf das eine große Meisterwerk, sondern geht um, vor allem mit dem Plural von Bild, mit dem Plural von Geschichte und entwickelt die Fähigkeit zur interaktiven Aneignung von Kultur in der Form*

des Sample, Mashup, Hack und Remix.

Post Critics

Als Erklärung für die medienkulturellen und sozialen Wandlungsprozesse bietet Dirk Baecker im Rahmen seiner „Studien zur nächsten Gesellschaft“ die Hypothese an, dass es einer Gesellschaft nur dann gelingt, sich zu reproduzieren, wenn sie auf das Problem des Überschusses an Sinn eine Antwort findet, das mit der Einführung jedes neuen Kommunikationsmediums einhergeht. So hatte es die Antike durch die Verbreitung der Schrift mit einem Überschuss an Symbolen zu tun, die Moderne hatte durch die Buchdrucktechnologie und die damit verbundene massenhafte Verbreitung von Büchern mit einem Überschuss an Kritik zu tun und die nächste Gesellschaft wird sich durch einen Überschuss an Kontrolle auszeichnen, der mit der Einführung des Computers verbunden ist.

Eine Kulturtechnik, die auf diesen Sinnüberschuss an Kontrolle reagiert, ist das *Cultural Hacking*. Es ist eng verwandt mit dem oben erörterten copy/pasting und kann im Kontext aktueller Medienkultur als allgemeines, grundlegendes Arbeits- und Handlungsprinzip verstanden werden. Mit dem Computer hat Cultural Hacking aber nur insofern zu tun, als es auf die Überforderung der aktuellen Gesellschaft durch die digital vernetzte Medienkultur reagiert – und zwar indem es auf Kontrolle mit Kontrolle reagiert. Hacker*in ist hier deshalb einfach jemand, der die Kulturtechniken beherrscht, die notwendig sind, um das Kontrollieren und das Kontrolliert-Werden als die beiden Seiten einer Medaille zu begreifen.

Thomas Düllo und Franz Liebl bezeichnen Cultural Hacking ganz in diesem Sinn auch als „Kunst des strategischen Handelns“ (Düllo/Liebl 2005). Sie charakterisieren Cultural Hacking als subversives Spiel mit kulturellen Codes, Bedeutungen und Werten. Es geht dabei um die Erkundung kultureller Systeme mit dem Ziel, sich darin zurechtzufinden, und zugleich neue Orientierungen in diese Systeme einzuführen. Hacker*innen installieren Störungen im System, sie nisten sich ein in bestehende Kontrollprojekte wie Parasiten – und beantworten so den Kontrollüberschuss, indem sie eigene Kontrollprojekte auf die Kontrollprojekte der anderen aufsetzen.

Cultural Hacking ist subversiv. Und es steht sicher auch in wiedererkennbarer Tradition der (Kultur-)Kritik, reagiert aber dennoch auf ein ganz anderes Problem. Es geht – wie Liebl betont – nicht darum, lediglich „Kritik zu formulieren“ und (symbolisch) „Widerstand zu leisten“, sondern es geht um echten Eingriff ins Reale – es geht um wirklich wirkende Experimente, die sich primär performativ äußern: Cultural Hacking realisiert sich über seine eigene Praxis. Das Ziel besteht, so Liebl, „in der Schaffung einer Innovation. Die Rolle von Subversion wandelt sich also vom Ziel zum Mittel – genauer gesagt: einem (präferierten) Mittel – zur Realisierung notwendiger Innovationen“ (Liebl 2010: 31).

Für die Cultural Hacker der nächsten Gesellschaft geht es um ein sehr ernstes Spiel ums Überleben der eigenen Autonomie in der Komplexität der Gegenwart, das eigene Kontrollprojekte mit Kontrollprojekten der anderen vernetzt. Unter den gegebenen Umständen der nächsten Gesellschaft erfordert das eine Haltung, die sich nicht auf die bloße Pose distanzierter Ironie reduzieren lässt, sondern im Modus der Kontrolle tatsächlich eingreift in die bestehenden Verhältnisse des *real life* (vgl. Meyer 2015).

Auch die professionellen Künstler*innen der nächsten Gesellschaft beherrschen die Kulturtechniken ihrer Zeit. Ihre Kunst „zitiert im Netzwerk“ und „vibriert in den Medien“ (Baecker 2013). Sie sind nicht unbedingt Expert*innen der Informatik, aber sie pflegen einen kreativen Umgang mit Codierungstechniken und Kontrollprojekten.

3. *Wo sich Ästhetische Bildung in nicht mehr ganz natürlicher Selbstverständlichkeit auf die Tradition der Kulturkritik als „Reflexionsmodus der Moderne“ (Bollenbeck 2007: 10) bezog – indem sie z. B. das Ästhetische Subjekt als Ideal des kulturellen Bildungsprozesses in kritischer Distanz zu den wahren Verhältnissen der Medienkultur platzierte –, denkt Next Arts Education um und entwickelt Bildungsprojekte im Kontext des Cultural Hacking. Sie produziert tiefgründiges Wissen über die Codes, die unsere Wirklichkeit strukturieren, und sie ahnt, dass Kontrolle über die globale Lebenswirklichkeit nur zu erlangen ist in Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität.*

Post Nature

Der Überschuss an Kontrolle, der mit der Einführung des Computers verbunden ist, provoziert nicht nur eine nächste Gesellschaft, sondern auch eine nächste Natur, von der die nächste Gesellschaft ihre Kultur unterscheidet. Der ins *real life* gestülpte

Cyberspace ist die *natürliche* Umwelt der Digital Natives. Die Eingeborenen der nächsten Gesellschaft sind damit konfrontiert, dass sich der größere Teil ihrer Lebenswirklichkeit der Kontrolle entzieht. Ihre Umwelt ist geprägt davon, dass sie überall – in den Ökosystemen wie in den Netzwerken der Gesellschaft – damit rechnen müssen, dass – wie Baecker formuliert – „nicht nur die Dinge andere Seiten haben, als man bisher vermutete, und die Individuen andere Interessen [...] als man ihnen bisher unterstellte, sondern dass jede ihrer Vernetzungen Formkomplexe generiert, die prinzipiell und damit unreduzierbar das Verständnis jedes Beobachters überfordern.“ (Baecker 2007: 169) Wenn die Komplexität der Interaktion von Informationen in diesem Sinne die Vorstellungsfähigkeiten eines Subjektes übersteigt, dann ist das ein Indiz für das, was Michael Seemann treffend *ctrl-Verlust* nennt (vgl. Seemann 2013). Dieser *ctrl-Verlust* ist das Düngemittel der *nächsten Natur*.

Koert van Mensvoort definiert *Next Nature* als „culturally emerged nature“ (Mensvoort 2013). Er untersucht die sich wandelnden Beziehungen zwischen Mensch, Natur und Technik und stellt dabei fest, dass einerseits (alte) Natur als Simulation, als romanisierende Vorstellung einer ausgewogenen, harmonischen, von sich aus guten und deshalb schützenswerten Entität ein extrem gut vermarktetes *Produkt* von Kultur geworden ist. Zum anderen macht er deutlich, dass Technologie – traditionellerweise verstanden als das, was vor den „rohen Kräften“ der Natur schützt – sich selbst zu etwas entwickelt, das genauso unberechenbar und bedrohlich, wild und grausam ist wie das, vor dem sie eigentlich schützen sollte.

Damit ist die aus dem 18. Jahrhundert stammende Unterscheidung zwischen Natur und Kultur radikal verdreht. Natur ist traditioneller (und etymologischer) Weise verbunden mit Begrifflichkeiten wie „geboren“ und „wachsen“, während Kultur mit Begrifflichkeiten wie „gemacht“, „hergestellt“, „künstlich“ verbunden wird. Dem Konzept der *Next Nature* gemäß scheint nun die Opposition *kontrollierbar* versus *unkontrollierbar* die bessere Trennlinie zu sein. Natur kann „kultiviert“ werden, indem sie unter Kontrolle des Menschen gebracht wird. Das betreiben wir seit mehreren zehntausend Jahren. Und seit vergleichsweise kurzer Zeit gilt auch umgekehrt: Kultur kann, wenn sie zu komplex wird, „naturieren“ (außer Kontrolle geraten). Die Produkte der Kultur, üblicherweise unter Kontrolle des Menschen gedacht, werden autonom und unbeherrschbar. *Next Nature* bezeichnet das, was sich der Kontrolle entzieht (vgl. Meyer 2011).

4. *Ästhetische Bildung muss nahe ihres Kerns neu gedacht und neu begründet werden. Mit der Verdrehung der Opposition Natur/Kultur wird nicht nur die Idealisierung von Natur als harmonischer Bezugspunkt für die Kunst (die gewissermaßen einspringt für die Natur, indem sie schafft, was die Natur schaffen würde, wenn sie Bilder, Musik, Plastik, Farbe, Formen usw. einfach „wachsen“ lassen würde) verabschiedet, sondern damit auch gleich jene paradigmatische Figur des Künstlers als mit entsprechender quasi-natürlicher Schöpfungskraft „begabten“ ästhetischen Subjekts. Die Vorstellung dieses auf Individualität, Originalität, Expressivität, Genialität und Authentizität festgelegten ästhetischen Subjekts aber bildet seit Aufklärung und Romantik und in nur leicht variierten Form das Fundament gängiger Theorien ästhetischer, musischer, kultureller, künstlerischer Bildung oder Erziehung.*

*Next Arts Education lässt die aus dem 18. Jahrhundert stammende Entgegensetzung von Natur und Kultur hinter sich, ebenso wie die damit argumentativ zusammenhängende Opposition von Kunst und Technik. Der „homme naturel“, wie ihn Jean-Jacques Rousseau als Ausgangspunkt für die Kulturkritik und für die Bildungsprojekte der Moderne konzipierte (vgl. Bollenbeck 2007), ist in der nächsten Gesellschaft der Mensch im Zustand der nächsten Natur. Folglich muss – sehr sorgfältig im Hinblick auf die Tiefe der Verwurzelung in der fachlichen Argumentation – die Künstler*in der nächsten Gesellschaft als vorbildhaftes Ideal für die pädagogischen Projekte der Next Arts Education unter der Prämisse bedacht werden, die mit Immanuel Kant – upgedatet mit dem Konzept der Next Nature – gefasst werden könnte: Das Genie [der Künstler*in der nächsten Gesellschaft] ist die Instanz, „durch welche die [nächste!] Natur der Kunst die Regel gibt.“ (Kant 1790: §46)*

Post Art

In seinen „16 Thesen zur nächsten Gesellschaft“ schreibt Dirk Baecker: „Die Kunst der nächsten Gesellschaft ist leicht und klug. Sie weicht aus und bindet mit Witz. Ihre Bilder, Geschichten und Töne greifen an und sind es nicht gewesen.“ (Baecker 2011) – Das kann man im Sinne des oben Dargestellten als Werk von Cultural Hacker*innen lesen. Die nächste Kunst „sprengt ihre hochkulturellen Fesseln und verlässt das Gefängnis ihrer Autonomie. Sie wird sich“, so Dirk Baecker weiter im Gespräch mit Johannes Hedinger, „neue Orte, neue Zeiten und ein neues Publikum suchen. Sie wird mit Formaten experimentieren, in der die gewohnten Institutionen zu Variablen werden.“ (Baecker 2013)

Auch die letzte Chefkuratorin der weltweit größten und bedeutendsten Ausstellung für zeitgenössische Kunst bezweifelt, „dass die Kategorie Kunst eine gegebene Größe ist. Nichts ist einfach gegeben.“ Mit der Konzeption der documenta 13 wollte Carolyn Christov-Bakargiev „die Gewissheit erschüttern, dass es ein Feld namens Kunst überhaupt gibt.“ (Christov-Bakargiev 2012: 62) Die Konzeption von Kunst, „die Farbe mittels Farbe untersucht, Form mit Form, Geschichte mit Geschichte, Raum mit Raum“, bezeichnet sie als „bourgeoise, eurozentrische Idee“ und ist sich deshalb „ehrlich gesagt“ nicht sicher, ob das „Feld der Kunst“ – bezogen auf die große abendländische Erzählung – „auch im 21. Jahrhundert überdauern wird.“ (Christov-Bakargiev 2011: 27) Die nächste Kunst ist nicht mehr Kunst. Sie ist darüber hinaus. Jerry Saltz hat hier den schwer fassbaren Begriff *Post Art* eingebracht: „Post Art – things that aren't artworks so much as they are about the drive to make things that, like art, embed imagination in material [...] Things that couldn't be fitted into old categories embody powerfully creative forms, capable of carrying meaning and making change.“ (Saltz 2012b)

Er hat dabei Dinge im Sinn, „that achieve a greater density and intensity of meaning than that word usually implies“ – zum Beispiel das Hinweisschild neben den kleinen, unscheinbaren Landschaftsmalereien im *Brain* der documenta 13, das darüber informiert, dass der Künstler und Physiker Mohammad Yusuf Asefi in den späten 1990er- und frühen 2000er-Jahren ca. 80 Gemälde der National Gallery in Kabul vor der Zerstörung durch die Taliban bewahrt hat, indem er die menschlichen Figuren, deren Abbildung unter dem fundamentalistischen Regime verboten war, in den Landschaften sorgfältig und akribisch reversibel übermalt hat: „A number of things at Documenta 13 that weren't art took my breath away, in ways that turned into art.“ (Saltz 2012a)

In einer von kultureller Globalisierung geprägten Welt konturieren sich Praktiken der Produktion von Bedeutung zwischen Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik. In diesem Sinne gehen mit dem postautonomen Verständnis von Kunst zwei Bewegungen einher: Zum einen wird im Zuge eines konsequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert, zum anderen vernetzen sich die Künste untereinander. Transzendente Bezugspunkte für die traditionellen Sparten der Hochkultur gibt es nicht mehr. Nicht mehr im Ideal eurozentrischer Klassik, noch in der Reinheit des ungestörten White oder Black Cube, im Konzert- oder Theatersaal. Kunst findet statt im Global Contemporary, im Hier und Jetzt.

5. *Wo sich Ästhetische Bildung auf die Künste bezieht, sind die Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung an/durch/mit den Künsten vor dem Hintergrund eines sehr deutlich erweiterten Begriffs von Kunst zu bedenken. Next Arts Education bricht mit der Geschichte der Kunst als große Erzählung eurozentrischer Hochkultur. Sie begibt sich auf ungesichertes Terrain. Auch die nächste Ästhetische Bildung wird mit Formaten experimentieren, in der die gewohnten Institutionen (möglicherweise auch die der Ästhetischen Bildung) zu Variablen werden. Next Arts Education lässt sich ein auf die andere und auf die nächste Kunst und versucht, Post Art zu denken. Sie steht wiedererkennbar in Verbindung mit dem Feld der Kunst, denkt aber darüber hinaus. Und sie weiß: Die nächste Kunst bleibt nicht unbeeindruckt von der Welt, in der sie entsteht. Sie befasst sich mit aktuellen Gegenständen des aktuellen Lebens, sie nutzt dafür aktuelle Darstellungstechnologien und sie operiert auf dem Boden alltagskultureller Tatsachen.*

Proto

Nach fünf Abschnitten im Modus des *Post – Post Internet, Post Production, Post Critics, Post Nature, Post Art* –, im Modus des Ausgehens von, des Hinausgehens über, des Anschlusses an, nun noch eine ab-, aber gleichzeitig aufschließende Bitte von Koert van Mensvoort, niederländischer Künstler, Kulturwissenschaftler und Erfinder der „Next Nature“.

„Please refrain from using the word ‚post‘ as in postmodern, postcolonial, postnatural, etc. We are living in ‚proto‘ times now.“ (@-Mensvoort 4.4.2014 08:26)

Lassen Sie uns die Ästhetische Bildung für das fortgeschrittene 21. Jahrhundert neu erfinden! What's Next, Arts Education?

Anmerkung

1 Wesentliche Teile dieses Beitrags sind in etwas variiert Form veröffentlicht als: Meyer, Torsten: What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung online 2015. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung>

Literatur

- Baecker, Dirk (2011): 16 Thesen zur nächsten Gesellschaft. In: Revue für postheroisches Management, 9. Jg., S. 9-11.
- 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.
- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Barlow, John Perry (1996): A Declaration of the Independence of Cyberspace Online: http://w2.eff.org/Censorship/Internet_censorship_bills/barlow_0296.declaration [12.8. 2015].
- bianca (2011): Für eine Handvoll JPGs. Tumblerismus und der Internet State of Mind unter die Lupe genommen. Online: <http://de-bug.de/mag/fur-eine-handvoll-jpgs> [16.04.2016].
- Bollenbeck, Georg (2007): Eine Geschichte der Kulturkritik. Von Rousseau bis Günther Anders, München: Beck.
- Bourriaud, Nicolas (2002): Postproduction. Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World. New York: Lucas & Sternberg.
- Christov-Bakargiev, Carolyn (2011): Brief an einen Freund/Letter to a friend. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Christov-Bakargiev, Carolyn/Hohmann, Silke (2012): „Vielleicht gibt es Kunst gar nicht“. Interview mit der Chefkuratorin der documenta13. In: Monopol. Magazin für Kunst und Leben, Nr. 6, S. 60-63.
- Czerski, Piotr (2012): We, the Web Kids. Zitiert nach <http://boingboing.net/2012/02/22/web-kids-manifesto.html> [12.8.2015].
- Debray, Régis (2004): Für eine Mediologie. In: Pias, Claus/Vogl, Joseph/Engell, Lorenz (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart: DVA, S. 67-75.
- Dülo, Thomas/Liebl, Franz (Hrsg.) (2005): Cultural Hacking. Kunst des strategischen Handelns. Wien, New York: Springer.
- Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (2013) (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos.
- Jenkins, Henry/Purushotma, Ravi/Clinton, Katherine et al. (2005): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Chicago: MacArthur.
- Kant, Immanuel (1963 [1790]): Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam.
- Lévy, Pierre (2008): Menschliche Kollektivintelligenz bedeutet Symbolische Kollektivintelligenz. Ein Gespräch mit Klaus Neumann-Braun. In: Kunstforum international, 190, S. 72-75.
- Liebl, Franz (2010): Cultural Hacking. In: Hedinger, Johannes M./Gossolt, Marcus/CentrePasquArt Biel/Bienne (Hrsg.): Lexikon zur zeitgenössischen Kunst von Com&Com. La réalité dépasse la fiction. Sulgen: Niggli, S. 30-31.
- Liotard, Jean-François (1994): Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.

Mensvoort, Koert van (2013): What is Next Nature? Online: <http://www.nextnature.net/about/> [12.8.2015].

Mensvoort, Koert van (2014): @Mensvoort via twitter (4.4.2014, 08:26). Online: <https://twitter.com/mensvoort/status/454505870358224896> [12.8.2015].

Meyer, Torsten (2010): Postironischer Realismus. Zum Bildungspotential von Cultural Hacking. In: Hedinger, Johannes M./Gosolt, Marcus/CentrePasquArt Biel/Bienne (Hrsg.): Lexikon zur zeitgenössischen Kunst von Com&Com. La réalité dépasse la fiction. Sulgen: Niggli, S. 432-437.

Meyer, Torsten (2011): Next Nature Mimesis. In: Schuhmacher-Chilla, Doris/Ismail, Nadia/Kania, Elke (Hrsg.): Image und Imagination. Oberhausen: Athena, S. 211-227.

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

Meyer, Torsten (2015): Cultural Hacking als Kulturkritik? In: Baden, Sebastian/Bauer, Christian/Hornuff, Daniel (Hrsg.): Formen der Kulturkritik. München: Fink.

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

Saltz, Jerry (2012a): Eleven Things That Struck, Irked, or Awed Me at Documenta 13. In: Vulture 15.6.2012. Online: <http://www.vulture.com/2012/06/saltz-notes-on-documenta-13.html> [16.4.2016].

Saltz, Jerry (2012b): A Glimpse of Art's Future at Documenta, in: Vulture, 16.6.2012.
Online: <http://www.vulture.com/2012/06/documenta-13-review.html> [12.8.2015].

Seemann, Michael (2013): ctrl-Verlust. Online: <http://www.ctrl-verlust.net/glossar/kontrollverlust> [12.8.2015].

What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung

Von Torsten Meyer

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 of 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 begehend 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 Bewe-

gungen 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 machtvolleres 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. Rickens 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 subjektivierungstheoretischer 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

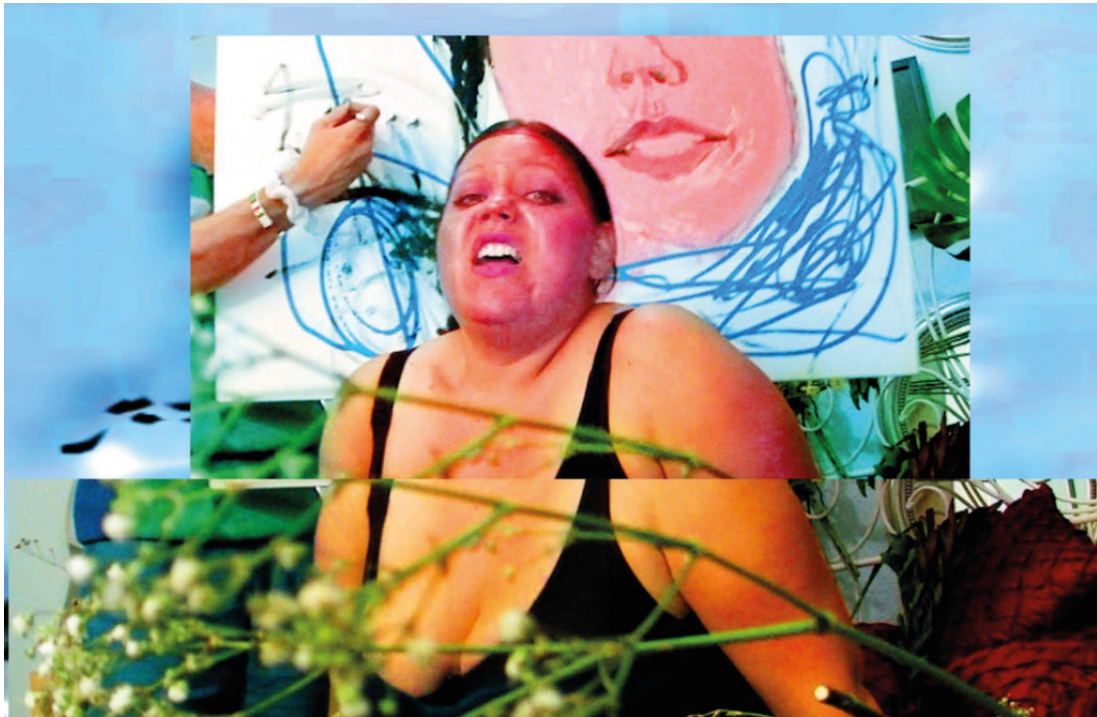




Abb. 1-4: Videostill aus Trecartin, Ryan: Ready (Re'Search Wait'S), 2009-2010 (HD video, 26:49 min); mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

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 heterogenen Videodaten der YouTube-User auf das Format des Kinofilms zusammenschneidet.
- 5 Vgl. dazu Trecartins 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/Schiedler, 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.
- Münste-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).

What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung

Von Torsten Meyer

1

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

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

(<http://sozialtheoristen.de/2015/05/13/was-facebook-will-die-de-institutionalisierung-des-journalismus/>).

Der 1991 geborene Zach King führt vor, wie man mit den Regeln von Vine erzählen kann (<https://vine.co/Zach.King>).

Einen eigenen Account eröffnet er im September 2013, zweieinhalb Jahre später hat er knapp vier Millionen Follower. Anfang

2016 sind seine 208 Sechs-Sekunden-Filme fast 1,3 Milliarden mal abgespielt worden. Er gilt in den USA als einflussreicher Nachwuchsfilmemacher, wird als Werbe-Promi für große Marken gebucht und in die populärsten Fernsehshows eingeladen, um seine Erzähltechnik live vorzuführen. Seine Filme werden als „magisch“ gepriesen. Er selbst gilt als großer Magier und Zauberer des Web 2.0 (http://www.redbull.com/us/en/stories/1331714919_527/final-cut-king-zach-king-interview).

Tatsächlich zeigt King erstaunliche Tricks. Am 9. November 2015 lädt er bei Vine ein Video hoch, in dem er sich in einem Kaufhaus auf ein Wasserbett wirft und darin untergeht (<https://vine.co/v/eIMT0qArgVY>).

Am 21. September 2015 postet er ein Video, in dem er eine Papier-Armbanduhr aus einer Magazinwerbung mit den Fingerspitzen herauszieht und sich einmal auf das Handgelenk schlägt, wobei sich das Papier in eine echte Uhr verwandelt (<https://vine.co/v/eP11EMF9PIh>).

Am 16. August 2015 sieht man ihn, wie er in Schlafsachen auf einem Bett mit rot-weißer Decke liegt. Er wacht auf, dreht sich in die Decke ein, bis er vom Bett fällt, um unten auf dem Boden frisch bekleidet mit einem roten T-Shirt und einer weißen Hose zu landen – und zwar höchst erstaunt (<https://vine.co/v/ep5H6QlgLKV>).

Am 27. Juni 2015 verwandelt er einen jungen Mann, der wie hypnotisiert an einer Spielkonsole sitzt und auf einen Bildschirm starrt, nach einigem Schütteln in einen Haufen Kartoffeln (<https://vine.co/v/eJhPznZAhh5>).

Am 30. Mai 2015 klebt er eine Lunte an einen Geldschein, zündet sie an, lässt das Ganze explodieren und wird dabei von einer Druckwelle inmitten einer Wolke neuer Geldscheine durch das Zimmer gewirbelt (<https://vine.co/v/ehBYqTih0hV>).

Das Geldvideo ist knapp acht Millionen mal gelaufen, knapp 173.000 User*innen haben den Herz-Button angeklickt, mit dem sie „Gefällt mir“ sagen, über 33.000 User*innen haben es geteilt. Das Kartoffelvideo ist knapp zehn Millionen mal gelaufen. Es gab über 41.000 Herzen. Über 41.000 User haben es in ihre eigene Vine-Timeline gestellt.

Zach Kings allererstes Video vom 9. September 2013, in dem er einen elektrischen Stromschlag durch ein kleines Kätzchen bekommt und durch die Luft geschleudert wird, hat etwas mehr als 443.000 Herzen bekommen, über 380.000 User*innen haben es in ihre Timeline gestellt.

2

Zach King hat, bevor er zum Social-Media-Filmemacher wurde, als Personal Trainer gearbeitet, der Leuten Kniffe und Tricks für die Bedienung des Schnittprogramms „Final Cut“ beibringt. Berühmtheit erlangt er 2011, als er unter dem User-Namen „Final-CutKing“ ein mit Katzen gedrehtes und mit Special Effects gepimptes „Star Wars“-Video bei YouTube hochlädt (<https://www.youtube.com/watch?v=4Z3r9X8OahA>). Was er hier vorführt, setzt er später bei Vine ein. Was magisch wirkt, ist ein bloßer Schnitttrick, den das Auge nicht realisieren kann. Für die Betrachter*innen gehen die Bilder so schnell und ohne Brüche und Schwellen ineinander über und der ganze Film rauscht so schnell vorbei, dass die Verwandlungen auch dann ganz echt aussehen, wenn man weiß, dass sie nicht echt sein können.

Kings Arbeit steht damit in der Tradition der Zauberei, bei der auf offener Bühne etwas vorgeführt wird, das eigentlich unglaublich ist, weil es so, wie man es sieht, nicht wirklich passieren kann. Er steht aber auch in großer Kinotradition. Denn eingesetzt wird hier der Stopp-Trick, der Ende des 19. Jahrhunderts ganz neuartige Formen des filmischen Erzählens ermöglicht. Im 15-Sekunden-Film „The Execution of Mary Stuart“ von 1895, bei dem Alfred Clark Regie führt und für den Thomas Alva Edison als Produzent zeichnet, wird die Aufnahme angehalten, bevor das Beil den Kopf der Königin erreicht. Alles bleibt in Position, nur die Darstellerin wird gegen eine Puppe ausgetauscht. Die Kamera läuft weiter, das Beil fällt, der Kopf ist ab (<https://www.youtube.com/watch?v=BIOLsH93U1Q>).

Das jedenfalls meinen die überrumpelten Zuschauer*innen, die den Austausch gar nicht mitbekommen. Die Zeit zwischen dem Stoppen der Kamera und dem Weiterlaufen existiert für die Wahrnehmung nicht. Geschnitten wird auf den Geräten. Zusammengeklebt wird die Szene dann in den Köpfen des Publikums. Auf magische Weise gehört für die Zuschauer*innen ganz fest zusammen, was eigentlich gar nicht zusammen gehört. Der Stopp-Trick erweist sich als Kohärenztrick, der mit den erweiterten Möglichkeiten der neuen Aufnahmegaräte ebenso arbeitet wie mit den beschränkten Wahrnehmungsbedingungen der Rezipient*innen.

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

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

3

Verstärkt wird das durch weitere Tricks. Die Vine-Beiträge sind nämlich nicht länger als sechs Sekunden, sie bieten bei King nur eine einzige Szene mit nur einer einzigen Pointe, manchmal sind es auch zwei oder drei, die dann allerdings nur die erste blitzschnell variieren. Damit werden gar keine größeren Erzählzusammenhänge etabliert, wie das beim Film der Fall ist. Es gibt nicht einmal wie bei Zauberei-Shows eine ganze Reihung verschiedener verblüffender Nummern, die aufeinander folgen. Es gibt bei Vine immer nur diesen einen Film zu sehen. Man muss schon selber weiter scrollen, will man den nächsten anschauen.

Das ist bei der „Hinrichtung“ von Mary Stuart zwar nicht anders. Aber dafür läuft bei Vine alles im Loop. Wenn ein Beitrag zu Ende ist, setzt er fast ansatzlos wieder vorne an. Das Video läuft deshalb, wenn es erst einmal in Gang gesetzt ist, unendlich weiter, wenn man es nicht wieder stoppt. Dadurch erklären sich die ungeheuer großen Abspielzahlen, die unter Zach Kings Videos bei Vine verzeichnet werden. Sie laufen eben nicht nur einmal. Sie laufen in der Dauerschleife. Dadurch erklärt sich dann auch die besondere Faszination, die von seinen kleinen Szenen ausgeht. Wenn die Leistung der Betrachter*innen von Filmen mit tricksenden Schnitten darin besteht, Kohärenz gegen den Zweifel herzustellen, und beim Betrachten von Kings Videos hinzukommt, dass man mit dem Zweifel wieder gegen den Eindruck von Kohärenz arbeiten muss, und das alles in nur sechs Sekunden, so wird man quasi-automatisch in die nächste Runde reingezogen: Man loopt mit, bis der Witz verbraucht ist.

Zach King schreibt sich damit noch einmal anders in die Filmgeschichte ein. Etwa an dem Punkt, wo der belgische Physiker Joseph Antoine Ferdinand Plateau zu Beginn der dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts auf der Grundlage seiner Experimente mit der Wahrnehmung zerlegter und wieder zusammengesetzter Bilder so genannte Phenakistiskope entwickelt. Das sind kreisrunde Scheiben, auf denen am Rand entlang immer dieselben Abbildungen in leicht verschobener Perspektive so gleichmäßig angeordnet sind, dass sich für den Betrachter, wenn er durch einen Schlitz darauf sieht, beim Drehen der Eindruck ergibt, dass sie sich bewegen (<https://www.youtube.com/watch?v=s0KADBMXY-8>).

Zach Kings Videos teilen mit diesen Scheiben und den Apparaturen, durch die man sie in Gang bringt und beobachten kann, das repetitive Moment, die Wiederholung einer kurzen Sequenz, einer kleinen Bewegung, einer einzigen Szene, von der man denken mag, dass sie tatsächlich passiert, obwohl das Auge eben nur getäuscht wird. Und weil man sie immer wieder sehen muss, wenn man versuchen will, der Täuschung auf die Spur zu kommen, und sich doch immer wieder täuschen lässt, gibt es auch hier durch den Loop den magischen Moment, der als hypnotisch erfahren wird: Das Auge kommt nicht mehr los. Erst dann, wenn sich der Witz abgenutzt hat.

4

Es gibt aber noch mehr Tricks, die das Geheimnis der Magie von Zach Kings Videos ausmachen und die ihn von allen anderen Projekten der Filmgeschichte unterscheiden. Kings Werkstücke stehen nämlich nicht für sich allein. Sie sind auf den Seiten von Vine eingebettet. King ist nur ein Sender unter vielen anderen, die auf derselben Plattform Videos hochladen. Und er ist zugleich ein Zuschauer unter vielen anderen, die auf ihren Timelines die Videos all derer zusammenführen lassen, denen sie folgen. Weil immer neue Videos hochgeladen werden, entsteht ein eigenartiger Flow. Was eben noch neu war, wird auf der Zeitleiste nach unten gedrückt. Oben sieht man nur das Allerneueste, das gleich schon wieder aus dem Blickfeld verschwinden kann.

Mitten in diesem Strom lassen sich kleinere und kleinste Ströme organisieren, die nicht ohne Einfluss auf die gesamte Dynamik bleiben. Jeder Video-Post ist mit einer Reihe von Eingriffsmöglichkeiten umstellt. Es gibt den Like-Button, der bei Vine eine

Herzform hat. Es gibt den Repost-Button, mit dem man den Beitrag aus einer fremden Timeline in die eigene übertragen kann. Und es gibt einen Button, über den man den Beitrag auf anderen Plattformen einbetten kann. Schließlich gibt es die Möglichkeit, das Video zu kommentieren.

Das alles ist Zach Kings Beiträgen nicht äußerlich. Vielmehr sind seine Videos genau dadurch definiert, dass sie auf einer Plattform erscheinen, die nicht mehr zwischen Produzent*innen und Zuschauer*innen unterscheidet und dazu die Möglichkeit gibt, sich mit eigenen Aktivitäten an vorhandene Beiträge anzudocken oder sie durch das Markieren und Zitieren in Bewegung zu bringen oder in Bewegung zu halten.

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

Was an Zach Kings Videos so magisch wirkt, hat also keineswegs nur mit der Schmitztechnik und den Loops zu tun. Es ist die Teilnahme an einem unüberschaubaren Geschehen, das sich durch die Bewegung aller Beiträge und Eingriffe auf der gesamten Plattform ergibt. Es ist das Involviertsein in einen Vorgang der Rezeption, der noch in den kleinsten Bewegungen produktive Folgen hat. Es ist die direkte Rückkoppelung mit einem Beitrag, den eine andere Person gesendet hat, durch die Energien an den Beitrag abgegeben und zugleich von ihm aufgenommen werden.

Im Fall von Zach Kings Posts ergibt das bei Vine komplexe Verwirbelungen, die andere Plattformen erreichen und schließlich sogar aus dem Web 2.0 heraus die klassische Presse und das Fernsehen erreichen. Sie erzeugen einen temporären Sog, durch den weitere Aktivitäten in Gang gesetzt werden, die zu einer Bewegung führen, die man dann als „Netz-Phänomen“ bezeichnen kann – oder die eben, verkürzt auf das einzelne Werkstück zurückgerechnet, magisch erscheinen.

5

Was Zach King produziert, ist Teil einer viel größeren tektonischen Bewegung, mit der sich der Umgang mit dem Bewegtbild im Netz verändert. Sichtbar wird das außerhalb von Vine an den GIFs, die sich seit ein paar Jahren massenhaft im Netz verbreiten (<https://news.artnet.com/art-world/a-brief-history-of-animated-gif-art-part-one-69060>).

Auch GIFs arbeiten mit der Nachbild-Technik. Auch sie operieren mit der extremen Verkürzung des Beitrags. Sie konzentrieren sich auf die Performance einer ausschnitthaften Bewegung. Sie laufen in einer Dauerschleife. Und sie lassen sich liken, zitieren, weiterverschicken, weiterbearbeiten und in andere Kontexte einbetten. Benannt sind sie nach dem zuerst 1987 veröffentlichten Programm, mit dem Einzelbilder platzsparend komprimiert und versendet werden und das als Kürzel am Ende des Dateinamens angezeigt wird: .gif – „Graphics Interchange Format“. Von Netzbrowsern werden GIF-Dateien so ausgegeben, dass die Bilder in schneller Folge nacheinander erscheinen. So langsam, dass man sie als Diaschau ansehen kann. Oder eben so schnell, dass sich der Eindruck ergibt, dass sie ineinander übergehen und eine Bewegung zeigen.

Dass das GIF für Animationen eingesetzt wird, ist ein Nebeneffekt. Die Möglichkeit, mit dem Programm Icons tanzen und rotieren zu lassen, wird erst Mitte der 90er-Jahre intensiver als Spielerei für die Gestaltung von Webseiten genutzt. Dann sorgen Lizenzstreitigkeiten dafür, dass niemand so recht mit GIFs arbeiten mag und sie sich lediglich als Sidekicks auf Myspace und verwandten Seiten verbreiten. Schließlich überholt das Flash-Programm das Graphics Interchange Format an Praktikabilität und Komfort. GIFs liefern nur grob gerasterte 8-Bit-Grafiken, die auf ein langsames Netz ausgerichtet waren. GIFs sind stumm, es gibt nur Bilder zu sehen. Und ein GIF läuft einfach durch und wiederholt sich, ohne dass man eingreifen kann.

So verbreitet sich das GIF am Ende der Nuller- und zu Beginn der Zehnerjahre des 21. Jahrhunderts gegen alle Wahrscheinlichkeiten in einem Netz, in dem man längst in Hochgeschwindigkeiten ganze Filme in HD-Qualität übertragen kann. Als es noch nicht möglich ist, YouTube-Filme auf Webseiten zu integrieren, schneiden User kleine Sequenzen heraus, übersetzen sie ins Graphics Interchange Format, setzen sie ein und verlinken sie. Ausgewählt werden müssen dafür prägnante Sequenzen von zwei bis zehn Sekunden Länge, die charakteristisch für das verlinkte Video sind.

Als beste GIFs gelten dabei aber nicht nur die besonders charakteristischen. Auf der Plattform 4chan, später auch bei Tumblr, wo

auch das Einbinden von GIFs zugelassen wird, entwickeln sich eigene Wettbewerbe, die wirklich besten Ausschnitte zu finden, die etwas Abgeschlossenes erzählen, eine interessante, absurde oder witzige Bewegung isolieren, etwas Rätselhaftes entdecken oder die ästhetische Eigenständigkeit des Bewegtbildes selbst vor Augen führen. Wer sie anschaut, wird wie bei Zach Kings Videos in eine Schleife gezogen, die hypnotisch wirkt. Jedes Stück für sich scheint verständlich und unverständlich zugleich. Jedes erscheint aus einem größeren Kontext genommen und auf sich allein gestellt. Und jedes verweist die Betrachter*innen auf den Kontext, dem es entnommen ist. Weil das in der Kürze des Stücks nicht zu verstehen, allerhöchstens auszubalancieren ist, rutscht man beim Betrachten immer gleich in die nächste Schleife hinein.

Es ist deshalb kein Zufall, dass man auf lauter Listen und Sammlungen stößt, wenn man „GIF“ und „hypnotic“ googelt. Hier findet man Spitzenprodukte, an denen man haften bleibt, weil man beim Betrachten in eine dynamische Balance gerät, aus der man nur schwer herausfinden kann. Mit dieser Wirkung entstehen laufend neue Mikrofilme, die an experimentelle Videokunst erinnern (<http://www.buzzfeed.com/lbailey211/30-artists-proving-that-gifs-are-the-next-great-art-form>). Es entstehen auch die so genannten „Reaction-GIFs“. Sie konzentrieren sich auf Gesichter, Körperhaltungen oder Bewegungen, die Wut, Trauer, Verzweiflung, Resignation, Hingabe, Liebe, Erregung, Gleichgültigkeit, Großzügigkeit, Ekel, Arroganz, Selbstverliebtheit, Abschätzigkeit oder Überheblichkeit zum Ausdruck bringen. Da sie das im Loop tun und damit immer wieder denselben Ausdruck und dieselbe Geste wiederholen, wirken sie besonders intensiv (<https://reactiongifsarchive.imgur.com>).

Scrollt man durch die Tumblr-Blogs, auf denen nur GIFs gepostet werden, oder steuert eine der Suchmaschinen an, die sich mittlerweile auf das Finden von GIFs spezialisiert haben, lässt sich eine visuelle Enzyklopädie der Mimiken und Körpersprachen in den Bewegtbildern des 20. und 21. Jahrhunderts entdecken (<http://giphy.com>). Sie wird fortlaufend erweitert von Usern, welche die Filmmaterialien, die im Netz kursieren, massenhaft und unsystematisch durchsuchen, zerlegen und in GIFs umwandeln. Auch für diese Umwandlung gibt es mittlerweile eigene Seiten (<http://gifmaker.me>). Auf ihnen werden die hochgeladenen GIFs gesammelt und immer auch den anderen Usern zur weiteren Verbreitung zur Verfügung gestellt.

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

6

Wenn die Stories, die man sich im Netz erzählt, immer kürzer, immer schneller und immer flüchtiger werden, dann lässt sich mit Zach Kings Trickvideos und den GIF-Sekunden-Filmen verstehen, wie Kürze, Schnelligkeit und Flüchtigkeit durch Tricks und Strategien kompensiert werden. Die Fokussierung auf eine kurze Szene, eine Aktion oder eine Bewegung stellt etwas Ganzes her, das durch den Loop immer weiter vergrößert wird. Für den, der länger auf ein GIF schaut, verwandelt sich die Miniatur in etwas Großes, das die gesamte Wahrnehmung in Beschlag nimmt. Das heißt: Was so kurz und schnell und flüchtig scheint, wirkt so, als sei es unendlich lang, als käme es nicht von der Stelle und als sei es gemacht, um sich auf schicksalhafte Weise wiederholen zu müssen, ohne dass es sich beenden kann.

Mit anderen Worten: Ganz offensichtlich folgen die Mikrofilme den Hochgeschwindigkeiten im Netz und scheinen sie sogar noch überbieten zu wollen. Doch tun sie das, indem sie mitten im Rauschen für einen kurzen Moment für den Betrachter Raum und Zeit auflösen und dadurch eine Zeitlosigkeit herstellen, die im Rückblick eigenartig lang erscheint, auch wenn sie tatsächlich nur ganz kurz gedauert hat. Hinzu kommt die Interaktivierung des Bewegtbildes. Die geloopten Kürzestfilme sind mit Eingriffsmöglichkeiten umstellt, die den Betrachter*innen die Möglichkeiten geben, eigene Dynamiken inmitten großer Verwirbelungen zu erzeugen. Sie involvieren, sie aktivieren und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit, dass man sich länger mit Einzelstücken

beschäftigt und sie sich aneignet. Gerade weil sie kurz und schnell und flüchtig sind, erhöhen sie die Bindekraft. Wenn Kürze, Schnelligkeit und Flüchtigkeit mit Prägnanz und Pointierung und einer Rätselhaftigkeit verbunden wird, die nicht mit einem Mal zu verstehen ist, dann bleibt man dran, dann drückt man eher den Like-Button, setzt es eher in die eigene Timeline, lädt es runter, bearbeitet es und lädt es wieder hoch.

Und das heißt dann: Die einzelnen Filmchen mögen kurz und schnell und flüchtig sein. Aber sie werden dadurch, dass sie sich in neue Kontexte setzen lassen, mit anderen Texten, Bildern und Filmsequenzen verbunden. Sie haben die Möglichkeit, sich mit anderen Beiträgen zu verketteten. Und weil sie unendlich kopierbar sind, können sie in immer neuen Kontexten immer wieder mit anderen Stücken verkettet werden.

Die Kurzestfilme, die deshalb im Netzkontext am besten funktionieren, sind jene, die eine hypnotisierende Eigenständigkeit erreichen, indem sie Betrachter*innen affizieren, sich dabei aber niemals ganz preisgeben und dazu nötigen, sich die nächste Schleife auch noch anzusehen. Und es sind zugleich jene, die nicht sie selbst bleiben wollen, sondern ihre Kraft entfalten, wenn sie als Teilstücke in längere Erzählzusammenhänge eingesetzt werden.

Das zu wissen ist nicht unwichtig, wenn es stimmt, dass sich das Web derzeit für die meisten User*innen immer weiter ins Social Web verschiebt und immer ausschließlicher über die Timelines der Social Media Apps wahrgenommen wird. Wenn das Bewegtbild diese Timelines erobert und die User*innen damit zugeschüttet werden, dann ist die Frage, an welchen Posts man hängen bleiben wird und an welchen man einfach vorüberscrollt.

What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung

Von Torsten Meyer

„In einem unglücklichen Moment der Geschichte beschloss irgendein Philister oder irgendeine Gruppe von Philistern in einer Machtposition, die Kunst von der Erziehung zu trennen und sie zu degradieren: Von der Metadisziplin, die sie gewesen war, zur Handwerkskunst, die sie heute ist.“^[1]

Luis Camnitzer (2009: 177)

Eine blonde Frau im blauen, fast schwarzen Mantel

Die Bustür öffnet sich und eine Gruppe von zwanzig Kindern samt Lehrerin steigt aus. Über einen weitläufigen Innenhof laufen sie zur Halle 16, die sich am anderen Ende auf der linken Seite befindet. Die Lehrerin klopft an die Tür. Eine kleine Frau mit hellblonden Haaren in einem blauen, fast schwarzen Mantel öffnet und bittet sie herein. Sie treten in einen großen und lichtdurchfluteten Raum, die Kinder verspüren plötzlich den Drang zu rennen. Hin und wieder wird die Halle durch die Arbeitsräume der hier arbeitenden Artists in Residence unterbrochen. Am Ende des Raums angelangt, setzen sie sich in einem Kreis um die Frau im blauen Mantel, die sie längst wiedererkannt haben: Es ist Essi Kausalainen, eine finnische Künstlerin, von der sie bereits in der vergangenen Woche in der Schule besucht wurden. Dort hatte sie die Kinder eingeladen, mit ihr an Interior Landscape zu arbeiten.

Interior Landscape ist ein Projekt, das Essi Kausalainen als Artist in Residence im Zuge einer Ausschreibung von El Ranchito im Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid erarbeitet. In der Konzeption ihres Projekts hat sich die Künstlerin dafür entschieden, eine Gruppe von Fünftklässler/-innen in zwei Schritten teilhaben zu lassen: zuerst in der Schule der Kinder und dann in Halle 16, ihrem Arbeitsplatz. Als Essi die Kinder in ihrer Schule besuchte, hatte sie ihre Arbeit vorgestellt und ihnen Grundle-

gendes über Performance-Art erzählt. Dabei erklärte sie die in den künstlerischen Arbeiten enthaltenen Bedeutungsebenen und machte auf die thematisierten Inhalte und auf möglicherweise entstehende Erfahrungen aufmerksam. Des Weiteren stellte die Performancekünstlerin ihre letzten Arbeiten vor, die sie in Zusammenarbeit mit einem Biologen entwickelte, der sich mit der Kommunikation zwischen Pflanzen beschäftigt. In ihren neusten Arbeiten befasst sie sich damit – jedoch nicht aus wissenschaftlicher, sondern aus künstlerischer Perspektive. Zum Abschluss dieses ersten Tages lud Essi die zukünftigen Performer/-innen ein, in der Gruppe über die Frage nachzudenken, welche Dinge Leben erst möglich machen. Nachdem sie die Antworten sorgfältig notiert hatte, gab sie den jungen Künstler/-innen noch eine Hausaufgabe: Vor ihrem Besuch im Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid^[2] sollte sich jede/-r in einem kleinen Aufsatz zur Bedeutung von „Landschaft“ verfassen.

Wir kehren nun wieder zurück in die Halle 16. Nachdem Essi den Kindern die Spielregeln erklärt hat (keine Arbeiten der anderen dort ansässigen Künstler/-innen anfassen und sich nicht gegenseitig verletzen), bittet sie die Kinder am zweiten Tag zunächst darum, ihre Teilhabe an diesem Projekt zu bestätigen, indem sie – wie Künstler/-innen – einen Vertrag unterschreiben. Nach dieser Kontaktaufnahme verschwindet sie für einen Moment, um kurze Zeit später wieder mit einem Gefäß voller Blumen zurückzukommen, die sie unter den Teilnehmenden verteilt. Die Kinder wählen jedes für sich die Blumen aus, die ihnen am besten gefallen, und finden für sie einen festen Ort an ihrem Körper. Auf diese Weise scheinen sie sowohl die Bedeutung der Blumen als auch die Bedeutung ihrer Körper zu transformieren, sie deuten ihre Körper mit Hilfe der Blumen um und werden Teil einer neuen Körperlandschaft. Nach dieser gemeinsamen Aktion bittet Essi die Kinder, sich in einen Kreis zu setzen, um darüber zu reflektieren, was geschehen ist und welche Erkenntnisse die Gruppe mitnehmen kann. Die Teilnehmenden beginnen zu beschreiben, woraus sich ihre „Innere Landschaft“ zusammensetzt hat. Anschließend rennen die Jungen und Mädchen erneut durch den Raum, treten durch die Tür ins Freie, überqueren den weitläufigen Innenhof und steigen wieder in den Bus, gestärkt in ihrer Rolle als Kulturschaffende und mit einer Menge offener Fragen im Gepäck.

Handelt es sich in der eben beschriebenen Sequenz um Kunst oder um Pädagogik? Lässt sich von Kunstpädagogik sprechen? Oder waren es für die Kinder neue Erkenntnisse, Erfahrungen und das Erleben kreativer Prozesse? Überraschende und stärkende Schritte, anregende Erfahrungen, die uns mit dem verbinden, was in der Realität geschieht, uns heranführen und kritisch darüber reflektieren lassen, was aus Perspektive der Bildenden Kunst in der Welt passiert? (In Bezug auf die Inszenierung Essis ist es wichtig hervorzuheben, dass sie die Kinder nicht eingeladen hat, damit sie zu Objekten einer von ihr initiierten Performance werden. Essi hat ihnen ermöglicht, sich in Performancekünstler/-innen zu verwandeln, sodass die Schüler/-innen und nicht die Künstlerin zu Subjekten der Aktion wurden.)

Ich habe eine sehr klare Vorstellung davon, wohin sich die Kunstpädagogik entwickeln müsste – diese werde ich im Laufe des Textes erläutern. Ich habe mit dieser Beschreibung von Beobachtungen begonnen, um zu zeigen, dass es bereits Praktiker/-innen gibt, die in verschiedene mögliche Richtungen einer grundsätzlich veränderten Kunstpädagogik denken. Dieser Text soll nicht nur davon handeln, was nicht sein soll. Es soll nicht nur um das NEIN zur traditionellen Kunstpädagogik^[3] gehen, ich möchte zum JA arbeiten und damit Kunstpädagogen/-innen bestärken, einen Paradigmenwechsel zu ermöglichen, der für Bildung im Zusammenhang mit den bildenden Künsten notwendig ist. Das ist das Ziel dieses Artikels. Denn seien wir ehrlich: Das Projekt *Interior Landscape* bildet bislang nur eine Ausnahme. In vielen Unterrichtsräumen in Museen, Schulen, Krankenhäusern sehe ich nahezu immer das Gleiche: Mädchen und Jungen, die malen. Kinder in Schürzen vor einer Unmenge von Werkzeug und Materialien (Wasserfarben, Ölfarben, Acrylfarben, Knetmasse), die, ohne einen Moment innezuhalten, um etwa darüber nachzudenken, warum und was sie da eigentlich tun werden, ein Wandbild oder eine Skulptur in weniger als zehn Minuten produzieren ...

Aus alten Denkmustern ausbrechen: Von Art and Education zu *artEducation*^[4]

Außerhalb unseres Arbeitskontextes ist der Paradigmenwechsel, die Bildungsrevolution oder, wie ich sie zu nennen pflege #rEDU-revolution mittlerweile ein Gemeinplatz geworden. Es werden immer mehr Stimmen, angeführt von Ken Robinson, laut, die ein Umdenken fordern. Es ist absolut offensichtlich, dass ein Wandel der Methoden in dieser Welt, in der wir leben, dringend nötig ist (vgl. Acaso 2013).

Aber was geschieht in unserem Bereich, in der Didaktik der Bildenden Kunst? Kunst ist ein Prozess, eine anthropologische Konstante. Das gilt dann offenbar auch für die Pädagogik der Kunst. Im Laufe der Menschheitsgeschichte wurden die Formen und Theorien künstlerischen Schaffens an die neuen Generationen vor allem mündlich weitergegeben und dem entsprechenden Kontext der jeweiligen Zeit und des entsprechenden Orts angepasst. Aktuell ist die Kunstpädagogik aber an ein Paradigma gebunden, das ihr nicht entspricht. Fest in der Schule verwurzelt und losgelöst von der Welt, in der zeitgenössische Kunst produziert wird, folgt die alte Kunstpädagogik einem obsoleten Modell, dessen Rückgrat daraus besteht, sogenannte *Handarbeiten* zu kreieren. Es wäre an der Zeit, einen Wandel der Theorien und Praktiken unseres Fachs ins Rollen zu bringen und uns von der Kunstpädagogik abzuwenden – ich verwende hier genau diesen Begriff, um die traditionellen Praktiken zu beschreiben, von denen ich meine, dass sie eines Umdenkens bedürfen. Es ist Zeit, uns der *artEducation* zuzuwenden, einer Disziplin, die auf einer Reihe von Kernideen basiert.

Die erste Kernidee dieser Disziplin, die es zu gestalten gilt, ist das Auflösen der Grenzen zwischen Kunst und Pädagogik. Das bringt Baumanns Fluchtigkeitskonzept (Bauman 2000) in unser Blickfeld. In der Vorstellung der traditionellen Kunstpädagogik existiert eine stillschweigende Trennung zwischen dem, was Kunst, und dem, was Erziehung sei. Diese Trennung wird in der *artEducation* endgültig aufgehoben. Denn eine Bipolarität der Disziplinen weitet sich auf eine Bipolarität der Akteure/-innen aus, die in der Praxis agieren, in der wiederum andere, substantziellere Gegensätzlichkeiten eine Rolle spielen: Künstler/-in vs. Erzieher/-in, weiblich vs. männlich, Schaffen vs. Reproduzieren, Genie vs. Betreuer/-in.

Ein weiterer Gedanke, an dem wir arbeiten sollten, ist, dass „Kunstpädagogik“ nicht nur malende KINDER meint. Unsere Disziplin richtet sich nicht ausschließlich an Kinder, sondern ist ein Wissensgebiet, dessen Praktiken sich an alle Altersklassen richten kann. Im 21. Jahrhundert und genauso in anderen Bildungsbereichen, sollten wir uns in Richtung einer Intergenerationalität orientieren. Wenngleich die traditionelle Vorstellung immer noch vom Bild malender Kinder dominiert wird, sollte der Fokus der *artEducation* auf den Interessens- und Aktionsräumen von Personen jeden Alters liegen und ein besonderes Augenmerk auf die Interaktionen zwischen Menschen verschiedener Generationen legen. Grenzen zwischen den Generationen müssen aufgebrochen werden, sodass ein Arbeiten in Wissensgemeinschaften möglich wird, innerhalb derer gegenseitiger Austausch statt finden kann – in denen die Kinder von den Erwachsenen lernen und vice versa.

Zwei weitere wirkmächtige Vorstellungen in der Vorstellung von traditioneller Kunstpädagogik sind sehr konkrete physische Arbeitskontexte: die Schule und das Künstleratelier. Die *artEducation* fordert, dass die mit Bildender Kunst und Kultur zusammenhängende Lehre in jedwedem Moment an jedwedem Ort stattfinden kann. Dadurch wird etwas geschaffen, das wir als *expanded artEducation* bezeichnen können, ein Begriff, der auf Dewey (*Art and experience; Dewey 1934/2008*) und Kaprow (*The Education of the Un-Artist; Kaprow 1971/2007*) zurückzuführen ist.

Außerdem IST KUNSTPÄDAGOGIK KEINE DISZIPLIN, DIE DARIN BESTEHT, SCHÖNE OBJEKTE UND HÜBSCHE DINGE HERZUSTELLEN! Wenn wir uns in die visuelle Komplexität von Gesellschaften hineinversetzen, die sich zukünftig entwickeln werden, dann sind wir dazu verpflichtet, die Arbeit an der visuell wahrnehmbaren, gestalteten Welt, die uns umgibt, als eine der Grundkompetenzen einer/eines jeden Bürger(s)/-in zu begreifen. Für diese Kompetenzen ist die Rezeption von Bildern genauso wichtig wie deren Produktion. Innerhalb einer solchen Auffassung von künstlerischer Praxis wird es unabdingbar sein, auch in einer Geschwindigkeit zu arbeiten, in der die Kunst arbeitet, die sich parallel zur jeweiligen Gegenwart entwickelt; es ist immer Kunst, die all das in Frage stellt, was eine Gesellschaft beschäftigt. Daher müssen wir, anstatt schöne Objekte herzustellen, INFRAGESTELLENDEN OBJEKTE kreieren, wie es zeitgenössische Künstler/-innen derzeit tun. Das ist wohl einer der wichtigsten Schritte auf dem Weg von der (alten) Kunstpädagogik zur *artEducation*. So ist offensichtlich, dass die in der Kunstpädagogik angewandten Methoden und aufgegriffenen Praktiken nur selten mit der zeitgenössischen Kunst in Berührung kommen, und genau das gilt es zu ändern. Damit will ich keineswegs sagen, dass die Kunst vergangener Epochen ignoriert werden sollte, sondern dass es absolut notwendig ist, die Richtungen und Auftrittsformen von Kunst mit einzubeziehen, die momentan wahrnehmbar werden. Denn in welcher anderen Disziplin verschließt man sich schon gegenüber dem Wissen, das gerade erdacht wird? Würden wir einem Arzt vertrauen, der Praktiken aus dem 19. Jahrhundert anwendet? In diesem Sinne müssen wir auch die visuelle Kultur als infragestellendes Wissen miteinbeziehen, sodass sich für die *artEducation* drei grundlegende Bezugfelder ergeben: die zeitgenössische Kunst, die Kunst vergangener Epochen und die visuelle Kultur.

Diese Grundideen führen zu einer konkreten These: Die Arbeit der *artEducation* basiert auf emanzipatorischem Wissen, das sich innerhalb eines komplexen Prozesses entwickelt und dessen Hauptarbeitsweise im kreativen Remix besteht.

Emanzipatorisches Wissen

Der Raum der Jugendpsychiatrie eines Krankenhauses strahlt eine angenehme Atmosphäre aus, voller Pflanzen und von Tageslicht durchflutet. Jedoch lässt sich unterschwellig spüren, worum es hier geht: Ernstzunehmende Probleme wie Selbstmord und Depression bestimmen den Alltag der Insassen/-innen, die uns viel zu jung vorkommen, um hier zu sein. Die Entwicklung von artEducation-Programmen im klinischen Bereich steckt noch in den Kinderschuhen und trifft auf einen unglaublichen Widerstand gegenüber Veränderung, der gewissermaßen der Spezifik dieser Orte geschuldet ist. Im Kunstunterricht an Schulen hat solch ein Umdenken bereits eingesetzt, wenngleich nur minimal spürbar. Im klinischen Kontext jedoch ist es nicht mehr als Science-Fiction. Daher beschloss Clara Mégias (vom Nübol Kollektiv^[5], das konzeptuell keine Trennung zwischen Pädagogik und Kunst vornimmt) die Fiktion als Empowerment zu nutzen, als ihr die Möglichkeit gegeben wurde, mit Jugendlichen in stationärer Behandlung zu arbeiten. Bei der Vorbereitung des Projekttags Bildende Kunst verzichtete Clara auf Wachs-, Filzstifte und Knetmasse und lud stattdessen die Künstlerin Claudia Claremi^[6] ein, den Teilnehmer/-innen von ihren aktuellen Projekten zu erzählen und sie dazu anzuregen, sich einen Entlassungsschein auszustellen. Danach ist das Projekt auch benannt: Certificado de Altd^[7]. So verbrachten die in einem der größten und hektischsten Krankenhäuser von Madrid eingewiesenen Jugendlichen mehrere Stunden damit, ihre eigenen Entlassungsscheine zu fälschen.

Dieses Projekt zeigt genau, was wir in unserem ersten Schritt begonnen haben, was notwendig erscheint, um die Kunstpädagogik zu modernisieren: Wir brauchen Wissen, wir müssen die intellektuelle Komponente der Prozesse zurückfordern, aus denen wir unsere Methoden ableiten. Es ist zudem eine durch und durch politische Handlung, mit Jugendlichen zu arbeiten, die schwere psychische Probleme haben, sich mit ihnen mit dem Thema Fälschung auseinanderzusetzen, sie anzuregen, darüber nachzudenken, welche Bedeutung solche Dokumente für unser Leben haben und inwiefern die Jugendlichen, wenn sie ihre Entlassungsscheine erhalten werden, darauf vorbereitet sind, das Krankenhaus zu verlassen. Ein derartiges Unterfangen ist untrennbar mit der Antwort auf die Fragen verbunden: Wer entscheidet, wann ich bereit bin, das Krankenhaus zu verlassen, und warum ist es eine mir völlig fremde Person? Wer hat meine Einweisung verordnet? All diese Problematiken, über die sonst nur wenig gesprochen wird, wurden von Clara Mégias, Claudia Claremi und den Teilnehmer/-innen des Workshops bearbeitet. Dadurch entstand eine Gemeinschaft von Fragenden und Befragten, die eine Reflexion über sich selbst und die Situationen, in denen sie sich wiederfinden, zuließen; eine Kritikgemeinschaft, ein Miteinander von Gleichgesinnten und nicht nur eine Gruppe, die gemeinsam in einem Raum ausschneidet, aufklebt und innerhalb vorgegebener Linien ausmalt ...

Für eine gegenwärtige und künftige Vorstellung von Kunstpädagogik, die es zu entwickeln gilt, ist es grundlegend zu verstehen, dass alle uns umgebenden visuellen Objekte immer auch intellektuelle Herausforderungen bergen. Neben den verschiedenen Techniken, die ihre Realisation bedingen, liegt ihr eigentlicher Wert jedoch in den Bedeutungen, die sie entstehen lassen. Solche nämlich, die die Betrachtenden ihnen anhand ihres gesammelten Wissens zuweisen und die sie aus ihrer Beziehung zu ihnen und aus dem jeweiligen Kontext entwickeln. Dieses Wissen, das die visuellen Objekte in uns erzeugen, ist nicht banal, es ist ein Wissen, das uns tief angeht, ein politisches, ein verinnerlichtes Wissen. Bei der *artEducation* geht es folglich nicht einfach um die Kombination von Farben, sondern darum, wie sie auf eine bestimmte Weise zusammengestellt werden, also auch um die Frage, wer über eine bestimmte Kombinatorik von Farben entscheidet und letztlich auch um die Reaktionen der Betrachtenden auf diese Zusammenstellung, wie beispielsweise das Verlangen, *etwas zu kaufen, das man eigentlich nicht braucht* (vgl. Acaso, 2009).

Für die *artEducation* sind handwerkliches und technisches Geschick eine relevante Fähigkeit, aber nur eine Möglichkeit unter vielen, nicht aber das zentrale Ziel. In einer von Bildern übersättigten Welt ist ein wichtiges Ziel die Arbeit mit jenem Wissen, das sich aus der Bildkultur generiert. Denn sie ist es, und das gerät oftmals in Vergessenheit, womit in der *artEducation* primär gearbeitet wird. Als Lehrer/-innen müssen wir die Bildkultur sowohl aus einer analytischen Perspektive heraus – auf die gleich noch näher eingegangen werden soll – als auch in Hinblick auf Produktion bearbeiten.

Makronarrative als Basiswissen im Kunstunterricht der *artEducation*

In beiden Fällen sollten zwei inhaltliche Schwerpunkte gelegt werden: die Bildkultur und die zeitgenössische Kunst, verstanden als visuelle Mikro- und Makronarrative. Die Bildsprache stellt das meist genutzte Zeichensystem in der westlichen Gesellschaft dar, weil sie sich hervorragend zur Kommunikation eignet. Fährt man zum Beispiel auf der Autobahn, so wird auch eine Fülle an flachen Bildern wahrgenommen wie etwa Verkehrszeichen und verschiedene auf den Asphalt gedruckte Piktogramme. Betritt man ein Einkaufszentrum, so ist dort jeder Zentimeter der glänzenden Oberflächen dazu da, Wünsche in uns auszulösen: Sogar das Regal mit den Dosentomaten, die wir uns in jenem Moment kaufen wollen, ist nach einem komplexen System aufgebaut; die teuersten stehen direkt auf Augenhöhe, die billigsten ganz unten und die mit dem Durchschnittspreis ganz oben im Regal. Auf diese Weise schaffen es die Magier/-innen des *visual merchandising* uns innerhalb der wenigen Sekunden unserer Entscheidung, in die visuelle Falle zu locken. Wir brauchen an dieser Stelle noch nicht einmal über *packaging* zu sprechen oder über jene Enttäuschung, die einsetzt, wenn wir merken, dass der Inhalt der Dose nicht hält, was die Verpackung verspricht. Abgesehen vielleicht von einzelnen Bäumen und Straßenlaternen sind auch Städte mit Werbung überfüllt, auf Plakaten, Leuchtreklametafeln und in Schaufenstern... Die Bilder führen dazu, dass wir Produkte kaufen, die wir nicht brauchen, Parteien wählen, an die wir nicht glauben und unsere Körper Schlankheitskuren unterziehen, die uns eigentlich beängstigen. Das ist eine Frage von Macht, von machtvollen Akteure/-innen und visuellen Kampagnen, die uns dazu bringen sollen, Produkte und Dienstleistungen zu konsumieren, die wir nicht nur nicht brauchen, sondern gar nicht kaufen wollen...

Aufgrund von alledem plädiert die *artEducation* paradoxerweise dafür, genau diese Bildgruppe, die nicht als künstlerisch angesehen wird, miteinzubeziehen und die gegenwärtige Bildkultur als Kanal zu verstehen, über den uns visuelle Makronarrative erreichen. Enthalten im Kunstlehrplan 2006 innerhalb des Buchs *Postmodern art education: an approach to curriculum* ist dies eine der Strömungen unseres Arbeitsfelds mit der stärksten Wirkung, vor allem im US-amerikanischen Kontext, in dem Fachleute wie Kerry Freedman (2003/2006) oder Paul Duncum (2006) eine Vorgehensweise entwickelt haben: die „Art Education for Visual Culture“.

Mikronarrative als Basiswissen für den Kunstunterricht der *artEducation*

Wenn sich jedoch die *artEducation* lediglich auf die Bildkultur beziehen würde, wäre sie unvollständig: In der entstehenden neuen Kunstpädagogik sollte die zeitgenössische Kunst (oder Mikronarrative) mindestens die Hälfte von dem ausmachen, was in den Klassenzimmern, Museen oder Krankenhäusern erarbeitet wird. Wenn Lehrer/-innen sich nun aber trauen, Kunst ins Klassenzimmer zu bringen, sind trotz alledem – das konnte ich in allen Ländern erleben, die ich besuchte – die Künstler/-innen und ausgewählten Arbeiten in den seltensten Fällen als zeitgenössisch zu bezeichnen: Rubens oder Picasso sind noch immer die am häufigsten präsentierten Künstler, obwohl doch auf wunderbare visuelle Darstellungen zurückgegriffen werden könnte, die genau jetzt in unserer Gegenwart entstehen. Sie werden jedoch nicht in den Unterricht einbezogen, was an einer fehlenden Kenntnis unserer Gesellschaft über zeitgenössische Kunst liegen mag, am Unverständnis ihr gegenüber und in vielen Fällen sogar an einer absoluten Geringschätzung.

In der *artEducation* soll auf zeitgenössische Künstler/-innen auf die gleiche Weise einbezogen werden, wie wir Werbung verwenden, die sich in Echtzeit ereignet (etwa die Werbekampagne, die in der ganzen Stadt und in jeder Werbepause zu sehen ist). Denn Sprachen und Techniken der zeitgenössischen Künstler/-innen passen exakt zur Ästhetik und Vorstellungswelt der Schüler/-innen – auch wenn es vielen schwerfällt, dies zu akzeptieren. Es geht um eine Schüler/-innenschaft, die durch Videoclips lernt und mit Leichtigkeit einen Zugang zur Videokunst findet; um Schüler/-innen, die sich von komplexer und technologischer Kunst begeistern lassen, wie beispielsweise von *Crown Fountain*^[8], die Jaume Plensa für Chicago schuf (in welcher zwei sich gegenüberstehende Projektionen menschlicher Gesichter als wasserspritzende Springbrunnen wetteifern). Genauso begreifen diese Schüler/-innen sofort die Botschaft von *Dignatario*, einer Skulptur von Nadín Ospina, die Bart Simpson in Form einer präkolumbianischen Terrakottafigur darstellt.

Es ist kaum zu glauben, aber die zeitgenössische Bildende Kunst ist ein im Kunstunterricht kaum thematisierter Gegenstand, weder inhaltlich noch als Format. Jedoch sprechen viele Gründe dafür, sie in die Klassenzimmer zu holen, so zum Beispiel ihre

potenzierende Wirkung auf das visuelle Wissen in einer Welt voller Bilder. Aktuelle Kunst gehört, wie bereits gezeigt, zu den sogenannten Mikronarrativen; das sind kleine visuelle Manifestationen, kreiert von denen, die NICHT die Macht besitzen und die uns Bürger/-innen dazu anzuregen, darüber zu reflektieren, was der Rest der Bilder verbirgt. Daraus resultiert eine Art kritische Reflexion, die sich auch mit den Zielen der *artEducation* verbinden lässt. Zeitgenössische Künstler/-innen sind die soziale Realität eingebettet. Somit behandeln sie in ihren Arbeiten Themen, die jetzt von Bedeutung sind: Von Päderastie bis Mutterschaft, von Umweltzerstörung bis zu allen Formen von Terrorismus, von Quantenphysik bis Fußball bieten sie die Möglichkeit, Verbindungen zu jedem möglichen Unterrichtsinhalt zu ziehen – eine ideale Form also, einen inhaltlich neuen Unterrichtsblock zu beginnen. Kurzum, die zeitgenössische Kunst sollte als Inhalt im Schulalltag verankert werden, ohne dadurch die Kunst anderer Epochen verdrängen zu müssen.

Es erscheint leicht, hegemoniale Modelle visueller Darstellungen herzustellen. *Makronarrative* zu reproduzieren, ist dabei wesentlich einfacher, weil sie sehr leicht zugänglich sind: Es handelt sich um Bilder, die von Menschen in Machtpositionen geschaffen wurden (wie Werbung, kommerzielles Kino, viele Informationstafeln und bestimmte Formen von Kunst). *Mikronarrative* zu suchen, ist hingegen komplizierter: Bilder, die von Menschen geschaffen wurden, die nicht in Machtpositionen stehen (dazu zählen Graffiti, Adbusting und die zeitgenössische Kunst, das Kunsthandwerk oder zum Beispiel das, was die Schüler/-innen produzieren etc.). Ich erinnere mich noch mit Schauern an einen Fall, den ich wiederholt in Lehrbüchern für Kunst- und Werkunterricht fand: In diesen Büchern wurde als Beispiel für eine Kreuzkomposition von beinahe allen Autor/-innen die mythische Darstellung *Raub der Sabinerinnen* von Rubens gewählt. Darin sind Frauen zu sehen, die entsetzt vor der ihnen drohenden Gefahr einer Vergewaltigung davonlaufen und versuchen, vor Misshandlung und Folter zu fliehen. Trotz dieser unglaublichen Thematik verwenden Lehrer/-innen die Darstellung – natürlich mit Hilfe des Buchs und gründlich vorbereitet – um die Funktion einer bestimmten Bildkomposition zu veranschaulichen. Findet dieses Kunstwerk auf solche Weise Verwendung als didaktisches Material, so wird den Schüler/-innen nicht nur vermittelt, was eine Kreuzkomposition ist, sondern sie werden in eine Situation versetzt, Zeugen einer kurz darauf stattfindenden Vergewaltigung zu sein. Man vermittelt ihnen sozusagen „dieses Bild ist so perfekt und sein Erschaffer so anerkannt, dass seine Thematik, also der sexuelle Missbrauch einer Gruppe von Frauen, sekundär ist“. So etwas passiert, wenn keine Zeit gegeben wird, über Bilder als Gegenstand in der Pädagogik nachzudenken; wenn man unfähig dazu ist, in die Tiefe zu gehen und nur an den Oberflächen kratzt: Dann werden Lehrer/-innen zu Vermittler/-innen von Ideen oder Gesinnungen, die in vielen Fällen nicht zu den eigenen passen.

Für eine Aktualisierung der Kunstpädagogik eignet sich nicht jedes Bild: Wir müssen anfangen, Bilder in einer angemessenen Weise zu verwenden, d.h. die Auswahl sollte sehr sorgsam und bedacht erfolgen, um so eine gleiche Anzahl an Makro- und Mikronarrativen entstehen zu lassen. Als Fachleute der *artEducation* müssen wir die Bilder, mit denen wir arbeiten, überdenken und unsere Auswahl anhand eines kritischen Kanons neu organisieren. Wir müssen es schaffen, dass in unserem Unterricht sowohl globale als auch lokale Bilder Platz haben, die sowohl von Männern als auch von Frauen gemacht sind, im Okzident sowie in anderen Kulturen. Es geht um Bilder aus Bereichen der Hochkultur (Museen, wissenschaftliche Zeitschriften, renommierte Dokumentarfilme und offizielle Landkarten, etc.) sowie aus der Populärkultur (Musikvideos, Regenbogenpresse, Videospiele etc.) und um Bilder der Vergangenheit und der Gegenwart, die den Schüler/-innen gefallen oder ihr Interesse wecken. Um beispielsweise biologische Inhalte zu bearbeiten, könnte man die bekannte Zeitschrift *National Geographic* nutzen und um das Konzept der visuellen Makronarrative zu erklären, könnte in Zusammenhang mit dem parodistischen Pendant *Contranatura* (eine weitere Arbeit von Joan Fontcuberta) gearbeitet werden, in der die offensichtlich neutralen Inhalte des Originals auf ironische Weise umgeschrieben werden (vgl. Fontcuberta 2001).

Von der Kunstpädagogin zum *artEducator*

Um den Abschnitt *Emanzipatorisches Wissen* abzuschließen, muss betont werden, dass wir uns folgendem Prozess in der neuen Rolle als Kunstpädagogen/-innen des 21. Jahrhunderts verweigern sollten: das Ausgestalten und Aufhübschen der Einrichtungen in denen wir arbeiten, wenn unsere Vorgesetzten (vor allem) gegenüber der Elternschaft gut dastehen wollen. Denn das ist genau der Moment, in dem die sonst ignorierte Kunstlehrerin – die, die immer vergessen wird, da im Lehrplan nur harte Fächer wie Mathematik und Physik wichtig sind – aus ihrer Verbannung geholt wird, um eine Wandzeitung zu gestalten, die Bühne zu dekorieren oder eine kleine Ausstellung in den Schulkorridoren zu organisieren. Solche Aufforderungen dürfen wir nicht tolerieren, denn sie degradieren uns zu gelegentlichen Dekorateur(en)/-innen, zu Fachkräften, deren Aufgabe es ist, „schöne Dinge“ für

Schulfeierlichkeiten herzustellen.

Im totalen Gegensatz zur traditionellen Figur der Kunstlehrer/-in müssen wir die Figur des *artEducators* erschaffen, ein/-e Intellektuelle/-r, der an der Schnittstelle von Kunst und Pädagogik arbeitet, sodass beide Sphären sich vermischen, bis sich ihre Definitionsgrenzen auflösen. Es geht um Experten/-innen, die die Kunst als pädagogischen Prozess und die Pädagogik als künstlerischen Prozess begreifen (Camnitzer, 2009: 182), um Fachleute, die über ein hybrides Profil verfügen, das die Bipolarität der Berufsstereotype durchbricht; das damit aufhört, Künstler/-innen und Lehrer/-innen zwei verschiedenen Sphären zuzuweisen und oft die Figur des/der Künstlers/-in über die des/der Pädagogen/-in stellt. Die Rede ist von Kunstpädagog(en)/-innen, deren Arbeit unterm Strich intellektuell, politisch und transformativ ist. Und genau sie sind gemeint, wenn die Theoretiker/-innen der critical pedagogy von „intellektuellen, transformativen Lehrern“ (Giroux 1988/1991) sprechen. Den intellektuellen Wert der Arbeit eines *artEducators* sichtbar zu machen und das Wissen darüber zu einem Grundpfeiler unseres Handelns werden zu lassen, *that's what comes next*.

Ein komplexer Prozess

Der Raum ist weiß, der Boden aus Marmor. Vor den Gemälden sitzen einige Teilnehmer/-innen, die die Hand heben, um auf Fragen der Pädagogin zu antworten. Als diese ihre Einführung abgeschlossen hat, wechseln alle in den Vermittlungsraum des Museums, um „ein Kunstwerk zu erschaffen“. Die Materialien hierzu sind in Boxen geordnet und auf jedem Tisch liegt ein Papier, auf dem die einzelnen Arbeitsschritte beschrieben sind. Nach einer halben Stunde bravem Einhalten der Spielregeln ist „das Kunstwerk“ fertig und alle dürfen ihr ganz persönliches Ergebnis mit nach Hause nehmen, damit der Vater oder die Mutter es dann für die nötige Zeit an der Kühlschrantür ausstellen kann, bis es sich selbst zerstört.

Es zeigt sich, dass die Realität der traditionellen Kunstpädagogik daraus besteht, dass die meisten von Kunstpädagogen/-innen geplanten Aktivitäten darauf abzielen, etwas zu produzieren und auf Techniken zurückgreifen, die in der Welt der zeitgenössischen Kunst kaum verwendet werden. Tätigkeiten, die schnell gehen und deren Ergebnisse schön anzusehen sind, die in wenigen Minuten einen Abschluss finden und nicht lange zum Trocknen brauchen, sodass die Teilnehmenden sie mit nach Hause nehmen können, ohne lang warten zu müssen.

Diese Arbeitsform vermittelt lediglich eines: Kunstwerke entstehen wie durch Zauberhand, im Kunstunterricht muss man nicht nachdenken, nichts planen, es gibt keine Produktionsphasen. Alles passiert spontan, im Moment und das führt genau dazu, dass die Schüler/-innen wenn sie erwachsen sind, vor zeitgenössischen künstlerischen Arbeiten stehen und sagen: „Das kann ich auch“. Weil niemand ihnen beigebracht hat, wie viel Aufwand, Planung, Konzept, Zeit und Energie hinter einer solchen künstlerischen Arbeit steht, die von außen betrachtet so einfach erscheint.

Deshalb ist der Arbeitsprozess ein zweiter Grundgedanke, den wir für die Kunstpädagogik benötigen. Es sollte deutlich werden, dass jedes Produkt einer Planung bedarf und zwischen Entwurf und Ausstellung meist ein größerer Zeitraum liegt. Denken wir an Filme, Musikstücke oder Romane, so haben in allen drei Fällen deren Autoren/-innen einen langen Prozess durchlaufen, um zu einem Ergebnis zu kommen. Ich glaube – sicher gibt es auch hier Ausnahmen –, dass es keine guten Filme, Symphonien oder Romane gibt, die in einer halben Stunde entstanden sind. Folglich scheint es absolut notwendig zu sein, dass alle Beteiligten an Projekten im Bereich der Bildenden Kunst verstehen, wie wichtig es ist, zu vermitteln, dass sich die Arbeit von Kulturschaffenden in Projekten erstreckt und diese als zeitliche Konstrukte immer aus verschiedenen Phasen bestehen. Weit über die Inhalte hinaus müssen wir eine *artEducation* erreichen, die eine Vorstellung von Arbeitsprozessen respektiert und verbreitet, die mittels eigener Formate und Arbeitsmethoden vermittelt, dass die Arbeit von Künstler/-innen lange dauert und in verschiedene zeitliche Phasen unterteilt ist. Innerhalb dieser Metakategorie, die ich Prozess nenne, werden im Folgenden drei bestimmende Felder näher betrachtet: der Projektunterricht, die zeitgenössische Kunst als Format und die Berücksichtigung der Analyse als Teil des Arbeitsprozesses.

Projektunterricht

Am Tag der Vernissage (14. Juni 2013) war das Museum vollkommen überfüllt, so voll, wie es vielleicht noch bei keiner anderen Vernissage gewesen war. Viele Familien mit strahlenden Gesichtern drängten sich hier, um der letzten Arbeitsphase des Werks beizuwohnen, an dem zwölf Künstlerkollektive, bestehend unter anderem aus 524 Schüler/-innen und 38 Dozent/-innen der Provinz Navarra, die letzten neun Monate im Zuge des Projekts VACA (Vehiculizando el Arte Contemporáneo como proceso de Aprendizaje, zu deutsch: Nutzung der zeitgenössischen Kunst als Lernprozess) gearbeitet hatten.

Das Projekt VACA^[9] ist eines der wenigen Beispiele (neben *Room 13*^[10] in Großbritannien und *LEVADURA*^[11] in Madrid) für Projektunterricht im Kontext der Kunstpädagogik (im englischsprachigen Raum als Project Based Learning (PBL) bezeichnet). Die Idee dahinter ist zugleich einfach und komplex: Sie besteht darin, eine Klasse – egal in welchem Bildungsstadium, im Kindergarten, in der Grundschule, der weiterführenden Schule oder an der Universität – in ein Kollektiv zu verwandeln, das gemeinsam im Laufe eines gesamten Schuljahrs ein zeitgenössisches Kunstprojekt entwickelt und dieses sowohl in die verschiedenen Lehrplaninhalte integriert, als auch in einem Format ihrer Wahl verarbeitet. Für die erste Auflage wurden die Arbeitsformate der Kollektive auf drei beschränkt, darunter Videokunst, Installation und Performance. Außerdem wurde festgelegt, dass pro Kollektiv nur ein gemeinsames Stück erarbeitet werden sollte. Jede/-r Dozent/-in schlug zu Beginn des Schuljahrs ein Projekt vor. Wenn die Schüler/-innen es annahmen, dann startete der künstlerische Prozess, das Projekt wurde innerhalb eines Zeitraums von neun Monaten verwirklicht und schließlich mit allem, was dazugehört, in einem angesehenem Kunstzentrum ausgestellt – was dem Projekt eine besondere Bedeutung gab.

Die Arbeitsschritte wurden klar eingegrenzt, sodass jedes Kollektiv und alle Teilnehmenden verstehen konnten, wie wichtig es ist, jeden Schritt zu planen und zeitlich auszuloten. Eine Ideenfindung war zentral für die erste Phase, vor allem um ein Thema von gesellschaftlicher Relevanz zu bestimmen, also letztlich Problemstellungen, die auch zeitgenössische Künstler/-innen beschäftigen. Unter der Fragestellung „Welche Themen bewegen uns?“ wurden viele verschiedene Ideen in den Ring geworfen: Gewalt, Angst, die Unsichtbarkeit einiger gesellschaftlicher Gruppen. Die Schüler/-innen wählten hierbei offensichtlich kritische Themen, was die Überzeugung bestärkt, dass emanzipatorisches Wissen nicht nur Erwachsenen vorbehalten ist. Nach Abschluss der ersten Phase folgte der Entwurf: Hier wurde die Zeichnung zum unverzichtbaren Instrument, um die Themen sichtbar zu machen und die Vorschläge zu konkretisieren. Diese Phase war lang, komplex und voller Versuche, Fehlschläge und Neuanfänge. Sie zeigte die organisch und oft nicht linear verlaufenden Arbeitsprozesse von Künstler(n)-innen bzw. Kulturproduzent(en)/-innen. Nachdem der Entwurf fertiggestellt war, folgte die Produktionsphase: Schreiner/-innen, Grafiker/-innen, Maskenbildner/-innen, jede Produktionsphase benötigte spezifische Fachleute, die in einigen Fällen an die Schule eingeladen wurden, um ihre Arbeit vorzustellen. Von der Phase der Konzeption und Produktion in der Werkstatt wurde das Ganze dann in den Ausstellungs- oder Bühnenraum verlagert und aufgebaut. Daraufhin begann eine intensive Presse- und Öffentlichkeitsarbeitsphase, ohne die niemals so viele fröhliche Familien ins Museum gefunden hätten.

VACA ist ein Beispiel dafür, wie wichtig es ist, das Ergebnis für eine Weile aus den Augen zu verlieren, sowohl für den Stellenwert des Prozesses als auch für die Arbeit im Kollektiv zu kämpfen und die romantische Vorstellung vom einzelnen Genie/ Genius zu widerlegen, die im kollektiven Gedächtnis immer noch vorherrscht und die zu den großen Schwachstellen der traditionellen Kunstpädagogik gehört. In der *artEducation* wird die Figur der Künstler/-in als Kulturschaffende/-r verstanden, der/die immer im Team arbeitet. So ist sie immer bereits mit der umgebenden sozialen Wirklichkeit verbunden und sitzt nicht isoliert im Elfenbeinturm. Deshalb sind diese Kulturschaffenden eben auch kritische Gestaltende und dazu verpflichtet, eine entsprechende Bildsprache zu verwenden, soziale Ungerechtigkeiten aufzuzeigen und so die Zuschauenden zu Reflexionen anzuregen.

Das eigentliche Ziel der *artEducation* in unserer heutigen schnelllebigen Welt sind Erfahrungen, die Betrachter/-innen vor dem Objekt machen, die auf Intentionen basieren und deren Absicht in Beziehung zu einem gesellschaftlich relevanten Thema stehen. Diese Erfahrungen sind der Realität verpflichtet und entstanden in einem langwierigen Prozess innerhalb verschiedener Phasen. Es geht um eine Arbeit, auf die sich mit Leidenschaft und Disziplin eingelassen wird, die innerhalb einer Gemeinschaft und in Zusammenarbeit entsteht, eben genau mit den Methoden, wie sie Künstler/-innen auch gegenwärtig in Kooperationen mit anderen Akteur(en)/-innen praktizieren. So wird das Wissen der gesamten Gemeinschaft rhizomatisch verbunden, ohne dabei bestimmten

Kenntnissen mehr Relevanz zuzusprechen als anderen. Das ist eine Praxis, die mit der realen Arbeitswelt zu tun hat und somit legitimiert ist, zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einer renommierten Kulturinstitution gezeigt zu werden.

Zeitgenössische Kunst als Format

Fünf Frauen schreien wütend in Megafone: Pedagogías invisibles (Unsichtbare Pädagogik) ist ein Kollektiv, das seit mehreren Jahren im Sinne der artEducation arbeitet. 2012 wurden sie eingeladen, im Zuge der Veranstaltung Apren12 eine Aktion durchzuführen. Die Veranstaltung sollte auffordern, gegenwärtige pädagogische Strukturen in Madrid neu zu gestalten. Das Format, das Pedagogías Invisibles wählte, um die in der pädagogischen Gemeinschaft benötigten Veränderungen sichtbar werden zu lassen, bestand aus einer Fiktion zum Mitmachen, genannt Consejo de Ministras (Ministerinnenrat). Die Aktion setzte sich aus zwei Teilen zusammen: Im ersten Teil verkündeten mehrere Mitglieder des Kollektivs über Mikrofone den Beginn der Versammlung von Ministerinnen eines imaginären Landes mit nur einem einzigen kompetenten gesetzgebenden Organ, dem Bildungsministerium, das 25 völlig revolutionäre Dekrete erlassen werde. Nach diesem fulminanten Beginn teilten die Mitglieder des Kollektivs weiße Pappsteller an die Anwesenden aus und luden sie dazu ein, ihre eigenen Dekrete aufzuschreiben, welche dann später als Teil einer riesigen Wand aufgehängt und somit sichtbar gemacht wurden ...

Der Prozess, die Methodik und das Format: drei unterschiedliche Konzepte, die zugleich verbinden und trennen. In der *artEducation* – und darin zeigt sich deutlich der Unterschied zur alten Kunstpädagogik der Vergangenheit – wird zeitgenössische Kunst nicht nur als emanzipatorischer Inhalt verstanden, wie im vorangegangenen Abschnitt gefordert, sondern als Format, als Methodik und als Arbeitsweise, bei der die Form der Übertragung nicht getrennt von ihrem Inhalt zu denken ist.

Es ist absurd, Schüler/-innen über die wichtigsten Performancekünstler/-innen in Form von traditionellem Frontalunterricht zu unterrichten, wenn doch eine pädagogische Aktion genauso gut als Performance verstanden werden kann. Akzeptiert man, dass jegliches pädagogisches Konstrukt einen Aufführungscharakter hat, so lässt sich sagen, dass in der *artEducation* die von den *artEducators* für ihren Unterricht gewählten Darstellungsstrukturen die gleichen sind, die Künstler/-innen für den Inhalt ihrer Performances verwenden.

Wäre es sinnvoll gewesen, über Veränderungen im Bildungswesen innerhalb eines so obsoleten Vermittlungsformats wie dem des Frontalunterrichts nachzudenken? Die *artEducation* fordert, dem Inhalt die gleiche Bedeutung zu geben wie der Vermittlungsform, und zwar einem ausgewogenen, wohl durchdachten Inhalt, der den/die Lehrer/-in auf die Stufe einer Kurator/-in hebt. Und demzufolge – das hängt damit zusammen, dass wir im Bereich der Bildenden Künste arbeiten – kann diese Struktur keine andere sein, als jene, die auch Künstler/-innen nutzen. Das heißt also: Partizipatorische Installationen, Aktionen, Performances, Videos, Relationale Ästhetik etc., statt des Frontalunterrichts oder des Werkstattunterrichts des 19. Jahrhunderts.

Die Verwendung der zeitgenössischen Kunst als Format erweist sich als wichtig für einen Bildungsprozess, gerade in einem Moment der Geschichte, in dem, wie bereits gezeigt, die traditionsgebundene Pädagogik in eine neue Richtung navigiert, mit der Lernen nicht mehr langweilig sein muss und auch der Kunstunterricht spannend sein kann. Um den Bann der traditionellen Kunstpädagogik zu brechen, muss all das zurückerobert werden, was der zeitgenössischen Kunst innewohnt und was ihr die Pädagogik genommen hat.

Das Zerlegen der Bildwelten, die uns umgeben, befindet sich auf einer Ebene mit den Produktionsprozessen

Ko-nichi wART entstand durch die Zusammenarbeit der Grundschule Las Naciones mit dem Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid. Im Zuge des Projekts hat Yuta Nakajima (ein japanischer Künstler, der als Artist in Residence an der letzten Ausgabe von El Ranchito teilgenommen hat, vgl.: <http://nakajimayuta.net>) zwei Workshops mit Erstklässler/-innen aus eben dieser Grundschule durchgeführt. Yutas Werk ist sehr speziell, da er in die Mehrzahl seiner Arbeiten Kinder miteinbezieht, die an komplexen Aktivitäten als aktiv Gestaltende teilnehmen, indem sie beispielsweise in einem Kühlraum Figuren aus nassen

Handtüchern formen. Fast all seine Arbeiten könnten der Richtung einer kindgerechten Relationalen Ästhetik zugeordnet werden und sind damit ein treffendes Beispiel für das Konzept der artEducation. Für das Projekt El Ranchito konzipierte Yuta eine Arbeit, die sich in zwei Sessions unterteilte. In der ersten Phase besuchte er die Grundschule und gab Einblicke in die visuelle Dekonstruktion zwischen japanischer und spanischer Kultur innerhalb einer lecture (performance), die er bereits zuvor umgekehrt in spanischer Sprache in Japan gehalten hatte. Diese war in vier Phasen unterteilt und führte vom Konkreten zum Abstrakten: ein japanisches Mädchen zeichnen (im Workshop in Japan lautete die Aufgabe, ein spanisches Mädchen zu zeichnen), dann ein japanisches Getränk, ein japanisches Monster (Monstruo japonés) und zum Schluss eine Lüge. Yuta hatte große Papierbögen mitgebracht und teilte sie jeweils in acht Teile, indem er sie einfach faltete. Darauf visualisierten die Teilnehmenden ihre Lösungen. Die interessantesten entstanden bei der Problemstellung, eine Lüge zu malen. Denn das setzt voraus, zu wissen, was „Lügen“ bedeutet bzw. selbst schon einmal gelogen zu haben. Und lügen, um zu malen ist eine komplexe kognitive Aufgabe: „Heute habe ich eine Nacktschmücke gefrühstückt“, „Ich habe mir ein neues iPad gekauft“ oder „Ich bin alt“ lauteten einige der Lügen, die später gemalt wurden.

Für den zweiten Workshop kamen die Erstklässler/-innen an Yuta Nakajimas Arbeitsplatz in Matadero Madrid. Alle waren in rot gekleidet. Diese absurd erscheinende Normierung hatte Yuta sich ausgedacht, um die Teilnehmenden dazu anzuregen, sich darüber Gedanken zu machen, wer warum eigentlich Regeln und Normen aufstellt. Allein die Erfahrung, dass alle rot gekleidet waren, erwies sich als sehr wirksam. Diese Wirkung verstärkte sich dann um ein Vielfaches, als die Kinder in El Ranchito ankamen und sich auf den Boden setzten, der mit verspiegelten Papierrechtecken ausgelegt war: Die sich spiegelnden Körper gaben der Situation einen ganz eigenen, neuen Sinn, als die Kinder auf der Papieroberfläche mit ihnen Formen bildeten und sich durch die Struktur eine Art Teppich bildete. Da diese Session durch Fotos festgehalten wurde, ergab sich für Yuta die Möglichkeit, diese zu einem Video zu schneiden und so einen Teil des Prozesses sichtbar zu machen.

Während die traditionelle Kunstpädagogik den Schwerpunkt darauf legt, etwas zu produzieren, das sich mit nach Hause nehmen und temporär an der Kühlschranktür ausstellen lässt, hat in der *artEducation* der Prozess der Analyse von Bildern, die uns umgeben, die gleiche Relevanz wie der Produktionsprozess. Damit unterstellen wir, dass der Akt des Analysierens ein Akt kultureller Produktion ist, wie es der spanische Künstler Joan Fontcuberta formuliert:

„Der wahrhaftigste und kohärenteste schöpferische Akt unserer Zeit besteht nicht darin, neue Bilder zu schaffen, sondern den bereits bestehenden einen Sinn zu geben.“^[12] (Cannitzer 2010)

In der *artEducation* muss mindestens die Hälfte aller Aktivitäten daraus bestehen, zu analysieren, denn die Analyse, das Zerlegen und die Reflexion sind genau so relevant wie der Produktionsprozess. Mehr noch: Solche Analyseprozesse sollten zur Normalität und Gewohnheit werden, beispielsweise so wie meine Töchter Filme, die sie gesehen haben, nacherzählen und dabei abschätzen, wie viele Mädchen mitspielten und ob sie Haupt- oder Nebenrollen hatten.

Die *artEducation* versteht Dekonstruktion im Sinne Derridas. Es kommt ihr auf das Entdecken der Geschichten an, die in visuellen Produkten versteckt sind, seien dies nun Makro-, Mikronarrative oder die Graustufen dazwischen; Vertiefen, Perspektivwechsel, erneutes Betrachten, Suchen. All das sollte auf professionelle Weise unterrichtet werden, obwohl uns vielleicht unsere innere Stimme sagt, dass einige soziale Gruppen (wie z.B. Kinder) noch ungeübt darin sind/sein könnten, etwas derartiges zu bewältigen.

Kreativer Remix

Das emanzipatorische Wissen und der Prozess kommen nicht ohne Kreativität aus, diese wird jedoch zeitgemäß als Remix verstanden. Eine traditionelle Kunstpädagogik strebt nach einer falschen Kreativität, denn – seien wir ehrlich – in vielen der Aktivitäten des Kunstunterrichts sehen alle Ergebnisse am Ende gleich aus. Alles ist darin von vornherein derart festgesetzt: Dass eine Tätigkeit einen gewissen Zeitraum abdeckt und sich auf eine Technik konzentriert, statt nach der Bedeutung zu fragen oder ein kritisches visuelles Wahrnehmen anzuregen. Anstatt von einer Projektidee auszugehen und mit dem Prozess der Ideenfindung zu

beginnen, wird in vielen Fällen genau gegensätzlich gearbeitet: Es wird eine bestimmte Technik gewählt, der dann ein Thema übergeordnet wird. Das führt viel zu oft dazu, dass wir etwa reihenweise *Mäuse*, die aus Joghurtbechern gebaut wurden und alle gleich aussehen, vorfinden. Solche Ergebnisse zeigen dass Kreativität nicht Teil des vorangegangenen pädagogischen Akts gewesen sein kann.

Remix als Grundlage: der *artEducator* als DJ

Wenn man im Kontext von Kunstpädagogik von Kreativität spricht, bezieht sich das immer auf die Kreativität von Schüler/-innen. Darauf, wie wichtig es ist, diese Fähigkeit gerade auf dem Gebiet der Bildenden Künste zu entwickeln und diese ausgehend von der Lebenswirklichkeit zu fördern. Denn im späteren Berufsleben wird eine sogenannte Kreativität in allen Arbeitsbereichen – nicht nur in den künstlerischen – als Grundkompetenz betrachtet/. Die *artEducation* allerdings versteht Kreativität zunächst als eine Kompetenz des/der Lehrer(s)/-in, der/die sich selbst als Kulturschaffende/-r versteht.

Wenn wir uns selbst als Gestalter/-innen verstehen, so erkennen wir auch, dass Kreativität die wichtigste Kompetenz eines *artEducators* ist: Wir müssen aufhören, nur dann von Kreativität zu sprechen, wenn wir über Schüler/-innen, über Künstler/-innen oder mit Presseleuten sprechen. KREATIVITÄT IST EINE NOTWENDIGE KOMPETENZ FÜR DIE PÄDAGOGIK (und für jede andere Arbeit auch, aber für unsere ganz besonders). Im 21. Jahrhundert, in dem alles Wissen im Netz zu finden ist, verändert sich unsere Rolle als Lehrende vom Distribuieren des Wissens hin zum Generieren: Unsere Aufgabe besteht darin, Impulse auf halbem Weg zwischen Vergnügen und Abgrund zu geben, damit sich Schüler/-innen für bestimmte Themen begeistern und sie erforschen wollen. Die Vorstellung, uns in Produzent/-innen von Impulsen zu verwandeln, zwingt uns zum kreativen Umgang mit der Gegenwart, denn die größte Herausforderung, der wir uns stellen müssen, wird die Gestaltung von Unterrichtsinhalten sein, die mit Videospielen, Fernseh-Serien und der Wii mithalten können.

Heute zeigt sich jedoch, dass sich das Gestalten-Wollen im 21. Jahrhundert sehr von dem des 19. Jahrhunderts unterscheidet. In einer übertechnologisierten Welt, in der sich das Bild von Experten vollständig gewandelt hat, wird das Ausüben schöpferischer Tätigkeiten anders verstanden als früher und ähnelt eher dem, was Nicolas Bourriaud zu Beginn des neuen Jahrtausends über den bildenden Künstler sagt:

„Es geht [dem/der heutigen Künstler/-in, Einfügung M.A.] nicht mehr darum, aus einem Rohmaterial Formen zu erschaffen, sondern darum, mit Objekten zu arbeiten, die tatsächlich auf dem kulturellen Markt zirkulieren [...]. Die Begriffe Ursprünglichkeit (der Ursprung von etwas sein) und auch Schöpfung (aus dem Nichts) lösen sich so langsam in dieser neuen Kulturlandschaft auf, die von den Zwillingenfiguren DJ und Programmierer bestimmt wird, deren beider Aufgabe es ist, Kulturgüter auszuwählen und diese in neue Kontexte zu stellen.“^[13] (Bourriaud 2002b / 2010: 13)

Bourriaud ist einer der interessantesten Theoretiker, der sich in Bezug auf die Rolle des Künstlers in der Gegenwart finden lässt. Aktuell und kritisch können seine beiden Bücher *Relational Aesthetics* (1998/ 2002a) und *Postproduction* (2002b) als Essays über zeitgenössische Kunst und eben auch als der Pädagogik eng zugewandt verstanden werden. Laut Bourriaud erhält der Begriff *Autor* (ob nun Musiker/-innen, Köche/-innen oder Lehrer/-innen) im 21. Jahrhundert eine neue Bedeutung: Denn wir gestalten nun ausgehend von Ideen anderer. Die französischen Philosophen Gilles Deleuze und Félix Guattari (1972/ 2008) vertreten mit der Idee, dass sich Wissen rhizomartig produziert, die Meinung, dass kopieren immer auch (re)produzieren ist, etwa so wie ein DJ, der beim Auflegen einen persönlichen Diskurs entstehen lässt, indem er die Musik anderer auf bestimmte Weise neu abmischt. In *Postproduction* vertritt Bourriaud die Theorie des/der Künstler(s)/-in als DJ, ein Gestalter, der mit bereits *Gestaltetem* arbeitet, denn „all diese künstlerischen Praktiken [...] haben gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene Formen zurückgreifen. Sie zeugen vom Willen, Kunstwerke in ein Netz von Zeichen und Bedeutungen einzufügen, anstatt sie als autonom und original anzusehen“^[14]. (Bourriaud 2002b: 18 ff.) Aus diesen Zeilen lassen sich deutlich Parallelen zur Pädagogik herauslesen; man muss nur den Begriff *Kunst* durch *Lehrplan* ersetzen, damit sich ein Sinn ergibt:

„All diese [pädagogischen Praktiken] [...] haben gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene Formen zurückgreifen. Sie zeugen vom Willen, [Lehrpläne] in ein Netz von Zeichen und Bedeutungen einzufügen, anstatt sie als autonom und original anzusehen.“

(Bourriaud 2002b: 16, Einfügungen M.A.)

Bourriaud stellt klar, dass es in der heutigen Zeit undenkbar ist, etwas aus dem Nichts zu erschaffen. Das steht in direktem Bezug zum Rhizomgedanken. Wenn wir etwas gestalten, so steht am Anfang immer ein vorangegangener *input*, durch den wir etwas (wieder)verknüpfen; dadurch verliert ein authentisches und ursprüngliches Werk seinen Sinn. Vielleicht könnte *reprogrammieren* ein neues Verb sein, das auf zeitgenössische Künstler/-innen angewendet werden kann. Schaut man allerdings genauer hin, dann stellt sich heraus, dass Lehrer/-innen eine solche Arbeit seit jeher ausüben, denn die Inhalte, mit dem sie arbeiten ist in seltenen Fällen eigenen Ursprungs. Daher muss die Arbeit der Pädagog/-innen des 21. Jahrhunderts der eines DJs gleichen und müssen sich die Pädagog/-innen sich als *Remixer* verstehen und deutlich machen, dass *Remixen* gestalten und nicht kopieren bedeutet.

Die *artEducation* ist eine hybride Disziplin

Während die traditionelle Kunstpädagogik eine Disziplin ist, die vor allem Nabelschau betreibt, sich also überwiegend mit sich selbst beschäftigt, ist ein Grundbedürfnis der *artEducation*, sich mit anderen Disziplinen zu vermischen. Dabei geht es nicht mehr so sehr um Kenntnisse aus der Welt der Bildenden Kunst oder der Pädagogik, sondern um die aus anderen Bereichen wie beispielsweise der Soziologie, Philosophie, der Queer theory oder des kolumbianischen Magischen Realismus^[15]. Das Konzept des kreativen Remix weitet sich definitionsgemäß auf all das aus, was a priori nicht dazugehört. Genau an dieser Schnittstelle des Nicht-Zugehörigen, an der transformatorisches Wissen entsteht, verschwindet die Simulation und das wesentliche Lernen beginnt.

Die Fachleute der Kunstpädagogik müssen aufhören, ausschließlich kunstpädagogische Texte zu lesen und anfangen, sich mit Konzepten anderer Herkunft, Disziplinen oder Bezugswissenschaften auseinanderzusetzen (und für ihre Erfahrung als Lehrende zu nutzen). Elizabeth Ellsworth (2005) beispielsweise verwendet für die Pädagogik den Begriff *Direktionalität* (im Englischen: to address) und zeigt, dass die von uns Lehrenden gestalteten Curricula geprägt sind von unserer eigenen Absichten, (verstanden als eine Gesamtheit unsichtbarer Elemente, die festlegen, wie ideale Schüler/-innen auszusehen haben – und wie nicht – und warum einige auf der Strecke bleiben, da sie sich durch ihre Art zu lernen vom Rest unterscheiden). Beispielsweise ermöglicht mir die Lektüre von *El beso de Judas* – ein Text, in dem Joan Fontcuberta darüber reflektiert, ob es sich bei der Fotografie nicht eher um eine Strategie der Fälschung handelt und weniger um eine Strategie der Wahrheit – diese Gedanken auch auf die Bildung zu übertragen. Der/die Lehrer/-in könnte demnach als Betrüger/-in, als Märchenerzähler/-in verstanden werden, als jemand, der sich Geschichten ausdenkt. Denn Objektivität existiert nicht, weder in der Wissenschaft, noch in der Kunst, der Politik, im Journalismus und schon gar nicht in der Pädagogik.

Als Bürger/-innen müssen wir den visuellen Produkten, die uns umgeben misstrauen, als Lehrer/-innen und Schüler/-innen jedoch müssen wir auch dem Lehrplan misstrauen und die Unterrichtsstunden an denen wir teilnehmen, auf ihre Glaubwürdigkeit hin prüfen. So wie es auch Fontcuberta in *El beso de Judas: fotografía y verdad* formuliert: „Oftmals sind sich sogar die Betrüger selbst des Betrügens nicht bewusst; oftmals wird aus bestem Willen betrogen und zwar in zahlreichen Lebensbereichen: in der Familie, in der Schule [Hervorhebung M.A.], in der Kirche, bei der Arbeit, in der Gewerkschaft und in den Medien [...] Weil Betrügen bedeutet, für andere Menschen zu entscheiden und vielfältige vorhandene Möglichkeiten zu verheimlichen“^[16] (Fontcuberta 2009: 138).

Es ist notwendig, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und alle neuen Entdeckungen oder Bezüge zu nutzen, seien sie aus dem Bereich der Architektur, des Designs, des Tanzes oder der Neurologie. Das ist eine notwendige Strategie, um eine wirklich zeitgemäße Kunstpädagogik zu entwickeln.

Die Forschung

Abschließend möchte ich noch auf die Forschung eingehen, ein Diskurs, der in der traditionellen Kunstpädagogik durch vollkommene Abwesenheit glänzt. Sie ist für zeitgenössische *artEducators* jedoch unabdingbar, da sie Professionelle mit fachlichen oder transdisziplinären Expertisen sind, die ihre Praxis auf Reflexion begründen und in ihrer tagtäglichen Arbeit Strategien anwen-

den, um einen Vorrat an Methoden zu schaffen, an denen das Infragestellen geübt werden kann.

Um Kohärenz zu meinen Anregungen herzustellen, ordne ich die von mir vorgeschlagene Richtung den Methoden der qualitativen Forschung zu. Dieser Ansatz geht aus den Überlegungen hervor, die sich Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelten und zu dem Schluss führten, dass quantitative Daten nicht alles sein können, worauf sich die Sozialwissenschaft stützen kann. Viele Intellektuelle kritisierten aus einer postmodernen Perspektive den Positivismus und die Methode allgemein, was zum Entstehen neuer Vorschläge für die sozialwissenschaftliche Forschung und zu einer Kehrtwende des Systems führte: mit dem Postmodernismus (Ristock und Pennell 1996), dem Poststrukturalismus, dem Konstruktivismus, der Dekonstruktion, der Kritischen Theorien, der Diskursanalyse (Martínez 2006), der Feministischen Wissenschaftstheorie (Reinharz /Davidman 1992) und auf besondere Weise mit der auf Kunst basierenden narrativen Forschung, innerhalb welcher Valerie Janesick (2011) als bekannteste Vertreterin zu nennen ist, die unser Verständnis von Forschung am besten repräsentiert.

Die *artEducation* ermöglicht es uns, zu Künstler/-innen, Vermittler/-innen und definitiv auch zu Forscher/-innen, wie Indiana Jones' der Postmoderne zu werden, und uns auf riskante Reisen Gebiete und Landschaften zu begeben, die noch nie zuvor betreten wurden.

Ohne Wissen, Fortschritt und vor allem ohne einen Remix würde die Kunstpädagogik weiterhin eine Quelle des gesellschaftlichen Rückschritts und des Festhaltens an der Vergangenheit bleiben. Wir müssen in Richtung eines Wandels arbeiten, bei dem die Kunst und die Pädagogik als ein und dasselbe verstanden werden und bei dem alle Künstler/-innen sich selbst als Pädagogen/-innen und alle Pädagogen/-innen sich selbst als Künstler/-innen verstehen. Die Kreativität als Schlüsselkompetenz der Lehrer/-innen und die Pädagogik als Schlüsselkompetenz der Künstler/-innen verbindet die beiden Figuren, die in unserer Vorstellung als Gegenstücke auftauchen, obwohl sie das nicht sind – wie wir es schon so oft argumentiert haben. Nur indem wir die Pädagogik als etwas der Kunst Innewohnendes verstehen und die Kunst als etwas der Pädagogik Innewohnendes, werden wir es schaffen, zeitgemäße Prozesse in der Kunstpädagogik anzustoßen und dadurch die Welt zu einem besseren Ort für uns alle werden zu lassen.

Aus dem Spanischen übersetzt von Dana Ersig, Robert Hausmann und Gila Kolb.

Literatur

Maria Acaso (2009): *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata

María Acaso (2013): *rEDUvolucion. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós

Zygmunt Bauman (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity

Zygmunt Bauman (2005): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa

Nicolas Bourriaud (2002b): *Postproduction. Culture as Screenplay: How art reprograms the world*. New York: Lukas & Sternberg

Nicolas Bourriaud (1998/ 2002a) *Relational Aesthetics*. Paris: Presses du réel

Luis Camnitzer, Gabriel Pérez- Barreiro (2009). *Educación para el arte, arte para la educación*. Porto Alegre. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Online einsehbar unter: http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Livro_Arte_Educacao.pdf

Luis Camnitzer, zitiert von Roberta Bosco im Artikel: *Relatos de la era de los espejos*. *El País*, 30.10.2010 Online einsehbar unter: http://elpais.com/diario/2010/10/30/babelia/1288397534_850215.html [25.10.2015]

Deleuze/Guattari (1972/ 2008): *El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia*, (1972), Valencia, Pretextos

John Dewey (1934/ 2008): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

Paul Duncum (2006): *Visual Culture in the Art Class. Case Studies*. RESTON: NAEA

Eilizabeth Ellsworth (1997/ 2005): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal

Joan Fontcuberta (2001): *Contranatura*. Alicante, Spain: Museo de la Universidad de Alicante.

Joan Fontcuberta (2009): *El beso de Judas. Fotografía y verdad*, Barcelona, Gustavo Gili

Kerry Freedman (2003/ 2006): *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro

Henry Giroux (1988/1990): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós

Valerie Janesick (2011): *Stretching: exercises for qualitative researchers*. London: SAGE

Alan Kaprow (1971/ 2007): *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora

Miguel Martínez (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*. *Revista IPSII 1*, vol. 9. 123-146.

Shulamit Reinharz, Lynn Davidman (1992): *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press

Janice L. Ristock, Jean Pennell (1996): *Community research as empowerment: feminist links, postmodern interruptions*. New York: Oxford University Press

Endnoten

[1] Originalzitat: „En algún momento desafortunado de la historia, algún filisteo o algún grupo de filisteos que ocupaba una posición de poder, decidió aislar el arte de la educación y degradarlo, de la meta-disciplina del conocimiento que había sido a la disciplina y artesanía que es hoy.” Luis Camnitzer: *Introducción*. In: Luis Camnitzer, Gabriel Pérez- Barreiro (2009). *Educación para el arte, arte para la educación*. Porto Alegre. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

[2] <http://www.mataderomadrid.org> [25.10.2015]

[3] Vgl.: Maria Acaso: *La educación artística no son las manualidades. Nuevas practicas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. (Deutsch: *Die Kunstpädagogik ist das Handarbeiten. Neue Unterrichtspraktiken für den Kunst- und Bildunterricht*, Übersetzung: GK.) Im Buch argumentiert M.A. für den Einbezug von kognitiven Prozessen in die von ihr als produktionsorientiert dargestellte Kunstpädagogik. Um dies im deutschen Diskurs abbilden zu können, ließe sich von Handarbeiten/Werken oder Kunsterziehung sprechen.

[4] Anmerkung der Übersetzerin: ArtEducación ist ein Wortspiel. „arte“ und „educación“ würden jeweils mit einem e geschrieben werden, das sie sich hier nun groß geschrieben teilen: > ArtEducation. Zugleich wird „e“ im Spanischen für „und“ verwendet, wenn das folgende Wort mit einem „i“ oder „hi“ beginnt. Es ist das Zusammendenken der beiden Felder gemeint; korrekt wäre: La educación del arte.

[5] <http://nubol.tumblr.com> [25.10.2015]

[6] <http://www.claremi.net> [25.10.2015]

[7] <http://cargocollective.com/claremi/Altas> [25.10.2015]

[8] Eine Dokumentation der Arbeit gibt es hier zu sehen: <https://www.youtube.com/watch?v=NziRaGxI8Ow> [25.10.2015]

[9] <http://www.centrohuarte.es/actualidad/las-aulas-transformadas-en-colectivos-artisticos-con-el-proyecto-vaca/> [25.10.2015]

[10] <http://room13international.org> [25.10.2015]

[11] <https://levaduramadrid.wordpress.com> [25.10.2015]

[12] „El acto de creación más genuino y coherente en nuestros días no consiste en producir nuevas imágenes, sino en asignar sentido a las existentes“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. Zitiert nach einem Artikel in El País am 30.10.2010 (Roberta Bosco) http://elpais.com/diario/2010/10/30/babelia/1288397534_850215.html [25.10.2015]

[13] Originalzitat: „[For present artists, M.A.] It is no longer a matter of elaborating a form on the basis of a raw material but working with objects that are already in circulation on the cultural market [...]. Notions of originality (being at the origin of) and even of creation (making something from nothing) are slowly blurred in this new cultural landscape marked by the twin figures of the DJ and the programmer, both of whom have the task of selecting cultural objects and inserting them into new contexts.“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Nicolas Bourriaud, (2002/ 2nd edition 2010): Postproduction. Culture as Screenplay. How Art Reprograms the World. New York: Lukas & Sternberg, S.13.

[14] Originalzitat: „[a]ll these artistic practices [...] have in common the recourse to already produced forms. They testify to a willingness to inscribe the work of art within a network of signs and significations, instead of considering it an autonomous or original form.“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Nicolas Bourriaud, Postproduction (2002), New York Lukas & Sternberg, S. 16

[15] Dessen bekanntester Vertreter Gabriel García Márquez war.

[16] Originalzitat: „A menudo incluso los estafadores no son ni mucho menos conscientes de serlo; a menudo se estafa con la más beatífica voluntad en numerosos ámbitos por los que discurre nuestra vida: en la familia, *en el colegio*, en la iglesia, en el trabajo, en el sindicato, en los media... Porque estafar significa decidir por los demás, esconder la diversidad de opciones de que se dispone.“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Joan Fontcuberta Villà (2009): El beso de Judas. Fotografía y verdad, Barcelona, Gustavo Gili.

Online einsehbar unter: http://www.pucrs.br/famecos/professores/sempe/Joan_Fontcuberta.pdf [25.10.2015]