Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

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

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

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

Zugänge zum Medialen

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

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

> *Was wäre z. B. die spezifische Medialität von Sprache: ihre propositionale Struktur, wie manche Philosophen unterstellen, die figurale Kraft des Rhetorischen, ihre kommunikative Funktion, das Illokutive des Sprechakts, die gesamte Szene der Verständigung oder die Schrift, die ihr, wie Derrida es ausdrückt, ‚über den Tod des Autors hinaus' eine Dauer und Geschichtlichkeit sichert? Gewiss liefern alle diese Bestimmungen ‚Beiträge' zu dem, was das Mediale der Sprache ausmacht, doch bedeutete jede Auszeichnung eines Gesichtspunkts bereits den Ausschluss oder die Herabsetzung der anderen*

> *und damit einen Reduktionismus – wie auf der anderen Seite die Anerkennung aller Aspekte zusammen auf die Tautologie zuliefe, die Medialität von Sprache sei die Sprache selber. Es gibt folglich keine ausschöpfende Medienphilosophie der Sprache, die sie nicht wesentlich engführte oder in ihren Möglichkeiten beschnitte. (ebd.)*

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

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

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

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

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

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

Auf der einen Seite steht bei Mersch also ein radikaler Medienbegriff des *Meta*, der sich die sprachliche Konstitution zum Vorbild nimmt und im Sinne von Derridas *différance* aufgefasst werden kann, auf der anderen Seite ein gemäßigter Medienbegriff, der das Mediale zurückbindet an konkrete Praktiken. Er geht von einer „ununterbrochenen Kette horizontaler Verschiebungen

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

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

Mediale Performanz

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

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

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

Aber wie prozessieren und modifizieren die beiden Medien unterschiedliche Weisen der Bildbetrachtung? Wie richten sie uns im Betrachten aus?
Einerseits zeigt Mathieu mit seinem *Buch* insgesamt 602 Einzelbilder in quadratischem Format, die jeweils in neun Einzelbildern

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

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

Bildung ‚durch' Bilder

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

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

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

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

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

Anmerkungen

[1]„„Was aber, wenn ‚Sprache' und ‚Bild', somit das Sagen und das Zeigen nur die *begrifflich* stilisierten Pole einer Skala bilden, auf der alle konkreten, also raum-zeitlich situierten Phänomene nur in je unterschiedlich proportionierten *Mischverhältnissen* des Diskursiven und Ikonischen auftreten und erfahrbar sind? Was, wenn es die ‚reine Sprache' und das ‚reine Bild', die wir als Begriffe zweifellos klar akzentuieren und differenzieren können und vor allem: auch müssen – als raum-zeitlich situierte Phänomene – gar nicht gibt?" (Krämer 2009: 95).

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Thürlemann, Felix (2010), S. 111-132.

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

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

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

> *„Postdigital, in artistic practice, is an attitude that is more concerned with being human, than with being digital."*[1]

Der Begriff der Digitalität verweist auf eine Vielzahl komplexer und asynchroner Prozesse, die sich in unterschiedlicher Weise auf Individuen und gesellschaftliche Bedingungen, auf materielle Umwelten sowie auf kulturelle Praxen auswirken und durch diese wiederum beeinflusst werden. Der in diesem Text zentrale Begriff der Postdigitalität bündelt das weite Feld aktueller

Forschung zur Digitalisierung durch die spezielle Fokussierung soziokultureller Verflechtungen digitaltechnologischer Entwicklungen. Ausgehend von einer Definition und Kontextualisierung des Begriffs werden exemplarisch Forschungsfragen und ästhetische Dimensionen von Digitalität in den Blick genommen, die in der Kunsttheorie und anderen Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik derzeit verhandelt werden. Der Text macht ein Vorschlag für eine gemeinsame Arbeit an den hier aufgeworfenen Fragen für kunstpädagogische Forschung, verstanden als Teil kultureller Medienbildung.[2]

The New Normal[3]

„What are you doing on your computer?", fragt die Mutter im Apple-Werbespot[4] ihre Tochter im Teenageralter, die bäuchlings auf dem Rasen liegt, ein iPad vor sich, das sie den ganzen Tag bei sich trug, mit dem sie Fotos machte, per Videoanruf Freund*innen traf, Präsentationen für die Schule vorbereitete, zeichnete, chattete, Comics las: „What's a computer?", fragt diese beiläufig zurück. Für sie ist das Tablet interaktives Musikstudio, Kamera, Telefon, Fernseher, Radio, Skizzenbuch, Enzyklopädie, Stadtplan, Präsentationstool und Bibliothek zugleich. Unterschiedliche Medien und mediale Praktiken, die zuvor an verschiedenen Orten situiert und mit anderen Zugangsvoraussetzungen verbunden waren, sind damit in das flache Gerät eingezogen und tragbar geworden. Seine Oberflächengestaltung sorgt dafür, dass die Bedienung von Anwendungen im wörtlichen Sinne kinderleicht geworden ist und keine speziellen *Computer*kenntnisse mehr erfordert. Gleichzeitig sind in sein Design die Ideen und auch Ideologien von Programmierer*innen des Silicon Valley eingegangen. Diese sind – zum Großteil nicht sichtbar – mit der elaborierten Lebensphilosophie eines oft kreativ arbeitenden, in der großen Mehrzahl westlich sozialisierten Milieus verbunden und bilden einen „konjunktiven Erfahrungsraum" (Jörissen 2017a), dessen Potenzialität bereits bei der Nennung des Produktnamens aufleuchtet. – Das Tablet ist demnach nicht nur technisches Gerät, sondern assoziiert mit kulturellen Praxen, Einstellungen und zugleich Möglichkeiten wie Beschränkungen der Relationierung und Nutzung qua Design.

Digitalisierung ist in ihrer historischen wie gegenwärtigen Gesamtheit kaum zu erfassen (Jörissen 2019), selbst wenn die Rede von *der* Digitalisierung eine geschlossene Einheit suggerieren mag. Anstatt digitale Medien sicherheitshalber als Hilfsmittel oder Werkzeug zu adressieren, wie aktuell etwa im Digitalpakt der Fall[5], sollte Digitalisierung vielmehr als Knotenpunkt zur Beschreibung quantitativer sowie qualitativer Veränderungen materiell-kultureller Bedingungen, gesellschaftlicher Strukturen sowie individueller Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verstanden werden.[6] Diese Aspekte werden mit der terminologischen Verschiebung des *Post*digitalen hervorgehoben.

Ich möchte den Begriff des Postdigitalen daher an dieser Stelle vorläufig als Bündelung unzähliger Debatten zu Digitalisierung für kunsttheoretische wie -pädagogische Überlegungen vorschlagen und ausgewählte ästhetische Dimensionen in den Blick nehmen. Mein langfristiges Ziel ist, entlang dieser und weiterer Perspektiven eine Erarbeitung möglichst dichter Beschreibungen aktueller postdigitaler Bedingungen für die Kunstpädagogik (Schütze 2019) und kulturelle Medienbildung anzuschließen.

Nach der anfänglich verbreiteten Euphorie und Hoffnung auf Demokratisierung, egalitäre Partizipation und Dezentralisierung machtvoller Einflussgrößen durch vernetzte Personal Computer, impliziert eine postdigitale Gegenwart die Notwendigkeit, *innerhalb* von Strukturen monopolisierter Plattformen, von Aufmerksamkeitslenkung, flächendeckender Datenerfassung und unüberschaubarer, bedeutungserzeugender Aussagenkomplexe zu agieren (Caygill/Leeker/Schulze 2017). Apparaturen verschwinden zunehmend hinter Gehäusen und werden nicht mehr als technisch wahrgenommen. Algorithmisierte Prozesse, die Politik und Alltag mitschreiben, sind weder einsehbar noch in ihrer Komplexität für Einzelne verstehbar. Im Kontext von Kunst und Medienbildung geht es deshalb verstärkt um die Frage, welche Normen, Regulierungen und Gesetze, welche (ästhetischen) Regimes in digital vernetzten Welten wirksam werden und welche Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten darüber hinaus denkbar sind. Denn selbst, wenn es sich bei der Digitalisierung um asynchrone und graduell verschieden wirkende Prozesse handelt (Cox 2014), berühren und verändern diese in einem sozialen Gefüge die Wahrnehmungs- und Vorstellungswelten, die normativen Lebensrealitäten aller.

Digitaler Wandel

Gefolgt der Annahme, dass sich Technologien, Gesellschaften und Individuen stets an- und miteinander konstituieren (Baecker 2007), wäre es unzureichend und verkürzt, Digitalisierung v.a. auf technologisch-deterministische Erklärungen zu gründen, sie also auf die Geschichte elektronischer Computer und digitaler Technologien und deren gesellschaftlichen Einfluss zu beschränken.

Zum einen beschreibt Digitalisierung, obwohl gängig postuliert, keinen abrupten Prozess. Ihr gehen kulturhistorische, soziale und machtpolitische Strukturbedingungen voraus, die diese erst konzipierbar und breitenwirksam akzeptabel werden lassen. Benjamin Jörissen führt dies am Beispiel der „Quantifizierung von Zahlverständnissen, der Organisation von ‚Wissen' im proto-datenbankförmigen Tableau und der Verknüpfung von Subjektivität und Sichtbarkeit" (Jörissen 2016: 29) aus: „Digitalisierung ist […] nur insofern und in dem Mass möglich, als sie an vorhandene kulturelle Formen und deren latente Transformationspotenziale anschliesst" (ebd.).

Zum anderen ist medienkultureller Wandel durch neue Informations- und Kommunikationsmedien beteiligt an gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die wiederum über das jeweilige „Leitmedium" hinausweisen (Baecker 2007). Am Beispiel des Buchdrucks lässt sich etwa die Beteiligung eines Netzes unterschiedlicher Akteur*innen nachvollziehen: Die massenhafte Verbreitung von Druckerzeugnissen als Voraussetzung für die Teilnahme und Teilhabe an Gesellschaft trug im Wesentlichen zur Alphabetisierung der Massen bei bzw. machte umgekehrt das Erlernen der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens gleichermaßen erforderlich. Dazu war die Etablierung neuer Institutionen wie der Schule für alle, die Ausbildung von Lehrer*innen, Bildungsministerien, Verlagen, Bibliotheken etc. notwendig, um eine Infrastruktur zur Weitergabe dieser Kulturtechniken zu installieren (Sesink 2008). Darüber hinaus konnten sich durch die neuen Möglichkeiten der Vergleichbarkeit und Erzeugung von Schriftstücken in der Moderne kritische Instrumente verbreiten sowie daran anknüpfend langfristig Konzepte von Individualität, Autor*innenschaft und Personenrechten herausbilden (ebd.; Baecker 2007). Mit veränderten medialen Bedingungen gehen demnach, so kann es zusammengefasst werden, langfristig Veränderungen von Subjektivation, Kulturtechniken und auch Prozessen der Institutionalisierung einher (Meyer/Jörissen 2015). Dies kommt in besonderer Weise im Begriff des Postdigitalen zum Ausdruck.

Postdigital: Ein kurzer Auszug aus der Begriffsgeschichte

Während sich der Begriff des Postdigitalen in der deutschsprachigen Kunstpädagogik bisher kaum niedergeschlagen hat und er bisweilen stark mit Kompetenzdebatten verbunden wird (Dufva 2018), hat er sich in den Künsten, den Human- und Sozialwissenschaften und in transdisziplinären Ansätzen etabliert (Jandrić et al. 2018).[7] Grundlegend ist die Annahme, dass digitale Technologie soweit mit sozialen, kulturellen, politischen und auch geografischen Umwelten verwoben ist, dass daraus neue kulturelle und symbolische Formen resultieren, die über ein Digitales, verstanden als diskrete, in Binärcode übertragbare Einheiten bzw. Hard- und Software, hinausgehen. Der technische Charakter der Digitalisierung tritt in der Terminologie der Postdigitalität zugunsten soziokultureller Faktoren in den Hintergrund. Das Präfix *Post*[8] verweist dabei auf relationale Transformationsprozesse materiell-kultureller Bedingungen, durch Digitalisierung veränderte Handlungs- und Wahrnehmungsweisen (Stalder 2017) und die Ausbildung neuer (Macht-)Strukturen (Cramer 2015).

Mit dem Begriff der Postdigitalität wird digitale Technologie um die Jahrtausendwende zunächst als Ausdruck menschlicher Begehrensstrukturen diskutiert und mit einer Kritik an den Restriktionen binärer, den Alltag durchziehender Logiken und ihrer notwendigen Erweiterung durch imaginative Potenziale und Aktualisierungen verbunden (Pepperell/Punt 2000). Auch Kim Cascone positioniert sich mit dem Begriff wenig später kritisch-distanziert gegenüber neuen technologischen Entwicklungen. Statt Technologie wie in der Moderne mit Fortschrittsversprechen, Zukunftsgläubigkeit und Perfektionsstreben zu assoziieren, geht es ihm, aus dem Feld der elektronischen Musik kommend, um die Möglichkeiten subversiver Nutzung durch ästhetische Mittel. Das Fehlerhafte, der Bruch an Technologien und ihren Oberflächen, wird bei ihm thematisch, z.B. in Form von Glitches – bildliche oder akustisch erfahrbare Störungen digital verfasster Prozesse – und der ihnen zugrundeliegenden Strukturen (Cascone 2002). Im Kontext der *transmediale* 2013 zeichnet sich schließlich ein qualitativ bedeutsamer Wandel ab. Noch immer ist mit dem Begriff zwar ein Anspruch auf zeitlichen und kritischen Abstand vom Digitalen verbunden; gleichzeitig kommt nun aber das Eingeständnis einer unhintergehbaren Involviertheit in eine digital durchdrungene Gegenwart zur Sprache:

> *„Post-digital, once understood as a critical reflection of ‚digital' aesthetic immaterialism, now describes the messy and paradoxical condition of art and media after digital technology revolutions. […] It looks for DIY agency outside totalitarian innovation ideology, and for networking off big data capitalism. At the same time, it already has become commercialized" (Andersen/Cox/-Papadopoulos 2014).*

Bezieht sich der Begriff ursprünglich also auf Praxen subkultureller, anti-institutioneller und anti-laborästhetischer Künste im Kontext von Digitalisierung (Cramer 2016), so wird er im Laufe der Zeit durch realpolitische Bedingungen eingeholt. Er bildet nun einen Knotenpunkt für aktuelle Kunst sowie für Forschung[9], die „die heutigen informationstechnisch-industriell-politischen Komplexe und Regimes reflektiert" (ebd.).

An dieser Stelle soll nun ein Blick auf mögliche Forschungsdimensionen geworfen werden, die aktuell mit dem Begriff des Postdigitalen verbunden sind. Während das Wissen um technologische, gesellschaftlich-kulturelle und anwendungsbezogene Perspektiven gleichermaßen notwendig ist, um Digitalisierung bzw. Digitalität in pädagogischen Kontexten annähernd begegnen zu können (Dagstuhl 2016), werden an dieser Stelle speziell für die Kunstpädagogik bzw. kulturelle Medienbildung aktuell relevante kulturelle und kunsttheoretische Dimensionen des Begriffs erfasst. Kunst und Theorie werden dabei auf unterschiedliche Weise zum Gegenstand und Anlass der Befragung.

In aktueller postdigitaler Kunst, so die zugrundeliegende These[10], zeigen sich Artikulationen digitaler Kultur in konzentrierter Form. Sie gehen über begrifflich-diskursive Beschreibungen hinaus und können somit in besonderer Weise zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Digitalisierung beitragen (Jörissen/Unterberg 2019), um (ggf. andere) Umgangsweisen mit Digitalisierung produktiv werden zu lassen.

Ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen

Ästhetische Dimensionen künstlerischer Arbeiten lassen die zu großen Teilen im Hintergrund ablaufenden Prozesse digitaler Vernetzung (be-)greifbar und Wirkungsmechanismen anders verhandelbar werden.

Der Künstler James Bridle verfasst mit *The New Aesthetic* eine fortlaufende kritische Studie zur Wechselwirkung digitaler Technologien, zu sozio-ökonomischen, kulturellen und politischen Fragen, die in Codes, Protokollen, Standards und Datenformaten in alltäglichen Anwendungen von Computertechnologie unsichtbar bleiben, jedoch Realität maßgeblich mithervorbringen. Ästhetische Dimensionen bilden für Bridle eine erste Ebene der Auseinandersetzung, um tiefer liegende Verflechtungen zu adressieren:

> *„It is impossible […] not to look at these images and immediately start to think about not what they look like, but how they came to be and what they become: the processes of capture, storage, and distribution: the actions of filters, codes, algorithms, processes, databases, and transfer protocols; the weights of datacenters, servers, satellites, cables, routers, switches, modems. Infrastructures physical and virtual; and the biases and articulations of disposition and intent encoded in all of these things" (Bridle 2013).*

Kunst, Design und ästhetische Phänomene der Alltagskultur werden in postdigitalen Ästhetik-Theorien (Berry 2015; Contreras-Koterbay/Mirocha 2016) nicht auf ihre Oberfläche reduziert, sondern geben, auch in glatter und popkulturell aufgeladener Gestalt (Schütze 2019), Auskunft über Relationierungs- und Subjektivierungsprozesse, kulturelle Formen und Formate und neue mediale Praxen im Kontext von Digitalität. Darüber hinaus ermöglichen sie andere wissenstheoretische sowie ästhetische Zugänge zur Welt, etwa durch Kombination, Visualisierung und narrative Verbindung großer Daten- und Bildmengen (z.B. Arbeiten von Forensic Architecture/Nathalie Bookchin). Sie können wiederum Ausgangspunkt weiterer ästhetischer Reflexion und Bearbeitung werden. Kunstpädagogische Theorie und Praxis kann insbesondere an den ästhetischen und kulturellen Codes der digital vernetzten Welt ansetzen und alternative Entwürfe entwickeln, um durch ästhetische Mittel etwa bildliche Repräsentationen und Umgangsweisen mit netzkulturellem Wissen zu verändern.

Im Folgenden werden ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen in vier Ausprägungen skizziert: Diese vier Dimen-

sionen werden anhand kultureller Orientierungen beschrieben, jeweils exemplarisch abgebildet in Extremwerten eines Spektrums (Abb. 2, 3, 5, 6). Die Orientierungen existieren dabei zeitlich parallel, manifestieren sich jedoch in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedlich. In ihrer verkürzten thesenartigen Form sind sie als Diskussionsangebot zu verstehen.

1. Kulturelle Praxen, Formen und Formate

Digitalisierung bedingt und verändert Produktions-, Distributions- und Rezeptionsweisen von Kunst.

Dies lässt sich exemplarisch in den Arbeiten Ryan Trecartins zeigen. In der Montage seiner Filme bildet sich eine „Überlagerung und Verdichtung der uns bekannten Formate und symbolischen Formen", die die „symbolischen Codes ihrer Darstellung" (Zahn 2017) hervorheben. Durch Überzeichnung, durch Zitat und Rekombination in hoher Frequenz werden in Trecartins Videofilmen und Installationen Qualitäten postdigitaler Kultur thematisch. Digitale Artefakte lassen sich beliebig oft und in neuer Geschwindigkeit verändern, koppeln, teilen und immer wieder in andere Kontexte bringen. Dies unterscheidet sie wesentlich von Vorgängern tradierter Kunst. Im Modus der *Postproduction* (Bourriaud 2002) verschieben sich künstlerische wie alltagskulturelle Selbstverständlichkeiten; alle Digitalisate sind potenziell veränderbar: „Statt rohes Material in schöne oder neue Formen zu verwandeln, machen die KünstlerInnen der ‚Postproduction' Gebrauch vom kulturell Gegebenen als Rohmaterial, indem sie vorhandene Formen und kulturelle Codes remixen, copy/pasten und ineinander übersetzen" (Meyer 2015). Kulturelle Praxen lassen sich im Fall der Postproduction zunehmend als Kulturproduktion in der Logik der „Datenbank als symbolischer Form" (Manovich 1999) beschreiben, letztere verstanden als Grundstruktur der Produktion, Sichtbarkeit und Ordnung von (gegebenem) Wissen, aus der neue kulturelle Formen und Praxen hervorgehen.

Zugleich verändern sich durch aktuelle kulturelle Praxen bekannte Reflexionsweisen und Valorisierungssysteme. Beobachtbar ist dies zum Beispiel am Status des Kunstwerks. Nicht zwangsläufig ist Kunst als „originäres Werk" (Meyer 2015) zu verstehen, dem auratische Gegenstandshuldigung gebührt. Trecartins Filme etwa sind in großer Zahl frei online verfügbar, werden so neben Ausstellungssituationen des professionalisierten Kunstmarktes weitläufig online distribuiert und den Aufmerksamkeitslogiken des Netzes unterstellt. Beide Orientierungen existieren parallel und kontextspezifisch.

Um komplexe Zusammenhänge zwischen verschiedenen Entitäten und veränderten kulturellen Formen zu verstehen, werden in der Kunstpädagogik z.B. die Verlinkungen, Assoziationen und relationalen Bezüge zwischen Bildern diskutiert (Sabisch/Zahn 2018), u.a. in Bezug auf Vergegenwärtigungsstrategien am Beispiel der Kunst der Gegenwart (Schütze 2019). Diese müssen, im Sinne einer gegenwartsnahen Kunstpädagogik, zunehmend auch im Kontext algorithmisierter Wahrnehmungs-, Distributions- und Produktionsweisen befragt werden (Leeker 2018).

2. Subjektkonstellationen

Digitalität und speziell Netzwerklogiken bringen andere Bildungsprozesse hervor, die wiederum neue Theorien des (ästhetischen) Subjekts und des Kunstwerks erfordern.

In Anbetracht postdigitaler kultureller Praxen stellt sich die Frage, was es bedeutet „in einer immer stärker von algorithmischen Logiken und datenbankkompatibler Weltproduktion abhängigen Kultur Subjekt zu sein" (Jörissen 2017b). Künstler*innen wie Dorota Gawęda and Eglė Kulbokaitė verorten Figuren wie *Agatha Valkyre Ice* (ai)[11] beispielsweise gleichermaßen in Google-Docs, Gamespaces und Galerieräumen und performen diese kollektiv in nomadischen Situationen, durch menschliche Akteur*innen gleichermaßen wie durch Räume, Algorithmen und Devices. Kunsttheorie und -pädagogik stehen hier vor neuen Herausforderungen wie beispielsweise der Zuordnung von Handlungsmacht und gleichsam der Adressierbarkeit eines handlungsfähigen Subjekts. Es braucht dazu adäquate theoretische Beschreibungen von Subjektkonstellationen im Kontext postdigitaler Kunst. Mit Bezug auf verschiedene, u.a. netzwerktheoretische und/oder posthumane, Positionen zeichnen sich derzeit Versuche ab, Subjektivierung als Ko-Konstitution materieller und diskursiver Relationen von Natur, Kultur und Technologie durch menschliche und nicht-menschliche Akteur*innen zu verstehen. Damit werden der gegenwärtigen Zentralität menschlicher Akteur*innen in den humanistischen Wissenschaften des globalen Nordens alternative Theoriemodelle gegenübergestellt.

Der Begriff der Postdigitalität verstärkt dabei die Aufmerksamkeit für ökologische, politische und soziale Fragen, indem er Vorstellungen von Natur-Kultur/Mensch-Technik-Dichotomien überwindet. Diese könnten dazu verleiten, hegemoniale Kräfte technologisch-kultureller Apparate zu übersehen (Kanderske/Thielmann 2019). An den Diskurs der Postdigitalität sind weitere theoretische Überlegungen zur Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2005), zum Neuen Materialismus (Bennet 2010, Dolphijn/van der Tuin 2012), zur Object Oriented Ontology (u.a. Bogost 2012) und, zum Teil distanzierend weiterentwickelt, zum Posthumanismus (Haraway 2016; Braidotti/Hlavajova 2018) angeschlossen. Spezieller auf die Kunst bezogen finden sich entsprechend Thesen zur verteilten Ästhetik (Gye/Munster/Richardson 2005) oder zu Effekten der Zirkulation von Kunst und deren Auflösung in verschiedenen Akteurseinheiten (Joselit 2013). Das als dispers gedachte Subjekt bzw. Kunstwerk (Schütze 2019) bildet neue Voraussetzungen und bedingt kunstpädagogische Redefinitionen, z.B. der Partizipation (Götz 2019; Leeker 2018), der Inklusion (Hahn 2019) und kuratorischer Fragen (Schroer 2019). Vor dem Hintergrund global vernetzter Medialität spiegeln sich veränderte Subjektverständnisse zudem in neuen Lehr- und Lernformen der Kollaboration (Rousell/Fell 2018) und allgemein Fragen der Mediatisierung, z.B. des *lernenden Netzes* „und die sich darin bildenden Communities“ (Jörissen/Meyer 2015).

3. Materielle Konkretionen

Digitalität durchdringt Materialität und ko-konstituiert diese.

Während Digitalisierung seit den 1970er Jahren häufig einseitig in Bezug auf Topoi der Virtualität oder Simulation diskutiert wurde (Kanderske/Thielmann 2019), sorgten nicht zuletzt mobile internetfähige Geräte, mit dem Internet verbundene Alltagsgegenstände des *Internet of Things* und sensorisch ausgestattete Umwelten dafür, dass sich diese verkürzte Fokussierung auf bzw. Kritik an „digitaler Immaterialiät“ im Sinne hybrider Räume konzeptionell erweitert. Unter dem Begriff der Postdigitalität wird Digitalität besonders in seinen materiellen, sensuellen und affektiven Dimensionen thematisch.

Materialität ist sowohl Grundlage (digitale Endgeräte, Interfaces), Gegenstand (Digitalisierung analoger Medialität) als auch Produkt (digitale Hervorbringung materieller Phänomene z.B. durch 3D-Druck) der Digitalität (Jörissen/Underberg 2019). Exemplarisch zeigen sich diese Ebenen als digital informierte Materialitätstransformationen in der Arbeit *Image Objects* (2011 – fortlaufend) des Künstlers Artie Vierkant: Zunächst am Rechner projektiert, umfasst sie sowohl industriell gefertigte Skulpturen als auch deren fotografische Dokumentation online, die, zum Teil an der Grenze des Erkennbaren, Modifizierungen durch Photoshop-Gesten und Filter aufweist (Abb. 4).

Die Installationsansichten werden zur Erweiterung der ausgestellten Objekte und beeinflussen wiederum, welche weiteren Formen die Arbeit annimmt. Die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Rezeption ist hier hinfällig, da die Arbeit in jeder Situation durch andere, spezifische ästhetische Qualitäten charakterisiert ist.[12] Die Augmented-Reality-App der *Image Objects*[13] eröffnet eine weitere Ebene und ermöglicht die Navigation durch und Interaktion mit der Arbeit in Überlagerung und Wechselwirkung screenbasierter, prozessualer und physischer Materialität.

Mit theoretischen Ansätzen wie der zuvor benannten Akteur-Netzwerk Theorie, des Neuen Materialismus und der Object-Oriented Ontology werden Materialität bzw. Materie, Dinge/Dinglichkeit in ihren Affordanzstrukturen, bei einigen Autor*innen auch als selbst wirkmächtig thematisiert (Bennet 2010). Unter der spezifischen Betrachtung digitaler Transformations- und Reformationsmöglichkeiten wird Materialität hier v.a. in ihren verschiedenen Aggregatzuständen zum Untersuchungsgegenstand. Darüber hinaus und z.T. an diese Positionen anschließend, treten durch den Begriff der Postdigitalität ökologische, klimapolitische und machttheoretische Fragen, z.B. technischer Infrastrukturen und des Ressourcenverbrauchs, wieder stärker in den Vordergrund (Broeckmann 2017).

In der Kunstpädagogik finden diese Perspektiven ihren Niederschlag neben vereinzelten Ansätzen[14] gegenwärtig v.a. im englischsprachigen Raum. Sie sind in der Unterrichts- und Curriculumsforschung zu verorten und bilden unterrichtspraktische Konsequenzen ab (Hood/Kraehe 2017; Rousell/Fell 2018).

4. Blinde Flecken: Digital Imaginaries

Digitalisierungsdiskurse weisen blinde Flecken auf, die kritisch befragt werden müssen.

Ähnlich wie die Thematisierung komplexer materieller Dimensionen als blinder Fleck[15] des Digitalisierungsdiskurses in der Kunstpädagogik gelten kann[16], sind eine Reihe weiterer Aspekte wenig beleuchtet. Die Künstlerin Tabita Rezaire kritisiert Technologie beispielsweise als immer schon durch Ideologien durchzogen und nie neutral. Sie konturiert in ihren Arbeiten Verflechtungen von Technologie und (Post-)Kolonialismus. Postkoloniale Technologiekritik ist außerdem zentral u.a. in afro-, sino- und golffuturistischer Theoretisierung (Avanessian/Moalemi 2018). Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs finden sich jedoch wenig Verbindungen zu postkolonialer oder allgemein queerer Theorie des Postdigitalen, die zudem in die Kunstpädagogik reichen. Zwar sind zahlreiche Ausstellungen, Projekte und Initiativen zu nennen[17], es fehlt jedoch eine systematische Befragung von automatisierter Diskriminierung, voreingenommener Daten- oder Designstrukturen und ihrer Effekte. Auch die zuvor aufgeführten Positionen stammen v.a. aus dem Globalen Norden und müssen konsequent erweitert werden.

Daneben bleiben zahlreiche weitere Fragen, die hier nicht angeschnitten werden können: Welche Vorstellungswelten und Begehren sind Technologien eingeschrieben bzw. welche bringen diese hervor? Welche Affektstrukturen und kollektiven Vorstellungen bilden sich aus, welche Mindsets sind grundlegend für das postdigitale Zeitalter (Vermeulen/van den Akker 2010)? Und wie lässt sich Technologie weiter entwickeln und – nicht nur temporär – umnutzen u.a.m.? Die Ebene des Spekulativen, des Andersmöglichen, des Noch-Nicht-Realisierten und Fehlenden, des zunächst Gescheiterten soll hier zum Abschluss, in Anlehnung an Bratton (2016), mit *Digital Imaginaries* explizit als Teil postdigitaler Forschung benannt werden, um diese in Zukunft zu erweitern.

Anmerkungen

1 http://en.wikipedia.org/wiki/Postdigital [28.07.2019]

2 Vielen Dank an Lea Herlitz, Konstanze Schütze und Manuel Zahn für die sehr guten Hinweise und Kritik an diesem Text!

3 "'The New Normal', the new context set in motion by the age of global computation, data analytics and algorithmic governance". Online: http://thenewnormal.strelka.com/ [28.07.2019]

4 Werbespot für das iPad: http://www.youtube.com/watch?v=llZys3xg6sU [28.07.2019]. Danke an Konstanze Schütze für den Hinweis darauf.

5 So lautet der Slogan des Bildungsministeriums im Rahmen der *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* in der Pressemitteilung „Einmaleins und ABC nur noch mit dem PC" und adressiert ausschließlich den (pädagogisch begleiteten) Umgang mit digitalen Medien: http://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/einmaleins-und-abc-nur-noch-mit-pc-407134 [25.7.2019]

6 Dank an Konstanze Schütze für diesen Vorschlag.

7 Daneben zirkulieren zahlreiche weitere, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden können (vgl. Cramer 2016).

8 Das Präfix ‚Post' ist verschiedentlich konnotiert (vgl. Cramer 2016). Zudem ist es mit der Kritik an einer *Stellungshaltungsfunktion* verbunden. Es sei Ausdruck einer Unsicherheit über das, was ist und das, was werden kann – eine leere Formel. Zudem sei es politisch aufgeladen, wenn es auf das Vergangene als zwingende Voraussetzung für das Kommende anspielt (Blas 2014). Das Präfix kann aber auch als produktiver Platzhalter verstanden werden, als eine noch unbestimmte Variable, die sich den Offenheiten von Digitalisierungsprozessen als einer „Zone der Aktivität" (Bourriaud 2002) widmet.

9 Zu nennen sind u.a. *Post-Digital Culture* an der Universität Hamburg, *Post-Digital Research* an der Aarhus University in Koopera-

tion mit der *transmediale* Berlin, *Digital Cultures Research Lab* an der Leuphana Universität Lüneburg, *Postdigitale Kunstpraktiken in der Kulturellen Bildung* an der Fachhochschule Potsdam, *Postdigital Cultures Faculty Research Centre* an der Coventry University und das Projekt *Post-Internet Arts Education Research* an der Universität zu Köln.

10 Diese These ist ein wesentlicher Ausgangspunkt des Projekts *Post-Internet Arts Education Research* an der Universität zu Köln: piaer.net.

11 http://agathavalkyrieice.com/ [20.07.2019]

12 http://artievierkant.com/imageobjects.php [22.07.2019]

13 http://apps.apple.com/us/app/image-object/id1345691520 [28.07.2019]

14 An der Universität zu Köln fand beispielsweise am 21. und 22.6.2019 das von Annemarie Hahn und Vivien Grabowski ausgerichtete Symposion *Digital Things* statt: http://kunst.uni-koeln.de/digitalthings/ [28.07.2019]

15 Vgl. auch Meyer 2009.

16 Dank an Konstanze Schütze für diesen Hinweis.

17 Zu nennen sind zum Beispiel *Creamcake* (Berlin), *Dear Humans* und *dgtl fmnsm* (Dresden) oder *Queering Arts Education and Media Culture* (Universität zu Köln).

Literatur

Andersen, Christian Ulrik/Cox, Geoff/Papadopoulos, Georgios (2014): Postdigital Research – Editorial. In: A Peer-Reviewed Journal About. Online: http://www.aprja.net/post-digital-research-introduction/ [29.07.2019]

Avanessian, Armen/Moalemi, Mahan (2018): Ethnofuturismen. Leipzig: Merve Verlag.

Bennett, Jane (2010): Vibrant Matter. Durham: Duke University Press.

Berry, David M./Dieter, Michael (Hrsg.) (2015): Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design. London: Palgrave Macmillan.

Blas, Zach (2014): Contra-Internet Aesthetics. In: Kholeif, Omar (Hrsg.): You Are Here. Art After the Internet. London/Manchester: Cornerhouse, SPACE, S. 87-97.

Bogost, Ian (2012): Alien Phenomenology, or What It's Like to Be a Thing. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bourriaud, Nicolas (2002): Postproduction. New York: Lukas & Sternberg.

Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (Hrsg.) (2018): Posthuman Glossary. London/New York: Bloomsbury.

Bratton, Benjamin H. (2016): The Stack. On Software and Sovereignty. Cambridge: MIT Press.

Bridle, James (2013): The New Aesthetic and its Politics. Online: http://booktwo.org/notebook/new-aesthetic-politics/ [10.08.2019]

Broeckmann, Andreas (2017): Zur postdigitalen Ästhetik der „Post-Internet Art". Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens. Online: http://www.mikro.in-berlin.de/wiki/tiki-download_file.php?fileId=59 [10.08.2019]

Cascone, Kim (2000): The Aesthetics of Failure: 'Post-Digital' Tendencies in Contemporary Computer Music. Computer Music Journal. Band 24. Ausgabe 4, S. 12-18.

Caygill, Howard/Leeker, Martina/Schulze, Tobias (2017): Interventions in Digital Cultures. Lüneburg: meson press.

Contreras-Koterbay, Scott/Mirocha, Łukasz (Hrsg.) (2016): The New Aesthetic and Art: Constellations of the Postdigital. Amsterdam: Institute of Network Cultures.

Cox, Geoff (2014): Prehistories of the post-digital: Or, some old problems with post-anything. A Peer-Reviewed Journal About, 3(1).

Cramer, Florian (2015): What Is ‚Post-Digital'? In: APRJA: http://www.aprja.net/what-is-post-digital/ [20.3.2018]

Cramer, Florian (2016): Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital", „Post-Internet" und „Post-Media". In: postdigital 1. Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens. Kunstforum International. Band 242, S. 54-67.

Dagstuhl-Erklärung (2016): Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Online: http://cms.sachsen.schule/fileadmin/_special/gruppen/706/Medien/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-welt-2016.pdf [14.08.2019]

Dolphijn, Rick/van der Tuin, Iris (2012): New Materialism: Interviews & Cartographies. Michigan Publishing: University of Michigan Library. Online: http://quod.lib.umich.edu/o/ohp/11515701.0001.001 [14.08.2019]

Dufva, Tomi (2018): Art education in the post-digital era: Experiential construction of knowledge through creative coding. Helsinki: School of Arts, Design and Archtitecture. Online: http://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/31304/isbn9789526079486.pdf?sequence=1&isAllowed=y [14.08.2019]

Götz, Magdalena (2019): Postdigital – post-partizipativ? Diskurse und Praktiken der Teilhabe in der aktuellen Medienkunst am Beispiel von Nadja Buttendorfs *#HotPhones – high-tech self-care*. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. zkmb 2019, S. 27-40.

Gye, Lisa/Munster, Anna/Richardson, Ingrid (2005): distributed aesthetics. In: The Fibreculture Journal. Online: http://seven.fibreculturejournal.org/ [14.08.2019]

Hahn, Annemarie (2019): Everythings Matter. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. zkmb 2019, S. 90-100.

Haraway, Donna J. (2016): Staying with the *Trouble*. Making Kin in the Chthulucene. London: Duke University Press.

Hood, Emily Jean/Kraehe, Amelia M. (2017): Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning. In: Art Education. Ausgabe 70, Band 2, S. 32-38.

Jandrić, Petar/Knox, Jeremy/Besley, Tina/Ryberg, Thomas/Suoranta, Juha/Hayes, Sarah (2018): Postdigital science and education. In: Educational Philosophy and Theory. doi: 10.1080/00131857.2018.1454000.

Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.) (2015): Subjekt Medium Bildung. Medienbildung und Gesellschaft. Band 28. Wiesbaden: Springer VS.

Jörissen, Benjamin (2016): ‹Digitale Bildung› und die Genealogie digitaler Kultur: Historiographische Skizzen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 25 (Medienbildung und informatische Bildung – quo vadis?), S. 26-40. http://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.26.X. [28.07.2019]

Jörissen, Benjamin (2017a) Einführung: Digitale Medialität und implizites Wissen. In Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim Basel: Beltz, S. 439–447.

Jörissen, Benjamin (2017b): Subjektivation und „ästhetische Freiheit" in der post-digitalen Kultur. In: Kulturelle Bildung. Online:

http://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur [23.06.2019]

Jörissen, Benjamin (2019): Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: Kulturelle Bildung. Online:
http://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur [23.06.2019]

Jörissen, Benjamin/Unterberg, Lisa (2019): Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In: Jörissen, Benjamin; Kröner, Stephan; Unterberg, Lisa (2019) (Hrsg.): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung und Digitalität. Band 1. München: kopaed, S. 11-24.

Joselit, David (2013): After Art. Princeton/Oxford: Princeton University Press.

Kanderske, Max/Thielmann, Tristan (2019): Virtuelle Geografien. In: Kasprowicz, David/Rieger, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Virtualität. Springer VS: Wiesbaden. Online: http://doi.org/10.1007/978-3-658-16358-7_12-1 [18.09.2019]

Latour, Bruno (2005) Reassembling the Social – An Introduction to ANT. Journal of Chemical Information and Modeling. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004.

Leeker, Martina (2018): (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Lüber, Heinrich/Sturm, Eva: Kunstpädagogische Positionen. Band 40. Hamburg: Universitätsdruckerei.

Manovich, Lev (1999): Database as Symbolic Form. In Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies 5 (2): S. 80–99. doi: 10.1177/135485659900500206.

Meyer, Torsten (2009): Mediologie (in) der Kunstpädagogik. Online: http://www.kunstlinks.de/material/peez/2009-06-meyer.pdf [29.07.2019]

Meyer, Torsten (2015): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung Online: http://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung [18.06.2019]

Pepperell, Robert/Punt, Michael (2000): The Postdigital Membrane: Imagination, Technology and Desire. Bristol: Intellect Books.

Rousell, David/Fell, Fiona V (2018): Becoming a work of art: Collaboration, materiality and posthumanism in visual arts education. In: International Journal of Education Through Art. Ausgabe 14(1), S. 91–110. Online: http://dx.doi.org/10.1386/eta.14.1.91_1 [18.09.2019]

Sabisch, Andrea/Zahn, Manuel (Hrsg.) (2018): Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft. Hamburg: Textem Verlag.

Schroer, Nada (2019): Vom bürgerlichen Blick zum posthumanen Schnitt. Kuratorische Praxis im Kontext medientechnologischer Entwicklungen. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. zkmb 2019, S. 50-58.

Schütze, Konstanze (2019): Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität zu Köln.

Sesink, Werner: Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags. In: Fromme, Johannes, Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008, S. 13-35.

Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Vermeulen, Timotheus/van den Akker, Robin (2010): Notes on Metamodernism. In: Journal of Aesthetics & Culture 2:1, doi: 10.3402/jac.v2i0.5677.

Zahn, Manuel (2017): „Wir stammen von Animationen ab.“ Wirklichkeitserfahrung mit Ryan Trecartins Videos. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung. Online: http://zkmb.de/1023 [29.07.2019]

Abbildungen

Abb. 1: Ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen. Kristin Klein.

Abb. 2: Spektrum kultureller Praxen, Formen und Formate. Kristin Klein.

Abb. 3: Spektrum von Subjektkonstellationen. Kristin Klein.

Abb. 4: Artie Vierkant: *Image Object*, SATURDAY, 10 AUGUST 2019 9:21:10 PM, Print on aluminium composite panel, altered documentation image.

Abb. 5: Spektrum der Konzeption materieller Konkretionen. Kristin Klein.

Abb. 6: Spektrum des erfassten Digitalisierungsdiskurses. Kristin Klein.

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

Der Beitrag blickt auf den gegenwärtigen postdigitalen Zustand der Gesellschaft und fragt nach normativen Implikationen, die sich vor diesem Hintergrund für Bildungsprozesse ergeben. Es wird dargelegt, inwiefern die relational angelegten Perspektiven auf sozio-mediale Verflechtungen neuartige Anforderungen bei der Auseinandersetzung mit Normen und Normierung mit sich bringt. Klassische bildungstheoretische Bezugspunkte, wie etwa das kritisch-reflexive Subjekt, werden hierbei infrage gestellt. Stattdessen wird für eine bildungstheoretische Reorientierung plädiert, die sich etwa auf den aktuellen Diskurs um ethische Fragen im Kontext des New Materialism bezieht.

–

Immer deutlicher zeigt sich, dass die im wissenschaftlichen Diskurs um Postdigitalität skizzierten Figurationen sozialer und medialer Transformationen nicht nur abstrakte Gebilde sind, sondern sich als manifeste Größen gesellschaftlicher Realität etabliert haben. Seien es die zunehmend in die öffentliche Wahrnehmung rückenden Prozesse algorithmischer Entscheidungsfindung wie etwa in Form des Projektes *Open Schufa*, die soziale Wirkmacht und Problematik der Meinungslenkung durch social Bots (Ferrara et al. 2016), die sich seit einiger Zeit zunehmend etablierende Maker-Kultur (Walter-Hermann & Büching 2013) oder die vielfältigen Formen der digitialen Selbstvermessung (Selke 2016) bzw. Quantifizierung des Sozialen (Mau 2017) – in allen Beispielen lassen sich Facetten dessen erkennen, was Cramer (2014) als postdigitalen Zustand der Gesellschaft bezeichnet. Kennzeichnend hierfür ist die Ubiquität und gleichzeitige Hybridität ‚alter‘ und ‚neuer‘ Medien bzw. medientechnologischer Infrastrukturen, die verdeutlichen, dass Digitalität in vielen Bereichen der Gesellschaft längst tief verankert ist und die visionäre Rede von disruptiven Potenzialen der Digitalisierung daher der tatsächlichen Entwicklung hinterherhinkt. Mit Stalder (2017: 18), der sein Konzept einer „Kultur der Digitalität“ zwar vom Begriff des Postdigitalen abgrenzt, dabei jedoch auch die Parallelen der Ansätze betont, lässt sich in einem ersten Zugriff auf das Spezifische des Digitalen festhalten:

> *„Medien sind Technologien der Relationalität, das heißt, sie erleichtern es, bestimmte Arten von Verbindungen zwischen Men-*

schen und zu Objekten zu schaffen … ‚Digitalität' verweist also auf historisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure" (ebd.: 17f.).

Zu konstatieren ist hierbei, dass die in kulturelle Prozesse eingelagerten Algorithmen nur (wenn überhaupt) auf den ersten Blick neutral oder objektiv erscheinen (Roberge/Seyfert 2017: 16f.). Wie sich etwa am Beispiel rassistischer Diskriminierung durch Suchalgorithmen zeigt (Noble 2018), können algorithmisierten Wirklichkeitskonstruktionen erhebliche ethisch-normative Probleme innewohnen. Diese werden im schlimmsten Fall nicht einmal erkannt, da Algorithmen eine legitimatorische Autorität inhärent ist, die unter anderem auf eine naive Gleichheitsimagination von softwarebasierten Such- und Sortierstrategien von Daten zurückzuführen ist (Stalder 2017: 198ff.). Stattdessen scheint es geboten, Algorithmen eher als Gatekeeper zu verstehen (Roberge/Seyfert 2017: 18ff.), denen – im Falle komplexer selbstlernender Systeme nicht mehr vollständig durchschaubare – inhärenten Entscheidungs- und Unterscheidungslogiken zugrunde liegen, die Klassifizierungen und Hierarchisierungen hervorbringen, welche unseren Alltag zunehmend prägen (Passoth/Wehner 2018). Die vielgestaltigen Materialisierungsformen postdigitaler Medialität treten damit als neue epistemische Akteure in Erscheinung, indem sie im Vollzug der Praxis ihren spezifischen Aufforderungscharakter, diverse Möglichkeitsräume oder Widerständigkeit offenbaren und damit eben gerade nicht nur Instrumente sind, sondern einen aktiven Part an Wirklichkeitskonstruktionen haben, der jenseits unmittelbarer Rückführbarkeit auf menschlich-intentionale Einwirkung liegt.

Entscheidend ist, dass wir es bei der postdigitalen Verfasstheit unserer Gesellschaft nicht mit einer Ablösung analoger Technologien durch digitale Technologien zu tun haben, sondern mit einem Nebeneinander und mit neuen Formen der Verschmelzung. Diese Idee findet sich prinzipiell auch an anderer Stelle, wie etwa im Mediatisierungsansatz nach Krotz und Hepp (2012) wieder, der von einer Parallelexistenz unterschiedlicher Medienlogiken ausgeht, deren Prägkräfte sich je nach sozio-kultureller Anbindung unterschiedlich manifestieren. Bezieht man sich in diesem Sinne auf neue Möglichkeiten der Relationierung von heterogenen Entitäten als konstitutives Merkmal von Digitalität, so lässt sich diese Annahme aus bildungstheoretischer Sicht mehrfach kritisch betrachten. Neben Fragen, von wem die Impulse ausgehen, die zu neuen Relationen führen und welche implizite oder explizite Machtförmigkeit diesen Relationierungspraxen zugrunde liegt sowie der Problematik der Verantwortung im Zusammenhang mit der Vorstellung von Bildung als verteiltem Prozess, stellen relationale Ansätze bildungstheoretische Perspektiven auf grundsätzlicher Ebene vor das Problem der Bestimmung, wann überhaupt von Bildung gesprochen werden kann. Diese Fragen sind alles andere als neu, nimmt man die Postulate der Postdigitalität ernst, erfordern sie aber eine neue bzw. erneute Bearbeitung.

Der begleitende Kommentar nimmt diese Beobachtungen zum Ausgangspunkt, bildungstheoretische Fragen zu stellen und eine Leerstelle in Bezug auf den Aspekt der Normativität von Bildung aufzuzeigen. Dieser kritische Aufruf versteht sich als flankierende Position zu den in dieser Ausgabe der zkmb versammelten Beiträgen. Die in dieser Ausgabe an unterschiedlichen Beispielen veranschaulichten Formen postdigitaler Verflechtungen von Kunst und Gesellschaft sowie künstlerischen bzw. kuratorischen Praxen und neuen Medienkulturen, können gewissermaßen als ‚Bildungsmomente' gelesen werden, die sich als neue oder veränderte Formen der „Transformation subjektivierender Relationierungen" (Jörissen 2015: 228) zeigen. Inwiefern hier Normierung und Normativität – sowohl als sich in der Vollzugswirklichkeit zeigende Logik ästhetisch-medialer Praktiken als auch in Form einer bildungstheoretischen Reflexionskategorie – von Bedeutung sind, soll nachfolgend auf grundsätzlicher Ebene skizziert werden.

Von der Postdigitalität zur Post-Normativität? Was Bildungstheorie gegenwärtig bewegt

Bildungstheoretische Diskurse scheinen dazu zu neigen, bestimmten Leitmotiven zu folgen. Dies liegt gewissermaßen in der Natur der Sache, da weitgehend Konsens darüber besteht, Bildung nicht solipsistisch zu verstehen, sondern als gesellschaftlich und historisch eingebetteten Prozess. Insofern stellt die Bestimmung dieser Kontextualität einen Bestandteil des bildungstheoretischen Denkens dar. Dementsprechend weisen bildungstheoretische Arbeiten eine Affinität zu zeitdiagnostischen Skizzen auf, die bspw. als Anschlüsse an die Theorie reflexiver Modernisierung (Marotzki 1990), der Postmoderne (Koller 1999) oder Globalisierung (Roselius/Meyer 2018) konkretisiert werden – um nur einige zu nennen. Gegenwärtig scheint einiges dafür zu sprechen, Bildung

im Rahmen der postdigitalen Verfasstheit unserer Gegenwartskultur zu begreifen. Solche Anschlüsse wiederum führen zu der Notwendigkeit, die grundlegenden bildungstheoretischen Kategorien auf den Prüfstand zu stellen. Dies in angemessenem Umfang zu bewältigen, würde freilich den Rahmen dieses Kommentars sprengen. Stattdessen soll der Fokus auf eine Komponente gerichtet werden, indem Überlegungen zur Normativität von Bildung in den Mittelpunkt rücken.

Im schier unübersichtlichen Feld der Bildungstheorien finden sich – zugespitzt formuliert – auf der einen Seite, etwa in Form der kritischen Bildungstheorien (Heydorn 1970), explizit geäußerte normative Standpunkte, die Bildung überhaupt erst durch ihren Anspruch legitimieren, einen expliziten Gegenentwurf zu dominanten Positionen zu bieten. Bildung fungiert hier ganz klar als interventionistisches Projekt mit dem Ziel, gegen hegemoniale Machtverhältnisse aufzubegehren. Auf der anderen Seite des Spektrums lassen sich Ansätze wie bspw. die Theorien transformatorischer Bildung ausmachen, welche lediglich implizit eine normative Position erkennen lassen (Koller 2016). Indem Bildung als formaler Prozess beschrieben wird, steht die kritisch-emanzipatorische Ausrichtung hier nicht in vergleichbarer Weise im Fokus. Dass aber auch das formale Konzept von Bildung nie völlig frei von einer normativen Färbung ist, zeigt sich schon daran, dass eine analytisch-deskriptive Perspektive eingenommen wird, die über den empirischen Anschluss an qualitativ-rekonstruktionslogische Verfahren gewissermaßen ihren Distanzierungsanspruch einzulösen versucht. Diese methodische Wendung der Wertfreiheit geht allerdings nicht auf, wie Krinninger/Müller (2012) sowie Heinrich (2016) zeigen, da auch hier bestimmte erkenntnistheoretische Standpunkte den Blick anleiten und somit eine Perspektivität geprägt wird, die wiederum für bestimmt Aspekte sensibilisiert, für andere aber blind ist. Zugleich weisen die Autoren darauf hin, dass sich eine solche, quasi zwangsläufige Normativität, durchaus auch positiv begreifen lässt, hierfür aber eine entsprechend kritisch-selbstreflexive Haltung vonnöten ist. Wie auch immer man die formalen Theorien von Bildung wendet – es liegt auf der Hand, dass aus pädagogischer Sicht natürlich nicht jeder Transformationsprozess als Bildung zu bezeichnen ist. Wie Koller (2016: 154ff.) darlegt, zeigt sich ‚gelingende Bildung' in den formalen bildungstheoretischen Ansätzen etwa als gesteigerte Reflexivität (Marotzki), als Möglichkeit weiterer Transformationen (Nohl) oder als das Offenhalten von Widerstreit (Koller). Folgt man nun den Überlegungen einer postdigital verfassten Gesellschaft und nimmt diese als Hintergrundfolie bildungstheoretischer Betrachtungen, so wird schnell klar, dass die Frage, welche Prozesse der Veränderung bzw. Transformation als Bildung bezeichnet werden können, sich auch hier stellt – möglicherweise sogar in verschärfter Form. Wie soll Bildung verlaufen, wenn sie sich als ein auf sozio-mediale Konstellationen verteilter Prozess darstellt und nicht länger das handelnde und meist anthropozentrisch gedachte Subjekt in den Mittelpunkt rückt, das sich selbstreflexiv zur Welt verhält? Was sind die Kriterien, um von Bildung als eine Form der Re-Konstellation zu sprechen? Was unterscheidet dann Bildung von anderen Veränderungsprozessen?

Abschied vom kritisch-reflexiven Subjekt?

Bevor eine erste Annäherung an die eben aufgeworfene Frage unternommen werden soll, scheint eine vorgeschaltete Klärung vonnöten. Wenn Bildung im Kontext des Postdigitalen nicht mehr als auf eine menschliche Entität begrenzt verstanden wird und sogar noch über die Vorstellung des dezentrierten Subjekts (Koller 2001) hinaus geht, muss zunächst erörtert werden, wer oder was sich eigentlich bildet. Hilfreiche Hinweise finden wir bspw. in jüngeren Arbeiten zu Ideen von Kollektivsubjekten (Alkemeyer/Bröckling/Peter 2018), aber auch in Ansätzen zu einem relationalen Lernbegriff (Künkler 2011). Wesentlich für derlei Überlegungen zur relationalen Verfasstheit des Phänomenbereichs sind darüber hinaus die Studien der Akteur-Netzwerk-Theorie (Belliger/Krieger 2006; Latour 2007; 2008) bzw. deren Rezeption und Weiterführung (Dölemeyer/Rodatz 2010; Fenwick/Edwards 2010; Wieser 2012), aber auch die Arbeiten zur relationalen Soziologie von Norbert Elias (2004). Hier wird schnell deutlich, dass eine solche Perspektive ganz andere Analysedimensionen einfordert, die bspw. nach verteilter agency, Stabilität und Instabilität oder Formen der Faltung von sich in Prozessen der Subjektivierung zeigenden Kräften fragt (Alkemeyer/Bröckling 2018: 19ff.). Von klassischen reflexionstheoretischen Ansätzen von Bildung hin zu einem relationalen Verständnis ist es ein weiter Weg, der für einen zeitgemäßen Bildungsbegriff aber unerlässlich scheint. Inwiefern relationale Bildung z.B. noch von dem Dualismus von Selbst und Welt ausgehen kann, scheint zumindest fraglich. Unter anderem bieten hier Arbeiten zur relationalen Anthropologie (Krautz 2017) inspirierende Überlegungen, die in dieser Richtung anschlussfähig sind. Damit wird eine deutliche Abkehr von essentialistisch verstandener Subjektivität markiert, und stattdessen „Verwobenheit und Bezogenheit als zentrale Dimensionen des Zwischens" (Künkler 2017: 72) in den Vordergrund gerückt. Damit wird das kritisch-reflexive Moment von Bildung zwar nicht aufgegeben, doch aber anders – nämlich nicht als individualistisch verstandene Selbstreflexivität, sondern als per se von den diese

Reflexivität prägenden Bezogenheiten ausgehend – verstanden. Gewissermaßen haben wir es bei der relationalen Perspektive auf Bildung mit einer Zuspitzung der bereits in der poststrukturalistischen Wendung des Bildungsbegriffs eingelassenen Abkehr des sich selbst verfügbaren und mit sich selbst identischen Subjekts zu tun. Mit dieser Verschiebung ändert sich auch der normative Anspruch an Bildung, da die Frage der Verantwortlichkeit sich anders stellt. Statt dem (mehr oder weniger) moralisch agierenden Individuum steht die Frage im Raum, welche Moralität sich in Formen und Prozessen verteilter agency (d.h. als Form von Handlungsmacht, die nicht zwangsläufig personengebunden ist) zeigt und worin die Möglichkeiten und Grenzen liegen, in diese einzugreifen, Positionen zu generieren, diese einzunehmen, bestehende Positionen zu affirmieren oder zu unterminieren.

Um abschließend zumindest eine Richtung anzudeuten, in die sich eine solche Auseinandersetzung mit relationaler Bildung und Normativität bewegen kann, soll hier vorläufig von *Bildung als emanzipatorischer Modus der Assoziation in Prozessen der Subjektivierung von Kollektiven* ausgegangen werden. Diese Überlegung schließt unter anderem an Fragen nach ethischen Implikationen an, die im Feld des ‚new materialism' und besonders unter dem Signum des Posthumanismus aktuell diskutiert werden. Wie Hoppe (2017: 12) darstellt, werden hier bspw. die Positionen von Braidotti und Stengers verhandelt, die im Sinne einer relationalen Ethik „in der einen oder anderen Weise eine Neubegründung und alternative Ausformulierung von Ethik [versuchen], die weder ein abgeschlossenes ethisches Subjekt annimmt noch durch den Bezug auf universale Maßstäbe Beziehungen bewerten will". Der hierbei konturierte Verantwortungsbegriff stellt nicht das Individuum als Träger*in von Verantwortung in den Mittelpunkt, sondern versteht Verantwortung „als Fähigkeit (in) der Welt zu antworten, als *response-ability* oder *ability to respond* [Herv. i. O.]" (ebd.). Schlägt man diesen Weg ein, zeigt sich ein erheblicher Unterschied zum individualistischen Bildungsbegriff Humboldt'scher Prägung. Der Erhalt oder die Generierung von agency avanciert hier zu einem entscheidenden Moment im Bildungsprozess, wobei die Möglichkeit der Re-Konstellation hybrider Formationen als Anker fungieren kann, um über die Normativität von Bildung nachzudenken, d. h. darüber, wann bei Transformationen relationaler Verhältnisse von Bildung gesprochen werden kann. Normative Ansprüche erstrecken sich dabei – und das ist möglicherweise der größte Unterschied zu klassischen bildungstheoretischen Positionen – auch auf neue, nichtmenschliche epistemische Akteure, die sich als Softwarecode, Datenbanken oder Interfaces in Sozialität eingeflochten haben. Der Diskurs über die in einem relationalen Bildungsbegriff zugrunde gelegten Werte steht noch am Anfang, scheint aber unumgänglich, wenn Bildung dem Anspruch gerecht werden soll, Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen bieten zu können, die sich in postdigitalen Zeiten auf unvorhergesehene Weise neu und anders stellen.

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.) (2018): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Sujekte. Ein Forschungsprogramm. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 17-31.

Belliger, Andréa & Krieger, David J. (Hrsg.) (2006): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript.

Cramer, Florian (2014): What is 'Post-digital'? In: APRJA, 3(1).

Dölemeyer, Anne/Rodatz, Mathias (2010): Diskurse und die Welt der Ameisen. Foucault mit Latour lesen (und umgekehrt). In: Feustel, Robert/Schochow, Maximilian (Hrsg.): Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse. Bielefeld: transcript, S. 197-2020.

Fenwick, Tara J./Edwards, Richard (2010): Actor-network theory in education. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.

Ferrara, Emilio/Varol, Onur/Davis, Clayton/Menczer, Filippo/Flammini, Alessandro (2016): The rise of social bots. In: Communications of the ACM, 59(7), 96-104.

Heinrich, Martin (2016): Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung, 69(4), 431-448.

Heydorn, Hans-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Hoppe, Katharina (2017): Politik der Antwort. Zum Verhältnis von Politik und Ethik in Neuen Materialismen. In: Behemoth, 10(1), 10-28.

Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-233.

Jörissen, Benjamin (2017): Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: Kulturelle Bildung Online. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur [20.05.19]

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München: Wilhelm Fink.

Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina/Schmidt, Andrea/Hartmann, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 35-48.

Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/R. Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-161.

Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München: kopaed.

Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 57-75.

Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.) (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS.

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.

Künkler, Tobias (2017): Die Relationalität menschlicher Existenz. Versuch einer (kategorialen) Systematisierung. In Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München: kopaed, S. 61-78.

Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Latour, Bruno (2008): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin: Suhrkamp.

Noble, Safiya U. (2018). Algorithms of Oppression. How search engines reinforce racism. New York: NYU Press.

Passoth, Jan-Hendrik/Wehner, Josef (2018): Listen, Daten, Algorithmen. Ordnungsformen des Digitalen. In: Mämecke, Thorben/-Passoth, Jan-Hendrik/Wehner, Josef (Hrsg.): Bedeutende Daten. Modelle, Verfahren und Praxis der Vermessung und Verdatung

im Netz. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-68.

Roberge, Jonathan/Seyfert, Robert (2017): Was sind Algorithmuskulturen? In: Seyfert, Robert/Roberge, Jonathan (Hrsg.): Algorithmuskulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Bielefeld: transcript, S. 7-40.

Roselius, Katharina/Meyer, Meinert (2018): Bildung in globalizing times. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21(2), 217-240.

Selke, Stefan (2016): Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel. Wiesbaden: Springer VS.

Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Walter-Herrmann, Julia/Büching, Corinne (Hrsg.) (2013): FabLab. Of Machines, Makers and Inventors. Bielefeld: transcript.

Wieser, Matthias (2012): Das Netzwerk von Bruno Latour. Die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen Science & Technology Studies und poststrukturalistischer Soziologie. Bielefeld: transcript.

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

Ausgehend von meinem künstlerischen Umgang mit mich umgebenden Bildern versuche ich hier, den aus Bildkombinationen bestehenden visuellen Diskurs – meinen bildlichen Forschungsprozess – mit Sprache zu flankieren, theoretische Verbindungen herzustellen, Zwischenräume wahrzunehmen, um sie herum weiterzuspinnen. Solch ein Gespinst stelle ich hier vor.[1]

Dabei handelt es sich um ein Experimentierfeld, das ständig neue Formen annimmt und keineswegs durchdacht ist, sondern fragwürdig bleibt. Es kann sich immer wieder ein neues Möglichkeitsfeld für Sinngebungsprozesse öffnen, insofern einmal gefundene Fixpunkte nur eine begrenzte Haltbarkeit und begrenzten Halt vermitteln, bevor sie aufgrund eines neuen Bildeinfalls erweitert, umgebaut oder auch transformiert werden.

Die visuelle und die sprachliche Ebene laufen dabei für mich teilweise parallel, driften auseinander, überholen sich gegenseitig, wiederholen sich oder biegen einfach ab. Es handelt sich um eine mehrfach gewendete Anwendung (vgl. Pazzini et al. 2000). Bilder wenden sich an Bilder und an Text und Textpassage wendet sich an Textpassage und wiederum an Bilder. Manches rauscht sicher auch an dem einen oder anderen vorbei. Während des Vortrags habe ich bewußt die gleichzeitige Mehrspurigkeit von Bild und Text als Versuchsanordnung betrachtet – auch mit dem Hintergedanken auf zukünftiges Forschen. Jetzt im Medium Buch möchte ich allerdings die Text- und Bildspur entwirren und nacheinander präsentieren.

Grundlegendes

Die Eigenlogik des Bildlichen[2] bildet für mich eine Basis, von der ausgehend es mir nicht um ein vergleichendes Sehen *von* Bildern, sondern um eine Form von Bilderfahrung geht, die auch Zwischenräume, Leerstellen, Fremdes und Unsichtbares wahrnehmen lässt – ein Sehen *in* Bildern (vgl. Waldenfels 2010: 66 f.) und besonders auch in Bildzwischenräumen. Die Produktivität dieser ganz eigenen Bildlogik, die gerade nicht der Logik des gewohnten Denkens und der Sprache entspricht, möchte ich gern im Zusammenhang mit sich verändernden Welt- und Selbstverhältnissen in den Blick nehmen und vor diesem Hintergrund

Theorieansätze von Bernhard Waldenfels (2010), Rainer Kokemohr (2007), Hans-Christoph Koller (2012) und Karl-Josef Pazzini in Verbindung bringen.

Verwirrung

Ein Bild habe ich zu Beginn als gesetzt betrachtet: Es ist Caravaggios *Der ungläubige Thomas*, das mich in digitaler Form mit der Einladung zur Tagung anlässlich Karl-Josef Pazzinis Emeritierung erreichte. Davon ausgehend habe ich gesponnen – sowohl auf einer Bildebene, als auch gedanklich-sprachlich. Beides versuche ich jetzt – sehr verkürzt und sortiert – zu rekonstruieren.

Der ungläubige, zweifelnde Thomas bei Caravaggio ist noch nicht überzeugt von Jesu Auferstehung, hat aber schon eine Ahnung, der er nachzugehen versucht. Der Bibeltext (vgl. Joh. 20, 24-29) lässt offen, ob allein Jesu Präsenz überzeugend wirkt oder ob, wie es hier ins Bild gesetzt wird, erst das handgreifliche Untersuchen der Wunde die Thomas-Figur anders sehen und denken lässt (vgl. Sabisch 2014). Er zeigt genau den Moment der Versicherung, der zwischen der vorherigen Verunsicherung, aufkeimender Ahnung und der darauf folgenden sicheren Gewissheit stattfindet. Dabei ist Jesus nur der Platzhalter des tatsächlich Unglaublichen, Unfassbaren. Und so bleibt auch im Rahmen dieser drastischen Darstellung des ungläubigen Thomas das eigentlich Zweifelhafte weiterhin unbegreiflich (vgl. Meyer 2002: 245 f.).

Mit der *Bekehrung des Paulus* setzt Caravaggio noch etwas früher in dem zuvor skizzierten Prozess der Bildung von Gewissheit an und zeigt den Moment direkt nach der Verstörung. Nur ein schwaches Licht in der rechten oberen Ecke des Bildes deutet hier auf den Auslöser der Erschütterung hin. Auch hier scheint er um besonders dramatische Momentaufnahmen einer umwälzenden Entwicklung, Wendepunkte, Schlüsselerlebnisse, unfassbare Zwischenräume innerhalb des Geschehens zu kreisen, die eben nicht greifbar sind. Auch hier wird der zugrundeliegende religiöse Text nicht illustriert, sondern das Thema neu und anders aufgefasst, Ungesagtes kommt vor, die „Bildlichkeit von Bildlosem“ (Waldenfels 2010: 121), Zwischenräume spielen eine Rolle.

Dieser Moment des Stillstandes, des Atem-Anhaltens, der Leere bzw. des Zwischenraumes zwischen einem auslösenden Schlüsselereignis und einer sich daraus ergebenden Reaktion oder Antwort lässt mich an Aspekte von Bildungsprozessen im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie von Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller denken. Kokemohr und Koller wiederum greifen im Rahmen der transformatorischen Bildungstheorie u. a. den phänomenologischen Erfahrungsbegriff von Bernhard Waldenfels und das bei Jacques Lacan durch die drei Register des Imaginären, Symbolischen und Realen hervorgerufene prozesshafte Subjekt auf.

Kokemohr und Koller beschreiben eine grundlegende Veränderung, aufgrund der sich das beteiligte Subjekt auf der gleitenden Signifikantenkette kon- und refiguriert (vgl. Kokemohr 2007: 17-18). Die Auslöser solcher Veränderungen sieht Kokemohr in widerständigen Erfahrungen, die nicht in die aktuelle Kette der Bedeutungszuschreibungen integrierbar sind, sondern das Verhältnis von Subjekt und Welt beiderseits verändern. Diese Transformation, die das alte Ordnungssystem in ein neues verwandelt, kann auf das Subjekt bezogen als ein „Andersdenken oder Anderswerden“ (vgl. Koller 2012: 9) verstanden werden.

Die Konzeption der Transformation aufgrund einer widerständigen Erfahrung greift auf Waldenfels Verständnis von Erfahrung als einem Doppelereignis aus Pathos und Response, bzw. Widerfahrnis und Antwort (vgl. ebd.: 111) zurück. Zwischen Pathos und Response setzt Waldenfels die Diastase, die die beiden Teilbereiche einer Erfahrung gleichzeitig trennt und verbindet, indem sie auf die Vorgängigkeit eines Ereignisses und die Nachgängigkeit einer Antwort verweist. Das vorgängige Widerfahrnis beschreibt Waldenfels als eine Störung des Gewohnten, die unverhofft aus der Bahn wirft, den Erfahrungshorizont durchbricht und damit in verstörendem Kontrast zu unseren Erwartungen steht – aber gleichzeitig auch den Möglichkeitsraum für etwas Neues öffnet. Solch eine Erfahrung von radikal Fremdem kann nach Waldenfels schnell auch Widerstand hervorrufen (vgl. ebd.: 110). In solchen Fällen kann eine Fremdheitserfahrung abgewehrt bzw. verdrängt oder auch abgeschirmt, relativiert bzw. im Rahmen eines Exotismus in ihr Gegenteil verkehrt d. h. gerade willentlich gesucht und damit abgemildert werden (vgl. ebd.: 297).

Eine Alternative zu solch einer abwehrenden Haltung sieht Waldenfels in einer Reaktion des kreativen Antwortens (vgl. Waldenfels 2013: 49), welche stattdessen aus einer Haltung der innovativen Aufmerksamkeit resultiert (vgl. ebd.: 45 und Waldenfels 2010: 115). Diese Art der Aufmerksamkeit liegt zwischen aktivem und passivem Verhalten[3] und ermöglicht ein Betroffensein und Ergriffenwerden des Subjektes aufgrund eines Widerfahrnisses (vgl. Waldenfels 2010: 294-295). Waldenfels spricht einer-

seits von sekundären Erfahrungen, die im Sinne von Lernen repetitive und reproduktive Prozesse auslösen, und von primärer Aufmerksamkeit (vgl. Waldenfels 2010: 115), die ich als durchlässig und empfänglich für bestimmte starke Formen des Pathos verstehe und die deshalb Umstrukturierungs- und Bildungsprozesse begünstigen kann. Im Falle des Zusammentreffens von einem Widerfahrnis und primärer Aufmerksamkeit kann das Subjekt in das Denken öffnendes Staunen, Verwunderung oder Überraschung versetzt und letztlich das Überschreiten von gewohnten Grenzen angeregt werden. Eine in diesem Sinne grenzüberschreitende Antwort auf ein Widerfahrnis muss notwendigerweise von einem neuen, bisher undenkbaren Ort her artikuliert werden (vgl. ebd.: 157) – trotzdem handelt es sich auch in diesem Fall nicht um eine endgültige Beruhigung möglicher Verstörungen, sondern um eine nur vorübergehend gültige Mitteilung, die ihrerseits jederzeit wieder in Frage gestellt werden kann. Aber: Der Horizont weitet sich und Neuland kommt in der Ferne in Sicht. Aus immer neuen Antwortversuchen kann sich ein Prozess des Weg--Suchens und Weg-Findens ergeben, welcher nicht ziellos abläuft, aber immer, ohne das anvisierte Ziel endgültig zu erreichen – weil die Antwort zwar immer jetzt stimmt, aber gleich schon ihre Gültigkeit verlieren kann.

Bezogen auf Bilder beschreibt Waldenfels ein Widerfahrnis als etwas, das man nicht sehen und sich auch nicht vorstellen kann, etwas Fremdes, außerhalb Liegendes. In dem hier zugrunde liegenden Verständnis des Sehens *in* Bildern kann ein Bild (oder mehrere Bilder und deren Zwischenräume), aus dem heraus uns ein Blick trifft, quasi „Fragen stellen“ bzw. ein Widerfahrnis darstellen und dementsprechend nach Antworten verlangen, die (noch) nicht „auf der Hand liegen“, sondern erst aus einem neuen Selbst- und Weltverständnis heraus möglich sind. Stehen zwei jeweils für sich les- und denkbare Bilder in einem ungewohnten, verwunderlichen oder sogar verstörenden Zusammenhang, wird die gewohnte Wahrnehmung des Betrachters angehalten und zu einer neue Zusammenhänge ermöglichenden Antwort herausgefordert. Die vom Betrachter zu füllende Leere des Zwischenraums zwischen den Bildern und zwischen ihnen und dem Betrachter scheint mir Ähnlichkeiten zu der Diastase zwischen Pathos und Response bei Waldenfels aufzuweisen. Caravaggios Bildideen wiederum verstehe ich als ein Kreisen um eine Diastase bzw. den Versuch, den Moment der Verunsicherung oder Leere – den Moment Dazwischen – sichtbar oder vorstellbar werden zu lassen. Fragt man anhand des Erfahrungsbegriffes von Waldenfels und anhand der transformatorischen Bildungstheorie nach Auslösern von Bildungsprozessen, also nach Widerfahrnissen, stellt sich heraus, dass Bildungsprozesse, bewusst oder unbewusst, oftmals erst weit zeitversetzt oder auch gar nicht, jedenfalls im Unsichtbaren stattfinden und nur schwerlich, in jedem Fall nachträglich und immer nur mutmaßlich bis zu einem auslösenden Ereignis rekonstruiert werden können. In diesem Sinne sehe und deute ich, ausgehend von Pazzini, Caravaggios Bild.

Obwohl die Fremdheitserfahrungen anlässlich eines Widerfahrnisses subjektiv wahrgenommen und beantwortet werden, nennt Waldenfels einige Empfindungen, die nachträglich auf die Erfahrung eines Widerfahrnisses schließen lassen, wie z. B. Irritation, Verwirrung, Überraschung, Staunen, Verwunderung. Die diesen Empfindungen gemeinsame Plötzlichkeit, Gewalt und Aggressivität provoziert dementsprechend Widerstand und Abwehr, sodass nur wer interessiert ist, sich also mutig dazwischen begibt, sich auch tatsächlich wundern kann. Intuition im Sinne einer Witterung, eines prä-rationalen Gefühls, spielt dabei eine Rolle und das Anhalten von gewohnten Wahrnehmungsmustern – dann können aus der Verwunderung heraus Ahnungen und Einfälle entstehen, die ein Überschreiten der bewährten Seh- und Denkgewohnheiten erst ermöglichen.

Es geht also um Offenheit oder eine Art verwunderungs- also bildungsbereite Haltung, die zwischen Aktiv und Passiv, zwischen Suche und Desinteresse liegt (vgl. Waldenfels 2010: 110). Waldenfels beschreibt eine Durchlässigkeit und Empfänglichkeit für starke Formen des Pathos. Er plädiert für ein Anhalten der gewohnten, identifizierenden Wahrnehmung, wenn es um Bilder geht, ein Anhalten unseres pragmatisch, historisch und ästhetisch vorgeprägten Bilderblicks, um Prozesse der Entbildlichung und Entrahmung anzuregen (vgl. ebd.: 51). Und ganz ähnlich fordert Pazzini eine „Absage an Dauervigilanz“ – solch eine Haltung eröffne einen riskanten, aber riskierenswerten Zwischenraum, in dem Unsichtbares sichtbar werden könne (vgl. Pazzini 2013b). Dieser vorgelagerte Zwischenraum im Sinne einer grundsätzlich verwunderungsbereiten Aufmerksamkeit könnte einem Widerfahrnis womöglich zum Durchbruch verhelfen und somit ungeahnte Möglichkeiten eröffnen. Trotzdem bleiben solche Einfälle oder Einbrüche nicht plan- oder sogar inszenierbar, können laut Waldenfels nicht allein auf unser Vermögen zurückgehen, sondern müssen uns ergreifen (vgl. Waldenfels 2010: 110). In diesem Sinne fühlt sich wohl auch Thomas von Jesus ergriffen, ist gerührt und möchte dieses Unbegreifliche zu gern berühren – was aber eigentlich unmöglich bleiben muss. Thomas' Getroffen-Werden ist an seinem Gesicht abzulesen – Jesus, als unfassbares Widerfahrnis, wirkt dagegen eher unberührt. Es scheint, als hätte Caravaggio Thomas' inneren Prozess der Überzeugung für uns sichtbar nach außen gekrempelt. Immerhin zieht das Geahnte, aber trotzdem Unfassbare Thomas unwiderstehlich an – auch wenn er seine Hand von Jesus führen lässt. Es scheint eine grundsätzliche Veränderung mit Thomas zu passieren, die sein gewohntes Denk- und Ordnungssystem zu einem neuen werden lässt.

Die Definitionen des Bildungsprozesses nach Kokemohr und Koller sowie die des Pathos bzw. Widerfahrnisses innerhalb des Erfahrungsbegriffes bei Waldenfels weisen Übereinstimmungen mit Pazzinis Charakterisierung von Wundern auf. Es ist die Rede von Überschüssen, zukünftigem Wünschen, Mut, Irritation, dem Übersteigen normaler Vermögen, Aussetzern, Disziplinlosigkeit, Ungewolltem, neuen Zusammenhängen und bildenden Operationen (vgl. Pazzini 2013a).

Hergestellte Wunder sollen nach Pazzini im Gegensatz zu religiösen Wundern nicht einen Glauben an Gewissheiten festigen, sondern über Irritationen die Überzeugung von zukünftigen Möglichkeiten erzeugen. So können, laut Pazzini, durch Wunder Erzählungen entstehen, die neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten ausdrücken – und insofern auf das Antworten innerhalb des Erfahrungsbegriffes von Waldenfels verweisen.

Wenn Wunder so als ein Teil transformatorischer Bildungsprozesse gesehen werden müssen, erhoffe ich mir von Pazzinis Aufzählung von Entstehungsbedingungen von Wundern Hinweise auf Auslöser von transformatorischen Bildungsprozessen. Es gelte, „momenthaft Verdrängung aufzuheben“ und „die Wiederholung auszusetzen“, „den Trieb anzuerkennen als etwas, das unausweichlich einer Repräsentation bedarf“ und „dabei das Unbewusste zu streifen“ vielleicht mittels Intuition (vgl. ebd.).

Um sich also verwundern lassen zu können, muss die Schleife der Wiederholungen, wie sie z. B. das wiedererkennende Sehen eine ist, durchbrochen, müssen Abwehrmechanismen zum Teil außer Kraft gesetzt werden mittels kreativer Aufmerksamkeit oder einem Ausklinken aus einer Daueraufmerksamkeit. Dabei kann laut Pazzini eine Brücke der Suggestion helfen, die in die Zwischenräume in und um das Gesehene und Gesagte entführt, wobei das Wünschen und Begehren aller Beteiligten eine Rolle spielt (vgl. Pazzini 1999: 6). Wenn ich unter Suggestion eine Methode der Verwunderung bzw. Durchbrechung von Gewohntem und insofern Grenzöffnung im Sinne des Erfahrungsbegriffes nach Waldenfels verstehe, stelle ich sie mir vor wie das Eröffnen eines Zwischenraumes, der gewohnte Sicherheiten aufs Spiel setzt. Die Leere in dem Entstandenen Zwischenraum kann Angst auslösen, aber auch Neugierde und Verantwortung wecken (vgl. Pazzini et al. 2000: 39 ff.). Damit Suggestion aber überhaupt erst möglich wird, muss seitens des zu Verführenden die beschriebene Verwunderungsbereitschaft, also eine entspannte Aufmerksamkeit oder, wie Pazzini es auch nennt, eine „aktiv-passive“ oder auch „aktiv-rezeptive Haltung“ (Pazzini 2000: 10) vorhanden sein. Und auch dann kann es nicht darum gehen, Wunder produzieren und z. B. den Schüler*innen präsentieren zu wollen, sondern darum, durch ein Zusammenspiel von Verfremdung und Verwunderung innerhalb eines Zwischenraumes, der wie ein „Spalt des Außeralltäglichen“ (Waldenfels 2010: 132) erscheint, eine „Weckung von Wunderbarem“ (Waldenfels 2013: 49) anzuregen.

Aber was geweckt werden kann, muss ja schon irgendwie da sein als eine Art Vorgefühl für das Kommende, eine Ahnung. Ahnend bin ich noch nicht in der Lage, von einem anderen Ort aus zu antworten, aber dieser Ort taucht unscharf und unerwartet am Horizont auf. Noch bleibt alles offen, darin steckt das Potenzial – ein Möglichkeitspotenzial für Bildung.

Waldenfels beschreibt diese ahnungsvolle Vorstufe als Limbus der Erfahrung, während der die Intuition und die Imagination uns bis dahin ungekannte innere Bilder vor unser geistiges Auge führen (vgl. Waldenfels 2010: 23). Er entlehnt den Begriff von der Bezeichnung der Vorhölle als Limbus, wobei es sich dabei, wie auch die Erfahrung betreffend, wieder um einen Zwischenraum für unentschiedene, offene Fälle handelt.

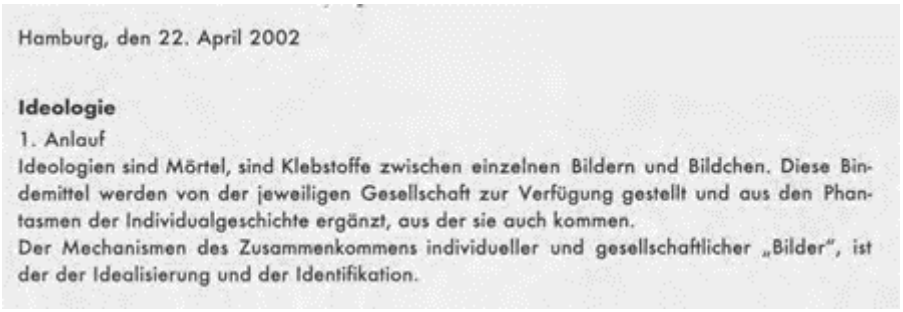
Treffen solche in Zwischenräumen schlummernden Ahnungen auf unstillbares Wünschen, welches laut Pazzini durch Wunder oder Verwunderung geweckt wird, gibt es kaum noch ein Halten (vgl. Pazzini 2013a: 103). Es passiert etwas[4]. Zwischenräume wie beispielsweise die Leere, um die herum Bildung stattfindet, die Lücke der Diastase zwischen Pathos und Response, der Raum zwischen Bildern wie auch der Spalt im Subjekt selbst zwischen Sehendem und Gesehenem können dabei je anders als Anlässe von Bildungsprozessen fungieren.

Komplikationen

Momentan, zu Beginn meiner pädagogischen Schulpraxis, jongliere ich mit Begriffen wie Lernzielorientierung, Kompetenzerwerb, Binnendifferenzierung, Transparenz, Effizienz und Ergebnissicherung … – und halte gleichzeitig Ausschau nach Zwischenräumen für Entsicherungsmomente und haltloses Staunen. Ich frage mich: Wie kann ich in der Schule zusammen mit Schüler*innen über Bildkombinationen (und Bildung) forschen, an Ein- und Entbildungen arbeiten, Leerstellen eröffnen – und dann auch so stehen lassen? Wie finde ich die passende Dosierung von Störungen, damit die Schüler*innen nicht bloße Irritation und Blockade

oder sogar Bestärkung in ihrem Denken aus einer Abwehrhaltung heraus erfahren, sondern eine Öffnung möglich wird? Wie kann ich selbst im Schulalltag entspannt aufmerksam bleiben, „Spalte des Außeralltäglichen“ (vgl. Waldenfels 2010: 132) erkennen und nutzen und auch auf Seiten der Schüler*innen eine bildungsbereite Haltung und Ahnungen provozieren? So langsam beginnt sich eine Ahnung zu bilden, wie das gehen könnte – ich erhoffe mir aber weiterführende Einfälle.

Und in diesem Sinne hoffe ich, Herrn Pazzini weiterhin häufig zu begegnen. Meist wahrscheinlich in Form von anregenden Äußerungen oder Texten – wie B. während all der Jahre meines Studiums, ab und zu auch „in der Zeitung“, gestern ganz unerwartet anhand eines Literaturtipps unter Referendaren oder wie beim Schreiben dieses Textes in Form eines 14 Jahre alten Ausdrucks eines Textes mir unbekannter Herkunft in einem Ordner aus meinem Regal:



Hamburg, den 22. April 2002

Ideologie

1. Anlauf

Ideologien sind Mörtel, sind Klebstoffe zwischen einzelnen Bildern und Bildchen. Diese Bindemittel werden von der jeweiligen Gesellschaft zur Verfügung gestellt und aus den Phantasmen der Individualgeschichte ergänzt, aus der sie auch kommen.

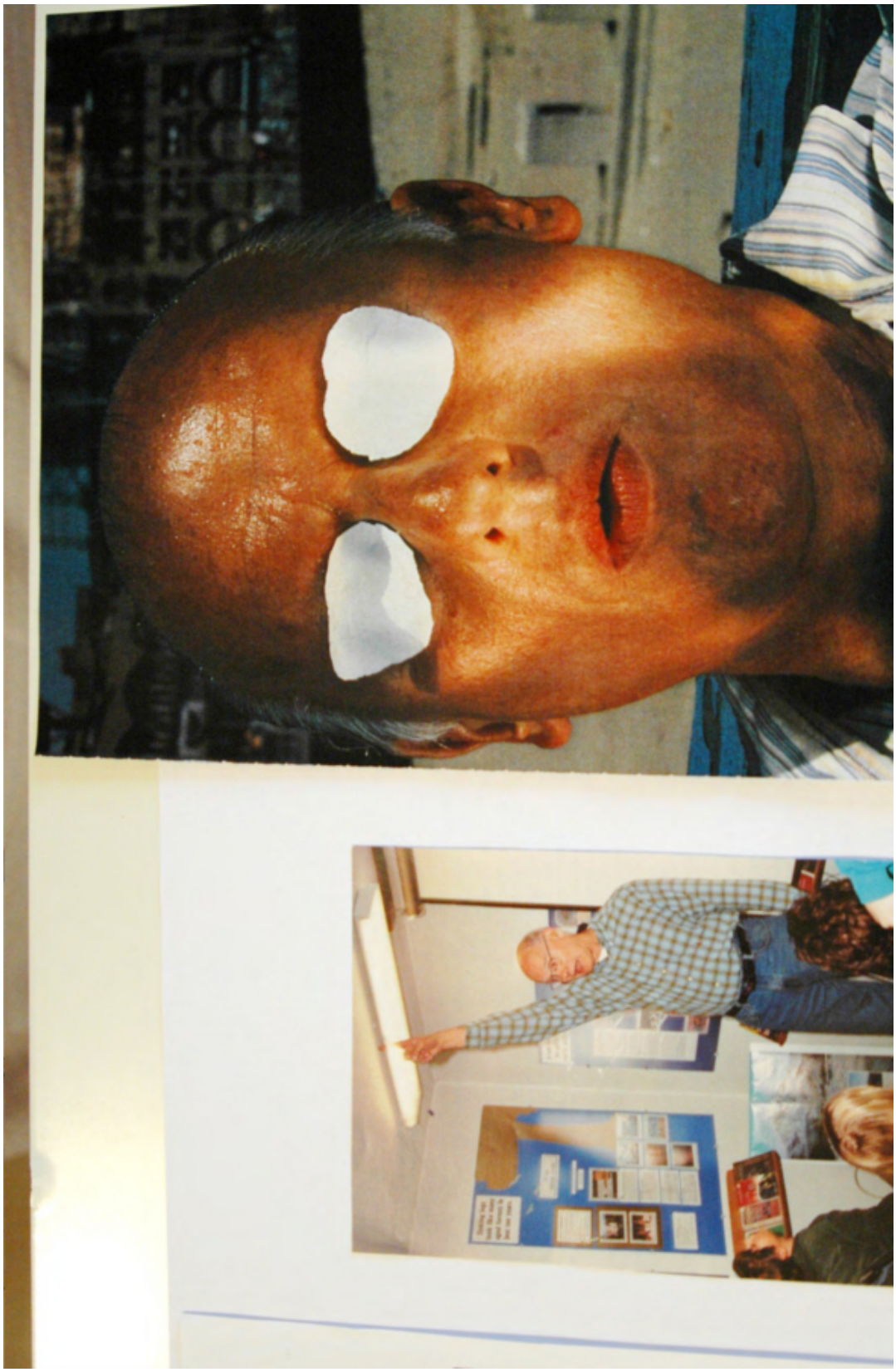
Der Mechanismen des Zusammenkommens individueller und gesellschaftlicher „Bilder“, ist der der Idealisierung und der Identifikation.

Ein ganz anderer Zusammenhang, aber: Irritation, Verwirrung, in-Frage-Stellung, Umorientierung, Bewegung. Pazzini sei Dank.


nachbild[ ]vorbildern
17. bis 19. September 2015

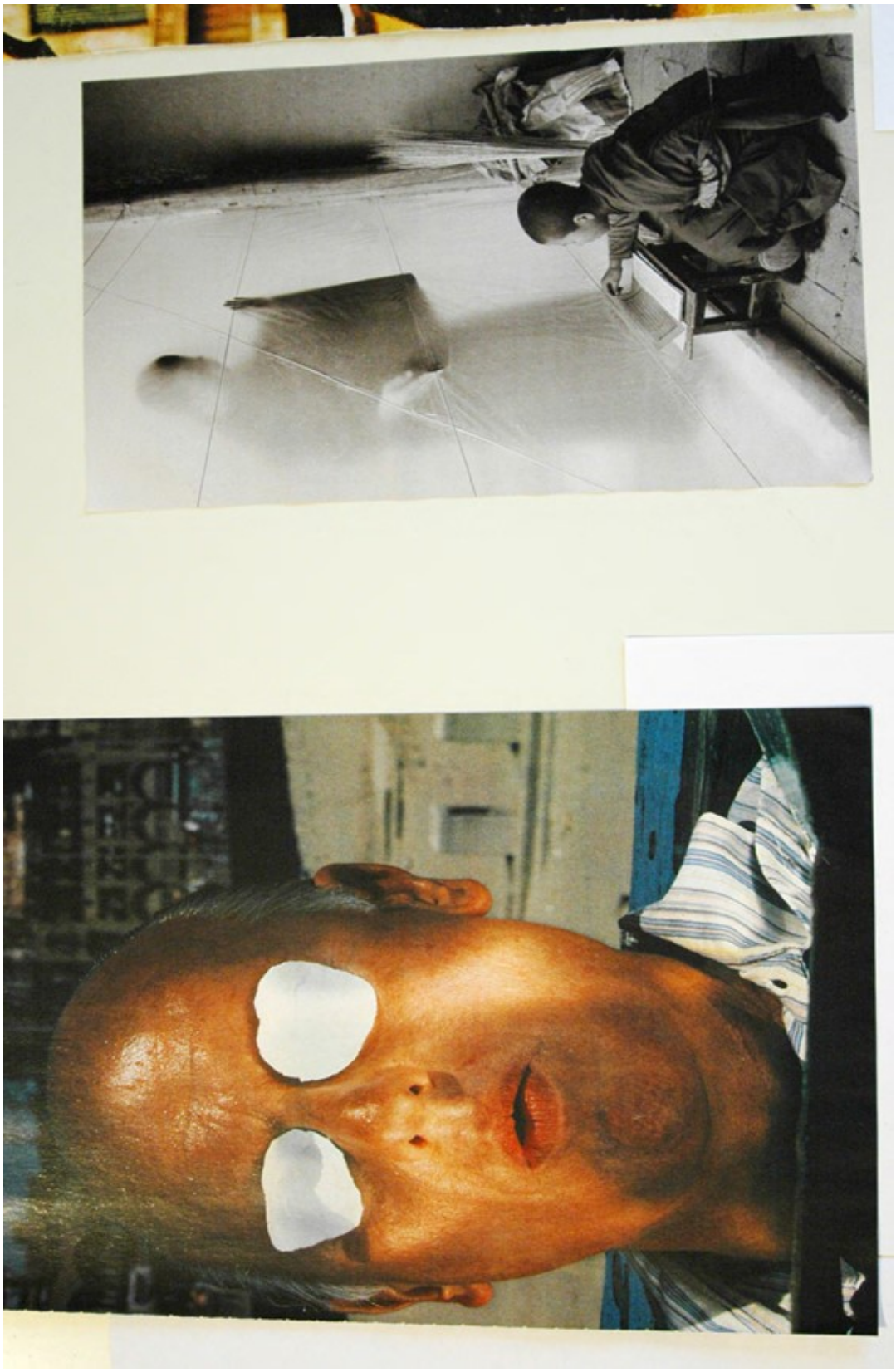

Jvorbildern
nachbildJ Jvorbildern


Jvorbildern

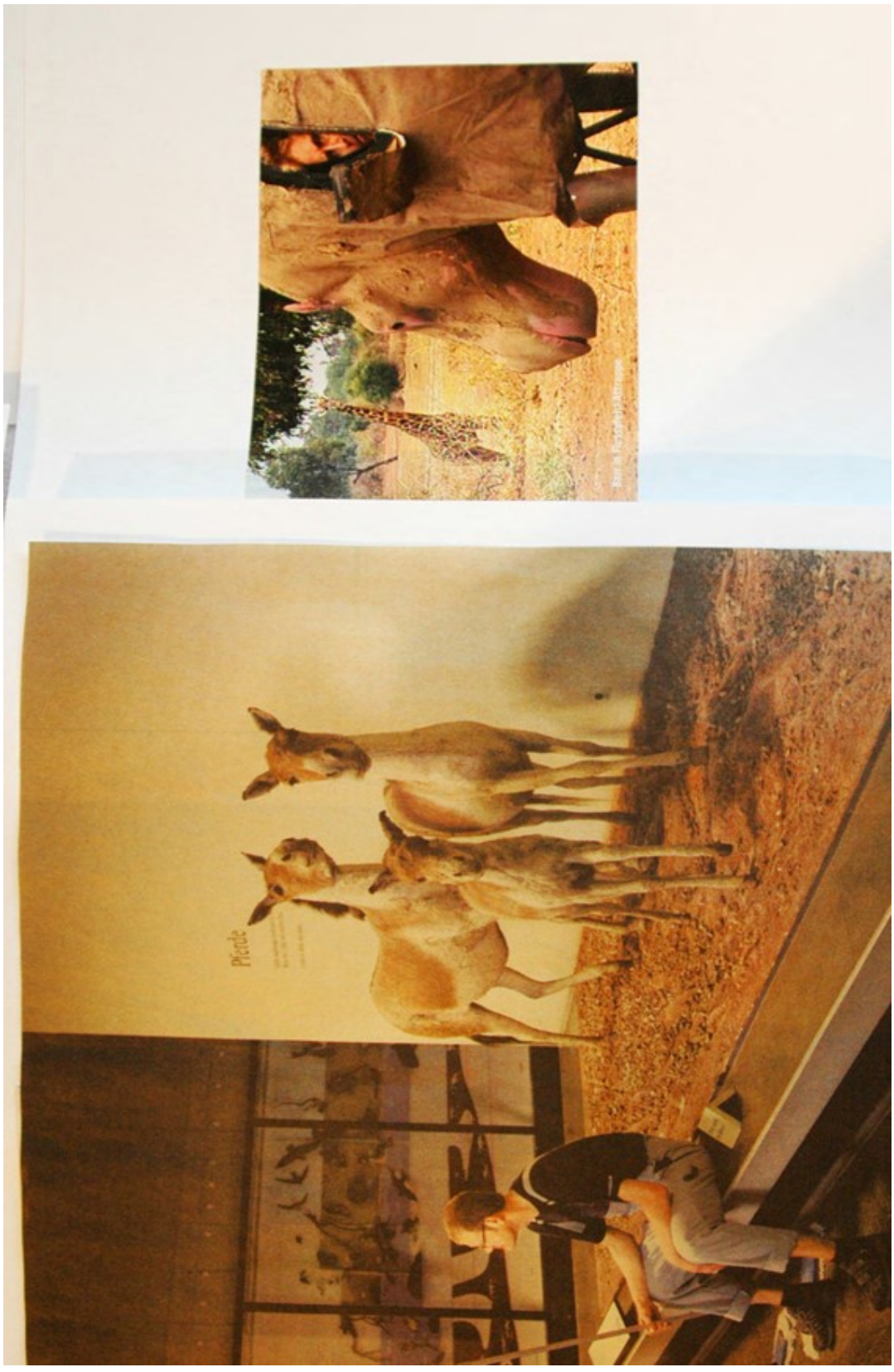



Seismologische
Untersuchungen
untersagt.
Jvorbildern








Pferde






nachbild[ ]vorbildern
17. bis 19. September 2015

Anmerkungen

[1] Der Text geht dabei auch auf Überlegungen aus meiner schriftlichen Examensarbeit im Fach Erziehungswissenschaft zurück, die Karl-Josef Pazzini als Erstgutachter betreute: Fugen- und Naht-Bildung: Metaphern gegenwärtiger Subjektkonstitution, Universität Hamburg 2014.

[2] Damit beziehe ich mich z. B. auf die Bildbegriffe von Max Imdahl, Aby Warburg, Bernhard Waldenfels, Gottfried Böhm und Georges Didi-Huberman.

[3] Waldenfels' primäre Aufmerksamkeit sehe ich in einem Zusammenhang mit Pazzinis „Absage an die Dauervigilanz" (vgl. Pazzini 2013b) und der von ihm beschriebenen „aktiv rezeptiven Haltung" (vgl. Pazzini 2000: 10). Michaela Ott spricht davon, dass Verwunderung auf eine „passiv-aktive Beweglichkeit der Vermögen", auf eine Fähigkeit zur Aussetzung automatischer Reaktion bzw. auf schweifende Aufmerksamkeit angewiesen ist (vgl. Ott 2014: 13).

[4] Von *passer:* von einem Ort zum anderen gehen, überqueren, sich ereignen.

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

Es ist mir wichtig, gleich zu Beginn darzulegen, aus welcher Perspektive ich diesen Beitrag formuliere, nämlich vor dem Hintergrund einer eigenen künstlerischen Praxis. Aus diesem Grunde erscheint es mir logisch, diese spezifische Sicht durch Bildmaterial aus eben dieser Praxis zu veranschaulichen – auch wenn dies etwas narzisstisch daherkommen mag.
Um einem möglichen Missverständnis vorzugreifen: Die gezeigten Abbildungen (vgl. Abb. 1-2) in diesem Beitrag sollen zwar meine spezifische Perspektive aufzeigen, aber nicht Vorlage sein für das im Beitrag beschriebene Projekt.
Die Abbildungen zeigen das Projekt HUB, eine Serie von sechs mehrstündigen Performance-Interventionen an einer Baustelle in Zürich zwischen September 2013 und Mai 2014.
Ich bin in diesem Projekt in einer Aluminium-Konstruktion an einem Gebäude fixiert, das gerade erst gebaut wird. Ich verschiebe mich mit jeder Intervention und wandere sozusagen mit dem Gebäude Etage um Etage nach oben. Ich bewege – das Gebäude im Rücken – meine Arme und versuche in diesem Ausgesetzt-Sein mich respektive die Situation zu artikulieren – mit den Armen rudernd zu einer Sprache zu finden.

Unter dem Titel *performance lab (occupy experience)* möchte ich eine Untersuchung an der Zürcher Hochschule der Künste vorstellen, die noch in ihren Anfängen steckt. Daher erlaube ich mir, den Tagungstitel temporär etwas zu verändern: WHERE THE MAGIC HAPPENS – HOPEFULLY .

Einer der aktuell nach wie vor wichtigsten Aspekte in der Auseinandersetzung mit Kunst und Bildung ist die ästhetische Erfahrung. Gemeint ist damit in einem starken Sinne die Aisthēsis, d. h. die Affektion sowie das eigene Betroffen-Sein in und durch Situationen und in und durch Prozesse, in denen man mitwirkt. *Er-Fahrung* bedeutet somit immer erst *Widerfahrung* (vgl. Mersch 2015) sowie das produktiv-reflexive Entlangarbeiten daran.

Dies lässt sich weder über eine bloße Objektivierung noch bloße Subjektivierung des Erfahrens von Situationen angemessen thematisieren und reicht weit über die klassischen Eingrenzungen der Felder „Kunst" und „Bildung" hinaus. Vor diesem Hintergrund

ist zeitgenössische Kunstpädagogik und generell eine Pädagogik nicht möglich, ohne integral die performativen Aspekte mitzudenken. Da wird unmittelbar eines der Kernerlebnisse didaktischer Konfiguration nachvollziehbar: Das gegenseitige Aussetzungs- und Transformationsverhältnis von Lehrenden und Lernenden.

An der Zürcher Hochschule der Künste werden Fachpraktiken, Fachwissenschaften und Aspekte der Vermittlung in einem Haus angeboten. Damit ist uns ein idealer Rahmen gegeben, um an konkreten Situationen die Schnittflächen von ästhetischen und sozialen Praktiken „in actu" zu untersuchen. Dieser Rahmen erlaubt es, dem Performativen ein methodisches Apriori zuzusprechen und die Thematisierung ästhetischer Erfahrung selbst als Performance zu begreifen: als experimentelle Setzung nämlich, die selbst immer schon ein eigenes *Aussetzen* und *Ent-Setzen* in Live-Situationen mitbezeichnet.

Der Ansatz fragt also nach einem experimentellen kreativen Tun, aber – vielleicht im Unterschied zu anderen Beiträgen dieser Sammlung – nach einer „coefficient performance". Dies als Ergänzung zu den aktuell auch in der ZHdK diskutierten Ansätzen der „radical" oder „critical pedagogy". Mit „coefficient" meine ich die „Konstanten" in einer Gleichung, die aber andere Werte verkörpern, je nachdem, in welchem Zahlenraum die Bezifferung ihres Wertes wurzelt. Dieser Ansatz könnte die feste Verkettung des Begriffs „Performance" an die oft zugeschriebenen Aspekte „Ereignis", „Präsenz", „Authentizität" etwas lösen und sowohl offen legen, was in actu verhandelt wird, als auch die jeweiligen Bedingungen oder Werte/Variablen, die in sie eingehen.

Die Idee ist also, durch eigens erzeugte Settings die These ins Zentrum zu stellen, dass sich Muster und Konstellationen nur in und mit offenen Widerfahrungs- und Transformationsverhältnissen artikulieren und explorieren lassen.

Die angestrebte Experimentalanordnung – oder besser die angestrebten „Experimental-Körper", deren Aktivitäten durch Regelsysteme hindurch dekliniert werden – geht weder von einer immer schon gegebenen „Grundlage" noch von originären „disziplinären Besitzständen" aus, sondern artikuliert selber laufend die jeweils geltenden Relationen.

Das Versprechen ist, dass sich im *performance lab* eine Art „allgemeine Literacy" entwickeln und kultivieren lässt, wobei Praktiken selber als Ausdruck von Erkenntnis verstanden werden sollen. Eine solche Literacy reagiert darauf, dass Begriffe, die als grundlegend für Kunst und Kunstvermittlung gelten – wie Kunst, Bild, Werk und dazu korrespondierend Autorschaft, Originalität, Authentizität usw. – zur Disposition stehen.

An dieser Stelle möchte ich nun einige Arbeitsbegriffe im aktuellen Arbeitsstand dieses Projekts umschreiben. Auf Grund der thematischen Ausrichtung der Tagung WHERE THE MAGIC HAPPENS habe ich mir erlaubt, zwei Begriffe hier nochmals aufzuführen, die ich bereits in einem Beitrag in *What's Next? Art Education* skizziert hatte.

Situational Synthesis[1]

Nach Foucault sagt jede Kultur alles, was sie sagen kann. Es sind die Bedingungen der Formierung der Aussage, die ihren Gehalt bestimmen. Daher macht es Sinn, diese Bedingungen sichtbar zu machen, wie Adele Clarke in Situational Analysis (Clarke 2005) im Anschluss an Foucault herausgearbeitet hat. Das performance lab möchte nun aber über die Analyse historischer oder kontemporärer sozialer Phänomene hinausgehen, indem die Bedingungen der Formierung von Aussagen als freie Variablen aufgefasst werden. Wir möchten den Fokus auf den wechselseitigen Zusammenhang von Bedingungen und Möglichkeiten legen, indem eine gedachte Offenheit erst zu einer Situation führt, in der sich Handlungsräume und Aussagen aktualisieren können. Ausgangspunkt könnten ver-rückte Settings sein – verrückt, weil die Stränge der Setzungen diskret behandelt werden und deswegen Experimentierung zulassen.

Die Induktion einer Synthese geschieht hier also praktisch und mittels einer vorgängig erstellten „Story" oder eines partiell fiktionalen Settings, einer eingeschobenen Struktur, in die sich die Mitglieder einer Peergroup einfühlen und einarbeiten.

Die Frage für uns ist: Wie lässt sich ein Setting herstellen, in dem die performativen Prozesse erste provisorische Stabilisierungen, temporäre Hilfsstrukturen (Auxiliary Constructions), Auflösungs- oder Kristallisationsprozesse überhaupt erkannt und allenfalls festgehalten werden könnten? (Unter Einbezug der nie eingrenzbaren Wechselwirkungen zwischen Voraussetzung, Setzung, Aussetzungen, Bezugs-Setzungen und Transpositionen oder Übersetzungen) Welche Formen des Festhaltens, der Notation von „Vor-Spezifischem", von Singulärem könnten dadurch einen produktiven Widerhall erzeugen, der die Geschehnisse nicht wieder

auf tradierte Formen reduziert, sondern Erfahrungsräume einer möglichen Zukunft erschließt?

Pragmatogonie

In diesem Projekt soll eine Perspektive gewählt werden, die die gegenseitige Bedingtheit von „Praxis“ (hier als konkrete Erfahrung, als Konkretion verstanden) und „Theorie“ (hier als Abstraktion verstanden) neu und produktiv aufeinander bezieht. Dazu würde ich den von Michel Serres (1987) geprägten Zugang der „Pragmatogonie1“ vorschlagen – einer Erkenntnisweise in und durch die Praxis selbst d. h. aus der Perspektive von Praktiken.

Plasma

Darunter wird ein nicht statisches, aber auch nicht dynamisches Umfeld der Möglichkeiten/Virtualität verstanden. Nicht ein „strömender Fluss des Wissens, der mich mitreißt[2]“, sondern vielmehr eine Aktiviertheit, die sich nicht bewegt: „alles, was schon da ist“. Das Plasma ist deshalb nicht einfach als „das außerhalb des labs“ zu denken, sondern vielmehr als dessen Voraussetzung und Quelle zugleich. Das lab definiert sich jeweils über eine selektiv permeable Abgrenzung dazu: Strukturen, Regelwerke, „Kulturen“ werden gezielt angeeignet/eingeschoben oder bewusst ausgefiltert.

Performativität

Performative Prozesse möchte ich in der hier gemeinten „Leserichtung“ zu bestehenden kulturellen Codes in ein spezifisches, kritisches/produktives Verhältnis setzen und dadurch eine neue Realität mit entsprechend neuen Codes herstellen – sei es durch deren wiederholtes Einschreiben in die Gegebenheiten oder durch Verschiebungen dieser Gegebenheiten.

Der hier angestrebte Ansatz möchte im Sinne von John McKenzie den Fokus auf die Produktion von Zukunft legen: (proto-performance – vielleicht lässt sich dieser von Valie Export 1990 verwendete Begriff in einer neuen Weise umnutzen?)

Permaterialität

Dieser bereits in What‘s Next 2013 vorgeschlagene Begriff versteht Material in den Begriffen einer relationalen Körperlichkeit im Sinne von Judith Butler, also nicht als absolute Größen. Es sind also auch nicht nur die „möglichen Interaktions-, Transfer- und Interferenzmodi verschiedener Materialien bzw. Materialitäten[4]“ gemeint, vielmehr steht der Begriff selber zur Disposition.

Permaterialität ignoriert also nicht die je aktuellen Bedingungen der Materialien im Spiel, dieser Ansatz versucht vielmehr genau diese aktuellen Verhältnisse im Auge zu haben.

Dividuum

Relevant sind nicht mehr Individuen, sondern Dividualitäten[5] im Sinne von Gerald Rauning, Teilungen und verschiedene Ichs, die je nach Kontext aktiv sind – und sich auch nicht länger einer je stringenten Biografie verpflichtet fühlen. Vielmehr handeln diese pragmatisch, wendig und lustvoll, konstruieren sich nach Bedarf.

Literacy

„Being literate“/„literacy“ – in dem hier verstandenen Sinne, dass man selber seinen Namen (darunter) schreibt/schreiben kann – verbindet eine situative Erfahrenheit mit einem neuen Verständnis von Autorschaft, Subjektivität und Verantwortung. Diese Literacy hat viel damit zu tun, dass die entsprechenden Abstraktionsebenen[6] erkannt werden, auf denen man Aussagen und Vorschläge macht. Sie umschreibt hier ein Vermögen, das dem eigentlichen Wissen vorgelagert ist.



Abb. 1



Abb. 2

Anmerkungen

1 Siehe auch: Performobotics – ein Siebter Sinn für beschleunigte Gesellschaften, Eingabe für eine interne Anschubfinanzierung eines KTI-Projekts entsprechend der Forschungsinitiative des SDN „Design im Kontext technologischer Entwicklungen“, Wenger, Bühlmann, Lüber, Wassermann, Gross, HGK, FHNW, 2009.

2 Vgl. auch: Pragmatogony: The Impact of Things on Humans C.S. de Beer 2010.

3 Diskurs „als Fluß von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger 1993 und 1999).

4 Vgl: SNF-Projekt „Intermaterialität“ der Kunsthochschule Bern, http://www.hkb.bfh.ch/?id=2457 [10.10.2015].

5 „Das Ich, das hier spricht, will eine Linie sein, die die Mannigfaltigkeit teilt, von der sie herkommt, und die sie zugleich affirmiert. Keine Auslöschung, sondern Wiederholung der Mannigfaltigkeit. Pseudonyme, multiple Namen, Verästelungen und Fiktionalisierungen des Ichs, Condividualitäten, alles kann vorkommen, solang das Ich nicht den Fetisch des Namens bedient.“ Gerald Raunig: Dividuum, transversal texts, 2015.

6 Abstraktion soll hier als Gegensatz zu Generalisierung verstanden werden. Generalisierung versucht deskriptiv
Dinge in einer gemeinsamen Klasse einem Kriterienkatalog abzubilden. Abstraktion erfindet selber Kriterien, unter denen sich Gemeinsamkeiten finden lassen könnten.

Abbildungen

Abb. 1-2: HUB, Performance im Rahmen von *Under Construction*, Kurator: Patrick Huber, Auftraggeber: SBB, unterstützt von KiöR (Kunst im öffentlichen Raum Zürich), Foto: Brigitte Rufer/Samuel Rauber.

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

"I am interested in a political art, that is
to say an art of ambiguity, contradiction,
uncompleted endings; an art (and a politics)
in which optimism is kept in check and
nihilism at bay."
William Kentridge

Der Begriff der „Ästhetischen Bildung" scheint gegenwärtig unter Ideologieverdacht zu geraten. Das gilt nicht nur für das Substantiv „Bildung", das durch seine inflationäre Verwendung zu einem unscharfen *umbrella term* geworden ist, der sich vom funktionalen Kompetenzbegriff der Nach-PISA-Zeit nur noch schwer unterscheiden lässt. Verdächtig scheint vor allem auch das vorangestellte Adjektiv „ästhetisch", das bekanntermaßen auf sinnliche Wahrnehmung und die damit verbundene Erkenntnis verweist (aisthesis). Gleichzeitig verweist es auf den spezifisch herausgehobenen Gegenstandsbereich, in dem diese Wahrnehmung als solche thematisch wird, nämlich den Bereich der künstlerischen Ereignisse, Produktionen und Produkte.
Dieser – gemäß der Vorstellung einer Autonomieästhetik – *eigensinnige* Bereich der Künste scheint angesichts aktueller künstlerischer Entwicklungen zunehmend fraglich zu werden. Die Künste spielen mit den Grenzen zwischen Kunst und Alltag, zwischen künstlerischen und sozialen Aktionen. Sie verlassen ihre angestammten Räume und bringen dabei gleichzeitig das Verhältnis zwischen Hoch- und Populärkultur in Bewegung. In der Einladung zu dieser Publikation ist programmatisch – mit Bezug auf die Analysen des Soziologen Dirk Baecker – die Rede davon, dass die Kunst „das Gefängnis der Autonomie" verlasse bzw. bereits verlassen habe.

Sollte sich diese Diagnose bestätigen, so stehen mit der Autonomieästhetik auch die Bildungsanstrengungen zur Disposition, die sich auf das spezifische Feld der Künste beziehen. Die Rede von der „Ästhetischen Bildung" könnte damit obsolet werden. Wenn ich diese Vermutung anstelle, dann nicht aus der Haltung der Trauer heraus oder mit dem kulturkritisch erhobenen Zeigefinger. Meine titelgebende Frage „Ästhetische Bildung – gibt's die noch?" zielt vielmehr auf die Veränderungen, die die aktuellen Entwicklungen der Künste aus bildungstheoretischer Sicht mit sich bringen. Welche Auswirkungen können die angesprochenen Entwicklungen in den Künsten für die kunstbezogene Arbeit im pädagogischen Kontext haben?

Ich stelle diese Fragen aus der Position einer Theaterpädagogin, die an einer künstlerischen Praxis von Theaterarbeit im pädagogischen Kontext interessiert ist. Diese Position impliziert notwendig eine Orientierung an Zeitgenossenschaft. Da es sich beim Theater um eine ephemere Kunst handelt, ist Theaterpädagogik in besonderer Weise darauf angewiesen, zeitgenössische Produktionen und theatrale Praktiken wahrzunehmen.
Im ersten Teil meiner Überlegungen werde ich deshalb anhand von zwei ausgewählten Beispielen auf die spezifischen Modi der Verflechtung von sozialen und künstlerischen Praktiken im zeitgenössischen Theater eingehen und auf theaterwissenschaftliche Beschreibungen und Analysen dieses Phänomens. Im Anschluss daran werde ich mich mit der Bedeutung dieser Entwicklungen für die theaterpädagogische Arbeit auseinandersetzen und sie im Kontext
einer so genannten „performativen Gesellschaft" diskutieren. Schließlich werde ich im dritten Punkt auf die Ausgangsfrage zurückkommen und nach der aktuellen Relevanz ästhetischer Bildung vor dem Hintergrund der beschriebenen künstlerischen und sozialen Entwicklungen fragen.

Praktiken zeitgenössischen Theaters

„Es gibt seit geraumer Zeit einiges im Theater zu sehen, von dem man bis vor wenigen Jahren nicht gedacht hätte, dass es Theater ist“ (Otto 2014: 144), so der Hildesheimer Theaterwissenschaftler Ulf Otto in seiner Leipziger Vorlesung im vergangenen Jahr. Wer seit Ende des vergangenen Jahrhunderts die Theaterentwicklung verfolgt hat, kann dem sicher unumwunden zustimmen. So führt das Vorlegen eines bezahlten Tickets nicht etwa in den Zuschauer*innenraum zum nummerierten Platz, sondern zu einem Counter, wo Theaterbesucher*innen Mobiltelefone ausgehändigt werden. Am anderen Ende der Leitung meldet sich eine Angestellte aus einem Callcenter in Indien und führt mich freundlich und bestimmt durch Kreuzberg, stellt Fragen nach meinem Alter, nach meinem Familienstatus und überführt mich ganz nebenbei charmant der Lüge. Aber schließlich befinde ich mich in einer theatralen Situation, die Kategorie der Lüge ist also nicht angemessen. Ich habe lediglich mitgespielt, oder?

Mit dieser Verunsicherung spielt *Call Cutta*, ein theatraler Rundgang durch ein Kreuzberger Stadtviertel rund um das Hebbel am Ufer in Berlin, konzipiert und realisiert von der Gruppe Rimini Protokoll im Jahr 2005. Der beständige Wechsel zwischen der Realität der Stadt und den losen Fäden der historischen und privaten Erzählung(en) meiner Gesprächspartnerin, zwischen scheinbarer persönlicher Nähe und realer geografischer Entfernung fordert meine Aufmerksamkeit heraus. Ich nehme die Notwendigkeit, Situationen zu rahmen – als theatral, real, dokumentarisch – bewusst wahr und erlebe gleichzeitig, wie die Einordnung in diese Kategorien scheitert, wie sich die Rahmen, die ich versuche zu konstruieren, überlagern.
Otto charakterisiert diese und ähnliche Entwicklungen im zeitgenössischen Theater durch verschiedene Merkmale. Neben einer Deprofessionalisierung der Akteur*innen spricht er von einer Tendenz zur Despektakularisierung. Damit meint er den Verzicht auf die besondere Form der Sichtbarkeit in der Anordnung von Bühne und Zuschauer*innenraum, die sich in allen Formen von theatralen Rundgängen und Installationen zeigt. Zusätzlich nennt er die Tendenz zur Delimitierung von zeitlicher und räumlicher Organisation theatraler Ereignisse, in der eine „verteilte und vernetzte Öffentlichkeit“ an die Stelle der gemeinsamen Anwesenheit von Produzent*innen und Rezipient*innen an einem Ort zur selben Zeit tritt, die lange Zeit als wesentliches Merkmal theatraler Produktion galt (vgl. Otto 2014: 143).
Das „echte Leben“ mit der Welt des Theaters zu verbinden, ist auch ein erklärtes Ziel der Theaterarbeiten des deutsch-englischen Performancekollektivs Gob Squad. In ihrer Inszenierung *Before your very eyes* (Produktion: Theater Campo, Gent) verlassen sie dazu allerdings nicht das Theater. Sie holen vielmehr dieses Leben auf die Theaterbühne, machen es zum Gegenstand der Beobachtung und thematisieren sein Verrinnen in der Zeit.
Before your very eyes ist ein Langzeitprojekt, das sich mit dem Aufwachsen, Älterwerden und schließlich dem Sterben befasst. Die Arbeit an diesem Projekt begann 2008 mit sieben Protagonist*innen im Alter von 8-12 Jahren. In dieser Recherchephase führten die Gob Squad-Performer*innen mit den Kindern Gespräche über deren persönliche Vorstellungen von ihrer Zukunft, regten sie zu Fragen und Appellen an, die sie an ihr zukünftiges Ich richten wollten und sammelten dabei Text- und Videomaterial.
Zwei Jahre später kam die Gruppe wieder mit den Kindern zusammen und begann mit den Proben zum Stück, das schließlich 2011 im Hebbel am Ufer Berlin uraufgeführt wurde und seine Dernière im November 2014 im Rahmen der Veranstaltung zum 20. Bestehen der Gruppe Gob Squad erlebte.
Die Vorstellung beginnt mit einer Ankündigung auf dem Übertitelungsdisplay: „Ladies and Gentlemen! Gob Squad Proudly Presents: Real live children! In a rare and magnificent opportunity … to witness seven lives lived in fast forward … Before Your Very Eyes!“ Auf der Bühne sehen wir einen überdimensionalen Schaukasten. Das Publikum kann – wie in einem Versuchslabor – den Jugendlichen dabei zuschauen, wie sie miteinander reden, Spiele spielen, einen Film auf einem Monitor anschauen, Musik über Kopfhörer hören, tanzen, sich schminken und wie sie sich in den Einwegspiegeln des Schaukastens bei all dem selbst beobachten. Eine Stimme aus dem Off gibt Regieanweisungen und leitet jeweils neue Spielphasen ein.
Zentral in dieser Produktion ist die Konfrontation der Teenager bzw. der jungen Heranwachsenden mit ihrem jüngeren Selbst, das ihnen nun als Videoprojektion gegenübertritt. Sie treten in Dialog mit der Flaschenpost, die sie in Form von Fragen und Appellen als Kinder in die Zukunft geworfen haben. „Spielst du immer noch gerne mit diesen weichen grünen Bällen?“, „Bist du schon in der Pubertät?“, „Gebrauch gefälligst mal dein Gehirn!“. Ratlosigkeit, Schweigen, coole aber auch heftige Abwehr sind die Reaktionen der Jugendlichen auf die Fragen aus der Vergangenheit.
Auf diese Weise wird den Jugendlichen ihr eigenes Aufwachsen bewusst vor Augen geführt und sie gelangen möglicherweise auch zu einer Reflexion ihrer Subjektwerdung. Sie bekommen Einblicke in die Prozesse des *doing subject*, denen sie unterworfen sind und die sie im *doing theatre* performativ hervorbringen und gestalten. Und sie führen diese Prozesse der Subjektivierung

gleichzeitig den Zuschauenden vor Augen. Das geschieht insbesondere dann, wenn die Jugendlichen im letzten Teil des Stücks spielend das eigene Älterwerden antizipieren und damit die Zuschauenden mit ihren je eigenen zurückliegenden Vorstellungen von und Erwartungen an das Erwachsenwerden konfrontieren.

Die beiden vorgestellten Produktionen stehen hier exemplarisch für die Arbeit des zeitgenössischen Theaters zwischen künstlerischen und alltäglichen sozialen Praktiken, für Strategien, die diese Grenze überschreiten, soziale Praktiken auf die Bühne bzw. theatrale Praktiken in den sozialen Raum transportieren. Die Reihe der Beispiele von Theaterproduktionen, die sich mit diesen und anderen Verfahren auf soziale Realität beziehen, ließe sich mühelos fortsetzen.
Der *Einbruch des Realen* in die theatrale Fiktion, den der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann Ende der 90er-Jahre als ein wesentliches Kennzeichen des zeitgenössischen, von ihm so genannten postdramatischen Theater diagnostizierte (Lehmann 1999: 170ff.), ist inzwischen zu einem selbstverständlichen Element der Darstellungspraktiken eines performanceorientierten Theaters geworden, das damit auch seine Produktionsweisen thematisiert und reflektiert. Ihre gemeinsame Basis haben diese Praktiken in der Tatsache, dass Theaterproduktionen immer schon mit aus der sozialen Realität entliehenem Material, mit „echten" Menschen und ihren sozialen Praktiken arbeiten, dass das Reale *in* der Fiktion, das Nicht-Ästhetische *im* Ästhetischen enthalten ist. „Theater findet als eine zugleich völlig zeichenhafte und völlig reale Praxis statt" (Lehmann 1999: 174). Es gehe also – so Lehmann – nicht um die Verwendung und Präsentation sozialer Realität als solcher, sondern darum, durch den *Einbruch des Realen* mit den im Theater sehr durchlässigen Grenzen zwischen den verschiedenen Realitätsebenen zu spielen und dabei selbstreflexiv auf die besondere Qualität des künstlerischen Materials zu verweisen. Der – besonders im theaterpädagogischen Diskurs – vielbeschworene Anspruch einer Authentizität des Materials, insbesondere des/der nicht professionellen Akteur*in wird damit zurückgewiesen. Entscheidend ist vielmehr, dass mit dem Einbruch des Realen gleichzeitig die Produktionsweise des Theaters offengelegt wird, das Doppel von Dargestelltem und Darstellung, von Referentiellen und Performativem, das für jede Form theatraler Praxis in je unterschiedlichem Verhältnis konstitutiv ist.

Theaterpädagogik unter kulturwissenschaftlicher Perspektive

Dass die beschriebenen künstlerischen Strategien des zeitgenössischen performanceorientierten Theaters für theaterpädagogische Arbeit von großem Interesse sind, liegt auf der Hand. Theaterpädagogik kann hier an ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Theater als einer spezifischen kulturellen Praxis in seiner Relation zu anderen kulturellen Praktiken anknüpfen. An die Stelle eines auf hoher Kunstfertigkeit beruhenden, literarisch dominierten Theaters tritt eine recherchebasierte theatrale Arbeit ausgehend von Materialien des Alltags. Was sich aus theaterwissenschaftlicher Sicht als Strategie der De-Professionalisierung (vgl. Otto 2014: 143) darstellt, kann aus theaterpädagogischer Perspektive als eine Befähigung der Akteur*innen zu professionellem Handeln gewertet werden, als (Re-)Professionalisierung. Die Akteur*innen, die Material sammeln, gemeinsam szenisch gestalten und auf die Bühne bringen, können dann als Expert*innen für den jeweiligen markierten Ausschnitt der Alltagskultur gelten, wie Ute Pinkert in ihrer Gegenüberstellung unterschiedlicher Theaterbegriffe in der Theaterpädagogik herausarbeitet (vgl. Pinkert 2008). Sie zieht daraus auch Konsequenzen für das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen: „Unter einer kulturwissenschaftlichen Perspektive können sich Theaterpädagog/innen damit nicht nur als Experten für die Theaterkunst begreifen. Sie sind darüber hinaus aufgefordert, sich mit außerhalb des Theaters vorhandenen kulturellen Praktiken und Bildern und den ihnen zugrunde liegenden und durch sie produzierten Macht- und Gesellschaftsverhältnissen zu beschäftigen" (Pinkert 2008: 177). So verstanden kann Theater also auch ein Instrument zur Untersuchung gesellschaftlicher Zusammenhänge werden.

Angesichts aktueller Gesellschaftsdiagnosen, die von einer Allgegenwärtigkeit der Performance als Darstellung von Wirksamkeit in allen Lebensbereichen ausgehen, spielt diese kontextreflexive und selbstreflexive Funktion theaterpädagogischer Arbeit eine wesentliche Rolle. So spricht der US-amerikanische Performancetheoretiker Jon McKenzie in seiner Untersuchung *Perform or else* (2001) von einer Kultur der allgegenwärtigen und auf Wirksamkeit zielenden Performance. Er unterscheidet drei Felder der Performance im kulturellen, technologischen und organisatorischen Bereich, die nach einem jeweils eigenen System von Werten ihre Wirksamkeit bestimmen. Während kulturelle Performance soziale Wirksamkeit anstrebt – bekannt als Frage nach der Messbarkeit von *social impact* in kulturellen Projekten im pädagogischen Kontext – geht es in technologischen Performances um Effektivität, in organisatorischen um Effizienz. McKenzies These lautet, dass Performance zum zentralen Macht-Wissens-Dispositiv der Gegenwartsgesellschaft geworden sei: „Performance wird für das 20. und 21. Jahrhundert das gewesen sein, was Disziplin für das 18. und 19. Jahrhundert gewesen ist, nämlich eine onto-historische Formation von Macht und Wissen" (McKenzie 2013:

144).
Wenn McKenzies These zutrifft, könnte theaterpädagogische Praxis, die mit performativen Verfahren arbeitet, möglicherweise als eine Technik der Subjektivierung – im Sinne einer Einübung in symbolische Ordnungen – fungieren. Theaterpädagog*innen werden in diesem Fall zu Expert*innen für die Einübung normativer Strukturen des Wirksamkeitsdispositivs. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass eine solche Form der Subjektivierung dort am effektivsten funktioniert, wo der Transfer zwischen theatraler Gestaltung und sozialer Realität möglichst einfach zu bewältigen ist, wo also soziale Praxis und künstlerische Praxis ineinander aufgehen, so dass die Reflexionsfunktion Letzterer gegenüber der Ersten verlorengeht. Mit dem Verschwinden der Differenzen zwischen künstlerischen und alltäglichen Praktiken könnte gleichzeitig auch der mit künstlerischer Bildung einhergehende Anspruch der Welt- und Selbstreflexion aufgegeben werden.
Reduziert man Bildung allerdings nicht nur auf ein funktionales Geschehen innerhalb einer Gesellschaft, und Theaterspielen nicht auf ein Probehandeln für diese Gesellschaft, dann stellt sich die Frage, wie einer solchen funktionalen Vereinnahmung theaterpädagogischen Wissens entgegengewirkt werden kann.
Um diese Frage zu beantworten, scheint es mir notwendig, die spezifisch künstlerischen Strategien des zeitgenössischen Theaters im Umgang mit dem alltäglichen Material noch einmal genauer in den Blick zu nehmen und auf ihre Bedeutung für Ästhetische Bildung hin zu befragen. Ich komme damit auf meine eingangs gestellte Frage nach der aktuellen Relevanz ästhetischer Bildung zurück.

Ästhetische Bildung zwischen den Ordnungen des Sinnlichen

Im Sinne einer relationalen Beziehung von rohem Material des Alltags und gestaltetem Material im theatralen Rahmen möchte ich von einer Darstellungsstrategie der De-Kontextualisierung und Re-Kontextualisierung sprechen. Das alltägliche Material – soziale Praktiken, der gefundene Akteur – wird aus seinem kulturellen Kontext heraus in den Kontext theatraler Praxis übersetzt und verändert dadurch seine Qualität.
Dieser Vorgang ist auch das Entscheidende innerhalb der oben dargestellten Produktionen. Soziale Realität wird hier durch den Bezug zur Realität des Theaters fiktionalisiert. Sie erscheint nicht pur mit dem Anspruch von Authentizität, sondern in dieser Relation immer *als etwas* und fordert von Produzent*innen und Rezipient*innen ein beständiges *framing* und *unframing*. Dadurch verschwinden die Grenzen zwischen künstlerischer und sozialer Aktion nicht, im Gegenteil sie treten auf neue Weise besonders deutlich ins Bewusstsein.
Jacques Rancière zufolge wird damit eine entscheidende Funktion dessen erfüllt, was er als die „Politik der Kunst“ ansieht, nämlich eine Fiktion zu produzieren, mit seinen Worten: „einen neuen Bezug zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen Sichtbarem und seiner Bedeutung, Einzelnem und Gemeinsamen zu stiften“ (Rancière 2008: 89). Künstlerisches Handeln produziere diese Fiktion, indem es „die etablierte Aufteilung zwischen Poesie und Prosa, zwischen der Sprache der öffentlichen und privaten Angelegenheiten, zwischen Plätzen, Funktionen und Zuständigkeiten durcheinanderbringt“ (ebd.).
Entsprechend plädiert Rancière dafür, die Dichotomie von Verschmelzung von Kunst und sozialer Realität auf der einen und künstlerischer Autonomie auf der anderen Seite aufzuheben zugunsten der Vorstellung einer „gegenseitigen Bezugnahme von heterogenen Ordnungen des Sinnlichen“ (ebd.). Diese Vorstellung fragt – so Rancière – nach der jeweils aktuellen Eigenart der Bezugnahme von Kunst auf soziale Realität. Sie sucht deren kritische Qualität in der „Schärfe des Zusammentreffens der heterogenen Elemente“ (ebd.: 91) jenseits einer vermeintlich authentischen sozialen Realität und auch jenseits eines tugendhaften, auf Gemeinschaftserfahrung zielenden Spielens von sozialer Wirklichkeit.
In dem auf diese Weise beschriebenen uneindeutigen Feld zwischen sozialer Realität und künstlerischer Bezugnahme lassen sich, so meine These, auch Überlegungen zu einer aktuellen Formulierung Ästhetischer Bildung anschließen. Was der Theaterwissenschaftler Gerald Siegmund für das Theater reklamiert, kann auch als eine Möglichkeit Ästhetischer Bildung im Feld der Theaterpädagogik formuliert werden, nämlich, dass sie „uns das verlernen lässt, was wir als soziale Subjekte eingeübt haben“ (Siegmund 2014: 196). Zwischen den Ordnungen des Sinnlichen angesiedelt, kann Ästhetische Bildung möglicherweise einen Widerpart gegenüber der Tendenz zur Performativierung aller Lebensbereiche darstellen und vermag gleichzeitig die gesellschaftlich etablierten symbolischen Ordnungen zu stören. Dazu ist allerdings ein Abstand zwischen sozialer und künstlerischer Realität notwendige Voraussetzung.
Um diese Funktion Ästhetischer Bildung zu konturieren, kann auch ein Nachdenken über *neue Formen der Autonomie* von Kunst notwendig werden, wie es Dirk Baecker einfordert. Nachdem er *die* Autonomie der Kunst verabschiedet hat, verweist er auf das

charakteristische Spannungsverhältnis zwischen Kunst und anderen gesellschaftlichen Feldern, deren Differenzen offensichtlich weiterhin zu markieren sind. Zur Erläuterung seiner Thesen zur Kunst der nächsten Gesellschaft äußert er im Gespräch mit Johannes M. Hedinger: „Mir war hier der Hinweis darauf wichtig, dass es auch für die sogenannte Autonomie der Kunst neue Formen geben wird. (…) Und nach wie vor sucht die Kunst die Kontroverse, lässt sich also nicht von Politik oder Wirtschaft, Pädagogik oder Ästhetik für deren Zwecke einspannen“ (Baecker/Hedinger 2012).
Auch die Neuformulierung eines erfahrungsästhetischen Autonomiebegriffs, wie sie in jüngerer Zeit von der Philosophin und Kunsttheoretikerin Juliane Rebentisch vorgenommen wurde, kann für ein solches Verständnis von Ästhetischer Bildung maßgeblich sein. Durch den Fokus auf die Erfahrung werde, so Rebentisch, das Moment der Unbestimmtheit und Unabschließbarkeit in die Autonomiediskussion eingeführt. Gleichzeitig werde dabei die der ästhetischen Erfahrung eigenen „Logik der Distanznahme“ beibehalten, die die soziale oder politische Realität in das „ernste Spiel des Ästhetischen“ übersetze.
Eine von zeitgenössischer Erfahrung und Produktion der Künste ausgehende Ästhetische Bildung muss also – wenn sie sich nicht selbst abschaffen will – die Herausforderungen aktueller künstlerischer Praktiken an den Grenzen von Kunst und Alltag annehmen. Dabei geht es darum, diese Grenzen erfahrbar zu machen, auch und gerade dort, wo sie vermeintlich verschwinden. Der entscheidende Impuls für eine so verstandene ästhetische Bildung liegt im sich ständig verändernden Zwischenraum von künstlerischem und alltäglichem Handeln.

Literatur

Baecker, Dirk/Hedinger, Johannes M. (2012): Thesen zur nächsten Kunst. Online: http://whtsnxt.net/007 [Oktober 2015].

Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt/Main: Verlag der Autoren.

McKenzie, Jon (2013): Performativitäten, Gegen- und Meta-Performativitäten. In: Fischer-Lichte, Erika/Hasselmann, Kristiane (Hrsg): Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung. München: Fink, S. 141-159.

Otto, Ulf (2014): doing theatre. Theater, Wissenschaft und Praxis. In: Baumbach, Gerda et al. (Hrsg): Momentaufnahme Theaterwissenschaft. Leipziger Vorlesungen. Berlin: Theater der Zeit, S. 137-146.

Pinkert, Ute (2008): Der Theaterbegriff in der Theaterpädagogik. In: Brandstätter, Ursula/Dimke, Ana/Hentschel, Ulrike (Hrsg.): Szenenwechsel. Vermittlung von bildender Kunst. Musik und Theater. Berlin/Milow: Schibri, S. 173-178.

Rancière, Jacques (2008): Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. In: Ders.: Die Aufteilung des Sinnlichen. Berlin: b_books, S. 75-100.

Rebentisch, Juliane (2014): Über die Grenzen des Ästhetischen. Juliane Rebentisch im Gespräch mit Milo Rau und Juri Steiner. SRF Kultur. Sternstunde Philosophie 6.4.2014. Online: https://www.youtube.com/watch?v=pm1eYaP7JIM [Oktober 2015].

Siegmund, Gerald (2014): Der Einsatz des Spiels. Theater als Dispositiv der Wahrnehmung. In: Baumbach, Gerda et al. (Hrsg): Momentaufnahme Theaterwissenschaft. Leipziger Vorlesungen. Berlin: Theater der Zeit, S. 187-198.

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

“There is no universality of language nor is there a universality of speech acts. Every sequence of linguistic expression is associated

with a network of various semiotic links (perceptive, mimetic, gestural, imagistic thought, etc…). Every signifying statement crystallizes a mute dance of intensities that is simultaneously played out on the social body and the individuated body" (Guattari 2011: 32).

In einem gesellschaftlichen Leben, in dem existentielle Notwendigkeiten relativ und klare Sinnzuordnungen abhanden gekommen zu sein scheinen, rückt die Frage danach, wie der Einzelne seine Welt sieht, wie er sie beschreibt und wie sich diese in verschiedenen Sichtweisen und Beschreibungen immer anders darstellt und verändert, in den Mittelpunkt philosophischer und linguistischer Betrachtungen. Zeichen und Zeichensysteme ordnen und bestimmen unsere Wahrnehmung, unser Denken und unser Handeln.
Wie finden sich Kollektive? Neue Medien reorganisieren traditionelle semantische Strukturen und schaffen ständig neue Formen der Datenübermittlung, durch die sich konkrete Sachverhalte grundlegend verändern können: Ohne soziale Netzwerke hätten die Unruhen in der arabischen Welt im Jahr 2011 nicht zu dem geführt, was später als „Arabischer Frühling" betitelt wurde und die politische Entwicklung in der Region maßgeblich zu beeinflussen schien. (Dies mag aus der heutigen Perspektive wieder anders aussehen.) Damals bekam ich erstmals eine Ahnung davon, wie organisch digitale Datenströme mit konkreten, politisch relevanten Ereignissen verwoben sein können.
Dimensionen der Kommunikation sind komplexer und unberechenbarer geworden – ein Gegenstand (oder ein Begriff) ist nicht ohne den historischen und gegenwärtigen Kontext seiner Erscheinung zu denken und taucht als immer anders gefüllte Leerstelle in der Strömung der Diskurse auf. Das Bild hingegen gibt dem Denken und der Emotion Kontur – es funktioniert assoziativ. Es spricht alle Sinne an und ist eine ähnlich zentrale Einheit in der geschilderten Dynamik, die zwischen dem Pol der (sprachlichen) Darstellung und dem der Gegenständlichkeit entsteht: Verbale Konkretisierungen können den komplexen Gebilden aus visuell, akustisch, haptisch und olfaktorisch wahrnehmbaren Impulsen nicht immer entsprechen. Ein Bild komprimiert und überträgt Information (im weitesten Sinne) schneller als z.B. ein Text, der die bildlich vermittelte atmosphärische Intensität in Worte aufschlüsselt. (Dafür transportiert es auf subtilere und unangreifbarere Weise Subjektivität.) Neue Medien geben diese atmosphärische Intensität in immer hochauflösenderen Bildern weiter, die Fiktives oder etwas, das weit weg ist, noch greifbarer machen: Ein Bekannter führt seit einer einmaligen Begegnung in Paris eine Fernbeziehung in die Vereinigten Staaten und erzählte mir, dass er seine Liebschaft über ausgiebige Gespräche über Skype so gut kennen gelernt habe, dass er bei seinem zweiwöchigen Besuch kaum das Gefühl gehabt habe, im Prozess der gegenseitigen Annäherung hätte es eine wesentliche Diskontinuität gegeben.
Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach der Perspektive und nach der Art der Vermittlung dieser Perspektive mehr und mehr an Gewicht gegenüber der Frage nach der Wahrheit. Ist Realität bloß noch Auslegungssache? Sind Erkenntnisse und Erklärungen, die wir für richtig halten, letztendlich immer kontextabhängig und willkürliche Konstrukte, die immer kurzlebiger werden? Auch das Bild, was wir von uns selbst und das Bild, das andere von uns haben, ändert sich ständig mit den Zusammenhängen, in denen wir uns physisch, virtuell und imaginär bewegen und darstellen. Dieser Gedanke führt uns unmittelbar zum gesellschaftlich und kulturell virulenten Begriff der Identität, den ich an dieser Stelle mit Stuart Halls Definition der kulturellen Identität umreißen möchte:

„Tätigkeiten der Repräsentation schließen immer Positionen mit ein, von denen aus wir sprechen oder schreiben: Positionen der Artikulation (enunciation). Während wir meinen, sozusagen ‚in unserem eigenen Namen', von uns selbst und unserer eigenen Erfahrung zu sprechen, legen neue Artikulationstheorien nahe, daß der Sprechende und das Subjekt, über das gesprochen wird, niemals identisch sind und niemals exakt den gleichen Platz einnehmen. Identität ist weder so vollkommen transparent, noch so unproblematisch, wie wir denken" (Hall 1994: 26).

Wenn nun digitale Medien so maßgeblich gesellschaftliche Realität beeinflussen und Identität immer die kommunizierte Positionierung im jeweiligen medial-sozialen Kontext bedeutet – welchen funktionellen Stellenwert erhält dann der menschliche Körper im Verhältnis zu der ihn umgebenden physischen und symbolischen Topografie? Er ist der Ort, an dem alle Stränge möglicher Artikulationen und somit möglicher Identitäten zusammenlaufen; er ist zentraler Träger von Identität.
In diesem Zusammenhang kann es nicht stören, dass Hall von „kultureller Identität" spricht, denn im Zeitalter von Individualität und Hybridität scheint jeder und jede Einzelne eine kulturelle Instanz zu sein. Die Selbstdarstellung (vor allem) auf visuell erfassbaren Oberflächen wird zum Alltagsgeschäft in einer Welt, die aus jedem profanen Gegenstand Zeichen macht, die jede simple Situation oder zufällige Zusammenkunft symbolisch deuten will. Einerseits wird der eigene Körper in unserer Gesellschaft bewusst gestaltet und dirigiert, wobei ihn die gewählten beruflichen und privaten Aktivitäten formen und seinem sozialen Image eine physische Entsprechung verleihen. Andererseits ist sein Erscheinungsbild durch gezielte Maßnahmen nur bedingt beeinflussbar. Die Konditionierung des individuellen Körpers im Dienste gesellschaftlich konstruierter Zweckmäßigkeiten macht spontanes Handeln und die Möglichkeit, impulsive Ideen zu realisieren (abgesehen davon, sie erst einmal zu haben), unwahrscheinlich. Der

oder die Einzelne kann konditioniert werden, weil er für gewöhnlich nach sozialer Anerkennung strebt – also hält er sich an gesellschaftliche Verhaltenskodi, die gemeinhin als „rational" bezeichnetes Handeln voraussetzen, und bewegt sich in bewährten und als sachdienlich erklärten Strukturen, anstatt sich kritisch mit Richtlinien auseinanderzusetzen und zu versuchen, sie den eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend umzugestalten. Der Weg des geringsten Widerstandes beinhaltet Kompromissbereitschaft oder die Fähigkeit, die Missstände auszublenden – je nach Auslegung. Der Körper ist aber nicht nur als passives Resultat seiner Sozialisation zu begreifen (bei Bourdieu ist er hauptsächlich ein sekundäres Produkt gesellschaftlicher Strukturen), sondern auch als ein selbstständig und von innen heraus agierendes, unter einer jeweils einzigartigen Zusammenwirkung von Voraussetzungen gewachsenes Wesen (vgl. dazu Gebauer und Wulf 1998).
Der Antagonismus zwischen sozial und medial konstruierter Objektivität und subjektiven Vorstellungen, die sich im individuellen Körper manifestiert, ist auch grundlegend für die meisten Identitätskonzeptionen (Giddens 1991, Mead 1987, Keupp 1994) und genau auf dieser Schnittfläche von Sozialwissenschaften und Identitätsforschung gründet sich die Titelthese dieses Textes. Der Körper als Träger von Identität hat also nicht nur eine repräsentative Funktion im gesellschaftlichen Kontext, sondern besteht auch als Subjekt. Er ist der direkte Vermittler zwischen dem Innen und dem Außen; er dient als Oberfläche, auf der sowohl ein Image inszeniert als auch Identität verraten werden kann. Anhand welcher Parameter hier die oftmals proklamierte Authentizität gemessen werden kann, bleibt dahingestellt – Hall ergänzt:

„Statt Identität als eine schon vollendete Tatsache zu begreifen, die erst danach durch neue kulturelle Praktiken repräsentiert wird, sollten wir uns vielleicht Identität als eine ‚Produktion' vorstellen, die niemals vollendet ist, sich immer in einem Prozess befindet, und immer innerhalb – nicht außerhalb der Repräsentation konstituiert wird. Diese Sichtweise hinterfragt die Autorität und Authentizität, die der Begriff der ‚kulturellen Identität' für sich beansprucht" (Hall 1994: 26).

Identität ist laut Hall als performativer Akt zu verstehen, der auf die Umgebung wirkt und diese wiederum auf der oder die Urheber zurückwirken. In performativen Kunstformen geht es vor allem um das Spiel mit Identität, den experimentellen Umgang mit Gesten, Zeichen und den Räumen, in denen diese stattfinden. Die exakte Kontextualisierung und das Timing eines performativen Einsatzes werden immer wichtiger für die Wahrung einer idealen Authentizität, weil die Allgegenwart von Medien isolierte Wirklichkeiten reproduziert und in immer wieder neue Zusammenhänge bringt. Jede Performanz ist Ausdruck eines Inhalts, der nicht nur sprachlich, sondern auch visuell, gesamtakustisch und ggf. olfaktorisch wahrnehmbar im Bild einer Handlung vermittelt und immer anders aufgenommen wird. Es spielt eine Rolle, wie schnell oder wie langsam sich ein Körper durch den Raum bewegt, aus welchem Material dieser beschaffen ist, welche Gegenstände dort zugegen sind, wie warm oder kalt es ist, über welche Medien die Handlung übertragen wird, wann ein Lufthauch die Haut des Adressaten berührt, von welchen Institutionen eine veröffentlichte Dokumentation der Performanz wiederaufgegriffen wird … Das Performative erschließt Räume des Möglichen – unabhängig von dem, was institutionell vorgegeben ist. Es zeigt, wie etwas sein kann, und ist dabei schon selbst. Performativ handeln, d. h. bewusst handeln, wissen um das, was man tut und wie man es tut – eine Vorstellung davon haben, was eine Handlung konkret an dem Ort und in der Zeit bedeutet, ist nur möglich, wenn die potentiell begrenzenden bzw. impliziten Dispositive des Handelns bewusst gemacht werden. Grenzen werden durchbrochen und überschritten und formen sich neu. Identität ist der von außen oder von innen verstandene Sinn einer performativen Handlung, die immer auch eine körperliche ist.

Am Beispiel der Kunst Tracey Emins kann man sehen, inwiefern der menschliche Körper als Träger von Identität funktioniert: In unterschiedlichen Arten und Weisen der Selbstinszenierung über bildliche (Video-Performances, Malerei, Fotografie) und textgebundene Darstellungen des eigenen Körpers und seiner Attribute (z. B. Kleidung, Orte) – die insgesamt Teile einer konsistenten Autobiografie bleiben können – entfaltet sich zwischen Voyeurismus und aufdringlicher Selbstoffenbarung, Authentizität und Fiktion sowie zwischen dem Scheitern daran, einem impliziten gesellschaftlichen Konsens entsprechen zu wollen, und der gleichzeitigen Popularität der Figur Tracey Emin ein Spannungsfeld, in dessen Mittelpunkt der Körper und seine Attribute Aufschluss über die wahre Identität einer öffentlichen Person zu geben vermeinen. Performatives Handeln, das den menschlichen Körper als Träger fiktiver oder pseudorealer Identität nutzt, sozusagen als Botschafter, geht schneller, kann schneller rezipiert werden als ein ganzer Text, der erst die Ratio passieren muss, um eine differenzierte Wirkung zu entfalten. Der Körper im vermittelnden Bild trifft das Unbewusste, spricht, auch ohne etwas zu sagen. Identität kann hierbei als Einheit der (bild-)sprachlichen Repräsentation verstanden werden.

Der Künstler Khalil Rabah hingegen konstruiert nicht individuelle Identität, sondern gestaltet Institutionen und initiiert Aktionen, die von der Identität eines fiktiven Staats Palästina zeugen: Die United States of Palestine Airlines führt 2011 einen Messestand in

Kuweit; der Newsletter des körperlosen Palestinian Museum of Natural History and Humankind dokumentiert Ausstellungen, die im türkischen „Exil“ stattfanden; 2009 ruft Rabah die palästinensische RIWAQ-Biennale ins Leben, nachdem die Teilnahme Palästinas an der Biennale in Venedig nicht akzeptiert wurde. Im So-tun-als-ob entsteht hier eine neue Realität. Im Newsletter des Museums heißt es:

SEVEN THESES ON RESISTANCE FROM THE DEPARTMENT OF ANTHROPOLOGY

1. The question of HUMANKIND is a question of philosophical anthropology. It raises a particular problem because HUMANKIND is both the subject and the object of any knowledge of itself.
2. This question has ontological consequences, because HUMANKIND is the only kind capable of knowing itself, and changing itself and the laws of its existence. (…)

6. Actual resistance is always idiomatic, to the extent that it exists. The virtual potential of resistance is axiomatic, existing everywhere and all times.
7. The international institution that is THE PALESTINIAN MUSEUM OF NATURAL HISTORY AND HUMANKIND takes place at the intersection of global and local, axiom and idiom, existing resistance and its possibility (Rabah 2012: 17-19).

Das, was Hall als „Tätigkeiten der Repräsentation“ bezeichnet und ihm zufolge die kulturelle Identität maßgeblich konstituiert, entspricht im Wesentlichen der im weitesten Sinne sprachlichen Kommunikation über Begriffe und Bilder. Bilder sind hier als mediale Einheiten der nonverbalen Kommunikation zu verstehen, über die Identität vermittelt wird. Sie sollen hier als isolierte (i. S. v. ausgewählte) semantische Zusammenhänge verstanden werden, die Wirklichkeit und subjektive Wahrnehmung als ein Spiel von Zeichen in sich fassen.
Jede bewusste Positionierung im sozialen Kontext – ob im übertragenen oder im wörtlichen Sinn – setzt die Kenntnis des Gebrauchs von Zeichencodes voraus, die durch das jeweilige Medium bestimmt sind. Wer eine Sprache beherrscht, kann seinen Gedanken Ausdruck verleihen, wird im selben Sprachmilieu verstanden und kann Resonanz erwarten. Wer seinen Körper und gegenständliche Symbole auf unterschiedlichen medialen Ebenen in Verhältnisse zu setzen weiß, die dem intendierten Ausdruck entsprechen, hat viel gelernt.
Die Tatsache, dass körperliche Präsenz immer mehr im Hinblick auf ihre visuelle Repräsentativität im gesellschaftskonformen Sinne gewertet, d. h. auf der Grundlage äußerer Merkmale auf identitätskonstitutive Eigenschaften, Weltansichten, persönliche Dispositionen und kulturelle Zugehörigkeiten geschlossen wird; die Tatsache, dass immer mehr Möglichkeiten genutzt werden, die Erscheinung und Funktionen des Körpers zu Gunsten einer höherqualifizierten Repräsentativität zu manipulieren sowie die zunehmende Auflösung und Entgrenzung einer früher unhinterfragbaren körperlichen Integrität (z. B. durch Organhandel, plastische Chirurgie und die Erweiterung und Überholung körperlicher Funktionen durch Technologie) geht mit einer Fragmentierung der Identität und der Entfremdung vom herkömmlichen Physischen einher. Das vormals körperlich eindeutig zuzuordnende Subjekt muss heute in vielen medialen Sphären gleichzeitig bestehen – der Körper ist dabei (noch) immer die zentrale Plattform, auf der Identität organisiert wird und auf der Formen der Zerstreuung entgegenwirkt werden kann. Deshalb ist es z. B. wichtig, dass performative Kunstformen, die alle realen und alle möglichen Medien miteinbeziehen, vermehrt Eingang in die kunstpädagogische Praxis finden: Der Körper als Träger von Identität, in dem alle Stränge möglicher Kommunikation zusammenlaufen und der bestehende Verhältnisse reflektiert, sich seine Position im gesellschaftlich-konkreten Gefüge kontinuierlich bewusst zu machen sucht und entsprechend Position bezieht, hat eine grundlegend politische Dimension.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Ham-

burg: Rowohlt.

Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self & Society in the Late Modern Age. Stanford: Stanford University Press.

Guattari, Félix (2011): The Machinic Unconscious. Essays in Schizoanalysis. Los Angeles: Semiotext(e).

Hall, Stuart (1994): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Hall, Stuart/Mehlem, Ulrich (Hrsg.): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument.

Keupp, Heiner (1994): Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Mead, George H. (1987): Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Rabah, Khalil (2012): Newsletters published by The Palestinian Museum of Natural History and Humankind. Beirut: Salim Dabbous Printing Company.

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

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

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

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

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

Zur Ästhetik von Trecartins Videos

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

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

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

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

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

Erzeugnissen.

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

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

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

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

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

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

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

aneignen, sie wie eine *Software* oder eine App benutzen.

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

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

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

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

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

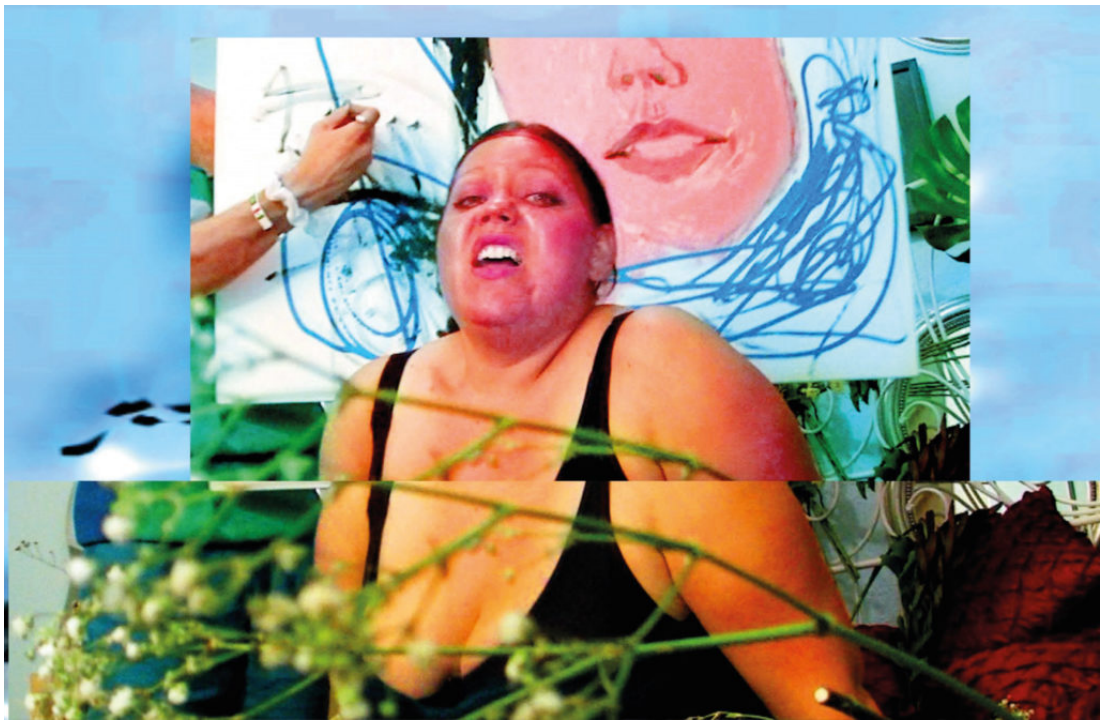
Mit anderen Worten: Die Erfahrung von Trecartins Videoarbeiten erlaubt den bildungstheoretisch interessierten Betrachter*innen, Subjekte nicht länger als das intentionale Zentrum ihrer handelnd erschlossenen Welt zu denken; darüberhinaus legen sie nahe, das Subjekt unterhalb der sprachlich-diskursiven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

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

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

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

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





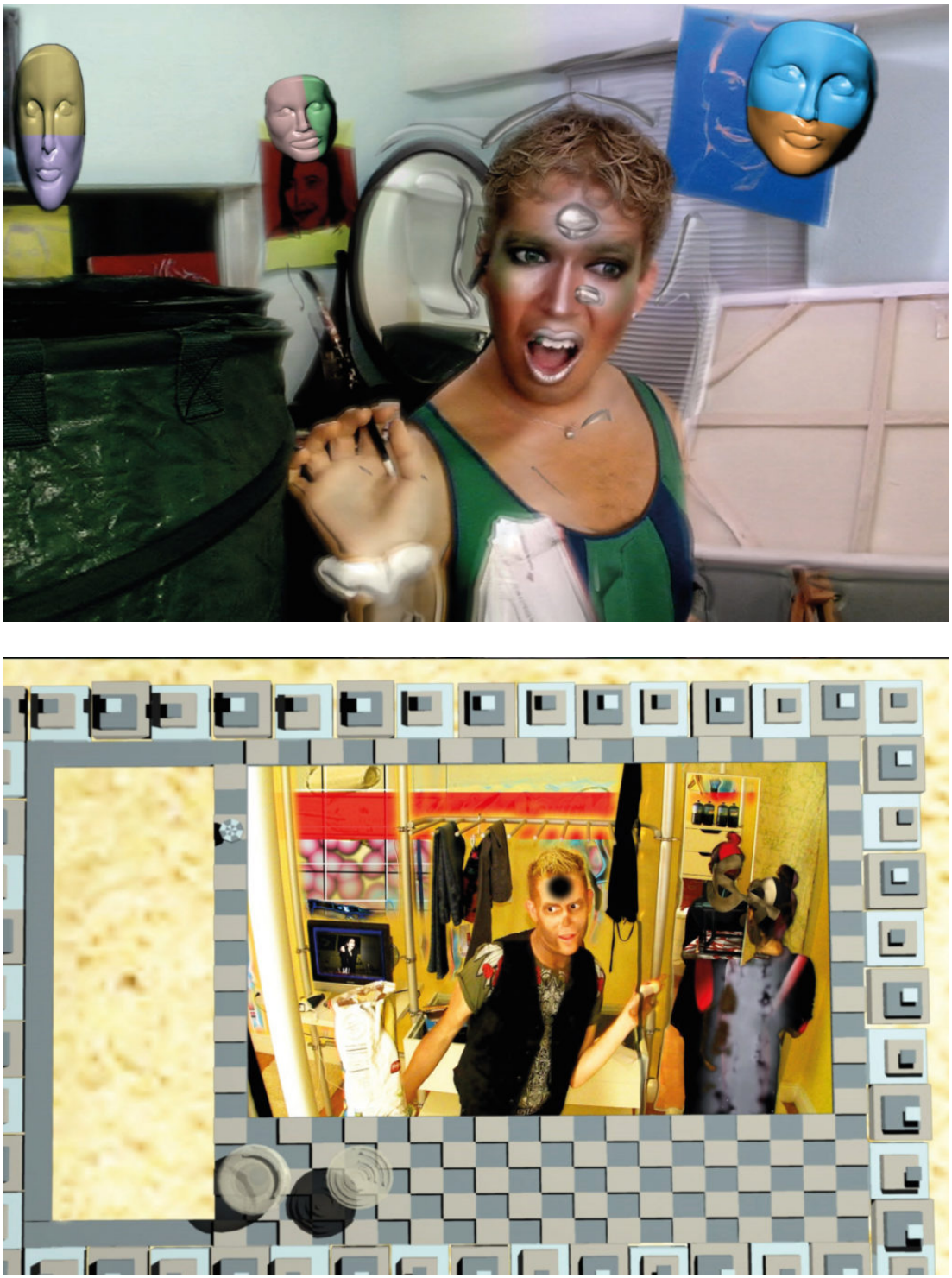


Abb. 1-4: Videostill aus Trecartin, Ryan: Ready (Re‘Search Wait‘S), 2009-2010 (HD video, 26:49 min); mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Anmerkungen

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Filme

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

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

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

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

Als wären (technische) globale digitale Netzwerke und ihre materialen, sozialen und kulturellen Implikationen nicht komplex genug, weht in all dem auch noch der Hauch einer in diesem Zusammenhang (zumindest im hier gemeinten Zuschnitt) eher wenig beachteten Geschichte. Die Vermessung des Raumes, die Normierung der Zeit, die Quantifizierung der Mathematik (von der antiken *Ratio* als gerechtem Verhältnis zur modernen Rationalität der Fließkommazahl), die Normierung der Maße, die Algorithmisierung des Wissens (als Deduktion auf Basis von Taxonomie und *mathesis unversalis*; Foucault 1973), sodann die Virtualisierung der Tauschmittel, die Protokollierung und somit Verdatung von Individualität, die Umstellung auf vernetzte Information als zentrales Kontrollmittel für Ökonomie und Politik (von der biopolitischen Datensammlung bis zum Telegrafen als Echtzeit-Steuerungstechnologie), die Transformation vom zentrierten Gemeinschaftsmodell zum dezentrierten Netzwerk (Simmel; vgl. Härpfer 2014) und nicht zuletzt die Eingewöhnung an entauratisierte zunächst massenmedial verbilligte, dann psychoakustisch und psychovisuell optimierte Erlebnisformate – all dies bildet zusammengenommen die (europäisch-neuzeitliche) kulturhis-

torische Voraussetzung für das, was wir heute als Digitalisierung erfahren und betreiben. Diese historischen Linien, ihre jeweiligen Kontinuitäten, Diskontinuitäten und Verschiebungen sind Teil der Geschichte der globalen Digitalisierung. Im Hinblick auf die Frage, was Subjektivität, Kultur und entsprechend Bildung ist, wird, werden kann oder werden soll, ist daher, so die hier in Anschlag gebrachte These, Digitalisierung nur vor einem kulturtheoretischen Hintergrund zu verstehen. Dies gilt m. E. sowohl für die wissenschaftliche Rekonstruktion wie auch für die individuelle Reflexion und Positionierung. In der enormen Differenz, die trotz aller kulturhistorischen Disponiertheit zwischen dem analogen „mathetischen" Verwaltungskosmos der Moderne und seiner digitalen Steigerungsform besteht, liegen schließlich nicht zuletzt diejenigen (Transformations-)Potenziale begründet, die vor noch nicht allzu langer Zeit zu emanzipatorischen und pädagogischen Hoffnungen – von radikaler Cybereuphorie bis zum gemäßigten Deliberationsoptimismus – Anlass geben konnten.

Medialität, Ästhetik und symbolische Form

Es ist unschwer nachvollziehbar, dass es keine Kultur ohne die ihr eigenen symbolischen Formen (Cassirer), keinen symbolischen Ausdruck ohne Medien (Schwemmer 2005), und keine mediale Darstellung ohne eine mit dieser einhergehenden ästhetischen Form geben kann. Symbolische Formen, Medien und Ästhetiken spielen ineinander. Beispielsweise beruht die Festlegung einer bestimmten Blickordnung im Bild, als Ausdruck einer kulturellen Form (Panofsky 1964) und ihrer subjekttheoretischen Implikationen (Foucault 1973), auf den medialen Eigenschaften von Leinwand und Farbe, die es erlauben, einen bestimmten Raum zu fixieren – etwa einen Raum der zweidimensionalen Anordnung entsprechend der mittelalterlichen Bedeutungsperspektive oder eine virtuell dreidimensionale Anordnung der neuzeitlichen Zentralperspektive, die zugleich auf ein Betrachtersubjekt vor dem Bild verweist. Im Gemälde, also im Trägermedium von Leinwand und Farbe, ist die dargestellte Ordnung nicht veränderbar.1 Überführt man jedoch die materiale Medialität des Gemäldes in die mediale Materialität eines Scans (oder sonstiger digitaler Reproduktionsverfahren), so provoziert diese hochgradig offene, manipulierbare Form des Digitalen, wie aus Kunst und Alltag wohlbekannt, Reproduktionen, Dekontextualisierungen, Remixes, kurz: ästhetische Umdeutungen, die auch die ursprüngliche „Message" – zum Beispiel hier Repräsentationen von Status, Geschlechterordnung, Subjektpositionen u. a. – unterlaufen können.

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

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

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

doxale Grundfigur und auch Herausforderung gegenwärtiger Bildungstheorie.

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

Bildungsprozesse im genannten Verständnis implizieren immer Prozesse der *Positionierung*. Eine solche Positionierung wird nun im Allgemeinen als eher rationale Reflexion vorgestellt. Explizite (verbal-argumentative, theoretische) Reflexion ist jedoch nur eine (habituell betrachtet sehr) spezifische Praxisform unter anderen. Eine andere Möglichkeit der Positionierung liegt in der ästhetischen Artikulation, und diese wird – so meine These – wesentlich ermöglicht durch das beschriebene Spannungsverhältnis kultureller Formen, tradierter Ästhetiken und medialer Bedingungen des Ausdrucks und der Kommunikation. „Artikulation" meint dabei nicht nur „Ausdruck", also das Nachaußenbringen eines schon existierenden Inneren. Es ist nicht etwa eine Proposition schon „da", die dann jeweils auf einem Ausdruckskanal (Körper, Bild, Sprache) kommuniziert wird. Vielmehr bringt Artikulation im „Explizitmachen" (Jung 2005: 2009) das Auszudrückende überhaupt erst hervor – so, wie ein nur „gefühlter" Gedanke, eine Idee für ein Bild, die Vorstellung eines Klangs oder einer Bewegung eben erst dann Gedanke, Bild, Klang oder Geste werden, wenn sie artikuliert werden. Die Artikulation geht mit einer Sichtbarkeit einher, mit der wir verbunden sind, für die wir einstehen (Jörissen 2011). Artikulationsprozesse bringen nicht nur etwas Symbolisches, sei es epistemisch-kognitiv oder ästhetisch-sinnlich, zum Vorschein, sondern sie positionieren *uns* in Bezug auf das Artikulierte in einem kommunikativen Kontext (z. B. den Eltern, einer Peergroup, einem Publikum oder, im Netz, den semantischen Analysen automatisierter Überwachungsagenten gegenüber). In diesem Sinne werden wir durch Artikulationsprozesse selbst artikuliert (Butler 2001; Jergus 2012: 36ff.); wir begegnen – nicht selten überraschenden – Lesarten und Festlegungen unserer Selbst, müssen oder sollen für diese einstehen und werden somit als Subjekt anerkannt bzw. anerkennungsfähig.

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

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

Die letztlich wesentliche Aufgabe Kultureller und Ästhetischer Bildung sehe ich jedoch darin, eine sinnlich-sinnhafte Unbestimmtheit, und das heißt: alternative Erfahrungsformen, neue Erfahrungsmöglichkeiten, zu befördern.
Im Sinne der damit angesprochenen bildungstheoretischen Forderung Winfried Marotzkis muss es in Bildungsprozessen um „die Herstellung von Bestimmtheit und die Ermöglichung von Unbestimmtheit" (Marotzki 1988) gehen. Damit ist gemeint, dass einerseits etwas gelernt, erfahren, bekannt sein muss: dies meint „Herstellung von Bestimmtheit", wie sie soeben angesprochen wurde. Bildung ist aber zugleich nur angemessen zu verstehen oder auch pädagogisch zu erhoffen, wenn sie „Unbestimmtheitsbereiche ermöglicht und eröffnet" (Marotzki 1990: 153). Unbestimmtheit entsteht, wenn die Rahmungen des Bekannten – unsere „Weltsicht", innerhalb derer alles einen bestimmten Sinn ergibt – erweitert, transformiert, aufgebrochen, überschritten werden. Erst dann können wir die Dinge in einem neuen, komplexeren, weiteren Licht sehen. Reflexivität und Kritik sind klassische Wege hi-

erzu, aber auch Ironie, Humor, Spiel, und insbesondere ästhetische Erfahrungen (Seel 1985). Artikulationstheoretisch präzisiert Matthias Jung dieses Moment der Unbestimmtheit als „maximale Prägnanz und Bestimmtheit", die „in den Dienst semantischer Selbstaufhebung gestellt" wird (Jung 2009: 475ff.) – mithin geht es, praxeologisch gewendet, um semantische Positionierungen, die sich der Machtförmigkeit semantischer Logiken zugleich entziehen.

Bildung und Medialität

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

Wenn man aber theoretisch etwas tiefer gräbt, kommt man schnell zu dem schon angedeuteten Umstand, dass ohne Medien gar nichts Symbolisches erscheinen kann. Der Begriff der Medialität (Mersch 2002) verweist auf diese konstitutive Ebene, ohne die keine Zeichen, ergo kein Sinn, ergo keine Kultur und auch keine Ästhetik denkbar wäre. *Was* aber in medialen Prozessen zur Erscheinung kommt – was sichtbar, hörbar, lesbar etc. wird, sind Zeichen, nicht Medien selbst. Wir „sehen fern", aber wir sehen nicht Fernseher. Wir hören Radio, aber wir hören nicht das Radio. Wir lesen „ein Buch", aber wir lesen nicht Druckerschwärze auf gebundenem Papier oder eInk-Pixel, sondern Buchstaben und Worte. Wie man aus der Medientheorie etwa bei Dieter Mersch erfahren kann, handelt es sich bei der Medialität um ein Prozessgeschehen, in dem etwas zur Erscheinung kommt, in dem sich aber zugleich immer etwas – und zwar etwas sehr Wichtiges – entzieht, unsichtbar wird. Das, was sich entzieht, sind die Strukturen der Medialität – die Strukturen dessen, was „etwas" mit immer anderen Inhalten, aber in immer strukturisomorphen Formen hervorbringt.

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

Das Mediale und das Digitale

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

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

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

Man sieht also, dass zwar „Medien“ historisch betrachtet zunächst einer (analog-medialen) Remediatisierung (Benjamin 1936/2013), dann einer digitalen Remediatisierung unterliegen. Ebenso deutlich ist aber, dass umgekehrt das Digitale das Mediale nicht nur fundiert, sondern auch mit diesem keineswegs koextensiv ist. Ob unmittelbar materielle Wirkungen oder aber Medium/Form-Dynamiken erzeugt werden, ist dem Digitalen sozusagen einerlei. Um „digitale Medialität“ zu verstehen, reichen deswegen medientheoretische Mittel (zumindest semiotischer Provenienz) nicht aus. Die vier Strukturbereiche des Digitalen: *Code, Daten, Netzwerk und materielle Interfaces* interagieren in einer unüberschaubaren Vielfalt von Funktionslogiken hochflexibel miteinander, und dies zudem im Rahmen der ihr eigenen Mischung von Geschichtlichkeit und Entwicklungsdynamik ihrer technischen und ästhetischen Designs (die sich u. a. am selbsterfüllenden Mythos des Moore’schen Gesetzes und am Zwang zum *Streamlining* ständig erneuerter Produktgenerationen ablesen lässt). Um digitale Medialität zu verstehen, sind entsprechend neben medientheoretischen Perspektiven softwaretheoretische (eher im Sinne der *software studies* als nur einer ingenieurswissenschaftlich verstandenen Informatik)3, datentheoretische, netzwerktheoretische sowie interface- und designtheoretische Perspektiven nicht nur zu berücksichtigen, sondern aufeinander zu beziehen.

„Digitale Bildung“ und digitale Kultur

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

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

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

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

Digitale Kultur und ästhetische Reflexion

Und eben hier liegt eine der weniger augenscheinlichen Herausforderungen der Kulturellen Bildung. Wir können der digitalen Revolution und der digital initiierten Globalisierung (internationale Finanzmärkte sind absolut auf digitale Netzwerke angewie-

sen) nicht, bzw. nur sehr eingeschränkt und punktuell kognitiv begegnen. Zugleich verändern sie aber nicht nur unsere technischen Infrastrukturen, sondern unsere Kulturen (Mark Poster hat dies, hierzulande eher unbeachtet, schon vor vielen Jahren en détail dargelegt; vgl. Poster 2001; 2006). Digitalisierung manifestiert sich gleichermaßen ästhetisch-kulturell wie informational; sie verändert kulturelle Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen. In der Digitalisierung von Kultur und Ästhetik liegt daher aber auch das Potenzial, Digitalisierung im Rahmen ästhetischer Prozesse und Vollzüge umfassender zu erfahren und zu reflektieren, als es mit einer kognitiv verkürzten Vorstellung von „digitaler Bildung" möglich wäre.

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

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

Anmerkungen

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

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

3 Unter Titeln wie „Software Studies" (so der gleichnamige Titel einer MIT-Publikationsreihe), „Critical Code Studies" und „Digital Critical Studies" formiert sich seit einiger Zeit ein interdisziplinärer Diskurs, der zunächst kritische Einblicke in die sozialen und kulturellen Logiken von Software und Software-basierten Effekten digitaler Netzwerke gibt (vgl. etwa Galloway/Thacker 2007; Fuller 2008; Golumbia 2009; Wardrip-Fruin 2009; Chun 2011; Kitchin/Dodge 2011; Manovich 2013). Software wird in

diesen Arbeiten als individuelle, kollektive, kulturelle und auch politische Artikulationsform betrachtet und insbesondere auf ihre impliziten Machteffekte hin befragt.

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

Karl-Josef Pazzini publiziert eine Neuüberarbeitung seiner wichtigsten Texte aus zwei Jahrzehnten

In der Mitte des 360 Seiten starken Buchs steht in einer Fußnote ein Witz, den die Tochter dem Autor des Buches überreicht hat. Er lautet: «Wer immer nach allen Seiten offen ist, kann nicht ganz dicht sein.»

Die Fußnote bezieht sich auf die Bemerkung, dass Offenheit in Bildungsprozessen nicht vor Überraschungen und gewaltsamen Einfällen schützt. Diese kleine Stilfigur, mit der ein Fußnotenwitz aus einer privaten Quelle einem gewichtigen pädagogischen Zusammenhang beigesellt wird, kann als typisch gelten für die Arbeits- und Denkweise von Karl-Josef Pazzini. Man kann sie als lapidar bezeichnen: überraschend knapp und treffend, manchmal erratisch, selten ausführlich, in ihrem Kern konsistent wie ein Stein – dem Material des Lapidaren, das ja bekanntlich weiter bearbeitet werden kann.

Pazzini, der im Sommer 2014 in Hamburg als Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildende Kunst und Psychoanalyse emeritiert ist, hat in seinen Hamburger Lehrjahren eine eigentliche Schule der Kunstpädagogik begründet, die weniger über eine Ausrichtung (im Sinne von profilierter Strategie) zu beschreiben ist als über die Erschaffung eines Denkraums. Eines Denkraums, in welchem Kunst, Medien, Psychoanalyse und Pädagogik substantiell miteinander verbunden wurden. Daraus ergibt sich kein konsistentes Theoriegebäude, aber ein dichter Zusammenhang aus singulären Ereignissen, die den ästhetischen Erschütterungen auf der Ebene des Subjekts nachspüren und sie in den Kontext von Bildung stellen. Bildung vor Bildern meint also nicht Museumsdidaktik (wie das Cover des Buchs als kleine Finte nahelegt), sondern den dynamischen Prozess von Aneignung, Enteignung, Anverwandlung und Umbau dort, wo Bilder ins Subjekt «einfallen» – freiwillig oder unfreiwillig.

Bilder, Bildung und Arbeit am Subjekt

Während eine ausführliche Diskussion des Bildbegriffs bewusst unterlassen wird, nimmt die Diskussion des Begriffs *Bildung* im Buch einen großen Raum ein; er ist das Zentrum, in dem sich alle Kapitel spiegeln. Denn Bildung wird vom Bild aus gedacht und damit auch: von Kunst. Kunstpädagogik, die von Kunst ausgeht, kann in diesem Sinn kein harmloser Prozess sein; sie entzieht immer den Boden, auf dem gesicherte Erkenntnisse stattfinden: «Alle Bildung ist ästhetisch, weil sie Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen, Physischen her, untergräbt. Unfassbar.» (S. 23) Mit dieser ‹unfassbaren› Auffassung von Bildung hat Pazzini vor ungefähr 20 Jahren Neuland betreten und dem Unterrichtsfach Kunstpädagogik theoretisch zu einem neuen Status verholfen. Wider alle Rationalisierungsprozesse an Schulen wie Hochschulen hat er gemahnt und gewarnt davor, das Unterrichtsfach Bildende Kunst durch didaktische Vereinfachungen zu einem Bastelprogramm zu machen. Zu groß ist sein Potential, zuviel vermag es. Ästhetische Bildung ist, so Pazzini, primär ein «Fangnetz», eine Aufmerksamkeitsstruktur, eine Relation und Irritation, die sich im Dreieck von Schülern, Lehrperson und dem Gegenstand der Kunst einstellt. In gewisser Weise könnte man somit die Schriften von Pazzini auch in den Zusammenhang einer neuen Beschäftigung mit Schillers Konzept von ästhetischer Erziehung stellen, wie es jüngst durch Jacques Rancière und Gayatri Chakravorty Spivak begrifflich, theoretisch und historisch im Sinne eines emanzipativen Projektes neu gefasst wurde.[1] Ästhetische Bildung, die sich von alten und immer wiederkehrenden Polarisierungen von Kunst und Wissenschaft wie von Theorie und Praxis löst, denkt den ästhetischen Prozess auf der Ebene des Subjektes und der Gesellschaft. Darum geht es. Um nicht mehr und keines Falls um weniger. Für Karl-Josef Pazzini, und darin ist sein Werk und Wirken singulär, ist dieser Emanzipationsprozess untrennbar mit der Arbeit der Psychoanalyse verbunden. Bildung ist, in Äquivalenz zur psychoanalytischen Situation, ein Übertragungsprozess – ist «Sprung, Weitung, Öffnung, Wunsch, Begehren, Ereignis» (S. 15), ist Arbeit am Subjekt, das in der Analyse wie im Unterrichts-

raum mit dem eigenen Mangel, der eigenen Unvollkommenheit, dem Begehren nach Bindung, Vertrauen, Schönheit etc. konfrontiert wird. Deshalb heißt es in der Einleitung dezidiert: «Im vorliegenden Buch wird Bildende Kunst als ein Forschungsbereich zur Fassung der (individuellen) Subjektkonstitution verstanden» (S. 14).

Die Pädagogik und das Unvorhersehbare

Den Begriff Pädagogik braucht Pazzini nur vorsichtig und wenn, dann immer durch dezidierte Abgrenzung gegen die rationalisierte und intentionale Auffassung von Pädagogik, die ihre Bildungsziele zu kennen und zu verwalten meint. Denn dies ist, wenn Bildung die «Bildende Kunst» ernst nimmt, nicht möglich. Kunstpädagogik ist (nicht anders als Forschung) eine Anwendung von Kunst, die primär der Methode der eigenen Neugier folgt. Man will etwas herausfinden, deshalb macht man Kunst. Zum Beispiel das Kunstkollektiv com & com, das mit seinem Kunstprojekt der Stadt Romanshorn etwas zeigen, etwas «zufügen» wollte. Die beiden Künstler erfanden eine Legende, eine mythische Figur namens Mocmoc, um qua Fiktion herauszufinden, was Romanhorn fehlt. Durch die Installation einer starken Fiktion brachten sie also historisches Wissen und Unbewusstes der Einwohner nachhaltig durcheinander. Das sei auch Didaktik, so Pazzini, aber keine, die vorhersehbaren Zielen folgt. Die Kunst bringe hier vielmehr das Didaktische der Wirklichkeit selbst zum Vorschein (S. 274). Die Effekte des Unvorhersehbaren sind zwar nicht kalkulierbar, aber sie sind für kunstpädagogische Situationen mitzudenken. Dabei muss Unterricht selber reflektiert werden, mit seinen Verleugnungen ebenso wie mit seinen Fetisch-Konstruktionen, die so tun, als ob dem Unterrichtenden und seinen Beispielen nichts fehle. Solch selbstreflexive kunstpädagogische Arbeit ist im Kapi-tel «Nachträglich unvorhersehbar» zu einem Kernstück des Buchs verdichtet. In ihm wird Schritt um Schritt (wenn auch nicht linear) anhand der Videoarbeit *Who is listening* von Tseng YuUChin dargelegt, wie aus den transgressiven Momenten der Kunst selber Vermittlung werden kann. Die Bilder der Arbeit zeigen Kinder, die erwartungsvoll und ängstlich in die Kamera blicken und die eins ums andere aus Richtung der Kamera und damit aus der Richtung des Betrachters, von einer joghurtähnlichen Masse im Gesicht getroffen werden. Man kann die Arbeit sofort normalisieren, in dem man sagt: sie thematisiert Kindsmissbrauch. Es sind solche Floskeln, an welchen sich Pazzinis Denken entzündet und die ihn befeuern zu Lektüren, die nicht didaktisch, nicht kunsthistorisch und bestimmt nicht moralisch begradigt sind (S. 123). Wenn man von Kindsmissbrauch spricht, dann wenigstens präzise. Wie tut sie das? Hier fühlt Pazzini den Momenten der Überraschung, der Ambivalenz, des Überrumpeltwerdens, den Ahnungen von Schuld, Perversion, Genuss, Vertrauen nach, die einen beim Betrachten der Arbeit beschleichen. Dass die Bilder des Videos an ein Exekutionskommando erinnern, die Kinder, die mitspielen, aber «nur» mit einer Sauce im Gesicht getroffen werden, ergibt für Pazzini ein strukturales Bild von Unterricht – insofern auch dieser aus Komplizenschaft und Angst besteht: «Das ist struktural gesehen eine sadomasochistische Kumpanei, wie in jeder guten Lehr-Lernsituation. Das Einhalten von Regeln gibt Schutz davor, dass das Spiel nicht entartet.» Mit solchen Bögen und Schnitten wird das aus der Kunst zu Lernende neu konstelliert, verdichtet oder erweitert: Hörsaal, Analytikerpraxis und Kunstraum verschränken sich zu einem Möglichkeitsraum, in welchem man unversehens getroffen werden kann.

Medien, Körper und Psychoanalyse

Immer traut Pazzini der Kunst und speziell auch ihren Medien mehr zu als der Pädagogik: «In der gegenwärtigen Kunst werden mimetische, strukturelle Bildungseffekte z.T. mit den Mitteln avancierter Medientechnik ausgestellt […]. Viele Künstler betreiben in diesem Sinn Bildungsforschung, auch indem sie bilden. Sie produzieren Bilder, die uns wahrscheinlich an den Stellen ansehen, wo wir zusammengenäht sind…» (S. 241). Die Stelle mag verdeutlichen, wie plastisch und körperlich Pazzini den Vorgang der Wahrnehmung und Identifikation beschreibt; es braucht viel Neugier, viel «Einbildung» und auch Leichtsinn, um etwa von der Bildhaut bei Pollock zum Haut-Ich, zur Körperhaut, zur Schleimhaut bis zum «Haut-Ich» (S. 139f.) zu kommen. Natürlich steckt in diesem Leichtsinn des Theoretikers immer auch Scharfsinn. Ein Scharfsinn, der sich im Erkunden von Medienkunst besonders entfaltet, nicht zuletzt durch die medientechnische Figur des Schnitts, die Pazzinis Denken eigen ist. Keine Angst vor neuen Medien, lautet seine Devise: Sie führt nur zu Nostalgie oder direkt ins Disneyland.

Eines seiner oft rezipierten Beispiele für den Effekt von Medialität ist *Lasso* von Salla Tykkä (2001), den Pazzini unter dem Aspekt der «Beziehungsaufnahme» zweier junger Menschen vorführt. In ihm, so Pazzini, habe er latente Traumgedanken entdeckt,

die schon lange in ihm herumschwirrten. Mit ihnen und der Videoarbeit lotet Pazzini Gefahren und Potentiale des Imaginären aus: Wie bringt man Einbildungen ins Offene? Wie zeigt man, dass nicht jeder Beziehungswunsch sich erfüllt? Inwiefern bringt das Video Einbildungen zum einstürzen und unterläuft damit die Ideologie der Ich-starken Persönlichkeit – wie sie gerade im Bildungskontext so propagiert wird? Pazzini hält mit Salla Tykkä dagegen: Wir brauchen keine Ich-starken Jugendlichen, sondern subversive Stabilitäten des Ichs. Kunst kann diese vorführen, neue Beziehungen knüpfen, sie kann dies intermedial, intersubjektiv, und sie kann damit Verkrampfungen lösen. Mit solchen Überlegungen greift Pazzini immer wieder auf bildungspolitische Zusammenhänge aus, ebenso radikal wie produktiv gegen Unterrichtsklischees der zeitgenössischen Pädagogik und Didaktik anschreibend: Damit Bildung gelingt, braucht es Befremdung, es braucht auch die Erkenntnis, dass man nicht alles kann. Dazu sind Bildungsräume da, als geschützte Räume, in welche nicht permanent Kompetenzraster, Evaluationen und die Instrumente der sogenannten «Arbeitsmarktbefähigung» einfallen.

Pazzinis Einsatz für das Fach Kunstpädagogik wurde von den Hamburger Studierenden und Mitarbeitenden (auch weit über Hamburg hinaus) als Schule einer unbedingten Öffnung wahrgenommen, in welcher eine eigene Theorie für Kunst als paradoxalem Identifikations- und Aufenthaltsraum des lehrenden und lernenden Subjekts geschmiedet wurde. Offen und dicht zugleich also. Der vorliegende Band dokumentiert diesen 20-jährigen Denkprozess zwischen Hörsaal, psychoanalytischer Praxis und Kunstausstellung, er endet mit psychoanalytischen Notizen zum Begriff «Stimmung». Warum? Wohl einerseits, weil die Form des Notates dem Denkstil Pazzinis entspricht: oft ungeschliffen, sprunghaft, bisweilen rhapsodisch und roh, ohne Abschleifungen durch akademische Diskurse. Stimmung, so festgehalten, führt also formal wie inhaltlich zu Lacans *Lalangue*, die das körperliche Kratzen der Stimme miteinbezieht, das uns mehr sagt als die Worte selber, jener Vorschein des Realen, bevor die Gefühle und Gedanken imaginiert und symbolisiert werden in Sprache. In diesem Sinn ist Pazzinis Schreibstil nicht nur lapidar, sondern auch – stimmlich.

Dann aber gehört die Stimmung an den Schluss, weil sie als transindividuelles Phänomen ins Soziale und Politische greift (wohin Pazzinis Überlegungen immer wieder führen): Wer Stimmungen wahrnehmen, ihnen nachfühlen und Raum geben kann, schafft nicht nur Voraussetzung für guten Unterricht und gute Analyse, sondern erkundet die Möglichkeit der Gesellung, die uns von der Individualisierung befreit. Außer sich und dabei präsent zu sein, wäre der ideale Zustand für gute Analytiker und Lehrer. Und noch mehr: Es wäre Garant für ein neugieriges, lustiges und riskantes Leben. Zu wünschen bleibt dabei vieles, zunächst sicher, dass das Buch an pädagogischen Hochschulen im Sinne eines Nachdenkens über die Zukunft für neue Stimmung sorgen könnte.

[1] Jacques Rancière: Der emanzipierte Zuschauer, Wien: Passagen Verlag 2010 und Gayatri Chakravorty Spivak: An Aesthetic Education in the Era of Globalisation, Cambridge, Mass.: Harvard University Press 2012.