

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

The artist may or may not know everything that lies in their artwork because they are as much an author as a medium for the channeling of different currents and energies (originating elsewhere in time and space and coming to inhabit their practice) of which he or she may as yet be only dimly conscious. (Raqs Media Collective 2010: 78)

Schon 2008 weist Irit Rogoff in ihrem damals erstmalig erscheinenden Essay *Turning* darauf hin, dass es nicht allein die Formate sein werden, die einen Wandel der Präsentationsorte zeitgenössischer Kunst im Anschluss an die Debatten der Institutionskritik ermöglichen werden.^[1] Sie spricht damals von einer Nachahmung einer Ästhetik der Pädagogik, die in den vorangegangenen Jahren einen ‚educational turn‘ vorbereitet habe, der mitnichten einen Wandel weg von „den Strukturen von Objekten und Märkten und dominanten Ästhetiken“ eingeleitet hätte. „Education“ habe zwar die Potenzialität, Veränderungen herbeizuführen, diese seien aber nicht allein mit Bildungsformaten zu erzielen, denen Rogoff die Charakteristika „prozessorientiertes Arbeiten, ergebnisoffenes Experimentieren und Spekulieren, Unvorhersagbarkeit, Selbstorganisation“ zuschreibt (Rogoff 2012: 45). Diese Aspekte seien für eine kritikalere Praxis zwar enorm produktiv, „tendierte [...] doch allzu bereitwillig dazu, Institutionen der Kunstvermittlung, Archive, Bibliotheken und auf Forschung gründende Praxen etc. als repräsentative Strategien nachzuahmen“ (Rogoff 2012: 45). Seither wurden in der Ausstellungstheorie diverse ‚turns‘ diagnostiziert, die, ähnlich dem ‚educational turn‘, Ausstellungen, wenn auch unter anderen Vorzeichen, als Möglichkeitsraum und damit das Museum als Kontaktzone, Plattform oder Arena konzipierten (vgl. Clifford 1997; Sternfeld 2016). Dies aufgreifend konstatiert Rogoff, dass die Kunstwelt ein Ort des ausführlichen Sprechens geworden sei, in welchem Sprechen insbesondere auf die in der Kunstvermittlung gängigen Modi des Versammelns verweise, als ein Weg des Zugangs zu Wissen und Fragestellungen und in Hinblick auf Vernetzung und Organisation. Jedoch, und diese Frage möchte ich im Folgenden in den Fokus rücken, fügt Rogoff hinsichtlich der in diesem Rahmen stattfindenden Begegnungen besorgt an: „Haben wir dabei für relevant erachtet, was tatsächlich gesagt wurde, oder haben wir das schlichte Zusammenkommen von Menschen an einem Ort vorgezogen und darauf vertraut, dass Formate und Inhalte auf dieser Grundlage entstehen würden?“ (Rogoff 2012: 48).

Was bei Rogoff deutlich wird, ist die von ihr empfundene Besorgnis über mögliche Auslassungen, welche rein repräsentative Adaptionen – vor allem hinsichtlich fehlender Konsequenzen – mit sich bringen können.

Bereits seit einiger Zeit beschäftigt mich,^[2] was Aspekte auch im Sinne von ethischen Haltungen einer emanzipatorischen, kritischen kuratorischen Praxis einerseits und der Bildungs- und Vermittlungsarbeit andererseits sein könnten, die einen nachhaltigen strukturellen Wandel institutioneller Bedingungen ermöglichen. Irit Rogoffs berechtigte Zweifel an der Kontinuität von im kuratorischen Kontext angestoßenen institutionskritischen Prozessen könnten, so meine Annahme, an bestimmten Punkten ausgehebelt werden, wenn Vermittlung und Kuratieren konsequenter zusammen und ihre Voraussetzungen anders gedacht würden.^[3]

Unglamouröser Reality Check

In ihrem Text *What Can the Curatorial Learn from the Educational* problematisiert auch Nora Sternfeld die Adaption bildnerischer Formate in kuratorischen Praxen im Zusammenhang mit dem „educational turn in curating“ (Sternfeld 2012: 335). Sie gibt zu bedenken, dass, sobald Vermittlung nur als ein Teil unter vielen in die kuratorische Wissensproduktion eingegliedert wird, selten die Frage aufkommt, was außen vorbleibt. So geht Sternfeld davon aus, dass die Vermittlung andere Prämissen zur Grundlage hat als die stets auf ein erneuerndes und transformierendes Handeln ausgerichtete „curatorial agency“ (Sternfeld 2012: 334), welche Sternfeld insbesondere in den Kontext neoliberaler Produktions- und Veränderungszwänge stellt. Vermittlungsarbeit könne hingegen schwerpunktmäßig prozesshaft und methodologisch gedacht werden.

Wenn vom Publikum in der kuratorischen Praxis lange als demografischer Kategorie die Rede war und damit oben beschriebene

Resonanzen ausgeblendet wurden, ist es das Anliegen kritischer Vermittlungsarbeit, Orte zu schaffen, in denen es möglich ist, ebenjene unglamourösen Punkte gemeinsam zu verhandeln und zu verarbeiten. „In a certain sense, the educational has a lot to do with being prepared for entanglements and with the impossibility of staying clean in the process (if one ever were clean)“ (Sternfeld 2012: 340). Dies bringt nachvollziehbarerweise große Unsicherheiten mit sich, bedarf immer wieder hoher Kompromissbereitschaft und konfrontiert die kritischen Vermittler*innen – nehmen sie denn den emanzipatorischen Ansatz ihrer Arbeit ernst – mit vielfachen Möglichkeiten des Scheiterns. Diese Aspekte der alltäglichen Vermittlungsarbeit sind unumgängliche Teile von bildnerischen Prozessen, welche nach Sternfeld methodologisch oder politisch zu beschreiben sind als Reflexionen, Taktiken und Formen des Umgangs mit Bedingungen und Unvorhersehbarkeiten im Bildungsprozess (vgl. Sternfeld 2012).

Das emanzipierte Publikum

Das emanzipatorische Bildungsverständnis, das dem zugrunde liegt, entspricht dem von Jacques Rancière in seinem in der Kulturvermittlung vielbeachteten Buch *Le maître ignorant* aus dem Jahr 1987 (deutsche Fassung vgl. Rancière 2009) beschriebenen Ansatz. Rancière problematisiert dort die Konzeption von Wissensvermittlung durch vermeintlich wissende Lehrer*innen hin zu unwissenden Schüler*innen, was auf der Annahme beruhe, dass eine direkte Wissensvermittlung möglich sei, demnach die vermittelte Sache genau so wie intendiert bei den Schüler*innen ankomme. Hierdurch stelle sich ein hierarchisches Lehrer*in-Schüler*in-Verhältnis her, da von unterschiedlichen Intelligenzen des Wissens und Nichtwissens ausgegangen werde. In Rancières Konzept des/der unwissenden Lehrmeister*in hingegen erlernen Schüler*innen nicht vordefiniertes Wissen, sondern erhalten ‚Werkzeuge‘ an die Hand, um eigenes Wissen zu erwerben. Rancière beschreibt dies am Beispiel Joseph Jacotots, eines französischen Exilanten, der in Belgien Niederländisch sprechende Studierende Französisch lehrte, ohne selbst deren Sprache zu sprechen. Dieses Lehren ohne direkte Wissensvermittlung erhält, so Rancière, die Autonomie aller Beteiligten und ermöglicht es, sich Wissen nach eigenem Ermessen anzueignen (vgl. Rancière 2009).

In „The Emancipated Spectator“ greift Rancière auf dieses Beispiel zurück und vergleicht es mit dem Verhältnis zwischen Theaterdramaturg*in und Publikum. Historisch mit Brecht, Piscator und Artaud hergeleitet, beschreibt Rancière das Konzept eines passiv sitzenden Publikums, welches durch die Inszenierung ‚aktiviert‘ werden soll. Auch wenn aktuell Dramaturg*innen und Performer*innen nichts ‚lehren‘ wollen, wie Rancière im Gegensatz zu klassischen Bildungskonzepten betont, sei dennoch nicht zu leugnen, dass sie durchaus etwas anderes wollen:

They want (...) to bring about a form of awareness or a force of feeling or action. But still they make the supposition that what will be felt or understood will be what they have put in their own script or performance. They presuppose the equality – meaning the homogeneity – of cause and effect. (Rancière 2007: 277f.)

Wie es Rancière auch für das Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis dargelegt hat, basiert dies auf der Annahme, dass es ein vermeintlich ‚richtiges‘ Verständnis oder die ‚richtige‘ Empfindung bei der Rezeption eines Stückes gebe, nämlich das durch die Künstler*innen vorgesehene. Dem stellt Rancière das Konzept der Emanzipation der Zuschauer*innen gegenüber, welches auf dem Prinzip der Gleichheit beruht:

It begins when we dismiss the opposition between looking and acting and understand that the distribution of the visible itself is part of the configuration of domination and subjection. It starts when we realize that looking is also an action that confirms or modifies that distribution, and that “interpreting the world” is already a means of transforming it, of reconfiguring it. (Rancière 2007: 277)

Begegnung

Was könnte ein emanzipatorisches Bildungsverständnis im Sinne Rancières für das kuratorische Handeln bedeuten? Mithilfe der von Sternfeld beschriebenen Aspekte von Vermittlungsarbeit möchte ich im Folgenden über das Selbstverständnis und die Werkzeuge unwissender Kurator*innen nachdenken und dafür, wie oben im Bildungszusammenhang geschehen, die Konditionen der Begegnung zentraler in den Fokus rücken. Der*die unwissende Kurator*in nimmt Prozessualität als Voraussetzung an und versteht es als eine seiner*ihrer Hauptaufgaben, nicht nur dafür Sorge zu tragen, was manifest ist, sondern was insbesondere auch darüber hinaus sprichwörtlich *im Raum steht*.

Die oft sogar nur momenthafte Begegnung ist ein zentraler Schauplatz im Komplex Institution. Unter ‚Begegnung‘ verstehe ich dabei – über das Zusammentreffen von Ausstellungsobjekt und Besucher*in sowie Besucher*innen und Besucher*innen hinaus – den performativen Prozess des ‚Öffentlichwerdens‘ in der raumzeitlichen, kollektiven Struktur der Ausstellung. Beatrice von Bismarck beschreibt diese Struktur folgendermaßen:

If one takes the spatiotemporal structure of the exhibition seriously in its performance mode, it expands the circle of the elements that comes together as an exhibition. Not only does this bring into view alongside the exhibits – the works of art and the artifacts – the various means of display and exhibitions space with its aesthetic and functional qualities, the people who relate to these elements – visitors, curators critics, for example – are just as much part of the exhibition situation. (Bismarck 2012: 209f.)

Besucher*innen und Objekte sind dabei also nur – wenn auch integrale – Teile in einer weiter gefassten Abfolge (und Parallelität) von Konstellationen, die sich im Rahmen der Ausstellung herstellen bzw. in der Begegnung zusammenkommen, womit die Ausstellung als ein Austragungsort eines Vorgangs oder Prozesses zu verstehen ist, welcher über die eigentliche räumliche Ausstellungszeit hinaus im Kuratorischen besteht und wirkt.

Irit Rogoff bezeichnet in einem Gespräch mit von Bismarck vergleichsweise die Ausstellung als Anlass oder Gelegenheit, die eher durch ihre Potenzialität gekennzeichnet ist denn durch ihre tatsächlichen Manifestationen im Raum. Das Publikum ist dabei in diesen Prozess verwickelt, als verwickelte Subjektivität gelebter Vielheit (vgl. Rogoff 2011, 25.30 min, 34.45 min) und damit strukturierender Teil der Gemengelage ‚Ausstellung‘ im fassenden Konzept des Kuratorischen. Ein Verständnis von Publikum als eine Gemeinschaft von Singularitäten ermöglicht eine völlig andere Relationssetzung hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Gezeigtem und „whatever might be going on within and through these audiences“ (Bismarck/ Rogoff 2012: 29). Dieses Verhältnis konstituiert ein ‚Event of Knowledge‘, welches erfahrungsgebunden und damit im Bourdieuschen Sinne leiblich ist. Auch hier ist, ähnlich wie bei Rancière, ‚Wissen‘ aus dem Kontext reiner Information herausgelöst, das ‚Event‘ stellt sich als Konstellation dar, welche sich zwischen allen Akteur*innen aufspannt.^[4] Das Wissen wird auf die Reise geschickt „as a series of proposals or a series of provocations“ (Bismarck/ Rogoff 2012: 31). Mit Beatrice von Bismarck ist die Ausstellung ein ephemeres Argument in einer größeren Diskussion. Den Prozess des Kuratierens und damit die Tätigkeit von Kurator*innen verortet von Bismarck dabei als postfordistische immaterielle Arbeit des Verbindens und Sammelns, als Zusammenbringen von Dingen, welche es bisher in dieser Konstellation noch nicht gab. Von Bismarck schreibt weiter:

[...] curating has to do with [...] practices and skills, but I would call them techniques. They encompass all the activities taking place in order to allow an exhibition to come into the world. These activities feed into the curatorial; they are part of it. Curating is a constellational activity. [...] – it is not only aesthetically, but also socially, economically, institutionally, and discursively defined. I understand it less as representation-driven than motivated by the need to become public. (Bismarck/Rogoff 2012: 25)

Wenn hier ‚Kuratieren‘ also auf die durch Techniken entwickelte Potenzialität eines ‚Öffentlichwerdens‘ verweist, steht unter oben beschriebener Prämisse des leiblich gebundenen ‚Event of Knowledge‘ also nicht eine strategisch geplante Repräsentation im Zentrum, sondern vielmehr ein begleitendes kuratorisches Handeln. Kuratieren ist im Sinne Bourdieus eine konstellative Aktivität im sozialen Raum des Kuratorischen, innerhalb dessen alle Teile des Prozesses verquickt und im Prozess öffentlich werden.

Transversal instituieren

Gerade daher erscheint die Verortung kritischen kuratorischen und vermittlerischen Handelns in den jeweiligen spezifischen gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhängen notwendig. Denn Voraussetzung für jegliches kritikal engagiertes und verantwortungsvolles kuratorisches Handeln ist das Bewusstsein um die Gefahr, dass Institutionskritik, sobald sie im musealen Kontext und Kunstfeld etabliert und in dessen Regeln eingeschlossen ist, schnell fest- und stillgestellt werden kann. So wird als Nischen der Kritik (vgl. Sternfeld 2009 und Kravagna 2008) bezeichnet, wenn die museale Präsentation an bestimmten Punkten kritisch und reflexiv informiert erscheint, gleichzeitig aber das Bestehende weiterhin affirmiert wird, was sich im hartnäckigen Überdauern diskussionswürdiger oder gar höchst problematischer inhaltlicher Positionen oder patriarchaler Strukturen auf allen Ebenen zeigt. Eine Praxis, die dies vermeiden will, kann also nicht im eigenen Feld verbleiben.

Stefan Nowotny und Gerald Raunig beschreiben in diesem Sinne eine transversale Praxis, die bei feldinternen Strukturen ansetzt

und diese grundsätzlich queren und transformieren möchte, aber gleichzeitig als zentrale Prämisse hat,

[sich] mit den gesellschaftlichen Veränderungen weiter [zu]entwickeln, vor allem auch Anschluss finden an andere Kritikformen innerhalb und außerhalb des Kunstfelds, wie sie gegen die jeweiligen Verhältnisse oder auch vor deren Ausformung entstehen. [...] Vor dem Hintergrund eines solchen transversalen Austausches von Kritikformen, aber auch jenseits der Imagination von herrschafts- und institutionsfreien Räumen wäre Institutionskritik zugleich als kritische Haltung und als instituierende Praxis zu reformulieren. (Nowotny/Raunig 2016: 40)

In ihrer Beschreibung der notwendigen Haltung einer instituierenden Praxis setzen sich Nowotny/Raunig mit der von Michel Foucault beschriebenen rhetorischen Figur der Parrhesia auseinander (Nowotny/Raunig 2016: 50ff., vgl. Raunig 2004), welche nicht nur die freie Rede meint, sondern gleichzeitig eine (Selbst-)Verpflichtung, die Wahrheit für das Allgemeinwohl zu sprechen, auch wenn dies ein persönliches Risiko bedeuten kann. Michel Foucault unterscheidet dabei zwei Formen: das öffentliche Wahrsprechen als institutionelles Recht mit der Versammlung als Adressatin sowie das sich selbst gegenüber wahr sprechen (vgl. Raunig 2004). In diesem Sinne, sollen Instituierungsprozesse Felder, Strukturen und Institutionen tatsächlich transversal durchqueren können, muss Gesellschaftskritik und Institutionskritik also unbedingt auch Selbstkritik und das Sich-selbst-auf-Spiel-Setzen meinen.

Unwissende Kurator*innen

Instituierende Praxen sind also natürlich keine vereinzelt Handlungen, sondern beruhen auf einer Pluralität der Teilhabe, die sich in zahlreichen Ausformungen simultanen Handelns spiegelt. Vor diesem Hintergrund wird die Ausstellung als kollektiver Prozess und ‚lived multiplicity‘ verstanden, die Institution und mit ihr auch die Ausstellung als Kollisionspunkt der Interessen aller dort Versammelten. Beatrice von Bismarck betont das Ineinandergreifen und Verwobensein von Geschichtlichkeit, Zeitlichkeit und Kollektivität, das der kuratorischen Situation eigen ist (vgl. Bismarck 2019). Die Ausstellung ist dann, im Sinne meiner Argumentation, ephemere, performativ und prozessual definiert. Die materielle Form stellt dabei das politische Potenzial dieser Prozesse dar, da genau hier etablierte Verknüpfungen durch die räumliche Setzung gekappt, verstärkt oder gänzlich neu entstehen können und werden.

Vorausgesetzt also, dass Kurator*innen nichts ‚lehren‘ wollen, um mit Rancière zu sprechen, ist eine unwissende Praxis nur möglich, wenn eine kontinuierliche Infragestellung der eigenen Position es ermöglicht, persönliche – wenn auch gut gemeinte – Meistererzählungen zu überwinden. Ganz im Sinne von Nowotny und Raunig ebenso wie nach Rancière hätte ein solcher Ansatz das Potenzial, die engen institutionellen Grenzen hin zu gesellschaftlich relevanten Fragen und sozialen Kämpfen zu öffnen und sich nicht feldintern innerhalb selbst produzierter Prozesse um die eigene Achse zu drehen. Voraussetzung ist das – teilweise schmerzvolle – Anerkennen, dass ein Handeln im Kuratorischen bedeutet, sich in einen sich selbst und das eigene Umfeld destabilisierenden offenen Prozess zu begeben, dessen unerwartete Ergebnisse tatsächlich auch komplett an der (eigenen) Sache vorbeigehen können. Diese Möglichkeiten des Scheiterns überhaupt zuzulassen und die eigenen Vorannahmen oder Aktionen des Projekts komplett infrage zu stellen, ist genauso Voraussetzung einer emanzipatorischen und transformativen Praxis, wie offene Enden mitzudenken, anzuerkennen und Wege zu finden, diese produktiv aufzufangen. Auch wenn dies als unmögliche Aufgabe erscheint, fällt es vielleicht leichter, sich darauf einzulassen, wenn das Risiko des Scheiterns insofern entkräftet wird, als dass die Kontrolle über das Ergebnis sowieso von vornherein ausgeschlossen war.

Das Museum war schon immer ein Kontext für Aushandlungsprozesse, wie Nora Sternfeld in ihren Ausführungen um ein postrepräsentatives Museum feststellt, und Museumsgeschichte war schon immer prozessual und durch Bedeutungsverschiebung und Umwertungen geprägt (vgl. Sternfeld 2016). Bisher geschah dies jedoch vor allem aus der Perspektive derjenigen, die für die zu vermittelnden Inhalte verantwortlich waren und sind: vielfach einer Herrschaftselite. Denkt man kuratorische Praxis in diesem Sinne jedoch erweitert als Taktiken bzw. Handlungsformen des Umgangs mit Bedingungen und Unvorhersehbarkeiten, so müssen kuratorische Selbstverständnisse und Rollen von Grund auf infrage gestellt und mit ihr Konzeptionen von Ansprechhaltungen im Ausstellungszusammenhang vollständig aufgelöst und transformiert werden.

Anmerkungen

[1] Für diesen Text verwende ich die 2012 erschienene deutsche Übersetzung des 2008 von Irit Rogoff veröffentlichten englischsprachigen Essays Vgl. Rogoff, Irit (2008).

[2] In diesen Text sind Ergebnisse meiner 2013 am Institut für Theorie der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig vorgelegten Masterarbeit *The ignorant curator – Über Potentiale der Ungewissheit im kuratorischen Handeln* einge- Unter dem Arbeitstitel „Unwissende Kurator*innen“ beschäftige ich mich weiterhin mit dem Thema und arbeite im Rahmen meiner Promotion an der HGB Leipzig die Potenziale eines Zusammendenkens von Bildungs- und Vermittlungspraxis und kuratorischer Praxis im Kuratorischen heraus.

[3] Besonders erschwerend kommt hier hinzu, dass sich für eine Mehrzahl von Museen und kulturellen Einrichtungen bis heute eine binäre Logik von Repräsentation und Rezeption in ihren Tätigkeitsbereichen beobachten lässt, wenn zum Beispiel Aufgaben einer Ausstellungs- und Forschungsabteilung, die die Inhalte produziert, denen der Vermittlungsarbeit, die die Inhalte reproduziert, gegenüberstehen. Solch konzeptionelle Entscheidungen eines Hausorganigramms sind äußerst wirkmächtig und reproduzieren bestehende Strukturen hinsichtlich Verantwortlichkeiten und Routinen, aber auch Ausbildungen und Diskursen und erschweren damit ein ernst gemeintes Neu- und Zusammendenken von Kuratieren und Vermitteln.

[4] Damit grenzt sich Rogoff von Alain Badiou's Verständnis eines Events im Sinne einer abgeschlossenen Entität (*contained entity*) ab, dem sie die „occasion“ in ihrer Potentialität als offenes, prozessuales Konzept gegenüberstellt. (vgl. Rogoff 22:44 min).

Literatur

Bismarck, Beatrice von/Rogoff, Irit (2012): *Curating/Curatorial – A Conversation between Irit Rogoff and Beatrice von Bismarck*. In: Bismarck, Beatrice von/Schaffaff, Jörn/Weski, Thomas (Hrsg.): *Cultures of the Curatorial*. Berlin: Sternberg, S. 21–39.

Bismarck, Beatrice von (2012): *The Exhibition as Collective*. In: Bismarck, Beatrice von/ Schaffaff, Jörn/Weski, Thomas (Hrsg.): *Cultures of the Curatorial*. Berlin: Sternberg, S. 289–303.

Bismarck, Beatrice von (2019): *Curatorial Histories – Entangled Forms*. In: Bismarck, Beatrice von/Frank, Rike (Hrsg.): *Of(f) Our Times: Curatorial Anachronics*. Berlin: Sternberg Press, S. 82–89.

Clifford, James (1997): *Museums as Contact Zones*. In: *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press, S. 188–219.

Kravagna, Christian (2008): *Konserven des Kolonialismus: Die Welt im Museum*. In: Kazeem, Belinda/Martinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hrsg.): *Das Unbehagen im Museum. Postkoloniale Museologien*. Wien: Turia + Kant, S. 131–142.

Mörsch, Carmen (2009): *Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation*. In: dies. (Hrsg.): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Zürich: diaphanes, S. 9–34.

Nowotny, Stefan/Raunig, Gerald (2008): *Instituierende Praxen – Bruchlinien der Institutionskritik*. Wien: Turia + Kant.

Rancière, Jacques (2007): *The Emancipated Spectator*. In: *Art Forum*, März 2007, S. 271–280. Rancière, Jacques (2009): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.

Raqs Media Collective (2010): *Wonderful Uncertainty*. In: O'Neill, Paul/Wilson, Mick (Hrsg.): *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions, S. 76–82.

Raunig, Gerald (2004): *Die doppelte Kritik der parrhesia. Beantwortung der Frage „Was ist eine progressive (Kunst-)Institu-*

tion?“. In: transversal.at 04/2004. Online: <https://transversal.at/transversal/0504/raunig/de> [02.04.2020]

Rogoff, Irit (2003): Vom Kritizismus über die Kritik zur Kritikalität. In: transversal.at 01/2003. Online: <https://transversal.at/transversal/0806/rogoff1/de> [02.04.2020]

Rogoff, Irit (2008): Turning. In: e-flux journal #00, Nov. 2008. Online: <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/> [02.04.2020]

Rogoff, Irit (2011): Looking Away – Participating Singularities, Ontological Communities. Videomitschnitt des Vortrags am Internationalen Kolleg für Kulturtechnikforschung und Medienphilosophie Weimar, 2. Februar 2011. Online: <http://vimeo.com/21190144> [04.02.2020]

Rogoff, Irit (2012): Wenden. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Turia + Kant, S. 27–53.

Sternfeld, Nora (2008): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.

Sternfeld, Nora (2009): Erinnerung als Entledigung. Transformismus im Musée du quai Branly in Paris. In: Kazeem, Belinda/Martinez-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Das Unbehagen im Museum. Postkoloniale Museologien. Wien: Turia + Kant, S. 61–75.

Sternfeld, Nora (2012): What Can the Curatorial Learn from the Educational? In: Bismarck, Beatrice von/Schafaff, Jörn/Weski, Thomas (Hrsg.): Cultures of the Curatorial. Berlin: Sternberg, S. 333–343.

Sternfeld, Nora (2016): Im post-repräsentativen Museum. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: Transcript, S. 189–202.

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

Die Zukunft von Bildung könnte aufregender nicht sein. Die Möglichkeiten und Transformationsdynamiken, die die Digitalisierungsprozesse mit sich bringen, sind so vielfältig wie komplex. Das Internet ist heute überall: Als materielle Infrastruktur in Form von Glasfaserkabeln, Datenpaketen oder blinkenden Routern verbindet es scheinbar alles miteinander, von Personal Computern, Toastern, Flugzeugen, PKWs über Supermärkte, Krankenhäuser bis zum Buchladen um die Ecke. Das Internet hat darüber hinaus auch dort, wo wir es nicht sehen können, längst Einzug gehalten und unseren Alltag verändert. Durch die Navigation per GPS-Dienst, die schnelle Verfügbarkeit von Informationen oder nahezu in Echtzeit zu versendenden Bildern und Videos bewegen wir uns, kommunizieren oder erledigen Hausaufgaben heute anders als vor der mobilen Verfügbarkeit des internetfähigen Smartphones. Nun hat das Internet aber auch noch den Bildschirm verlassen: Jedes Bild, das wir hochladen, kann als Like oder Ärgernis mit Auswirkungen auf das Leben offline zurückkommen. Das scheinbar Widersinnige daran: Man muss selbst nicht online sein, um die Auswirkungen eines Shitstorms am eigenen Leib zu erfahren. Aber auch eine online gefundene Liebe kann sich sehr wohl ins Physische übertragen (vgl. Steyerl 2015). Die Gepflogenheiten im Netz destabilisieren gewohnte Wahrnehmungs-, Reflektions- und Kommunikationsmuster. Vor dem Hintergrund von Fake News, Überwachung und affektgeladenen Diskussionskulturen ist es deshalb umso wichtiger, sich den zugrundeliegenden Strukturen einer vernetzten Welt zu widmen, ein Verständnis für ihre Prozesse zu entwickeln und einen versierten Umgang mit ihnen zu finden.

Die weltweit vernetzten Computer sind zum geschäftsführenden Kommunikationsmedium (vgl. Baecker 2007) unserer Gesellschaften geworden und haben unbestreitbaren Einfluss auf die Sozialisation von Heranwachsenden. Mit anderen Worten: Der Computer als abgeschlossener, einzelner Apparat ist ein Relikt einer vergangenen Logik. Aufgrund der unbegrenzten Anschlussfähigkeit des Digitalen existiert eine wesentlich komplexere Architektur vernetzter digitaler Medien, die die Endgeräte nur noch einschließt. Diese Architektur ist nicht länger als von der sozialen Realität abgetrennt zu denken, sondern vielmehr als eine allgegenwärtige Infrastruktur unserer Realität zu verstehen, die in ihren bildungskonstitutiven Wirkungen auf die symbolischen Formen und Artikulationsweisen unserer Gesellschaft vor allem aus bildungstheoretischer Perspektive noch intensiver erforscht werden muss (vgl. Jörissen/Meyer 2015; Zahn 2017). Raum- und Zeitverhältnisse, Körper und Sinne, Modi der Wahrnehmung, (ästhetische) Erfahrung und Artikulation, kollektive und individuelle Identität, Imagination, Gedächtnis und Wissen sind für so weitreichende Veränderungen sicher nur einige Eckpunkte, die genauere Behandlung erfahren sollten.

Nun, da das Internet tiefgreifend mit unseren kulturellen Praxen verbunden ist und wir auf beinahe drei Jahrzehnte umfassende, auch kommerzielle, Verbreitung und Nutzung zurückblicken können, sind wir über theoretische Beschreibungen des disruptiven Charakters einer „neuen“ Medientechnologie hinweg (vgl. Cramer 2015). In den letzten Jahrzehnten haben sich vor dem Hintergrund fortschreitender Digitalisierung v.a. um die Bezeichnung ‚Post-Internet‘ und ‚Post-Digital‘ einige Versuche zentriert, strukturelle Veränderungen im Zusammenhang mit neuen Technologien auch auf materieller, sozialer und kultureller Ebene zu beschreiben. Das Präfix ‚post‘ verweist dabei einerseits auf die Annahme, dass wir über den Neuigkeitswert des Internets längst hinaus sind – uns also in einer Zeit, nachdem das Internet neu oder besonders war, befinden. Andererseits verweist ‚post‘ aber auch auf neue Qualitäten von Digitalität, die sich auf – oftmals wenig sichtbare – Transformationen des Digitalen in neue (Macht-)Strukturen beziehen (Cramer 2015). Die Vorsilbe ‚post‘ ist somit als ein produktiver Platzhalter zu verstehen, als eine noch unbestimmte Variable, für Formen und Formate, die sich den Offenheiten der Digitalisierung widmen und diese nutzen. Sie steht für eine „Zone der Aktivität“ (Bourriaud 2002), in der noch vieles auszuhandeln ist. ‚Post‘ birgt also einiges Potenzial für Neuerfindungen und -definitionen.

Post-Internet Art im Kontext postdigitaler Kultur

In der Bildenden Kunst artikulieren sich die zuvor angesprochenen netzkulturellen Aspekte insbesondere in der (Diskussion um) Post-Internet Art. Diese zeigt sich als durch Digitalisierungsprozesse durchdrungene Kunst, in der physische und virtuelle Räume sowie die Logiken des Netzes eng miteinander verbunden sind. Die Künstler*innen der Post-Internet Art nutzen scheinbar selbstverständlich das Internet und dessen Verbreitungslogiken. Ihre Arbeiten besetzen Webspaces genauso wie physische Räume, für sie gehören Copy-Paste, Remix und Mash-Up zum eigenen Repertoire ebenso wie Ölmalerei, Bildhauerei oder analoge Fotografie. Doch die Logiken und die Arbeitsmodi der künstlerischen Praktiken haben sich verändert:

„Post-internet refers not to a time ‚after‘ the internet, but rather to an internet state of mind – to think in the fashion of the network. In the context of artistic practice, the category of the post-internet describes an art object created with a consciousness of the networks within which it exists, from conception and production to dissemination and reception“ (Olson 2012).

Obwohl Künstler*innen wie Marisa Olson oder Journalist*innen wie Gene McHugh um eine diskursiv-theoretische Etablierung des Post-Internet-Begriffs bemüht waren, wurde dieser sukzessive auch zum Label und zur gut verkäuflichen Marke auf dem Kunstmarkt. Als solche wurde die Post-Internet Art in den Feuilletons seziert, bei Künstler*innen rief der Begriff Skepsis und mitunter emotional aufgeladene Ablehnung hervor (vgl. etwa Droitcour 2011). Gerade in dieser erhitzten Debatte lassen sich allerdings Brennpunkte der derzeitigen Kunstproduktion ablesen. Und hier wird es für die kunstpädagogische und bildungstheoretische Forschung interessant: Denn der Begriff ‚Post-Internet‘, vom Kunstmarkt nun schon wieder als verpuffter Trend liegen gelassen, dient weiterhin als Markierung und Knotenpunkt, an dem sich relevante aktuelle Diskussionen bündeln lassen (vgl. etwa network-cultures 2018). Im Forschungsschwerpunkt zur *Post-Internet Arts Education* geht es dementsprechend nicht ausschließlich um die (kunsthistorische) Aufarbeitung einer vergleichsweise kurzen Phase der Kunstproduktion oder um die Kanonisierung eines hippen Begriffs, sondern vielmehr um die langfristige und systematische Analyse aktueller Bedingungen, Phänomene und struktureller Zusammenhänge einer vernetzten, globalisierenden, postkolonialen Welt, die von hier ausgehend thematisierbar werden.

Anders als im Fall des ursprünglich aus der elektronischen Musik stammenden Begriffs ‚Post-Digital‘ (Cascone 2000), kommen mit ‚Post-Internet‘ netzwerklogische und -strukturelle Momente schon im Begriff zum Ausdruck: Etymologisch bezeichnet ‚digital‘ (von lat.: *digi- tus*, Finger) unterscheidbare, zählbare Einheiten, jedoch nicht zwangsläufig computerbasierte, vernetzte Technologie, die mit Nullen und Einsen rechnet (vgl. Cramer 2015). Beide Begriffe, Post-Digital und Post-Internet, können als Symptome eines Versuchs verstanden werden, gegenwärtige Wandlungsprozesse im Kontext von Digitalisierung zu erfassen und näher zu beschreiben, wenngleich sie zum Teil divergierende Diskurse ansprechen (vgl. etwa Cramer 2016). Als Arbeitsdefinition lässt sich für dieses Kapitel festhalten: Post-Internet steht als zentraler Begriff für Praktiken und Milieus, die die Logiken des Netzes intelligent bedienen und produktiv überschreiten (Memes, Copy-Paste-Kultur, Social Media, Feld performativer Identitäten, Zirkulation), während Post-Digital sich wiederum stärker direkt auf die zugrunde- liegenden digitalen Computertechnologien bezieht und deren Auswirkungen kritisiert (Gronlund 2017). Beide Aspekte sind für unsere Forschung unbedingt in Verbindung zu sehen, um ein umfassendes Verständnis aktueller Bedingungen zu erarbeiten. Daher verstehen wir Post-Internet Art im Kontext postdigitaler Kultur u.a. aus Perspektive der Kunstpädagogik und der Bildungstheorie als unseren Forschungsgegenstand: *Post-Internet Arts Education*.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen wurde am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* der Universität zu Köln 2015 ein Forschungsschwerpunkt zur *Post-Internet Arts Education* eingerichtet, der gleichermaßen theoretische wie praktische Annäherungen umfasst. Neben der langfristigen und systematisch angelegten Forschungsarbeit in einem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt, *Post-Internet Arts Education Research*, wird das Forschungsfeld u.a. über Vernetzung mit anderen Projekten und durch Veranstaltungen wie Workshops, Symposien und Tagungen vielperspektivisch beleuchtet. Durch Zusammenarbeit mit Wissenschaftler*innen aus der Kunst-, Medien- und Bildungswissenschaft und mit der Post-Internet Art nahestehenden Diskursfiguren, Künstler*innen und Kurator*innen im Rahmen von Vorträgen und Interviews, steht das Projekt in engem Kontakt mit aktueller künstlerischer und kuratorischer Praxis. *Post-Internet Arts Education* steht für Diskursanalyse und -pflege gleichermaßen ebenso wie für eine aktive Untersuchung der Forschungsgegenstände in Lehrveranstaltungen. Das *Workbook Arts Education* (myow.org) ist darüber hinaus wesentlicher Bestandteil einer (kunst- und kultur-)pädagogisch-praktischen Auseinandersetzung mit der postdigitalen Gegenwart und der Weiterentwicklung von Bildungsformaten. Dabei werden innovative Unterrichtsentwürfe gemeinsam mit Kunst-Lehrer*innen und Praktiker*innen aus der Ästhetischen und Kulturellen Bildung konzipiert und langfristig eine öffentlich zugängliche Plattform für anschauliche Unterrichtsbeispiele aufgebaut.

In diesem Buch werden exemplarische Ausschnitte und inhaltliche Fokussierungen einer *Post-Internet Arts Education* in einem Kapitel versammelt.

Weitere Informationen

Post-Internet Arts Education Research: piaer.net

Workbook Arts Education: myow.org

Literatur

Baecker, Dirk (2007): *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourriaud, Nicolas (2002): *Postproduction. Culture as Screenplay. How Art Reprograms the World*. Lukas & Sternberg: New York.

Cascone, Kim (2000): *The Aesthetics of Failure: "Post-Digital" Tendencies in Contemporary*

Computer Music. In: Computer Music Journal, Band 24, Ausgabe 4. S.12–18.

Cramer, Florian (2015): What Is Post-Digital? In: A peer-reviewed journal about (Aprja): Online:
<http://www.aprja.net/what-is-post-digital/> [17.3.2018]

Cramer, Florian (2016): Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „Post-Internet“ und „Post-Media“. In: Kunstforum International. Bd. 242, Sept.-Okt.2016. S. 54-67.

Droitcour, Brian (2014): The Perils of Post-Internet Art. In: Art In America. Online: <https://www.artinamericamagazine.com/news-features/magazines/the-perils-of-post-internet-art/> [29.4.2018]

Gronlund, Melissa (2017): Contemporary Art and Digital Culture. New York: Routledge. Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.) (2015): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

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

Networkcultures.org:

<http://networkcultures.org/artofcriticism/2018/03/13/join-our-expanding-network-on-the-art-of-criticism-and-participate-in-research-and-experiments/> [6.8.2019]

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

Steyerl, Hito (2013): Too Much World: Is The Internet Dead? In: e-flux. Online:
<http://www.e-flux.com/journal/49/60004/too-much-world-is-the-internet-dead/> [6.8.2019]

Zahn, Manuel (2017): Resonanz. Medienökologische Perspektiven der Kunstpädagogik. In: Maset, P./Hallmann, K. (Hrsg.): Formate der Kunstvermittlung – Kompetenz Performanz Resonanz, Bielefeld: transcript, S. 91–104.

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

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-Objektgegnüßstellungen 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 *Performance* 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 unhintergebares 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 ‚Durchsprechung‘ [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 ‚durchgearbeitet“ (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 *Transformation* keine bloße Umgestaltung bedeutet, sondern eine *metamorphosis*.“ (ebd.: 201)

Im Unterschied zur grundlegenden, ereignishaften Verwandlung in der *Transformation* aktualisiere eine *Performance* 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 *Transformation*, 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 gemäßiger 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 darstellen¹ –, 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 *Performance* 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 *Bildsyntax*, 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 *Durchsicht* (*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 Bild-begehren 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 *Durchsicht* 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 betont² 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 Mersch *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].

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

„Übertrag“ ist ein Begriff aus der Buchhaltung und bezeichnet dort das Ergebnis einer Rechnung, eine Zwischensumme, die aus Platzgründen auf ein neues Blatt übertragen wird. Man assoziiert bei dem gewählten Titel also zu Recht, dass im vorliegenden Buch bezüglich der kunstpädagogischen Arbeit von Karl-Josef Pazzini Bilanz gezogen, besser eine Zwischen- summe seines Wirkens kalkuliert werden soll, gehen wir doch davon aus, dass er sich noch lange Zeit in den kunstpädagogischen Diskurs einmischen bzw. dort noch lange nachwirken wird. Die Frage, die sich also in dieser Perspektive stellt, ist: Was ist der Übertrag seiner mehr als 30-jährigen Arbeit als Forscher und (Hochschul-)Lehrer im Feld der Verkopplung von Kunst und Pädagogik?

Es gibt verschiedene Wege, diese Frage zu beantworten. Wir könnten Rechnungen aufstellen, beispielsweise die beachtliche Anzahl seiner Vorträge, seiner Aufsätze, Monographien und Herausgeberschaften auflisten. Oder versuchen, die Wirksamkeit seiner Lehre an der Anzahl der durch ihn betreuten Promotionen zu messen. Oder an der Anzahl der Professorinnen und Professoren, die aus dem u. a. von ihm geleiteten Hamburger Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“ hervorgegangen sind.

Wir haben uns für einen anderen Weg entschieden. Nicht nur, weil diese Aufrechnungen nichts oder zumindest nur wenig über die inhaltliche Breite, den individuellen Stil und die Ausrichtung von Karl-Josef Pazzinis Arbeit aussagen können. Sondern auch und insbesondere aus einem anderen Grund: Wer die spezifische Ausrichtung des kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Denkens von Karl-Josef Pazzini kennt, der hört beim Begriff „Übertrag“ sofort auch die „Übertragung“ mit und damit einen der zentralen psychoanalytischen Begriffe, den er in den letzten Jahren verstärkt beforstet, einer Reformulierung unterzogen und für die Beschreibung der (nicht nur kunstpädagogischen) Lehre erschlossen hat (vgl. dazu beispielsweise Pazzini 2011a und b, 2012, 2013a, 2015 und Meyer/Crommelin/Zahn 2010).

Die Übertragung stellt sich als relationales Geschehen zwischen mindestens zwei Menschen her; und sie prozessiert unbewusst. Sie lässt sich also nicht willentlich herstellen oder steuern. Schon Freuds Konzeption von Übertragung stellt gleichsam die Vorstellung eines geschlossenen, klar abgrenzbaren Individuums in Frage. Freud, so Pazzini, versuchte mit dem Begriff

eine wirksame relationale Raumzeit zwischen Menschen zu fassen [...], die über die individuelle Abschottung, genannt Autonomie, Individualismus, gar Autarkie hinausgreift. Das Konzept konfrontiert mit der Fiktionalität der Grenze zwischen Individuum und Gesellschaft oder – etwas kleiner – Gesellung, lässt juristische Abgrenzungen (etwa Zurechenbarkeit) der individuellen Eigenschaften (etwa dem, was Kompetenz heißt) anders sehen. (Pazzini 2015: 319)

Übertragung ist demnach ein Geschehen zwischen nur scheinbar klar abgegrenzten Individuen, das diese verändert, ohne dass es die Möglichkeit gibt, diese Veränderungen als Resultat eindeutiger Richtungsvektoren zu erkennen, wie Pazzini an anderer Stelle schreibt:

Es gibt offenbar einen energetischen Fluss zwischen Menschen, der Effekte am einen wie am anderen Pol der Beziehung entstehen lässt und sich aus der Relation der Individuen als Subjekt zueinander ergibt. Ein Effekt von Übertragungen ist wahrscheinlich die Kristallisation eines individuellen Subjekts und eines Objekts als sedimentierte Pole vieler Übertragungsbeziehungen, bereit und angewie-

sen auf weitere Übertragung. (Pazzini 2011: 197)

Auch die diskursiven Praxen der wissenschaftlichen Forschung und Lehre sind in solche Übertragungsprozesse eingelassen. In diesem Sinne haben wir im September 2015 (ehemalige) Studierende, Schüler*innen und Kollegen*innen von Karl-Josef Pazzini aus dem Feld der Kunstpädagogik und der Ästhetischen Bildung zu einer *Tagung ins Hamburger Warburg-Haus eingeladen, um dort anlässlich seines jüngsten Buchs Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse (2015)* über die theoretische Ausrichtung des Zusammenhangs von Kunst und Pädagogik nachzudenken.

Unser Ziel war es, eine Debatte anzustoßen über das, was die Beitragenden an ihren jeweiligen Plätzen für bedeutsam, festgehalten, unlösbar halten – auch wenn/weil/obwohl/indem sie sich auf von Karl-Josef Pazzini Formuliertes beziehen. Leitende Fragen dabei waren: Wie wirken die Bezugnahmen in der eigenen Arbeit? Wie und wo gab es Anlässe für eigene Anschlüsse? Welche Texte von Karl-Josef Pazzini spielen dabei eine Rolle? Wie lassen sich die ständig veränderbaren Bildungsprozesse vor, durch, mit und in Bildern weiter ausdifferenzieren? Welche Relektüren und Fortführungen (in des Wortes mehrfachen Bedeutungen) zeichnen sich ab?

Aus der genannten Tagung und ihren Diskussionen sind für den vorliegenden Sammelband Texte, Kommentare und künstlerische Beiträge entstanden, die auf sehr unterschiedliche Art und Weise an Karl-Josef Pazzinis kunstpädagogisches Denken anknüpfen und so im zweifachen Sinne den Übertrag von seinen Arbeiten in die eigene Lehr- und Forschungsarbeit kalkulieren. Einerseits wird jene Zwischensumme gebildet über inhaltliche Ausgangspositionen für Neues. Andererseits bieten die Beiträge eine Form, in der etwas vom Übertrag zur Darstellung kommen kann, im Sinne einer Nachwirkung von Übertragungen – sowohl in der inhaltlichen als auch persönlichen Begegnung mit Karl-Josef Pazzini.

Bilder

Den Bildern im weiten Sinne eignet in diesem Band insofern eine verbindende wie trennende und damit lockernde Funktion, als sie denkwürdige Übergangsobjekte zwischen Sichtbarkeit und Virtualität darstellen. Sie sind sowohl an der Gestaltbildung im Sinne von Potenzialen des Entwerfens eines Zukünftigen beteiligt als auch an Prozessen des Speicherns, Archivierens, Repräsentierens und dienen damit als Bodensatz der Erinnerungen. Sie dienen als lockende „Blickfänger“ (vgl. Härtel/Pazzini 2017) und wecken Wünsche wie Ängste. Gleichwohl bleiben sie lediglich flüchtige, situative, konzeptionelle oder formelle Öffnungen auf etwas hin, willentlich unverfügbare und doch inszenierbare Verführungen (vgl. Pazzini/Sabisch/Tyradellis 2013b). Wie sich die Bilder im Übertragungsgeschehen verändern, überlagern und konkurrieren, wie sie sich dem Versuch widersetzen, ihrer habhaft zu werden, sie zu bearbeiten und wie sie eben dadurch Subjekte konstituieren und Kollektive formieren, zur Infrastruktur des Wissens werden, schimmert in vielen Beiträgen nur indirekt durch.

Um das Unvorhersehbare, das durch Bilder auf ihn zukommt, anzuzeigen, trägt Karl-Josef Pazzini hier nicht nur schriftlich bei. Unter dem Titel „Zufall“ hat er eine Serie von Bildern zusammengestellt, die ihm zugefallen und zu Fotos geworden sind. Diese Zufälle ziehen sich durch das ganze Buch und unterbrechen die Reihe der Texte gelegentlich visuell. Direkt im Anschluss an diese Einleitung folgen ein paar kurze Erläuterungen dazu.

Das Buch ist ummantelt mit einem Still aus dem Animationsfilm „Google Earth Art“, den Com&Com 2008 in Zusammenarbeit mit Google Schweiz unter Anwendung der Technologie und Ästhetik von Google Earth entwickelt haben. Der Film zeigt einen virtuellen Flug durch das 3-D-Modell der Schweizer Alpenwelt (vgl. <http://com-com.ch/de/archive/detail/15>). Er führt vorbei an einer ebenfalls in Google Earth programmierten virtuellen Textarbeit von Com&Com: An der Flanke des schneebedeckten Gebirgszuges zwischen Wetterhorn (3701 m) und Schreckhorn (4078 m) prangt ein „Dictum“ aus der Text- und Aphorismensammlung von Com&Com: „It's so superficial, but it's true“. – Com&Com, die auch schon für das Cover des Buchs zum 60. Geburtstag Karl-Josef Pazzinis verantwortlich zeichneten (Meyer/ Crommelin/Zahn 2010), lassen in scheinbar ironischer, im Detail der Referenzialitäten jedoch höchstkomplexen Weise die kontemplative Reise durch die auf die schweizerische Identität rekurrierende, mythisch-auratische Bergwelt der Alpen als virtualisierte Land Art auf Andy Warhols Philosophie der Oberflächlichkeit treffen.

Beiträge

Die folgenden Beiträge gehen wesentlich auf Vorträge zurück, die im Rahmen der Tagung vom 17. bis 19. September 2015 im Hamburger Warburg-Haus gehalten wurden. Zum Teil werden die Texte durch Kommentare begleitet, die auf Basis der Diskussionen im Anschluss an die Vorträge entstanden sind. Wir haben uns dazu entschieden, die lebhaften und zum Teil sehr fruchtbaren Diskussionen auf diese Weise mit zu dokumentieren und hoffen, dass dadurch ansatzweise auch eine Idee der Atmosphäre im Warburg-Haus in die schriftliche Form hinübergerettet werden kann.

Torsten Meyer konstatiert in Übertragung verschiedener Gedanken Karl-Josef Pazzinis *Die Stimmung des 21. Jahrhunderts* als (tendenziell) psychotisch. Als *Methodologische Einführung* in ein größeres Forschungsvorhaben, das eine Phänomenologie der „Stimmung des 21. Jahrhunderts“ versuchen und daraus Folgerungen für die kunstpädagogische Theoriebildung ableiten würde, zeichnet er grundlegende Theorien im Sinne eines „Pazzini State of Mind“ nach – nämlich die strukturelle Epistemologie und Jacques Lacans Konzeption des psychischen Apparats als Borromäischer Knoten, der das *Reale*, das *Symbolische* und das *Imaginäre* miteinander verknüpft – und verbindet beides in Anwendung von Pazzinis Konzept von „Stimmung“ (Pazzini 2015: 317-339) zu einer abstrakten Vorlage für ein komplexes Spekulieren über die Wirkungen der aktuellen Medienkultur und deren Folgen für die kunstpädagogische Theoriebildung.

Silvia Henke konzipiert den Übertrag als Wirkungen von zweierlei Vorbildern der Lehre, die Pazzini, anlässlich der Umstrukturierung an der Hochschule in Luzern, auf Basis einer gemeinsamen Betrachtung des Videos *Lasso* von Salla Tykkä in Gang setzte. Sie diskutiert einerseits, inwiefern das Video nicht lediglich als illustrierendes Beispiel, sondern als Vorbild fungiere. Andererseits beschreibt sie Pazzinis Lehre als Vorbild, als „Erfahrung im Modus der Bildhaftigkeit“, die auf Übertragung ziele. Indem sie in der eigenen Lehre Videoarbeiten von Studierenden neu vertonen lässt und damit eine „auditive Bildhaftigkeit“ hervorhebt, führt sie uns unsere eigene mediale wie emotionale Verstrickung innerhalb des Produktionsprozesses vor: „Damit die Melodie wirkt, die Übertragung stattfindet, dürfen wir nicht sofort wissen, ob sie passt.“

In ihrem Kommentar differenziert *Sonja Andrykowski* drei unterschiedliche Ebenen und Lesarten der Videoarbeit von Tykkä. Sie beschreibt zuerst die narrative Ebene. Zweitens thematisiert sie, wie das Video durch ein Blickgeschehen konstruiert wird und wie sich das „Durchwirken“ von Erzählebene und Blickebene aktualisiere. Und drittens entfaltet sie mit Pazzini eine bildungsrelevante Ebene der bildhaften Schnittstelle, einer inhärenten, nahezu metaphorischen Medienreflexion, die durch das eigene Spiegelbild hindurch geschehe, „um das andere zu sehen“.

Mit dem „Bildschirm“ nimmt *Manuel Zahn* Bezug auf einen Begriff, der in vielfältigen Weisen und Kontexten in Pazzinis bildungstheoretischem Denken in Erscheinung tritt. In seinem Text geht er dem Begriff des Bildschirms und seinen Bedeutungsebenen vor dem Hintergrund der aktuellen digitalen Medienkultur nach. Letztlich werden Bildschirme in medienökologischer und dispositivtheoretischer Perspektive als „Knoten“ einer weltweit vernetzten, digitalen Medienkultur thematisiert und gleichsam der theoretische Blick von einer individuellen auf eine *dividuelle*, also vielfach verteilte und geteilte Subjektivität verschoben.

Sven Scharfenberg ergänzt Zahns Beitrag mit einer Differenzierung zwischen Objektivationen und Dispositiven. Vor diesem Hintergrund kann er in Bezug auf Bührmann/Schneider (2008) Objekte wie beispielsweise technische Geräte „als Bestandteile überlappender, konkurrierend oder synergetisch wirkender Dispositive, die auf ihre Erschaffer*innen (unbewusst) eingewirkt haben, beschreiben und historisieren, wie er am Beispiel des Bleistifts darlegt.

Rahel Puffert fragt in ihrem Beitrag, ob es noch zeitgemäß sei, den Bildungsbegriff „so eng“ auf den Bildbegriff zu beziehen, wie Pazzini dies thematisiere. Mit Lissitzkys *Prounen* stellt sie dabei eine künstlerische Arbeit ins Zentrum ihrer Überlegungen, die den Übergang von der zentralperspektivischen Fixierung der Betrachtenden hin zu ihrer räumlichen Situierung markiere. Die Arbeit rufe die zentralperspektivischen Sehgewohnheiten zwar auf, aber nur, um ein anderes Sehen anzuregen, um die zentralperspektivische Bildordnung zu dekonstruieren. Inwiefern dieses andere Sehen jedoch an eine Bildlichkeit gekoppelt bleibt, diskutiert *Stefanie Johns* in ihrem Kommentar. Sie beschreibt den Zusammenhang von Bildlichkeit und Sichtbarkeit ausgehend von Mersch und skizziert mit dem Begriff des Displays (nach Loreck) eine Möglichkeit, die Rahmung zu aktivieren, um Bildliches entstehen, kondensieren und sich verändern zu lassen.

Der Text von *Andrea Sabisch* stellt einen bildungstheoretischen Übertrag dar, der im Anschluss an Pazzini das wechselseitige

Zusammenspiel zwischen Bildwerdung und Subjektbildung thematisiert und dabei die konstitutive Rolle der Medien hervorhebt. In Bezug auf Merschs Darstellung zweier verschiedener Zugänge zum Medialen (Dia/Per) zeigt Sabisch an der künstlerischen Arbeit von Mathieu, wie eine mediale Performanz im Visuellen konkretisiert und differenziert werden kann. Sie schlägt vor, die transformatorische Bildungstheorie um die Dimension der *performatorischen* zu ergänzen und die sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie um bildtheoretische zu erweitern.

Diesen Vorschlag unterstützt *Hans-Christoph Koller* in seinem Kommentar, indem er darlegt, dass Bildern in transformatorischen Bildungsprozessen potenziell zwei unterschiedliche Rollen zukommen: einerseits als „Gegenstand“ oder „Medium dieses Transformationsgeschehens“, andererseits als Anlass für bildende Transformationen. Gleichzeitig skizziert Koller, inwiefern eine bildtheoretisch begründete Bildungstheorie im Anschluss an Sabischs Beitrag weiterer Entwicklungsarbeit bedürfe.

Auch *Keike Mendt* sucht ausgehend von ihrer eigenen künstlerischen Arbeit mit Bildern/ Bildsammlungen nach theoretischen Beschreibungen einer visuellen Bildung, wobei sie die experimentelle Praxis mit den stets prekären Sinnverknüpfungen zwischen Bild und Sprache hervorhebt. Dabei spielt der Begriff des Bildzwischenraums für sie eine zentrale Rolle, der von ihr in Bezug auf Bernhard Waldenfels' Phänomenologie des Fremden und die bildungstheoretischen Überlegungen von Rainer Kokemohr, Hans-Christoph Koller und Karl-Josef Pazzini als Anlass von individuellen Bildungsprozessen diskutiert wird. Ihr Buchbeitrag besteht aus einer Text- und Bildspur, die sich gegenseitig ergänzend nebeneinander stehen.

Notburga Karl und *Evelyn May* reflektieren ihre gemeinsame Performance im Rahmen der Tagung im Warburg-Haus. „Einfallende Bilder“ infolge des Anlasses, des Rahmens, des Ortes, Namen-Verwandtschaften und das Präsentationsformat lösen Assoziationen aus, denen die Autorinnen nachspüren. Immer wieder anknüpfend an das Motiv des Teppichs und anhand der Person Karl Mays stellen Karl und May Bezüge zu Karl-Josef Pazzinis *Bildung vor Bildern* her.

Andreas Brenne kommentiert den Beitrag von Karl/May, indem er die Metapher des Teppichs aufgreift. Am Beispiel punktueller Einblicke in Karl Mays Biographie und Werk veranschaulicht Brenne einige Lesarten dieses Vergleichs eines „komplexen textilen Gewebes“ mit der „hybriden Struktur von Identität“.

Susanne Gottlob stellt assoziative Kopplungen zwischen dem bildhaften Denken Warburgs und demjenigen Pazzinis her. Indem sie Warburgs Auseinandersetzung mit der Ellipse als physikalischer Form rekonstruiert, auf die elliptische Deckenkonstruktion der Bibliothek im Warburg-Haus eingeht und dazu verschiedene Zeichnungen Warburgs zur Ellipse zeigt, wird deutlich, wie stark Warburg vom Bildhaften ausgehend sein Denken modellierte. Schon früh stellt er Gottlob zufolge einen Zusammenhang zwischen Bild und Symptom her und von hier aus wurde sein Forschen motiviert. Pazzini „streife“ in seinen Schriften und seiner Lehre etwas davon.

Heinrich Lüber überträgt seine Erfahrungen mit dem akademischen Lehrer Karl-Josef Pazzini in das Medium seiner künstlerischen Artikulation. Wäre er (zu seinem sehr großen Bedauern) bei der Tagung im September 2015 nicht verhindert gewesen, hätte er in, vor und auf den Bücherregalen der Bibliothek des Warburg-Hauses eine Performance realisiert, die mittels monologischem Sprechen „Wirbel im Raum“ erzeugt hätte. Für dieses Buch hat Heinrich Lüber seine Ideen für die nicht stattgefundene Performance aufgezeichnet.

Ausgehend von dem Dokumentarfilm *Gerhard Richter Painting* thematisiert *Ole Wollbergs* Beitrag Zusammenhänge zwischen künstlerischer Bildung und verkörpertem, implizitem Wissen. Der Begriff der Anmut wird dabei von ihm als Indiz für das Wirken impliziten Wissens in ästhetischen Praktiken verstanden. Zusätzlich entwickelt er die theoretische Figur der Bildungen des Ungewussten (anspielend auf und zugleich abgrenzend von Freuds Bildungen des Unbewussten), um das in Richters Praxis relevante implizite Wissensregister zu konturieren.

Jasmin Böschen geht als Filmemacherin in ihrem Kommentar der Frage nach, wie sich das Konzept des verkörperten Wissens auf künstlerische Arbeiten anwenden lässt, in denen Maschinen, sei es ein Fotoapparat, eine Filmkamera oder ein Computer zum Einsatz kommen und in denen eine größere Anzahl von Menschen am Produktionsprozess beteiligt ist.

Joana Faria widmet ihren Beitrag dem psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit, wie es von Sigmund Freud im Kontext der psychoanalytischen Kur entwickelt und u. a. von Karl-Josef Pazzini in den bildungstheoretischen Diskurs eingebracht worden ist. In professionstheoretischer Perspektive stellt „Nachträglichkeit“ eine andere, alternative Reflexionsfolie von pädagogischen

Prozessen und ihrer Wirksamkeit zu derzeit populären Kompetenztheorien dar. Faria entfaltet die zeitliche und soziale Komplexität von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen und stellt im Anschluss daran nochmals deren Unplanbarkeit heraus. Diese ist vor dem Hintergrund der Nachträglichkeit aber nicht als Defizit zu verstehen, sondern vielmehr als Voraussetzung für Bildung, für ein individuelles Begehren, sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch auf Seiten der Lehrer*innen.

Janes Heuer schlägt mit seinem Kommentar zu Joana Farias Beitrag eine Brücke vom Konzept der Nachträglichkeit in Bildungsprozessen zum Diskurs um Behinderung und Inklusion. Dabei plädiert Heuer für ein Verständnis von Behinderung als Behinderungserfahrungen in sozialen Prozessen. Mit dieser Konzeption von Behinderung geht nicht nur eine andere zeitliche Logik vermeintlicher „Status“ einher, sondern auch eine andere Verortung, die mehr als ein Individuum betrifft.

Insa Härtels Beitrag thematisiert den psychoanalytischen Zusammenhang von Bild und Begehren bzw. Wünschen und Magie. Mit Robert Pfaller und Karl-Josef Pazzini stellt sie zwei unterschiedliche Deutungen vom Akt der Sichtbarmachung im Verhältnis zur Wunscherfüllung einander gegenüber. Im Zuge ihrer Forschungen zum TV-Format der so genannten Messie-Sendungen kann sie zeigen, dass der Reiz dieser Serien darin besteht, die Ambivalenz zwischen beiden Positionen im Modus der Sichtbarkeit erfahrbar zu machen.

Ute Vorkoeper und *Tanja Wetzel* greifen Karl-Josef Pazzinis Begriff der „paradoxalen Aufenthaltsräume“ auf und fragen, wann Kunst solche Räume zu erzeugen vermag, in denen die „Unmöglichkeit der *einen* Wahrheit“ erfahrbar wird. Die Autorinnen stellen einen „heterogenen Bilder-Parcours“ zusammen, dessen Beispiele von Caravaggio über Birgit Hein bis Francis Alÿs auf je unterschiedliche Weise zu einer „Annäherung an eine Antwort“ beitragen. *Bernadett Settele* bezieht sich in ihrem Kommentar auf das Beispiel *Abstrakter Film* von Birgit Hein. Entlang einer formalen Analyse betont sie den performativen Aspekt der Rezeption, der in dieser Arbeit stark an die kulturelle Herkunft der Betrachter*innen gekoppelt sei. Orientierungslos projizieren und koproduzieren wir – so zeigt Settele – jene „zerstreute, flimmernde Wahrheit“, der uns der Film aussetzt.

Eva Sturm fragt sich unter anderem unter Bezug auf Karl-Josef Pazzini, wie man antirassistisch sprechen kann. Und sie fragt gleichsam, was Kunst, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung dazu beitragen können, die machtvollen Gewohnheiten eines hegemonialen, identifizierenden Sprechens und Handelns zu dekonstruieren. Im Dialog mit künstlerischen Arbeiten von Jean-Ulrick Désert und Hansel Sato geht sie diesen Fragen nach und zeigt, dass Kunst und Kunstvermittlung „Samenkörner“ (Hildebrandt) sein können, indem sie ein problematisches Verhältnis (z. B. zum Fremden) zuallererst sichtbar machen und auch dazu anregen können, darüber in einen Diskurs zu treten und so die „paranoische Festungsmentalität“ (Pazzini) des individuellen Subjekts zu erschüttern.

Katja Hoffmann greift in ihrem Kommentar zu Sturms Text diesen Begriff von Pazzini auf und betont in postkolonialer und antirassistischer Perspektive die Wichtigkeit der Sichtbarmachung, Infragestellung und gleichsam der „Erschütterungen“ von selbstverständlich gewordenen, institutionalisierten rassistischen Wissensordnungen für eine aktuelle Kunstpädagogik und damit zusammenhängende Bildungsprozesse.

Gereon Wulftange nimmt eine Illustration von *Janosch* zum Anlass, über „Aggressivität, Phantasma und Begehren zwischen den Generationen“ zu reflektieren. Ein Sohn reicht seinem Vater – einem Löwen –, damit dieser nicht verhungere, eine Möhre in den Käfig. Der Sohn hatte ihn eingesperrt in der Befürchtung, gefressen zu werden. Entlang seiner Beschreibungen und Auslegungen dieses Bildes (mit Text) liest Wulftange ein Wissen über ein Generationenverhältnis aus, das sich um das Phantasma des (falschen) Käfigs rankt.

Der Kommentar von *Ole Wollberg* greift die Lesart der Zeichnung als Phantasma auf und geht der Bemerkung nach, dass der Käfig als nicht geschlossen betrachtet werden könnte. Anhand eines Vergleichs mit dem Fall eines echten menschenfressenden Löwen „hinter Gittern“ ergänzt er Wulftanges Beitrag um einige Aspekte der symbolischen Dimension der Gitterstäbe in diesem Bild einer Vater-Sohn-Beziehung.

Karl-Josef Pazzini hat das Schweizer Künstler-Duo *Com&Com* für die Kunstpädagogik entdeckt. Davon zeugen zum Beispiel die Texte „Einfallende Bilder“ (Pazzini 2015: 225- 248), „Geniale Epigonen“ (ebd. 249-266) und „Das zu Lesende“ (ebd. 267-277) in seinem Buch „Bildung vor Bildern“. Diese Art der Wertschätzung hat bei den beiden Künstlern zu einem überaus produktiven Denken geführt, das wunderbar viele Anschlussmöglichkeiten für (kunst)pädagogische Perspektiven bietet, wie *Johannes M. Hedinger* in seinem Beitrag zu diesem Buch zeigt. Unter Bezug auf Kenneth Goldsmith ruft Hedinger zum produktiven Verlieren

in der aktuellen Medienkultur auf und erklärt, warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann.

Pauline von Katte fragt sich – inspiriert durch Hedingers Denkanregung, René Descartes' berühmtes Dictum „cogito ergo sum“ probehalber durch die saloppe Formulierung „Ich poste, also bin ich“ zu ersetzen –, woher die nächste Kunst käme, wenn nicht mehr allein die schöpferische Kraft des Menschen dafür verantwortlich wäre, sondern die Produktion von Kunst unterstützt oder ersetzt würde durch intelligente Maschinen, die den Menschen auf körperlicher und mentaler Ebene künstlich erweitern, wie das bereits beim Posten von so genannten Fake News geschieht.

Das Buch beschließt *Karl-Josef Pazzini* mit einem Auszug aus seinem aktuellen Forschungsprojekt. In seinem Beitrag *Bildung vor Bildern. Pornographie als Bilddidaktik?* geht es ihm um den Umgang mit Bildwirkungen im pädagogischen Kontext. Die Frage nach Bildern, die uns nachhaltig beunruhigen und die mit dem Begehren und der Sexualität untrennbar verwoben sind, verknüpft die Disziplinen Kunst, Pädagogik und Psychoanalyse miteinander. Sie wird so zum Anlass für einen strukturellen Vergleich zwischen dem Bildungsgang in Didaktik und Pornographie. Dabei untersucht er, was in diesem Bildungsgang zum Gegenstand, was ausgeblendet und zugerichtet wird, wie die bildhafte Ausrichtung der anderen konzipiert wird, in welchem Medium sie sich ereignet und inwiefern man selbst oder gerade Vermittlungsbemühungen auch als „Abwehr der Berührung und der Übertragung“ auffassen kann.

Daniel Wolff bezieht sich in seinem Kommentar auf Pazzinis Text „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte“ (Pazzini 2000). Er fragt danach, wie sich die Aporie des „Weg-Bahnens-im-Unbekannten“ bei Pazzini noch „vertiefen“ lasse und diskutiert den Begriff des Originals in Kontrast zum Begriff der Anwendung (Derrida). Dabei entwickelt er ausgehend von Malabous Auseinandersetzungen mit der Plastizität einen Begriff des Originals, im Sinne einer körperlichen Modifikation und eines plastischen Potenzials, der über die textuelle Anwendung bei Derrida hinausginge und somit Pazzinis Begriff der Anwendung ausweite.

Dank

Zuletzt möchten wir denjenigen von Herzen danken, die das Zustandekommen dieses Buches möglich gemacht haben: Allen Autorinnen und Autoren und allen Kommentatorinnen und Kommentatoren gebührt großer Dank für ihre Mitwirkung. Ebenfalls großer Dank geht an Yvonne Mattern für das Korrektorat, Johanna Meyer für den Satz und Com&Com für das Titelbild. Für die freundliche Beteiligung an den Herstellungskosten danken wir dem Dekanat der Fakultät für Erziehungswissenschaft sowie dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik und Visuelle Bildung der Universität Hamburg, dem Lehrstuhl für Kunst und ihre Didaktik und dem Lehrstuhl für Ästhetische Bildung der Universität zu Köln.

Unser größter Dank geht an unseren akademischen Lehrer Karl-Josef Pazzini, der uns – wieder einmal – Anlass für ein allerhöchst interessantes Tagungs- und Publikationsprojekt gegeben hat und damit – wieder einmal – verdeutlicht hat, worin er unter anderem die Aufgabe des Universitätsprofessors sieht: Knoten in einem Netzwerk zu sein.

...

Während wir noch an diesem Buch arbeiteten, erreichte uns die Nachricht über den tragischen Tod von Janes Heuer. Sein Beitrag zu diesem Buch ist seine erste Publikation. Deren Erscheinen erlebt Janes Heuer nicht mehr. Wir möchten hier unsere Betroffenheit über seinen plötzlichen Tod ausdrücken.

Torsten Meyer Andrea Sabisch Ole Wollberg Manuel Zahn

Hamburg und Köln, im Frühsommer 2017

Literatur

Härtel, Insa/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.) (2017): *Blickfänger. Kleiner Stimmungsatlas in Einzelbänden*. Hamburg: Textem Verlag.

Jankowiak, Tanja/Pazzini, Karl-Josef/Rath, Claus-Dieter (Hrsg.) (2015): *Von Freud und Lacan aus: Literatur, Medien, Übersetzen: Zur „Rücksicht auf Darstellbarkeit“ in der Psychoanalyse*. Bielefeld: Transcript.

Meyer, Torsten/Crommelin, Adrienne/Zahn, Manuel (Hrsg.) (2010): *Sujet supposé savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse*. Berlin: Kadmos.

Pazzini, Karl-Josef (2000): *Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte*. In: Bauhaus-Universität Weimar/Wischnack, Brigitte (Hrsg.): *Tatort Kunsterziehung. Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, Bd. 2*. Weimar: Universitätsbibliothek Weimar, S. 8-17.

Pazzini, Karl-Josef (2011a): *Kann man Übertragung sehen? – Lehren heißt, individuelle Grenzen überschreiten*. In: Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (Hrsg.): *Lehr-Performances – filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 189-202

Pazzini, Karl-Josef (2011b): *Übertragung: Bruchstücke einer Medien- und Bildungstheorie nach Freud*. In: Meyer, Torsten/Tan, Wey-Han/Schwalbe, Christina/Appelt, Ralf (Hrsg.): *Medien & Bildung: institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41-53.

Pazzini, Karl-Josef (2012): *Übertragung und die Grenzen des Individuums*. In: Michels, André/Gottlob, Susanne/Schwaiger, Bernhard (Hrsg.): *Norm, Normalität, Gesetz*. Wien, Berlin: Turia + Kant, S. 111-127.

Pazzini, Karl-Josef (2013a): *Übertragung. Freuds Ahnung einer notwendig veränderten Sicht aufs individuelle Subjekt*. In: Ahrbeck, Bernd/Dörr, Margret/Gstach, Johannes (Hrsg.): *Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 21*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 122-140.

Pazzini, Karl-Josef/Sabisch, Andrea/Tyradellis, Daniel (Hrsg.) (2013b): *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung*. Zürich, Berlin: Diaphanes.

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

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

Andrea Sabischs „bild- und medientheoretische Überlegungen zur Bildungstheorie“ gehen der Frage nach, was das „Mediale“ – d. h. in diesem Fall das „Bildliche“ – zu Bildungsprozessen im Sinne der Konstitution und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen beitragen kann. Gestützt auf die Medientheorie Dieter Merschs analysiert Sabisch exemplarisch zwei Versionen des Werks *3 Sekunden* von Marc-Antoine Mathieu, das sowohl als Comic wie auch als Computervideo vorliegt, und leitet daraus am Ende bildungstheoretische Konsequenzen ab, die sich als Ergänzung oder Weiterentwicklung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse verstehen lassen.

Der folgende Kommentar bezieht sich vor allem auf diese bildungstheoretische Perspektive des Beitrags, weil hier der Schwerpunkt meiner Expertise und meiner eigenen Forschungsinteressen liegt. Die wichtigste Anregung für eine Weiterentwicklung der

Theorie transformatorischer Bildungsprozesse stellt die im Schlusssatz des Beitrags formulierte Aufforderung dar, „den sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie bildtheoretische Grundierungen an die Seite zu stellen“. In der Tat spielen in der Konzeption transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2012) sprachtheoretische Begründungen eine zentrale Rolle. Im Zentrum dieser Begründungen steht die These, dass Welt- und Selbstverhältnisse (um deren Transformation es in Bildungsprozessen geht) in erster Linie *sprachlich* strukturiert bzw. – mit einem Begriff Paul Ricoeurs – *präfiguriert* sind. Unser Verhältnis zur Welt und zu uns selbst, so die These, ist kein unmittelbares, sondern ein durch Sprache vermitteltes: geprägt durch den Wortschatz, die Grammatik und die Rhetorik der Sprache, die wir sprechen und die unser Denken und Handeln strukturiert. Demgegenüber lässt sich Sabischs Anregung als Aufforderung verstehen, der Bedeutung der gesprochenen oder geschriebenen Sprache für die Konstitution von Welt- und Selbstverhältnissen die Bedeutung gegenüberzustellen, die in dieser Hinsicht der „Sprache“ der Bilder, d. h. „visuelle[n] Konstellationen, Figurationen und Performanzen“ bzw. „Bildordnungen“ zukommt.

Diese Aufforderung besitzt ohne Zweifel hohe Plausibilität. Seit jeher ist unser Verhältnis zur Welt und zu uns selbst von den Bildern geprägt, die wir (und andere) uns von der Welt und uns selbst machen, und im Zuge der Entwicklung visueller Medien wie Film, Fernsehen, Video und Internet hat diese Prägekraft von Bildern noch einmal in dem Maße an Bedeutung gewonnen, wie die Zahl der Bilder angewachsen ist, mit denen wir täglich konfrontiert werden. Vor diesem Hintergrund kommt Bildern für (transformatorische) Bildungsprozesse eine doppelte Bedeutung zu. Auf der einen Seite können Bilder – wie Sabisch schreibt – ein „Anlass für Bildungsprozesse“ sein: dann nämlich, wenn sie mit einem „Entzug aus sprachnahen Symbolisierungsmodi“ (Pazzini) einhergehen, wenn sie uns sprachlos machen bzw. unser sprachlich präfiguriertes Welt- und Selbstverhältnis in Frage stellen. Sofern es zutrifft, dass Bilder unser Verhältnis zur Welt und uns selbst strukturieren, können Bilder aber nicht nur ein Anlass für die Veränderung dieses Verhältnisses sein, sondern stellen auch den *Gegenstand* oder das *Medium* dieses Transformationsgeschehens dar. Bilder sind also nicht nur das, was eine Transformation anstößt, bewirkt oder herbeiführt, sondern auch das, was transformiert *wird*: unser Bild von der Welt, von anderen und von uns selbst.

Eine Bildungsforschung, die von solchen Prämissen ausginge, müsste also versuchen, dieser doppelten Bedeutung von Bildern für Bildungsprozesse nachzugehen. Zu untersuchen wäre einerseits, welche Bilder auf welche Weise unser Welt- und Selbstverhältnis strukturieren bzw. präfigurieren. Andererseits gälte es zu analysieren, welche Bilder auf welche Weise unser Welt- und Selbstverhältnis in Frage stellen, indem sie uns die Welt oder uns selbst anders (bzw. auf eine andere Weise) zeigen, als wir beides bisher gesehen haben, und so dazu beitragen, unser bisheriges Welt- und Selbstbild zu transformieren.

Andrea Sabischs Text lässt sich als Beitrag zur letztgenannten Frage verstehen. Untersucht wird mithin, inwiefern der Comic bzw. der Film *3 Sekunden* von Marc-Antoine Mathieu geeignet ist, das Welt- und Selbstbild der Betrachter*innen in Frage zu stellen. Inwiefern bieten „visuelle Konstellationen, Figurationen und Performanzen“ bzw. die „sequenziellen und topologischen Bildordnungen und Bildperformanzen“ des Werks einen Anlass, das Welt- und Selbstverhältnis der Leser- und Zuschauer*innen zu transformieren?

Eine explizite Antwort auf diese Frage bleibt der Text allerdings schuldig. Das hat meinem Eindruck nach auch damit zu tun, dass die medientheoretischen Überlegungen, die Sabisch unter Verweis auf Dieter Mersch anstellt, den Blick auf bildungstheoretische Fragen eher verstellen. Zwar erscheint die von Mersch vorgeschlagene Umstellung der Thematisierung der „Zugänge zum Medialen“ vom Medialen als einem „unhintergehbaren Apriori“ auf die konkreten medialen Praktiken und ihre Performativität durchaus aussichtsreich auch im Blick auf das Interesse an transformatorischen Bildungsprozessen – wäre doch dafür auch und gerade die Untersuchung der jeweiligen Praktiken des Umgangs mit Bildern relevant. Doch Merschs Überlegungen veranlassen Sabisch dazu, als Gegenstand ihrer Analyse ein Werk zu wählen, das in zwei verschiedenen medialen Formen vorliegt, nämlich zum einen als Comic, d. h. als Buch mit je neun Bildern pro Seite, zum andern als Film, der die gezeichneten Bilder in eine kontinuierliche Bewegung versetzt. Die vergleichende Analyse beider medialer Darstellungsformen ist wahrnehmungstheoretisch interessant und aufschlussreich – etwa im Blick auf die größeren Freiheitsgrade, die das Buch den Betrachter*innen einräumt, „die zeitliche und räumliche Organisation der Bildverknüpfung im sequenziellen Vergleich und in ihrer Verschiebung und Vergrößerung wahrzunehmen“, während der Film „das betrachtende Subjekt körperlich still[...]stellt“ und dessen Blick „durch das zentralperspektivische Zoomverfahren zwanghaft auf die Bildmitte fokussiert“.

In bildungstheoretischer Hinsicht liefert diese Analyse allerdings kaum Einsichten in Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen transformatorischer Bildungsprozesse, die vom Betrachten des Comics und/oder des Films ausgelöst werden (können) und über die durch den medialen Vergleich vermittelte Einsicht in die Differenz der Rezeptionsweisen von Buch und Film hinausgingen.

Von den Hinweisen des Textes ausgehend lässt sich jedoch zumindest skizzieren, wie eine Bildungsforschung aussehen könnte, die durch Bilder ausgelöste transformatorische Bildungsprozesse untersucht. Interessant in dieser Hinsicht wäre weniger der Vergleich unterschiedlicher medialer Präsentationsweisen (wie Comic vs. Film) als vielmehr die Untersuchung der Frage, welche Bilder welcher medialen Form auf welche Weise etablierte Welt- und Selbstbilder in Frage stellen. Das würde allerdings nicht nur solche Bilder als Untersuchungsgegenstand erforderlich machen, die geeignet sind, etablierte Welt- und Selbstbilder zu irritieren, sondern auch ein Verfahren, das es erlaubt, jene Bilder zu ermitteln (und zu analysieren), die das Welt- und Selbstverhältnis der Betrachter*innen präfigurieren und die in transformatorischen Bildungsprozessen zum Gegenstand der Veränderung werden. Hier wäre im Blick auf eine „bildtheoretische Grundierung“ der Bildungstheorie noch weitere Entwicklungsarbeit zu leisten.

Literatur

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

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

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

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

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

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

Vor dem Hintergrund dieser ersten Überlegungen geht es mir im Folgenden nicht darum, eine Hochschulpolitik zu unterstützen, die bestrebt ist, unter dem Label einer an wissenschaftlichen Standards orientierten *forschenden Kunst* neue Studieninhalte und -methoden zu legitimieren¹ oder die vermeintliche Innovation *Künstlerische Forschung* gar in eine normative akademische Disziplin zu überführen.

Es ist mir vielmehr ein Anliegen, in einigen wenigen skizzenhaften Grundzügen zu erwägen, ob sich Künstlerische Forschung in Fortführung des zuvor Angedachten und entgegen irgendwelcher Vereinnahmungen durch Wissenschaft nicht auch verstehen ließe als eine Art künstlerisches Labor für eine erfahrung induzierte Transformation von Welt und Selbst, das zu einer dringend erforderlichen Weiterentwicklung im Falle von inzwischen gesellschaftlich größtenteils irrelevant gewordenen Forschungs- und LehrROUTINEN anstoßen könnte und damit Bildung in Studium und Schule – auch anders als gewohnt, erwartet oder institutionell gewünscht – (wieder) wahrscheinlicher werden lassen könnte. Und zwar als einen immer schon ästhetischen, widerständigen und paradoxen Prozess der Autonomisierung und Vergesellschaftung.

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

Im Bereich einer Ästhetischen Bildung der Gegenwart und Zukunft wäre Künstlerische Forschung also gerade nicht mit wissenschaftlich kontrollierter Wissensrecherche synonym zu setzen und würde auch nicht allein auf einen durch die Unterscheidung von Wahrheit und Unwahrheit theoretisch und methodisch gesteuerten Erkenntnisgewinn abzielen.

Diese Grundannahme basiert sowohl auf Ausführungen John Deweys als auch Jean-François Lyotards: So unterscheidet ersterer zwischen Forschungen, die wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne von vermeintlich gewissen Resultaten zum Ziel haben, und „Forschungen des gesunden Menschenverstandes“, die um der Lösung eines Problems willen in „Situationen von Gebrauch und Genuss“ geschehen und sich mithin mit der „gewöhnlichen Lebenspraxis“ befassen. D. h. also im weitesten Sinne, die mit dem Leben in einer Umwelt zu tun haben, in welche die Menschen direkt verwickelt sind (vgl. John Dewey 1938/2002: 80ff. zit. n. Schenker 2015: 106).

Ähnlich wie Dewey stellt Lyotard mit Bezug auf Humboldt und Hegel dem wissenschaftlichen Wissen das „Wissen als Bildung und Kultur“ gegenüber, das er auch als „narratives Wissen“ bezeichnet (vgl. Schenker 2015: 106). Es ist durch ein Denken und Handeln charakterisiert, das sich nicht nur am Kriterium der Wahrheit, sondern beispielsweise ebenso an den Kriterien der Gerechtigkeit oder des Glücks orientiert (vgl. ebd.). Dieses Wissen umfasst insofern auch das „Hören-“, „Sagen-“, „Machen-“ und „Leben-Können“ in Bezug auf Bereiche wie etwa das Ästhetische, das Technische, das Ethische, Politische oder Ökonomische (vgl. ebd.: 106f. sowie Lyotard 1979/1986: 63-75, ferner Polanyi 1966/1985).

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

Wird demnach in der Kunst „dichtes Wissen“ über ein auch anders mögliches, neues und bedeutsames, da möglicherweise folgenreiches Unterscheidungsverhalten erzeugt, sind die Hervorbringungen mithin nicht zwingend an gesprochene oder geschriebene Sprache gebunden, sondern haben im Wahrnehmen und Handeln, im Verhältnis von Körper, Bewusstsein und Gesellschaft ihren Dreh- und Angelpunkt (vgl. ebd.: 107 sowie Baecker 2009: 94). Forschend vollzogene künstlerische Arbeit besteht daher nicht in

der Generierung eines vermeintlich „reinen“, vergeistigten Wissens, das sich textförmig ausgearbeitet vorlegen ließe, sondern in Produktionen, die, wie Dirk Baecker ausführt, „Intellekt und Affekt, Problemlösungswissen und solidarische Bindung gleichermaßen sind“ (Baecker 2009: 94).

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

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

Für das Einfangen und Freisetzen zerstreuter, auch zunächst nicht bewusster Gedanken und Assoziationen können allerdings neben solchen der Kunst auch andere mediale (Re-)Präsentationen und Performanzen Raum und Zeit bieten. So können auch pädagogische Inszenierungen (selbst-)befremden, sofern sie zum Heraustreten aus der Begrenztheit gewohnten Differenzierens herausfordern und dazu befähigen, in Kenntnis dieser Unterscheidungsroutinen Kritikfähigkeit an diesen zu erlangen und Vorurteile zu befragen. Ein solches Versetzen von alten Sicherheiten im Zuge einer Umsetzung von Beweglichkeit, Eigenartigkeit und formender Wirksamkeit geschieht Pazzini zu Folge allerdings unter Voraussetzung von Souveränität² und unter Einsatz von Medien³ (vgl. Pazzini 2015: 313).

Würden also auch pädagogische Institutionen als Medien im Sinne von Apparaten in Anspruch genommen werden, die Forschungen im Sinne von Übersetzungen anregen, indem Fragen und Motive in die „Sprache“ des eröffneten Raums mitgebracht werden, hätten diese jedoch genauso beim Verlernen zu helfen, um überhaupt die Wahrscheinlichkeit neuer Forschungsergebnisse erhöhen, und zum Lernen beitragen zu können (ebd.: 311ff.).

In Übersetzungs- bzw. Forschungsprozessen käme demnach der Universität zum einen die Aufgabe zu, Brücken zu schlagen und damit Lücken zeitweise zum Verschwinden zu bringen; und zwar an den Stellen, „wo keine (naturgegebenen) Verbindungen auszumachen sind“ (ebd.: 168). Zum anderen, weil auch pädagogische Institutionen ohne Schließung als Bedingung für ihre Offenheit nicht auskommen, hätte die Universität in ihrer Funktion als Medium auch – und das ist nur scheinbar widersprüchlich – dazu zu verhelfen, ggf. Grenzen zu ziehen gegen zu konflikthafte Zumutungen, d. h. etwa *zwischen* der polaren Spannung beim Loslassen alter Sicherheiten und Gewohnheiten einerseits und entstehender Souveränität im Vollzug von Neukombination andererseits (vgl. ebd.: 306f., 313). An, mit und durch die Institution hindurch würde universitäre Forschung und Lehre dann als ein relationales Grenzgeschehen vorstellbar, das dann als widerständig bezeichnet werden kann, wenn die Universität – wie eine Haut – Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle zugleich ist, Form gibt und Bildung ermöglicht (vgl. ebd.: 75f., 313).

Wenn also Universität gegenwärtig und in Zukunft Raum und Zeit bieten soll für eine Lehre im Sinne von Bildung, die vor diesem Hintergrund als der Prozess verstanden werden kann, der *erstens* zu Forschung veranlasst, der *zweitens* selbst nur durch Forschung zustande kommt und der *drittens* die Darstellung von Forschungsergebnissen ist (welche erst in Beziehungen existieren, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung entstehen) (vgl. ebd.: 309), geht es immer auch um eine Arbeit an Begrenztheiten und Endlichkeiten, an Bindungen zum Sozialen und an der Konturierung von Beziehungen.

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

Soll vor diesem Hintergrund Forschung auch als *bildende* Kunst bzw. auch als ein künstlerisch forschend unternommener „Akt

der Übersetzung“ (Steyerl 2010: 5) neben anderen möglichen in pädagogischen Institutionen anerkannt und ihr Einzug in die Universität gewährt werden – oder zumindest in das Studium der Kunstpädagogik oder der Ästhetischen Erziehung –, setzt dies wiederum die Berücksichtigung der von Hito Steyerl anschlussfähig an Lyotard und Schenker beschriebenen, für die Künstlerische Forschung so wesentlichen „Vielsprachigkeit“ voraus, die mit deren mannigfaltigen Bezugnahmen auf das kulturelle Leben einhergeht (vgl. ebd.).

Die Möglichkeit einer Pluralität der Wissensformen und Denkmodi in der Universität durch Kunst in Forschung und Lehre zu berücksichtigen, würde dann konkreter bedeuten, zuzulassen, dass fortan mindestens zwei Sprachen gleichzeitig gesprochen werden – wie etwa „die Sprache des Singulären ebenso wie jene des Spezifischen“, aber auch „der Disziplin ebenso wie des Konflikts“, sowie hin- und anzunehmen, dass Künstlerische Forschung mitunter sogar neue Sprachen hervorbringt (vgl. ebd.).

Mögliche Übersetzungen in dieser Gemengelage gefährden dann Steyerl zu Folge jedoch gerade nicht die etablierte Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler*innen und Künstler*innen (vgl. ebd.). Vielmehr lässt sich annehmen, dass an diesen Grenzen, d. h. genauer dort, wo Künstlerische Forschung zugleich Trennung, Produktionsmittel und Schnittstelle ist (vgl. hier nochmals Pazzini 2015: 76), gerade zum Zwecke des bildenden Erhalts der verschiedenen Systeme erforderliche Irritationen ausgelöst werden; allerdings maßgeblich mit Hilfe der Spezifik künstlerischer Inhalte und Formen. Und diese Spezifik könnte Pazzini zu Folge gerade darin bestehen, dass sie „die beiden Driften, einerseits das [...] Singuläre, noch nicht formulierte und andererseits das zu erlernende Allgemeine in seiner jeweiligen Besonderheit, ganz eng zusammenführt, aber nie zu einer Übereinstimmung bringen kann“ (vgl. ebd.: 314f.).

Künstlerische Forschung ließe sich in dieser Konsequenz als *bildend* im Sinne von *medial* bezeichnen. D. h. als „vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt“ (ebd.: 22), als genau die Relation *dazwischen*, die zugleich ein Prozess von Autonomisierung⁴ und Vergesellschaftung – und damit paradoxer Weise sowohl frei, als auch fremdbestimmt – ist. Denn schließlich könne man, so Pazzini, „ohne dass man fremde Stimmen hört, sehr genau hört, [...] nicht gebildet werden“ (ebd.: 312).

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

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

Die gute Nachricht ist: Die mit einem postautonomen Verständnis von Kunst einhergehende Vorstellung von einem Kunstsystem, das seit dem 19. Jahrhundert seine Reflexion über Autonomie fortlaufend bis zur vollkommenen Ausschöpfung des Prinzips der Autonomisierung zugespitzt hat, ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende der Kunst.

Zwar lässt sich die postmoderne Kunst „als die letzte Stufe konzeptioneller Autonomie [...] begreifen, nach der es keinen weiteren Schritt einer substantiellen Autonomisierung mehr gibt“ (Lingner 1989: 7), dennoch ist die Autonomie des Kunstsystems selbst dann noch gesichert, wenn „Autonomie als Autonomieverzicht“ praktiziert wird (Luhmann 1995: 475 zit. n. Koller 2007: 92). So ist die Kunst aus systemtheoretischer Sicht allenfalls bis zu jenem Punkt gelangt, an dem sie nicht mehr allein in sich und auf sich selbst bezogen ihren einzigen Zweck sehen kann, womit sie ihre eigene Negation als Selbstbeschreibung miteinschließen muss (vgl. Esposito 1997: 109). Beispielsweise als Negation jeder Grenze oder jeder Verpflichtung auf Vorgaben durch eine Tradition oder als Versöhnung zwischen Kunst und Leben (vgl. Luhmann 1995: 472ff. zit. n. Koller 2007: 92f.).

Anders formuliert: Selbst die Annahme einer Destabilisierung, wenn nicht sogar von einer Suspendierung der Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst kann trotz durchaus nachvollziehbaren Auslöschungsbefürchtungen auch als eine weitere Möglichkeit des Selbsterhalts der Kunst betrachtet werden. Das ist paradox, aber das geht. Denn die Autopoiesis der Kunst, d. h. ihre Fähigkeit als System, die Elemente, aus denen sie besteht, selbst zu (re-)produzieren und dadurch ihre Einheit zu definieren (vgl. Esposito 1997: 29), „kennt keinen Ort für eine letzte, das System negierende Operation, da alle Operationen unter dem Gesichtspunkt der

Reproduktion konzipiert sind“ (Luhmann 1995: 474 zit. n. Koller 2007: 92). Michael Lingner präzisiert diese Denkfigur wie folgt: „Indem mit der postmodernen Kunst die Negation des Autonomieprinzips erreicht ist, führt jede weitere Fortsetzung der Autonomisierung zur Negation der Negation und damit zwangsläufig zur Aufhebung dieses Prinzips [...] So gesehen ist das Ende des Prozesses der Autonomisierung der Kunst um der Erhaltung ihrer Autonomie willen notwendig“ (Lingner 1989: 7).

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

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

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

Doch selbst wenn sich das dichte Wissen der Kunst nicht zuletzt auch an der Effizienz⁵ orientiert (vgl. Schenker 2015: 106), wäre im Bereich Künstlerischer Forschung, so wie ich sie hier versuche vorstellbar werden zu lassen, „die Autonomie der Kunst [...] in dem Sinne zu wahren, dass die künstlerischen Entscheidungen prinzipiell in finanzieller, institutioneller und ideologischer Unabhängigkeit getroffen werden können“ (Lingner 1989: 8). Sie würde sich die ihr nun unentbehrlichen fremden Zwecke niemals aufkotroyieren lassen, sondern würde sie, im Sinne Lingners, stets aus sich selbst heraus autonom setzen, was genauer hieße: das Kunstfremde bewusst zu *wählen*, sich für es zu *entscheiden*, und es sich so zu eigen, zu seinem Eigenen zu machen.

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

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

Dennoch ist es weitgehend möglich, sich die Kunst zum Zwecke eines Weitertreibens von universitärer Forschung und Lehre zumindest „als Treibstoff anzuverwandeln“ (Pazzini 2015: 77), d. h. sie bildend sein zu lassen, indem man sie anwendet nicht nur im Sinne einer „Wendung der Kunst, eine Version, eine Entfaltung, ein Eingriff in die Kunst“, sondern auch im Sinne einer „Wendung an Kunst als Orientierung, als Hilfe, als Halt für Pädagogik“ und zugleich einer „Anwendung aus der Kunst heraus auch an und gegen Pädagogik“ (vgl. ebd.: 66).

Denn betrachten wir das inzwischen zur vollkommenen Autonomie gelangte Kunstsystem jenseits aller Legenden vom Ende der Kunst „als Vorhut, als Proband der Gesamtgesellschaft“ (Koller 2007: 94), die eben diese „an sich selbst als exemplarischen Fall vollzieht“ (Luhmann 1995: 499 zit. n. ebd.), ließe sich beobachten, dass das Kunstsystem durch Thematisierung seiner Autonomisierungskrise zeigt, dass jedwede Zukunft – und so auch diejenige der in der Humboldt'schen Tradition stehenden Universität – nicht mehr durch Vergangenheit garantiert werden kann, sondern generell unvorhersehbar geworden ist.

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

Führen aber, wie Pazzini herausgearbeitet hat, Verunsicherungen durch eben solche einschneidenden gesellschaftlichen Veränderungen zu gewaltsamen Versicherungen, „die zuallererst wie immer [...] diejenigen [...] erwischen, die sich mit [...] Gewissheitslücken befassen und zeigen, dass es nichts Beherrschbares gibt“ (Pazzini 2010: 147), ist es vielleicht sogar dringend angeraten, der Kunst als dem vermeintlich „Fremden“ in Forschung und Lehre, und alledem, was sie insofern anders als ggf. gewohnt, erwartet und institutionell gewünscht mit sich bringt, in pädagogischen Institutionen nicht nur Raum zu geben, um neue Arten und Formen des Differenzierens zu erfinden (vgl. hierzu nochmals Schenker 2015: 105). Vielleicht gilt es, ihr als Forschung und damit sowohl als Bedingung als auch als Resultat von Bildung auch gerade das Grundrecht auf Egalität⁶ zuzugestehen, sodass sie nicht bloß als Gegensatz und Trennung zum wissenschaftlichen Wissen verstanden wird, sondern auch als Differenz dazwischen, die als Beziehung ein permanentes Hin und Her zwischen Gleichem und Anderem impliziert.

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

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

Künstlerische Forschung, wie ich sie hier versucht habe, vorstellbar werden zu lassen, birgt insofern sehr wahrscheinlich das Potenzial, zumindest indirekt zu soziokulturellen Evolutionsbewegungen anzuregen. Sie könnte zur Bildung von Gesellschaft insofern beitragen, als dass sie sich mit keinem erreichten Zustand einer veränderten Differenzierungsart, -form und/oder -praktik zufrieden gibt, sondern stets dessen mögliche weitere Verschiebung, dessen weitere strukturelle Subversion, dessen uneindeutige Geschichte und dessen offene Zukunft aufzeigt und nachweist (vgl. Baecker 2009: 95).

Mit Rancière kann es aber nicht um ein Ziel gehen. Insbesondere die permanente Verrückung des Konsenses von sinnlichem Sinn und bedeutendem Sinn (vgl. hierzu auch Ruda/Völker 2008: 109), wie sie eine solche universitäre Künstlerische Forschung vorleben könnte, wäre vermutlich nur ein erster Schritt. Doch gerade weil sich seit „Bologna“ ein rigides Geflecht normativer Reformierungs-, Evaluierungs- und Ökonomisierungstendenzen zunehmend über und durch die globale Hochschullandschaft erstreckt, das künstlerische Arbeit etwa als „Artistic Research“ in administrativ nachvollziehbare Elemente zu zerlegen droht und damit, wie Alice Creischer pointiert, dem „Kataster der Creditpoints“ und „Effizienzterror des ökonomischen Wissens – unterwerfen würde (Creischer 2015: 122), wäre mit diesem ersten Schritt vielleicht sogar schon ein wesentlich wirksamer Anfang getan: Dann nämlich ließe sich Künstlerische Forschung – sofern sie denn auch im Bereich der Ästhetischen Bildung angehender Lehrer*innen institutionalisiert werden sollte – auch als Lehre im Sinne der lateinischen *disciplina* auffassen. D. h. sie würde zur Abwechslung offenlegen, dass sie disziplinarisch ist⁷. Und das heißt auch, dass sie mitreflektieren und -thematisieren würde, dass sie als Disziplin Gefahr laufen könnte, ein Index für ruhig gestellte, unterdrückte, vermiedene oder potenzielle Konflikte zu werden (vgl. Steyerl 2010: 1). Auf die sie allerdings angewiesen ist, um „der Sache nach, gemäß von Überzeugungen und Wünschen im Zuge der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre noch streiten [zu können]“ (Pazzini 2010: 150).

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

Anmerkungen

- 1 D. h. nicht selten dergestalt neuer Produktionsweisen des kognitiven Kapitalismus, welche Hito Steyerl bspw. als „kommodifizierte Bildung, kreative und affektive Industrien“ sowie „administrative Ästhetik“ benennt (vgl. Steyerl 2010: 1).
- 2 Hier sowohl bildungssprachlich verstanden als *Autonomie* im Sinne von *Unabhängigkeit*, *Selbständigkeit* als auch philosophisch als *Willensfreiheit*.
- 3 Hier nicht instrumentell verkürzt verstanden, sondern jenseits der Technik im engeren Sinne.
- 4 Thomas Küpper erläutert, dass sich künstlerische Autonomie, im gesellschaftlichen Funktionskontext betrachtet, im wörtlichen Sinn als Eigengesetzlichkeit auffassen lässt, jedoch nicht als völlige Unabhängigkeit gegenüber anderen Systemen (vgl. Küpper 2008: 12).
- 5 Als einem ökonomischen Terminus
- 6 D. h. das Recht auf prinzipielle Gleichwertigkeit und dieselbe Notwendigkeit wie etwa wissenschaftliche Forschung.
- 7 Weil „sie normalisiert, verallgemeinert und reguliert; [...] ein Set von Reaktionen ein[übt] und [...] Menschen für ihr Funktionieren in einem Umfeld von symbolischer Arbeit, permanentem Design und stromlinienförmiger Kreativität [unterweist]“ (Steyerl 2010: 1).

Literatur

- Badura, Jens (2015): Darstellende Künste: In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 23-25.
- Baecker, Dirk (2009): Kunstformate (Kulturrecherche): In: Rey, Anton/Schöbi, Stefan: Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. Subtexte 03. Zürich: ipf Zürcher Hochschule der Künste / Institute for the Performing Arts and Film, S. 79-97.
- Bippus, Elke (2009/2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes, 2. Auflage.
- Creischer, Alice (2015): Ausstellen. Selbstorganisiertes Wissen und Artistic Research. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S.119-122.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 5. Auflage.
- Dewey, John (1938, 2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Esposito, Elena/Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo (1997): GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2. Auflage.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koller, Markus (2007): Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küpper, Thomas (2008): Autonomie. „Das Kreuz mit der Kunst“ – systemtheoretisch betrachtet. In: Kritische Berichte. Bd. 36, Nr. 4, S. 11-15.
- Lingner, Michael (1989): Zur Konzeption künftiger öffentlicher Kunst. Argumente für eine Transformation ästhetischer Autonomie. Online: http://archiv.ask23.de/draft/archiv/ml_publicationen/kt89-6b.html [28.2.2016].
- Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.
- Lyotard, Jean-François (1979, 1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.
- Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): CfP where the magic happens. Online: <http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/> [12.02.2016].
- Pazzini, Karl-Josef (2010): Universität weitertreiben. Thesen und Notizen. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahme zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, 1. Auflage, S. 145-156.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Polanyi, Michael (1966, 1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ruda, Frank/Völker, Jan (2008): Nachwort. In: Rancière, Jacques: Ist Kunst widerständig? Berlin: Merve, S. 91-109.
- Schenker, Christoph (2005): Künstlerische Forschung. Online: <http://archiv.ask23.de/draft/archiv/misc/querdurch-schenker.html> [28.2.2016].
- Schenker, Christoph (2015): Wissensformen der Kunst. In: Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: Diaphanes, 1. Auflage, S. 105-110.
- Steyerl, Hito (2010): Ästhetik des Widerstands? (Künstlerische Forschung als Disziplin und Konflikt. Online: <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/de/print> [28.2.2016].

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

Die Post bringt allen was, lautet ein Slogan der Österreichischen Post. Endlich allen. Endlich Alles. Kunstpädagog*innen nach dem Cultural Turn verfallen angesichts des Glücks hybrider globaler Gegenwartskultur in ein flüchtiges katathymes Wachkoma und verknüpfen die losen Enden aus Starkult, Kunst, Kommerz, Kritik, Pop, Konsum, Politik zu kuratorischen Projekten: *The emerging happens*.

In Bildungskontexten wird immer wieder gerne vom emanativen Potenzial der Kunst gesprochen. Kunst setze einen Bedeutungüberschuss frei. Kunsterfahrung sei immer mit Selbstreflexion des Subjekts verkoppelt und evoziere dadurch einen Wahrnehmungüberschuss, einen Zuwachs an *Sein*: *The magic happens*.

Ausgehend von einem Bildungsverständnis, das sich am Konzept der Transformatorischen Bildung (Kokemohr 1996) orientiert, meint Bildung einen Prozess der Erfahrung, aus dem ein Subjekt verändert hervorgeht – mit dem Unterschied, dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft. Der Bildungsprozess selbst ist in Anlehnung an Michel Foucault als ein Andersdenken oder Anderswerden zu begreifen. Die Künste liefern Deutungsmuster als Wahrnehmungs- und Bewertungsformen von Wirklichkeit. Sie stellen als Vehikel für transformatorische Prozesse einen Pool didaktisch methodischer Möglichkeiten für (kunst-)pädagogische Kontexte bereit. Die Künste sind aber auch aus medienpädagogischer und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive hinsichtlich sozialer, politischer und pädagogischer Aspekte interessant, da sie per se *sozialer Natur* sind, soll heißen, dass man vom Kunstcharakter dieser Praxisformen erst sprechen kann, wenn ihre „Werke“ öffentlich werden. Lange Zeit wurde es fast als Sakrileg angesehen, nach den sozialen Funktionen der Künste zu fragen, die sozialen Funktionen als inhärente Funktionen des Ein- und Ausschlusses sozialer Gruppierungen und als Macht- und Herrschaftsinstrumente zu thematisieren. Die Ideologie der Autonomie schien gesichert. Die Globalisierung hat die Autonomie der Künste eingeholt und endlich wird gefeiert, dass alles mit allem verstrickt, verwoben und vernetzt ist. Endlich alles: Kunst, Konsum, Kommerz, Diskurs, Widerstand, Glamour, Pop, Politik ... Da lacht das Herz der Kunstpädagog*innen nach dem Curatorial Turn. Endlich alles, was der Fall ist!

Postautonomie – Autonomie? NIE?

Der weltweite Hype um immer neue Kunstbiennalen und Kunstevents reißt nicht ab. Das ZKM in Karlsruhe hat die „GLOBALE“ ausgerufen. Was kommt als nächstes, die „Universale“, die „Galaktiale“, fragt Hans-Joachim Müller (online) angesichts eines *bevorstehenden* Zugriffs des Kurators Peter Weibel auf das „Seinsganze“? Die „GLOBALE“ experimentiert mit neuen Ausstellungsformaten, die dem Wandel der Zeit gerecht werden sollen, denn Kunst soll eine Renaissance 2.0 (technisch, sozial, ökologisch) ermöglichen (vgl. Baden 2015: 97). Ist damit die Kunst nun nach ihrem vielzitierten und gepriesenen Status der Autonomie im Himmel der Moderne auf den Boden der Postautonomie herabgesunken? Tatsächlich? War die Kunst jemals autonom? Als postautonom prädiert, ist sie „nicht länger ein potentiell außermoralischer Raum, sondern muss sich mit den Normen und Werten der Gesellschaft befassen, deren eingebundener Teil sie nun ist“ (Rauterberg 2015: 17). Hanno Rauterberg betrachtet Kunst heute bloß als „eine Form kultureller Alltagserfahrung“ (ebd.: 43), die vor allem durch Millionenrekorde auf Auktionen von sich reden mache. In den Augen mancher gelte sie vornehmlich als Statussymbol der Superreichen. Auch der/die widerständige, autonome Künstler*in laufe Gefahr, als Teil eines neohöfischen Gepräges gesehen zu werden. Seine Diagnose zum zeitgenössischen Kunstbetrieb fällt wenig schmeichelhaft aus, denn „erst eine freie, deregulierte Kunst bereitete den freien, deregulierten Märkten das Feld“ (ebd.: 36). Kunst sei für viele nur noch ein anderes Wort für Geld. Deshalb wirke die Kunst oft so normal, so austauschbar (ebd.: 41).

Byung-Chul Han ortet in Ausstellungen ob deren Spektakelcharakters die „Totalisierung der Aufmerksamkeit“ und die Vernich-

tung des Kultischen. Kunstwerken weist er weder Kultwert noch Ausstellungswert zu. Es sei der reine Spekulationswert, der sie dem Kapital unterwerfe. Als Kultstätte von heute sei die Börse getreten, an Stelle der Erlösung trete der absolute Erlös (vgl. Han 2015: 86). Das vermeintliche (ehemalige) Autonomieversprechen der Kunst eignet sich gut dazu, als Statussymbol und rhetorisches Mittel eingesetzt zu werden. Mit den der Kunst zugeschriebenen Qualitätsmerkmalen Rätselhaftigkeit, Vieldeutigkeit und Oppositionsgeist ließe sich gut handeln (vgl. Ullrich 2007: 56). Die Künste, auch als Medien aufgefasst, haben soziale Funktionen, die sich jedoch im Laufe der Zeit verändern können. So durchliefen sie einen Wandel vom Kultischen zum Profanen wie auch vom Alltäglichen zum Exklusiven. Im Zuge ihrer „Ästhetisierung“ und „Autonomie“ entwickelten sie sich zusehends zu Elitenphänomenen einer bürgerlichen Öffentlichkeit.

Unter dem Einfluss und der Bedeutung der elektronischen Massenmedien muss auch die Frage nach der zukünftigen Relevanz „bürgerlicher“ Kunst- und Kultorte angesichts eines Struktur- und Systemwandels, der Privatisierung und Ökonomisierung von Kunst und Bildung neu gestellt werden.

Curatorial Turn – Biennaleskes – Infopornment

Torsten Meyer plädiert für einen *Curatorial Turn* in der Kunstpädagogik. Er sieht darin den/die Kunstlehrer*in als Gatekeeper*in, als Förderer*in und Anreger*in von Diskursen der Kunst in einer global gewordenen Polis. Mit Referenz auf ein deutlich erweitertes Verständnis von Kunst, entlassen in die Postautonomie, kuratiert er Kunst als Lernumgebung und pflegt Diskurse über Macht, Politik, Moral, Wissenschaft und Recht im Hinblick auf eine multidimensional vernetzte Weltgesellschaft (vgl. Meyer 2015: 221).

Nach meinem Verständnis ließe sich dieser Ansatz in der gelebten Praxis sehr gut mit dem Konzept des „Biennaleskes“ verbinden und für die Kunstpädagogik produktiv machen. Unter *Biennalesken* sind die eingedampften Äquivalente von Biennalen zu verstehen, die in kleineren Orten angesiedelt (z. B. St. Moritz, Bad Gastein) seit Jahren wie Pilze aus dem Boden schießen. Diese hätten als *Castingshows des Kunstbetriebes* analoge Aufgaben zu den Biennalen und orientieren sich an deren Marketingstrategien: „Bekannt-Werden“ und „Bekannt-Machen“ (als Grundprinzip von Starkult und Celebritykultur) zählen zu den integralen Bestandteilen der Popkultur wie auch der Gegenwartskunst. Ein „wolkiges Motto“ und der bewährte Mix aus inkorporierter, ökonomisierter Kapitalismuskritik liefere den Schlüssel zum Erfolg dieser Formate (Scheller, 2013). Ich sehe im „Biennalesken“, der Schnittstelle von globaler Gegenwartskunst, Hype und Diskurs, Widerstand, Glamour, Pop, Kommerz, Oligarchie, Emerging und Celebrity Potenziale einer anschlussfähigen und „glamourösen“ Kunstpädagogik, die Suchbewegungen in Gang setzt und am Laufen hält, die sich am „Offenen“ und nie „zu Ende Kommenden“ orientieren.

Im digitalen Netz erscheint alles gleichwahrscheinlich, gleichzeitig, als reine Information. Der Information fehle jede Innerlichkeit und somit Negativität, die dem Wissen inne wohne, sie stelle eine pornografische Form des Wissens dar. Denn Wissen spanne sich, so Han zwischen Vergangenheit und Zukunft. Information bewohne die geglättete Zeit aus indifferenten Gegenwartspunkten. Sie sei eine Zeit ohne Ereignis und Schicksal (vgl. Han, 2015: 19). Immer wieder wird vor allem der „jungen Generation“ ein Leben in reiner „Präsenzzeit“, starke Momentorientierung, ein Fehlen von kontinuierlichem Zeiterleben und narrativen Strukturen vorgehalten.

Die am Kuratorischen orientierte Kunstpädagogik sollte aus meiner Sicht die Möglichkeiten des Zusammendenkens und Arrangierens von scheinbar Belanglosem, Trashigem, Zufälligem, Tagesaktuellem usw. intensiver nützen, um für Kunstthasser*innen und Kunstreligiöse Erfahrungs- und Handlungsräume zu schaffen, die mittels „irritierender Muster“ Bildungspotenziale freisetzen kann. Paul Ricoeur plädiert dafür, Geschichtlichkeit/Zeitlichkeit der menschlichen Existenz nur als Erzählung zum Ausdruck zu bringen. Zu erzählen oder einer Geschichte zu folgen bedeutet, das Sukzessive als bedeutungsvolle Ganzheit zu erfassen. Die Zeitlichkeit ist narrativer Natur. Narrative bergen Muster, die das gesamte menschliche Leben ordnen, strukturieren und miteinander verbinden (Ricoeur 1989). Assoziieren und Kombinieren, das „Geschäft“ des Kurators und dessen zunehmende gesellschaftliche Anerkennung und Aufwertung durch „Aufmerksamkeit“, sei auch zusehends mit den Erwartungen von Evidenzproduktion und Bedeutungsfulguration belastet (Ullrich 2015). Evidenzproduktion in der kuratorisch-kunstpädagogischen Praxis kann nur zu wünschen sein, wenn es darum geht, das „Biennaleske“ für Bildungs- und Lernkontexte in den Dienst zu nehmen. Dies will ich an einem Beispiel demonstrieren.

Von Negativität zu Narrativität

KunstpädagogInnen als KuratorInnen des „Biennalesken“ spannen Heterogenes zusammen, nützen die Infopornment-Qualitäten des Internets, geben in die Google-Bildersuche die Begriffe: *Abramovic Kardashian Biesenbach* ein und staunen, was die algorithmisch basierte Hypersphäre (die Welt des Digitalen) als „Antwort“ bereithält. Das erste Bild liefert schon eine beinahe visuelle Verdichtung des „Biennalesken“ (Abb. 1). Hier vereinen sich „reich und berühmt“, Celebrity und Kunst. Marina Abramović – eine der prominentesten Vertreterinnen der Performancekunst mit dem Starkurator Klaus Biesenbach – erscheint mit der Suchanfrage im Netz *gleichwahrscheinlich* mit Kim Kardashian, „Queen of Selfie“ samt deren Gespons Kanye West am Screen. Doch das Netz kann noch mehr. Der Algorithmus ist ein Rhythmus mit dem man mit muss. Die nächste Google-Bilderabfrage lautet: „Abramovic – Kardashian“. Was nun? Es breitet sich ein Bilderteppich am Bildschirm aus, der Fragen aufwirft: Abramović und Kardashian sehen einander auf einigen „Antwort-Bildern“ in Sachen Styling und Outfit sehr ähnlich, derselbe Look, Zufall? Und wie aus dem Netz zu erfahren ist, haben sich Abramović und Kardashian über Kanye West kennengelernt. Kanye hat Kim in Stylefragen zu mehr Coolness und Purismus geraten, gedrängt. Dieser Look ist in der Kunstwelt sehr verbreitet. Die Kunstwelt ist eine Business-Welt. Galeristen und Kuratoren sehen aus wie Banker. Künstler sehen aus wie Banker. Banker sehen Künstlern zum Verwechseln ähnlich. „Niemand muss sich für Kunst interessieren, um sich für Kunst zu interessieren. Denn Kunst ist für viele nur noch ein anderes Wort für Geld“ (Rauterberg 2015: 41).

Google-Bildersuchabfragen zu „Abramovic – Kardashian“ liefern mitunter überraschende Ergebnisse, an denen sich visuelle Spielformen semiotischen Widerstandes und Vergnügens, und visual literacy einer netzaffinen prosumer-culture demonstrieren lassen. „Dieses „irritierende Muster“ des visuell Ähnlichen von Kim und Marina kann für die Kunstpädagogik dazu benutzt werden, um (für Kunstreligiöse und Kunsthasser) Bildungs- und Lernprozesse zu arrangieren, die sich beispielsweise um das kuratorische Projekt „Performance“ (als wolkiges Motto) aufspannen und von dort weiter zu „berühmt Sein“ im Kontext von „Selfie-Kultur“, Ökonomisierung und Ästhetisierung führen. Das wäre *ein* Narrativ, das sich entwickeln ließe. Vom „Selfie“-Kult, mitgeprägt von Kim Kardashian, zu den Polaroids von Andy Warhol und dessen Factory-Filmen, die als Vorläufer für Reality-TV-Formate betrachtet werden können, ließe sich ein nächstes kunstpädagogisches Narrativ entwickeln, das unter anderem medientheoretische und/oder identitätspolitische Diskurse ermöglicht.

Das Narrativ „Star-Personenkult“ oder „KünstlerInnen-Mythen“ könnte als weiteres kuratorisches Projekt entwickelt werden. Ein übergeordnetes wolkiges Motto wäre noch zu finden. Die Fluidität und Hybridität der Kunstpädagogik mit Anspruch auf radikale Zeitgenossenschaft zeigt sich im Thematisieren aktueller Ereignisse und deren Einbettung in ein Narrativ. Die Aktivierung von Differenz, vorläufigen Regeln und Kategorien, partikulären und situativen Narrativen haben ereignishaften Charakter. Kern des Ereignisses bildet die Überwältigung, die erlernte und bewährte Handlungsschemata und Wissenszuordnungen herausfordert und „Überschuss“ freisetzt. *The magic happens.*

Vom TURN zum ANTÖRN

Das Infopornment stellt die gängige Praxis von Jugendlichen im täglichen „Teilen“ von Bildern und anderwärtigen Zeichen dar. „Ich teile, also bin ich“, könnte der Leitsatz iterativer Selbstversicherungspraxen lauten. Das Subjekt kann seiner selbst nur mehr sicher sein, wenn es teilt. Han diagnostiziert in der Selfie-Sucht einen Verweis auf die innere Leere des Ichs, das kein stabiles, narzisstisches Ich kennt. Er konstatiert eine Art *negativen Narzissmus*, der seine Repräsentation im Close-up zur Schau stellt. Das Gesicht wird darin zum Face, zur Fassade geglättet (Han 2015: 22f.). Während in Warhols Polaroids noch die Negativität eingeschrieben war, indem sie den verwundeten vernarbten Körper ausstellten (Abb. 2), wird Kardashians Face zur Farce. Die erschütternde Erfahrung, die das Subjekt beim Anblick des Schönen und Erhabenen erfuhr, war gleichen Ursprungs. Erst seit der Neuzeit wird exklusiv dem Erhabenen *Negativität* zugewiesen. Negativität galt lange als Merkmal der Kunst. Negativität befördert Erschütterung, transformiert das Subjekt und ermöglicht Bildung. Die am „Biennalesken“ orientierte Kunstpädagogik kuratiert vom „glatten Schönen“ *Selfie* über das „Erhabene“ der Performancekunst – von ihren Anfängen bis zum gegenwärtigen „Re-Performing-Hype“ – bis zu den am Performativen entlehnten Praktiken des Widerstandes und der ludischen Protestkultur. Schüler*innen und/oder Studierende können anhand des „Biennalesken“ selbst kuratorische Praxen entwickeln, indem sie das gegenwärtige, Popkulturelle, Ökonomische, Politische, Künstlerische nach dem Prinzip des „irritierenden Musters“ in ein Spannungsverhältnis setzen, sich damit forschend und gestalterisch auseinandersetzen und vorläufige Narrative entwickeln. Das „Bien-

naleske“ wirkt gleichsam *antörnend*, es liebt das Subjektive und Partikuläre. Wie wäre es, wenn in Schulen, Klassenzimmern und Seminaren „Pop-up-Biennalesken“ veranstaltet würden? Der Prozess des „Durcharbeitens“ im kuratorischen Projekt durchläuft Stadien der Überwältigung und Negativität, Affektion als auch Irritation und führt zur Narration. Narration schafft Muster und bringt flexible Ordnungen in die *Gleichwahrscheinlichkeit* postautonomer Gegenwartsphänomene. Jedes Stadium kann Erfahrungen des Magischen ermöglichen.



Abb.1



Abb.2

Literatur

Baden, Sebastian (2015): „GLOBALE“ in Karlsruhe – Renaissance 2.0. In: ARTMAPP. Das Kunstmagazin für Entdecker. Heft März-Juni, S. 94-98.

Han, Byung-Chul (2015): Die Errettung des Schönen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 90-102.

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

Müller, Hans-Joachim (2015): Baumarkt für Theoretiker. Online:
http://www.welt.de/print/die_welt/kultur/article143841880/Baumarkt-fuer-Theoretiker.html [15.09. 2015].

Rauterberg, Hanno (2015): Die Kunst und das gute Leben. Über die Ethik der Ästhetik. Berlin: Suhrkamp.

Ricoeur, Paul (1989): Zeit und Erzählung II. Paderborn/München: Fink.

Scheller, Jörg (2013): Das Biennaleske oder: Ein Besuch bei den Castingshows des Kunstbetriebs. In: Robertson-von Trotha, Car-

online Y.

(Hrsg.): *Celebrity Culture. Stars in der Mediengesellschaft*. Baden-Baden: Nomos, S. 183-194.

Ullrich, Wolfgang (2007): *Gesucht: Kunst! Phantombild eines Jokers*. Berlin: Wagenbach.

Ullrich, Wolfgang (2015): „Cogito. Quia absurdum“ – Eine Ausdauerübung. Online: <https://ideenfreiheit.files.wordpress.com/2015/05/cogito-quia-absurdum-eine-ausdauer3bcbung.pdf> [05.10. 2015].

Abbildungen

Abb. 1: Kim Kardashian, Kanye West; rechts: Marina Abramović, Klaus Biesenbach, Online:

http://www.blouinartinfo.com/sites/default/files/20130410_kimkardashian-1.jpg [08.03.2016].

Abb. 2: Andy Warhols Selfies nach seiner „Wiederauferstehung“; 1968 verübte Valerie Solanas ein Schussattentat auf Warhol,

das er knapp überlebte: Pop-Künstler, Pop-Star, Celebrity, Kunstökonom, Medienkünstler, Online: <https://news.artnet.com/wp-content/news-upload/2015/08/2015-08-06-warhol-e1438808881710.jpg> [08.03.2016].

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

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 Onlinevideo-Plattformen wie *YouTube* und *vimeo* als auch mittlerweile – nachdem Trecartin 2006 auf der New Yorker Whitney Biennale einer breiten kunstinteressierten Öffentlichkeit vorgestellt wurde – in zahlreichen repräsentativen Museen und Galerien weltweit zu sehen sind. Die Videos haben sich im Laufe der Jahre von einer Home-Movie-Ästhetik der ersten Arbeiten zu komplexen, raumgreifenden Video-Installationen mit mehreren Screens entwickelt. Für viele Kurator*innen, Museumsdirektor*innen und Sammler*innen ist Trecartin der Vorzeigekünstler der *Post-Internet Art*.

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

Gleichsam wird mit der Kategorisierung den Künstler*innen der *Post-Internet Art* im Kunstdiskurs allzu schnell eine affirmative Haltung gegenüber der westlichen gesellschaftlichen Wirklichkeit zu- und eine kritische Haltung sowie ein transformatives

Potenzial abgesprochen – was für einige Arbeiten und Künstler*innen wohl auch gelten mag (vgl. Heiser 2015), aber sicher nicht für alle. Gerade für Ryan Trecartins Videoarbeiten scheint mir diese Bestimmung zu kurz zu greifen, stehen sie doch m. E. neben einem affirmativen mindestens auch in einem kritischen Verhältnis zur aktuellen sozio- und medienkulturellen Wirklichkeit.

Bei meiner Analyse von Trecartins Videos orientiere ich mich an den heuristischen Kategorien, die jüngst von Lotte Everts u. a. in *Kunst und Wirklichkeit heute* (2015) entwickelt wurden, um die Relationen zwischen Kunst und Wirklichkeit zu bestimmen: *Affirmation, Kritik und Transformation*. Die affirmative Position fragt danach, wie die Wirklichkeit in die Kunst eingeht; die kritische ist geleitet von der Frage, wie Kunst von der Wirklichkeit differiert und die transformative Position richtet ihre Aufmerksamkeit darauf, wie Kunst Wirklichkeit verändert oder verändern könnte. Im Anschluss an die analytische Skizze interessiert mich aus bildungstheoretischer Perspektive, wie das mit den Videos gewonnene Verhältnis zur Wirklichkeit für eine Bestimmung heutiger Bildungsprozesse in der aktuellen Medienkultur weitergedacht werden kann. Meine Argumentation strukturiert sich entlang dreier Fragen:

1. Was zeichnet die Ästhetik von Ryan Trecartins Videos aus? 2. Welche Erfahrungen ermöglichen sie? Mit anderen Worten: Wie lassen sie für ihre Betrachter*innen Aspekte der aktuellen sozio- und medienkulturellen Wirklichkeit thematisch werden? 3. Und zuletzt frage ich mich aus bildungstheoretischer Perspektive: Wie können die Erfahrungen der Videos für eine Bestimmung heutiger Bildungsherausforderungen in der aktuellen Medienkultur weitergedacht werden? Dabei konzentriere ich mich auf einige Thesen zu einer zeitgemäßen Theorie von Bildung, von Subjektivierung im Dispositiv vernetzter Digitalität.

Zur Ästhetik von Trecartins Videos

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

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

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

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

Auf der Ebene der Montage werden die bewegten Bilder, Schrift und Töne Schicht um Schicht übereinander gelegt oder in Split-Screens nebeneinander präsentiert, so dass ein dicht gewebtes Netz aus Zitaten und Anspielungen entsteht. Dadurch erreichen die Videos eine Komplexität an Aussagen und simultanen audiovisuellen Artikulationen, die die Aufmerksamkeit ihrer Be-

trachter*innen übersteigen, die sie (immer noch) in erster Linie mit Büchern und narrativen Filmen, allgemeiner: mit linearen, sukzessiv prozessierenden symbolischen Formen gebildet haben. Trecartins Videos können (oder müssen) daher immer wieder und wieder gesehen werden. Im wiederholten Sehen lässt sich dann das vielfach Geschichtete und Gefaltete seiner *Movies* entfalten und es erschließen sich serielle Bezüge innerhalb der Videos und hin zu anderen medialen Artikulationen und kulturellen Erzeugnissen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mit anderen Worten: Die Erfahrung von Trecartins Videoarbeiten erlaubt den bildungstheoretisch interessierten Betrachter*innen, Subjekte nicht länger als das intentionale Zentrum ihrer handelnd erschlossenen Welt zu denken; darüberhinaus legen sie nahe, das Subjekt unterhalb der sprachlich-diskursiven Subjektkonstruktionen als singuläres, spezifisch montiertes (aus heterogenen Elementen zusammengesetztes) audiovisuelles Bewegungsbild zu verstehen, das sich wiederum auf besondere Weise auf alle anderen audiovisuellen Bewegungsbilder um es herum bezieht. Ich habe diese Subjektivität im Anschluss an Gilles Deleuze an anderer Stelle als *kinematografische Subjektivität* bezeichnet (vgl. Zahn 2012, 2015). Das kinematografische Subjekt erscheint an den Schnittstellen einer Bewegung von Bildern und Tönen; es muss dementsprechend als Montage, sowohl von ständigen 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. Rickens 2015: 51ff.) abgelöst, wobei sich auch das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung verändert. Das bedeutet, dass es in der funktionalistisch ausgerichteten Subjektivierungsform selbstverständlich auch einen Selbstbezug der Subjekte gibt, aber dass die subjektiven Welt- und Selbstverhältnisse sich anders ausrichten und organisieren. Mit anderen Worten: die im klassischen Bildungsbegriff figurierten Oppositionen von freier Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Fremdbestimmung, von freier Subjektivität und ihrer Überformung durch beispielsweise das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling) reichen zur Beobachtung und Beschreibung der sich gegenwärtig vollziehenden, komplexen empirischen Subjektivierungsprozesse nicht nur nicht mehr aus – sie verkennen zudem, dass jede Subjektivität in je spezifisch historischen, soziokulturellen Subjektivierungsformen produziert wurde und wird.

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



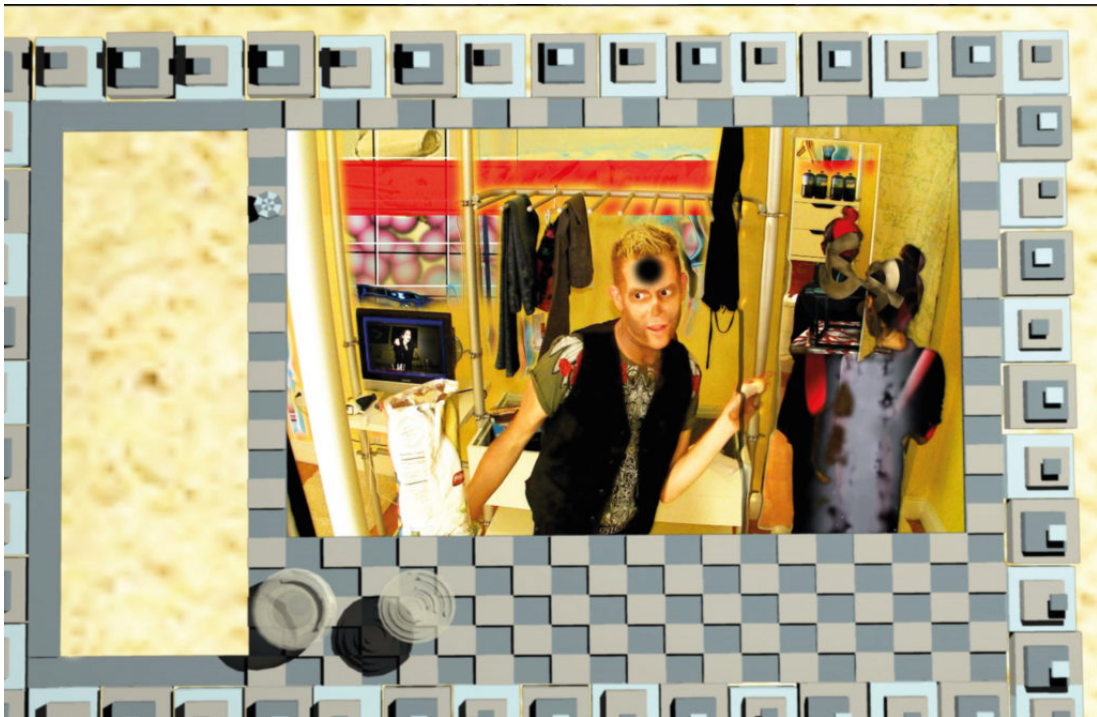


Abb. 1-4: Videostill aus Trecartin, Ryan: Ready (Re'Search Wait'S), 2009-2010 (HD video, 26:49 min); mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Anmerkungen

- 1 Das Interview mit Marisa Olson ist unter folgender URL nachzulesen:
http://we-make-money-not-art.com/how_does_one_become_marisa/
- 2 Trecartins Videos sind größtenteils auf Onlinevideoplattformen wie *vimeo* und *YouTube* zu finden. *Ready* ist in guter Qualität und in voller Länge auf vimeo zu sehen: <https://vimeo.com/24968781>
- 3 Zentralperspektive, zweiwertige Logik und die lineare Erzählung sind als symbolische Formen zwar noch existent, aber verlieren an gesellschaftlicher und kultureller Bedeutung.
- 4 Seine *Movies* unterscheiden sich dabei von anderen künstlerischen Arbeiten im Medium des Films, die die Fülle der digitalen Informationen aus dem *www* in bekannte Formen zwingen, um sie zu harmonisieren und zu zähmen, so wie beispielsweise das YouTube-Projekt *Life in a day*, das die räumlich, zeitlich und kulturell heterogenen Videodaten der YouTube-User auf das Format des Kinofilms zusammenschneidet.
- 5 Vgl. dazu Trecartins Arbeit *Ryan's Web 1.0. An inside gaze into the inspirations for Ryan Trecartin's W Magazine spread*, DIS Magazine, Online: <http://dismagazine.com/dysmorphia/9844/ryan-trecartin-w-magazine/>
- 6 Ein erster tentativer Versuch einer solchen medienästhetischen Kartierung habe ich am Beispiel von Onlinevideoplattformen des *social web* an anderer Stelle vorgelegt (vgl. Zahn 2014).

Literatur

- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve.
- Everts, Lotte/Lang, Johannes/Lüthy, Michael/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.
- Münste-Goussar, Stephan (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: Othmer, J./Weich, A. (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-128.
- Olson, Marisa (2011): Postinternet. Art after the Internet. In: Foam Magazine, Nr. 29, Winter 2011/2012, S. 59-63.
- Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.) (2015): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ott, Michaela (2014): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b_books.
- Raunig, G. (2015): Dividuum. Maschinischer Kapitalismus und molekulare Revolution, Bd. 1, Wien: transversal texts.

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

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

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

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

Filme

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

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

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

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

Luis Camnitzer (2009: 177)

Eine blonde Frau im blauen, fast schwarzen Mantel

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

Interior Landscape ist ein Projekt, das Essi Kausalainen als Artist in Residence im Zuge einer Ausschreibung von El Ranchito im

Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid erarbeitet. In der Konzeption ihres Projekts hat sich die Künstlerin dafür entschieden, eine Gruppe von Fünftklässler/-innen in zwei Schritten teilhaben zu lassen: zuerst in der Schule der Kinder und dann in Halle 16, ihrem Arbeitsplatz. Als Essi die Kinder in ihrer Schule besuchte, hatte sie ihre Arbeit vorgestellt und ihnen Grundlegendes über Performance-Art erzählt. Dabei erklärte sie die in den künstlerischen Arbeiten enthaltenen Bedeutungsebenen und machte auf die thematisierten Inhalte und auf möglicherweise entstehende Erfahrungen aufmerksam. Des Weiteren stellte die Performancekünstlerin ihre letzten Arbeiten vor, die sie in Zusammenarbeit mit einem Biologen entwickelte, der sich mit der Kommunikation zwischen Pflanzen beschäftigt. In ihren neuesten Arbeiten befasst sie sich damit – jedoch nicht aus wissenschaftlicher, sondern aus künstlerischer Perspektive. Zum Abschluss dieses ersten Tages lud Essi die zukünftigen Performer/-innen ein, in der Gruppe über die Frage nachzudenken, welche Dinge Leben erst möglich machen. Nachdem sie die Antworten sorgfältig notiert hatte, gab sie den jungen Künstler/-innen noch eine Hausaufgabe: Vor ihrem Besuch im Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid^[2] sollte sich jede/-r in einem kleinen Aufsatz zur Bedeutung von „Landschaft“ verfassen.

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

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

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

Aus alten Denkmustern ausbrechen: Von Art and Education zu

artEducation^[4]

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

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

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

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

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

Außerdem IST KUNSTPÄDAGOGIK KEINE DISZIPLIN, DIE DARIN BESTEHT, SCHÖNE OBJEKTE UND HÜBSCHER
DINGE HERZUSTELLEN! Wenn wir uns in die visuelle Komplexität von Gesellschaften hineinversetzen, die sich zukünftig ent-
wickeln werden, dann sind wir dazu verpflichtet, die Arbeit an der visuell wahrnehmbaren, gestalteten Welt, die uns umgibt, als
eine der Grundkompetenzen einer/eines jeden Bürger(s)/-in zu begreifen. Für diese Kompetenzen ist die Rezeption von Bildern
genauso wichtig wie deren Produktion. Innerhalb einer solchen Auffassung von künstlerischer Praxis wird es unabdingbar sein,
auch in einer Geschwindigkeit zu arbeiten, in der die Kunst arbeitet, die sich parallel zur jeweiligen Gegenwart entwickelt; es ist
immer Kunst, die all das in Frage stellt, was eine Gesellschaft beschäftigt. Daher müssen wir, anstatt schöne Objekte herzustellen,
INFRAGESTELLENDE OBJEKTE kreieren, wie es zeitgenössische Künstler/-innen derzeit tun. Das ist wohl einer der wichtig-
sten Schritte auf dem Weg von der (alten) Kunstpädagogik zur *artEducation*. So ist offensichtlich, dass die in der Kunstpädagogik
angewandten Methoden und aufgegriffenen Praktiken nur selten mit der zeitgenössischen Kunst in Berührung kommen, und ge-
nau das gilt es zu ändern. Damit will ich keineswegs sagen, dass die Kunst vergangener Epochen ignoriert werden sollte, sondern

dass es absolut notwendig ist, die Richtungen und Auftrittformen von Kunst mit einzubeziehen, die momentan wahrnehmbar werden. Denn in welcher anderen Disziplin verschließt man sich schon gegenüber dem Wissen, das gerade erdacht wird? Würden wir einem Arzt vertrauen, der Praktiken aus dem 19. Jahrhundert anwendet? In diesem Sinne müssen wir auch die visuelle Kultur als infragestellendes Wissen miteinbeziehen, sodass sich für die *artEducation* drei grundlegende Bezugsfelder ergeben: die zeitgenössische Kunst, die Kunst vergangener Epochen und die visuelle Kultur.

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

Emanzipatorisches Wissen

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

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

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

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

Makronarrative als Basiswissen im Kunstunterricht der *artEducation*

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

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

Mikronarrative als Basiswissen für den Kunstunterricht der *artEducation*

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

In der *artEducation* soll auf zeitgenössische Künstler/-innen auf die gleiche Weise einbezogen werden, wie wir Werbung verwenden, die sich in Echtzeit ereignet (etwa die Werbekampagne, die in der ganzen Stadt und in jeder Werbepause zu sehen ist). Denn Sprachen und Techniken der zeitgenössischen Künstler/-innen passen exakt zur Ästhetik und Vorstellungswelt der Schüler/-innen – auch wenn es vielen schwerfällt, dies zu akzeptieren. Es geht um eine Schüler/-innenschaft, die durch Videoclips lernt und mit Leichtigkeit einen Zugang zur Videokunst findet; um Schüler/-innen, die sich von komplexer und technologischer Kunst begeistern lassen, wie beispielsweise von *Crown Fountain*^[8], die Jaume Plensa für Chicago schuf (in welcher zwei sich gegenüberste-

hende Projektionen menschlicher Gesichter als wasserspritzende Springbrunnen wetteifern). Genauso begreifen diese Schüler/-innen sofort die Botschaft von *Dignatario*, einer Skulptur von Nadín Ospina, die Bart Simpson in Form einer präkolumbianischen Terrakottafigur darstellt.

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

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

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

Von der Kunstpädagogin zum *artEducator*

Um den Abschnitt *Emanzipatorisches Wissen* abzuschließen, muss betont werden, dass wir uns folgendem Prozess in der neuen

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

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

Ein komplexer Prozess

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

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

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

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

unterteilt ist. Innerhalb dieser Metakategorie, die ich Prozess nenne, werden im Folgenden drei bestimmende Felder näher betrachtet: der Projektunterricht, die zeitgenössische Kunst als Format und die Berücksichtigung der Analyse als Teil des Arbeitsprozesses.

Projektunterricht

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

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

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

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

Das eigentliche Ziel der *artEducation* in unserer heutigen schnelllebigen Welt sind Erfahrungen, die Betrachter/-innen vor dem Objekt machen, die auf Intentionen basieren und deren Absicht in Beziehung zu einem gesellschaftlich relevanten Thema stehen.

Diese Erfahrungen sind der Realität verpflichtet und entstanden in einem langwierigen Prozess innerhalb verschiedener Phasen. Es geht um eine Arbeit, auf die sich mit Leidenschaft und Disziplin eingelassen wird, die innerhalb einer Gemeinschaft und in Zusammenarbeit entsteht, eben genau mit den Methoden, wie sie Künstler/-innen auch gegenwärtig in Kooperationen mit anderen Akteur(en)/-innen praktizieren. So wird das Wissen der gesamten Gemeinschaft rhizomatisch verbunden, ohne dabei bestimmten Kenntnissen mehr Relevanz zuzusprechen als anderen. Das ist eine Praxis, die mit der realen Arbeitswelt zu tun hat und somit legitimiert ist, zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einer renommierten Kulturinstitution gezeigt zu werden.

Zeitgenössische Kunst als Format

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

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

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

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

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

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

Ko-nichi wART entstand durch die Zusammenarbeit der Grundschule Las Naciones mit dem Zentrum für zeitgenössische Kultur

Matadero Madrid. Im Zuge des Projekts hat Yuta Nakajima (ein japanischer Künstler, der als Artist in Residence an der letzten Ausgabe von El Ranchito teilgenommen hat, vgl.: <http://nakajimayuta.net>) zwei Workshops mit Erstklässler/-innen aus eben dieser Grundschule durchgeführt. Yutas Werk ist sehr speziell, da er in die Mehrzahl seiner Arbeiten Kinder miteinbezieht, die an komplexen Aktivitäten als aktiv Gestaltende teilnehmen, indem sie beispielsweise in einem Kühlraum Figuren aus nassen Handtüchern formen. Fast all seine Arbeiten könnten der Richtung einer kindgerechten Relationalen Ästhetik zugeordnet werden und sind damit ein treffendes Beispiel für das Konzept der artEducation. Für das Projekt El Ranchito konzipierte Yuta eine Arbeit, die sich in zwei Sessions unterteilte. In der ersten Phase besuchte er die Grundschule und gab Einblicke in die visuelle Dekonstruktion zwischen japanischer und spanischer Kultur innerhalb einer lecture (performance), die er bereits zuvor umgekehrt in spanischer Sprache in Japan gehalten hatte. Diese war in vier Phasen unterteilt und führte vom Konkreten zum Abstrakten: ein japanisches Mädchen zeichnen (im Workshop in Japan lautete die Aufgabe, ein spanisches Mädchen zu zeichnen), dann ein japanisches Getränk, ein japanisches Monster (Monstruo japonés) und zum Schluss eine Lüge. Yuta hatte große Papierbögen mitgebracht und teilte sie jeweils in acht Teile, indem er sie einfach faltete. Darauf visualisierten die Teilnehmenden ihre Lösungen. Die interessantesten entstanden bei der Problemstellung, eine Lüge zu malen. Denn das setzt voraus, zu wissen, was „Lügen“ bedeutet bzw. selbst schon einmal gelogen zu haben. Und lügen, um zu malen ist eine komplexe kognitive Aufgabe: „Heute habe ich eine Nacktschnecke gefrühstückt“, „Ich habe mir ein neues iPad gekauft“ oder „Ich bin alt“ lauteten einige der Lügen, die später gemalt wurden.

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

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

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

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

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

Kreativer Remix

Das emanzipatorische Wissen und der Prozess kommen nicht ohne Kreativität aus, diese wird jedoch zeitgemäß als Remix vers-

tanden. Eine traditionelle Kunstpädagogik strebt nach einer falschen Kreativität, denn – seien wir ehrlich – in vielen der Aktivitäten des Kunstunterrichts sehen alle Ergebnisse am Ende gleich aus. Alles ist darin von vornherein derart festgesetzt: Dass eine Tätigkeit einen gewissen Zeitraum abdeckt und sich auf eine Technik konzentriert, statt nach der Bedeutung zu fragen oder ein kritisches visuelles Wahrnehmen anzuregen. Anstatt von einer Projektidee auszugehen und mit dem Prozess der Ideenfindung zu beginnen, wird in vielen Fällen genau gegensätzlich gearbeitet: Es wird eine bestimmte Technik gewählt, der dann ein Thema übergeordnet wird. Das führt viel zu oft dazu, dass wir etwa reihenweise *Mäuse*, die aus Joghurtbechern gebaut wurden und alle gleich aussehen, vorfinden. Solche Ergebnisse zeigen dass Kreativität nicht Teil des vorangegangenen pädagogischen Akts gewesen sein kann.

Remix als Grundlage: der *artEducator* als DJ

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

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

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

„Es geht [dem/der heutigen Künstler/-in, Einfügung M.A.] nicht mehr darum, aus einem Rohmaterial Formen zu erschaffen, sondern darum, mit Objekten zu arbeiten, die tatsächlich auf dem kulturellen Markt zirkulieren [...]. Die Begriffe Ursprünglichkeit (der Ursprung von etwas sein) und auch Schöpfung (aus dem Nichts) lösen sich so langsam in dieser neuen Kulturlandschaft auf, die von den Zwillingfiguren DJ und Programmierer bestimmt wird, deren beider Aufgabe es ist, Kulturgüter auszuwählen und diese in neue Kontexte zu stellen.“^{413]} (Bourriaud 2002b / 2010: 13)

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

den Begriff *Kunst* durch *Lehrplan* ersetzen, damit sich ein Sinn ergibt:

„All diese [pädagogischen Praktiken] [...] haben gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene Formen zurückgreifen. Sie zeugen vom Willen, [Lehrpläne] in ein Netz von Zeichen und Bedeutungen einzufügen, anstatt sie als autonom und original anzusehen.“
(Bourriaud 2002b: 16, Einfügungen M.A.)

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

Die *artEducation* ist eine hybride Disziplin

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

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

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

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

Die Forschung

Abschließend möchte ich noch auf die Forschung eingehen, ein Diskurs, der in der traditionellen Kunstpädagogik durch vollkommene Abwesenheit glänzt. Sie ist für zeitgenössische *artEducators* jedoch unabdingbar, da sie Professionelle mit fachlichen oder transdisziplinären Expertisen sind, die ihre Praxis auf Reflexion begründen und in ihrer tagtäglichen Arbeit Strategien anwenden, um einen Vorrat an Methoden zu schaffen, an denen das Infragestellen geübt werden kann.

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

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

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

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

Literatur

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

- María Acaso (2013): rEDUvolucion. Hacer la revolución en la educación. Barcelona: Ediciones Paidós
- Zygmunt Bauman (2000): Liquid Modernity. Cambridge: Polity
- Zygmunt Bauman (2005): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Nicolas Bourriaud (2002b): Postproduction. Culture as Screenplay: How art reprograms the world. New York: Lukas & Sternberg
- Nicolas Bourriaud (1998/ 2002a) Relational Aesthetics. Paris: Presses du réel
- Luis Camnitzer, Gabriel Pérez- Barreiro (2009). Educación para el art, arte para la educación. Porto Alegre. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Online einsehbar unter: http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Livro_Arte_Educacao.pdf
- Luis Camnitzer, zitiert von Roberta Bosco im Artikel: Relatos de la era de los espejos. El País, 30.10.2010 Online einsehbar unter: http://elpais.com/diario/2010/10/30/babelia/1288397534_850215.html [25.10.2015]
- Deleuze/Guattari (1972/ 2008): El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia, (1972), Valencia, Pretextos
- John Dewey (1934/ 2008): El arte como experiencia. Barcelona: Paidós
- Paul Duncum (2006): Visual Culture in the Art Class. Case Studies. RESTON: NAEA
- Eilizabeth Ellsworth (1997/ 2005): Posiciones en la enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal
- Joan Fontcuberta (2001): Contranatura. Alicante, Spain: Museo de la Universidad de Alicante.
- Joan Fontcuberta (2009): El beso de Judas. Fotografía y verdad, Barcelona, Gustavo Gili
- Kerry Freedman (2003/ 2006): Enseñar cultura visual. Barcelona: Octaedro
- Henry Giroux (1988/1990): Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós
- Valerie Janesick (2011): Stretching: exercises for qualitative researchers. London: SAGE
- Alan Kaprow (1971/ 2007): La educación del des-artista. Madrid: Árdora
- Miguel Martínez (2006). La investigación cualitativa, síntesis conceptual. Revista IPSII 1, vol. 9. 123-146.
- Shulamit Reinharz, Lynn Davidman (1992): Feminist methods in social research. New York: Oxford University Press
- Janice L. Ristock, Jean Pennell (1996): Community research as empowerment: feminist links, postmodern interruptions. New York: Oxford University Press

Endnoten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[15] Dessen bekanntester Vertreter Gabriel García Márquez war.

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

na, Gustavo Gili.

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

Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht

Von Julia Kurz

Der im Juni 2011 verstorbene Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm (1979) beschreibt Erziehung als »hochdifferenzierte[n] Prozess« (68). Über Medienerziehung schreibt er in *Allgemeine Pädagogik*, seinem vor 32 Jahren erschienen Buch, nichts. Allgemeine Pädagogik sieht von den Besonderheiten, Richtungen und Feldern der Erziehung ab, um das »komplexe Geschehen zwischen den Generationen«, als das Gamm den hochdifferenzierten Prozess der Erziehung in seinem Beitrag zum *Handbuch Kritische Pädagogik 1997* näher bestimmt, »auf den Begriff zu bringen.« In *Allgemeine Pädagogik* begreift er Erziehung als »bestimmt durch eine Zielvorstellung und personale Verantwortung innerhalb eines Gefüges der Sittlichkeit.« (73) Das Ziel lautet »Emanzipation«, die Verantwortung entspringt einem »pädagogischen Ethos«, und Sittlichkeit bezeichnet den kollektiven oder sozialen, objektiven und sich im Recht materialisierenden Pol der Ethik. Gamm versteht Emanzipation global. Jeder Mensch soll ein Recht haben, in voller Bedeutung des Wortes Mensch zu werden. Der Verwirklichung dieses Rechts stehen Grenzen entgegen. Auch deshalb führt Gamm in *Allgemeine Pädagogik* als wichtigste Referenz Siegfried Bernfelds *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* an. In diesem kleinen Buch, das zuerst 1925 veröffentlicht wurde, beschreibt der Psychoanalytiker und Marxist Bernfeld drei Grenzen:

- 1) die soziale Grenze, die aus der Konservativität der Pädagogik erwächst, weil sie soziale Ungleichheit reproduziert und konserviert;
- 2) die durch die seelischen Tatsachen im Erziehenden bedingte Grenze, die als Nebenwirkung des Ödipuskomplexes entsteht und jede und jeden, die oder der erzieht, immer vor zwei Kinder stellt, das zu erziehende Kind und das verdrängte; und
- 3) die durch die Erziehbarkeit des Kindes bedingte Grenze, die besagt, dass sich nicht aus jedem Kind alles machen lässt.

Ich füge den drei Grenzen eine vierte hinzu:

- 4) Die mediale Grenze der Erziehung, die mit Grenzen der Medienerziehung in Verbindung steht, von denen ich drei vor- und zur Diskussion stellen will:
 1. die Grenze der unabschätzbaren Medien(-Neben)wirkungen;
 2. die Grenze der sehr großen und sich beschleunigenden medienkulturellen Transformationsprozesse und
 3. die Grenze der verschwindenden Generationen.

Die Grenze der unabschätzbaren Medien(-Neben)wirkungen

2002 fragte John Clarke, einst Subkulturforscher am Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies und heute Professor für Sozialpolitik an der Open University, in seinem Vortrag auf der *Crossroads Conference* in Tampere nach den sozialen Folgen der Handy-Nutzung. Mit dem Handy wird das Telefon zu einer permanenten Körperverlängerung. Clarke fragte vor allem nach den Folgen für die Identitätsbildung, die Momente der Unsicherheit voraussetzen, die einen dazu nötigen, über sich nachzudenken. Eines seiner Beispiele war das Rendezvous, zu dem man verabredet ist und bei dem man warten gelassen wird. Früher – und das heißt bis vor zehn oder 15 Jahren – war das auch schon ärgerlich, bedeutete aber auch zehn, 20 oder auch 30 Minuten

Zeit, darüber nachzudenken, ob man vielleicht etwas falsch interpretiert habe, gar nicht sei, für wen man gehalten werden wolle etc. Heute bleibt diese Zeit-Gabe meist aus, das Handy klingelt kurz vor dem Termin oder – wahrscheinlicher noch – eine SMS geht ein. Passiert dies nicht, steigert sich die Unsicherheit leicht ins Unerträgliche, weil die ausbleibende Kommunikation möglich wäre. Ohne solche oder ähnliche Situationen schwindet womöglich auch die Fähigkeit, Unsicherheit zu tolerieren, oder sie bildet sich gar nicht erst aus.

Dazu ein weiteres Beispiel: Vor einigen Jahren stiegen in Alfter, das ist der Ort, in dem ich mit meiner Familie lebe, zwei elf- oder zwölfjährige Mädchen aus der Bahn von Bonn nach Köln, und weinten verzweifelt. Sie waren in Bonn – wohl ins Gespräch oder was auch immer vertieft – in die falsche Bahn gestiegen und hatten diesen Fehler erst nach einigen Stationen bemerkt. Statt kurz nachzudenken und dann mit der nächsten Bahn zurückzufahren bis zu der Station, hinter der sich die Linien gabeln, griffen beide zu ihren Handys und riefen ihre Eltern an, die herauszubekommen versuchten, wo ihre desorientierten Kinder nun steckten, um sie dort mit dem Auto abzuholen. Das wird dann wohl auch geschehen sein. Die Erfahrung, dass sie – sogar zu zweit – selbst in der Lage sind, gegen die ihnen Angst machende Lage etwas zu unternehmen, haben die beiden Mädchen nur in sehr geringem Umfang gemacht, jedenfalls wahrscheinlich in sehr viel geringeren als ohne Mobiltelefone und die durch diese leicht herzustellenden Sicherheitsleinen, welche die durch die Möglichkeit, andauernd zu telefonieren, gewonnene Freiheit auch wieder einschränkt. Meines Wissens gibt es zu derartigen Langzeitwirkungen von Medienneuerungen so gut wie keine Studien. Sie würden auch nicht in die üblichen wissenschaftlichen Projektlaufzeitlängen passen.

Nachweisen lassen sich Mediennebenwirkungen aber auch experimentell. Im Juli dieses Jahres veröffentlichen die Sozial- und Kognitionspsychologen Betsy Sparrow, Jenny Liu und Daniel Wegner in *Science* einen Beitrag mit dem Titel *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*. Die empirischen Ergebnisse besagen, dass Menschen 1) Informationen eher teilen, wenn sie im Netz gespeichert sind. Sie empfinden sie dann offenbar als öffentlich. 2) Dass Menschen eher Informationen vergessen, von denen sie annehmen, dass sie im Netz verfügbar seien, und sich 3) Informationen eher merken, von denen sie vermuten, dass dies nicht der Fall sei. Sie merken sich zudem 4) eher Fundorte von Informationen, um so die Menge der verfügbaren Information zu erweitern. Sie schaffen sich auf diese Weise ein oder erweitern ihr *transactive* oder *metamemory*, was angesichts der wachsenden Datenflut ökonomisch wirkt. Das erste Ergebnis könnte darauf hinweisen, dass die Verschiebung des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Privatheit zu Gunsten letzterer, die der Soziologe Richard Sennett in *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität* (1986, engl. 1974) vom Ancien Régime, also vom 18. Jahrhundert, bis in die noch durch passive einwegkommunikative Massenmedien wie Radio oder Fernsehen geprägte intime Mediengesellschaft der 1970er Jahre nachzeichnet und analysiert, sich – zumindest teilweise – umgekehrt hat. Diese Umkehr eröffnet – und erzwingt womöglich – einen neuen Standpunkt zu Sampling und Plagiat. Die Gutenberg-Galaxis hat sich erst im Winter dieses Jahres mit lautem Knall entspannt. Die Ergebnisse zwei bis vier bestätigen eine hellsichtige Erkenntnis Marshall McLuhans, der die Medienwissenschaft grundgelegt hat, im Juli 2011 seinen hundertsten Geburtstag gefeiert hätte und von dem auch die Definition der Medien als Körperververlängerungen stammt. McLuhan formuliert in *Understanding Media* (1964): »Today, after more than a century of electric technology, we have extended our central nervous system itself in a global embrace, abolishing both space and time as far as our planet is concerned.« Heute, nach mehr als einen Jahrhundert elektrischer Technologie, haben wir unser zentrales Nervensystem selbst weltumspannend ausgedehnt und dadurch Raum und Zeit – soweit sie unseren Planeten betreffen – aufgehoben. Raumüberbrückende Medien kennen wir schon länger – sie schrumpfen die Welt zum globalen Dorf –; neu erscheint die Aufhebung der Zeit, die mit der Errichtung der zweiten Grenze einhergeht. Für McLuhan sind Medien Wohltaten, darauf verweist auch der aus einem Satzfehler resultierende Titel seines auf *Understanding Media* folgenden Buches: *The Medium is the Massage* (1967). Das Medium ist für ihn nicht nur Botschaft, *message*, sondern auch *Massage*, und hat als solches therapeutischen Wert. Die ökonomische Bildung eines Metagedächtnisses, lässt sich aber ebenso als letzte Gegenwehr gegen »digitale Demenz« (Florian Rötzer) deuten. Vorwärts – und vergessen. Angesichts der oft nicht vorhersehbaren und zumeist ambivalenten Medienwirkungen, scheint mir der kompetente Umgang mit Medien als Erziehungsziel von Medienerziehung, auf den von Bernfeld (39) ironisierten »Idealberg« zu gehören, auf den sich der »Felsblock der pädagogischen Mittel« noch immer lustvoll wälzen lässt. Erzieherisch wirken vor allem die Medien selbst. Ob als fensterloser Gang oder luzider, und ob es Licht am Ende dieses Tunnels gibt oder nur das dunkle Labyrinth eines Maulwurfsbaus, das hängt von den Medien und Medienobjekten ab.

Die Grenze der sehr großen und sich beschleunigenden medienkulturellen Transformationsprozesse

Ende der 1970er Jahre diagnostizierte der französische Philosoph Jean-François Lyotard in *Das postmoderne Wissen*, auf deutsch 1986: »Die große Erzählung hat ihre Glaubwürdigkeit verloren, welche Weise der Vereinheitlichung ihr auch immer zugeordnet wird: Spekulative Erzählung oder Erzählung der Emanzipation.« (112) Das Ende der großen Erzählung markiert seither gemeinhin den Übergang in die Postmoderne. In der Rückschau spricht einiges dafür, dass der Grund für das Ende der großen Erzählung gar nicht in ihrem Unglaubwürdig-Werden liegt, sondern im Bedeutungsverlust von Erzählung überhaupt, so dass sich der Glaube an sie, egal ob groß oder klein, immer weniger lohnt.

Was ist passiert?

Der russisch-amerikanische Medientheoretiker Lev Manovich schreibt in *The Language of New Media* (2001), dass viele Neue-Medienobjekte keine Geschichte erzählten und weder Anfang noch Ende oder auch nur eine Entwicklung hätten. Neue-Medienobjekte basieren in der Regel auf Datenbanken, d.h. strukturierten Sammlungen von Daten, die alle gleich bedeutend sind. Für Manovich löst die Datenbank die Perspektive als vorherrschende symbolische Form ab, wodurch auch die Unterscheidung von Zentrum und Peripherie verschwindet. Manovich bezieht sich auf Erwin Panofskys berühmten Aufsatz *Die Perspektive als »symbolische Form«* von 1927 und nicht wie der Kunsthistoriker Panofsky selbst auf die dreibändige *Philosophie der symbolischen Formen* des Kulturphilosophen Ernst Cassirer, was für Manovichs Argumentation nah liegt, weil er sich stärker für Verbindung von Datenbanken und Interfaces interessiert als für den Bedeutungsverlust von Erzählungen. Für uns lohnt es sich, die Spur weiterzuverfolgen, denn ein Blick in Cassirers *An Essay on Man*, seine auf Englisch im amerikanischen Exil 1944 kurz vor seinem Tod veröffentlichte aktualisierende Zusammenfassung seiner Philosophie der symbolischen Formen, verdeutlicht, dass er Mythos, Sprache, Kunst, Geschichte und Wissenschaft als einander ergänzende und nacheinander hegemonial werdende symbolische Formen gedacht hat. Die symbolischen Formen, schreibt Cassirer im *Versuch über den Menschen* (50), so der deutsche Titel seines Essays, »sind die vielgestaltigen Fäden,[...] aus denen das Gespinnst menschlicher Erfahrung gewebt ist.«. Mythos, Sprache, Kunst, Geschichte und Wissenschaft generieren Erzählungen. Wenn nun die Datenbank als symbolische Form hegemonial wird – und es spricht vieles dafür, dass das bereits geschehen ist –, dann reißen Erzählfäden, rote Fäden und Ariadnefäden. Übrig bleibt das Labyrinth, ein Labyrinth wie jenes, aus dem Theseus im Mythos, nachdem er den Minotaurus besiegt hatte, mit Hilfe von Ariadnes Faden noch wieder heraus fand. Michel Foucault (1969 [1]: 975 f.), von 1970 bis zu seinem Tod 1984 Professor für die Geschichte der Denksysteme am *Collège de France*, setzt dem Mythos eine andere Wahrheit entgegen. Theseus habe, weil der Faden gerissen sei, nicht aus dem Labyrinth zurückkehren können und die verlassene Ariadne sich daraufhin an ihrem Faden-Ende erhängt, weshalb – so Foucault wortwörtlich – die ganze Geschichte des abendländischen Denkens neu geschrieben werden müsse. Das Gespinnst verwandelt sich in ein Rhizom, einer von dem französischen Philosophen Gilles Deleuze und seinem Koautor Félix Guattari beschriebenen topologischen Figur, die unter anderem dadurch charakterisiert ist, dass man sich in ihr immer in der Mitte befindet und dass sich – paradoxerweise – jeder und alles in ihr immer in der Mitte befindet. Außerdem kann ein Rhizom an jeder Stelle reißen, ohne durch den Riss ein anderes zu werden. Wenn man die Mitte nicht verlassen kann, gibt es keinen Weg hinaus; und ohne Außen wird die Figur weltweit wie das Netz, für das das Rhizom oft als Metapher genutzt wird.

»As a cultural form«, schreibt Manovich (2001: 225), »the database represents the world as a list of items, and it refuses to order this list.« Die Datenbank repräsentiert die Welt als eine Liste von Einträgen; und die ungeordnete Sammlung von Daten erinnert selbst wieder an die symbolische Form des Mythos, den Cassirer (1996: 116) »als formlose Anhäufung zusammenhangloser Ideen« einführt. Im Kontrast zur Datenbank, argumentiert Manovich weiter, erzeuge eine Erzählung eine Ursache-Wirkung-Bewegungsbahn, *a cause-and-effect trajectory*, aus scheinbar ungeordneten Ereignissen. Deshalb seien Datenbank und Erzählung, schließt er, natürliche Feinde.

Die Datenbank scheint die Erzählung als Magd unterworfen zu haben. Die Schwäche der Erzählung liegt in ihrer materiellen Bindung an ein bestimmtes Interface, das Buch, den Text, Relikte aus Gutenberg-Galaxis, in der Alternativen in der Regel virtuell blieben. Datenbanken ermöglichen hingegen verschiedene Interfaces und viele Erzählungen, die sich aus den Einträgen spontan und nach Bedarf kompilieren lassen. Sie sind flexibler, und die Kompilationen entstehen mit Hilfe von Suchmaschinen, die lose Faden-Enden an Benutzeroberflächen befördern.

Man darf sich durch die Metaphern nicht täuschen lassen: Hinter den Oberflächen öffnet sich keine Tiefe, repräsentierte Räume und erzählte Zeit erscheinen unter der symbolischen Form »Datenbank« immer nur als virtuelle Produktionen einer Datenbank als materieller Basis, die alles gleichzeitig und nahezu unausgedehnt speichert. Wir haben es nicht mehr mit Maulwurfsgängen zu tun, sondern mit den Bewegungen der Schlange, die nur in der Bewegung existieren und die Welt nicht mehr repräsentieren, sondern projizieren. Wie dies funktionieren könnte, dafür sensibilisiert zum Beispiel der Film *The Matrix* (USA 1999) von den Wachowski-Brüdern durch eindringliche Bewegungsbilder.

David Gugerli, Professor für Technikgeschichte an der ETH Zürich, erklärt Suchmaschinen aus gutem Grund zu einer kontrollgesellschaftlichen Technologie. Das Hegemonial-Werden von Datenbanken über Erzählungen geht einher mit dem Übergang von der Disziplinar- in die Kontrollgesellschaft, der sich wie der Übergang von der Souveränitäts- in die Disziplinargesellschaft im Ausgang aus dem Ancien Régime als Erweiterung vollzieht. Wieder entstehen neue Machttechnologien und werden vorhergehend. »Die Einsicht in ihren [gemeint sind die Suchmaschinen] politischen, kulturellen und epistemischen Vorraussetzungsreichtum«, schreibt Gugerli in *Suchmaschinen. Die Welt als Datenbank* (2009: 10), »wird durch den Fokus auf ihren großen gegenwärtigen Erfolg versperrt, die gesellschaftlichen Konsequenzen von Suchmaschinen werden unterschätzt.« Zu den Konsequenzen gehört auch, dass alles, was gefunden werden können soll, dafür vorbereitet sein muss. Es muss markiert oder beschriftet sein. Unbeschriftetes, Ereignishaftes, Zufälliges und Neues lässt sich nicht finden. Zu den von Gugerli aufgezeigten Konsequenzen gehört auch, dass Computer und neue Massenmedien als unverzichtbare und wichtigste Instrumente für den Umbau von Industriegesellschaften erscheinen, die das »Programm der Flexibilisierung von Erwartungen und der situativen Rekombination von Ressourcen« realisieren und den »gesellschaftlichen Wandel als Normalzustand« zu deuten lehren. Der »Modus der situativen Rekombination« soll ermöglichen, »folgeschwere Entscheidungen länger offen zu halten« (14). Dieses Prinzip diene, so Gugerli weiter, dem Just-in-time-Prinzip des »Projektkapitalismus«, den die französischen Soziologen Luc Boltanski und Ève Chiapello in *Der neue Geist des Kapitalismus* (2006) analysierten.

Die Beschleunigung der ungeheueren Transformationsprozesse resultiert aus dem schon von Marx untersuchten tendenziellen Fall der Profitrate. Im dritten Abschnitt des dritten Bandes von *Das Kapital* (250) lässt sich nachlesen: »Die Profitrate fällt nicht, weil die Arbeit unproduktiver wird, sondern weil sie produktiver wird.« Im Finanzkapitalismus fällt die Profitrate dann frei und in Sprüngen. Die Werte haben sich von den Waren befreit und »zirkulieren«, wie der Kulturwissenschaftler Joseph Vogl in *Das Gespenst des Kapitals* (2010: 157) bemerkt, »als höchst wirksame Wertgespenster.« Zu ihrem Spuk-Repertoire gehört auch, die Zukunft, auf die spekuliert wird, dadurch gegenwärtig zu machen und sie so vorwegnehmend aufzulösen. Die Gespenster virtualisieren das erste und älteste neuzeitliche Massenmedium, das Geld (vgl. Hörisch 2004: 219 und Luhmann 1997: 723), das in diesem Prozess als Unwahrscheinlichkeitsverstärker wirkt (vgl. Luhmann 1996). In diesem Sinne entpuppt sich der Finanzkapitalismus als Datenbankenkapitalismus.

Der schwankende Boden, auf den uns die ineinander verwobenen medienkulturellen und kapitalistischen Transformationsprozesse werfen, erfordert zuerst Bildungsprozesse. Wir müssen unsere Welt- und Selbstverhältnisse ändern, neue Strategien entwickeln und überdenken, wie wir Leben wollen. Die Frage, wie wir zukünftig leben wollen, ist eine politische Frage und die allgemeine Pädagogik schon deshalb – wie Gamm (1997: 37) schreibt – »auch politische Pädagogik«. Bildung lässt sich – wie Adorno in *Theorie der Halbbildung* (1959 [8]: 95) feststellt – nicht trennen »von der Einrichtung der menschlichen Dinge.« Sie beginnt nach wie vor mit der Zueignung von Kultur, zu der auch Medienkulturobjekte gehören, die dann in diesen Prozessen erzieherisch wirken können.

Manovich empfiehlt den sowjetischen Regisseur Dziga Vertov als bedeutendsten Datenbank-Filmemacher des 20. Jahrhunderts. Das Kino-Auge eröffnet in *Der Mann mit der Kamera* (US) von 1929 dem an die Perspektive gebundenen menschlichen Auge die Wahrnehmung eines nicht-menschlichen Kameraauges, dass das Reale und seine Schwankungen aufzeichnet und uns dadurch hilft, neue Deutungsmuster für derartige Prozesse zu entwickeln. Für Manovich verschmilzt Vertov Datenbank und Erzählung in eine neue Form. Vertov wäre also ein Medienerzieher. Erzieherisch wirkt er aber nicht direkt, sondern über den Film, der hier eine ähnliche Funktion hat wie das Schöne in Schillers Briefen *Über die ästhetische Erziehung*. Der emanzipierte Zuschauer bildet sich im Umgang mit den Medienobjekten, deren Potential Bildungsprozesse anzustoßen, also erzieherisch zu wirken, sich von Objekt zu Objekt sehr unterscheidet.

Die Grenze der verschwindenden Generationen

Der Berichterstattung über die Riots, die im Sommer 2011 in London und anderen englischen Städten stattfanden, ließ sich auch entnehmen, dass britische Richter in rund um die Uhr stattfindenden Schnellverfahren das Strafmaß für festgenommene Jugendliche maximal ausschöpften, selbst wenn die Verfehlung nur darin bestand, dabei gewesen zu sein. In dieser Praxis zeigt sich, was Bernard Stiegler, Direktor des *Institut de recherche et d'innovation* am Pariser *Centre George Pompidou*, zu Beginn von *Prendre soin* (2008), auf deutsch zweibändig als *Die Logik der Sorge* (2008) und *Von der Biopolitik zur Psychomacht* (2009), früher schon in einer französischen Initiative zur Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters gesehen hat: Die Verantwortung wird von den erziehungsberechtigten Erwachsenen auf die zu Erziehenden Jugendlichen übertragen. Diese Verschiebung schwächt die Differenz zwischen den Generationen und entbindet die ältere Generation nach und nach von der Sorge für die jüngere. Als verstärkende Kraft führt Stiegler die Kulturindustrie an, die – verstärkt durch Marketing, das Kinder und Jugendliche immer stärker als Zielgruppe anspricht – mit den Erziehenden um »die Aufmerksamkeit der jungen Bewusstseine« (dt. 16) konkurriert. Auch Kulturindustrie und Marketing wirken auf die Auflösung der Generationendifferenzen hin, was soziale Entwicklungen und Neuerungen bremst oder blockiert.

Schon in Adornos (3, 160 f.) Analyse der Kulturindustrie aus den 1940er Jahren wird der Vorteil der »Kulturwaren« gegenüber der Erziehung deutlich: Sie verlangen den Konsumentinnen und Konsumenten nichts ab und bereiten sie auf lustvolle Weise auf das »neue Tempo« und das Leben in einer Gesellschaft vor, die auf der »Brechung allen individuellen Widerstandes« beruht. Mit der Brechung von Widerstand beginnt Erziehung oft. »Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit«, die Kant (10, A2), der diesen Satz in der Einleitung zu *Über Pädagogik* formuliert, mit kindlicher Wildheit identifiziert, »in die Menschheit um.« Bernfeld (1925: 11) erinnert dann gut 120 Jahre später an die Möglichkeit, dass die Pädagogik die Zukunft, die sie verspricht – hier die Entfaltung der Menschheit, die sich in Autonomie ausdrückt –, verhindert. Sie verlängert den »fensterlosen Gang«, als den Hans-Joachim Heydorn (1970: 9) Erziehung bestimmt, durch weitere fensterlose Gänge, deren Wände die Kulturindustrie zur Projektion ihrer Programme nutzt. Die Programmindustrien simulieren Fenster und betrügen die Massen außerdem noch um das in der Projektion Versprochene. Der erziehungswissenschaftliche Gemeinplatz, das Paradox, dass sich nicht fremdbestimmt herbeiführen lasse, verlängert sich in einen weiteren, nämlich dass Autonomie sich nur selten von selbst realisiert. Hinzuzufügen bleibt, dass die Aneignungen von medialen Massenkulturwaren entgegen den Hoffnungen der Cultural Studies meist keine Bildungsprozesse sind, sondern wahrscheinlich sogar tiefer in die Unbildung führen. Dummheit, schreiben Markus Metz und Georg Seeßlen in *Blödmaschinen* (2011: 35), ist »[d]er weitläufigste Rohstoff des Kapitalismus«. Dummheit zwingt uns aber auch zu denken, schreibt Stiegler, Deleuze referierend.

Stiegler begreift die vielfach und oftmals verdummenden Programmindustrien als Psychomacht, die die von Foucault beschriebene Biomacht in der Kontrollgesellschaft ergänzt; und er fordert eine Psychopolitik. Ihre Aufgabe wäre zu verhindern, dass die gegenwärtig vielerorts und in besonderem Maß bei Kindern und Jugendlichen auffällig werdenden Aufmerksamkeitsprobleme sich epidemisch über die gesamte Gesellschaft ausbreiten, die dadurch strukturell unfähig werden würde zu erziehen (11). In letzter Konsequenz fürchtet Stiegler eine *global attention deficit disorder* (90), eine weltweit gewordene Aufmerksamkeitsdefizitstörung. Gegen Aufmerksamkeitsdefizite hilft nur die »Formierung von Aufmerksamkeit durch soziale Aufmerksamkeitsvereinbarung«, die Stiegler Erziehung nennt, weil sie – wie er schreibt – eben Erziehung genannt werde. »[L]a formation de l'attention par sa captation sociale« ließe sich auch – und meines Erachtens zutreffender – als »die Bildung der Aufmerksamkeit durch ihr soziales Abfangen« übersetzen. Abgefangen werden muss zumindest ein Teil der Aufmerksamkeit, bevor sie sich vollkommen in die Medienkultur zerstreut. Das Abfangen setzt selbst Aufmerksamkeit voraus, die dann in sozialen Situationen, also in Interaktionen, wirksam werden kann. Ihre Wirksamkeit zeigt sich in der Konstitution kritischer Mündigkeit. Mündigkeit setzt, wie Kant in seiner *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* klarstellt, Mut, den Verstand zu gebrauchen, und den Willen, Faulheit zu überwinden, voraus. Aufmerksamkeit, Mut und Wille sind für Stiegler die entscheidenden Tugenden für die Schlacht um die Intelligenz, *la bataille de l'intelligence*, die nur von aufmerksamen und emanzipierten Erzieherinnen und Erziehern geschlagen werden kann. Das pädagogische Ethos realisiert sich in der Haltung der Erziehenden.

Stiegler fasst Intelligenz als kollektives Vermögen auf. Jacques Rancière, dessen Arbeitsschwerpunkte in der politischen Philosophie und Ästhetik liegen und der – wie Deleuze – an der Reformuniversität Vincennes lehrte – geht in *Der unwissende Lehrmeister* noch einen Schritt weiter und behauptet die Existenz von nur einer menschlichen Intelligenz, die sich in allen menschlichen

Hervorbringungen und Schöpfungen ausdrückt. Für Rancière zeigt sich der Erfolg von Erziehung und Unterricht in der Ausbildung neuer Fähigkeiten, die immer auch ein emanzipatorisches Moment hat. Zur Ausbildung neuer Fähigkeiten müssen wir Kindern und Jugendlichen Zeit geben, indem wir Langfristigkeit, gegen die Immer-Kürzerfristigkeit des Projekt- und Finanzkapitalismus setzen. In ebendieser Hinsicht haben Kinder ein Recht, erzogen zu werden. Rancière verwirklicht dieses Recht, indem er den Willen der oder des zu Erziehenden zeitweise dem Willen der oder des Erziehenden unterstellt, ihn oder sie aber die geteilte Intelligenz selbst gebrauchen lässt. Diese Unterstellung dient der Bildung von Aufmerksamkeit als Voraussetzung aller Lernprozesse. Dass der oder die Lehrende emanzipiert sein, den Stoff aber nicht beherrschen muss, ja, Unwissenheit sich womöglich sogar als Vorteil für den Lernprozess erweist, ist für jeden Versuch von Medienerziehung ein Glück, weil Kinder und Jugendliche im Umgang mit neueren Medien aufgrund ihrer scheinbar natürlichen Medienaffinität oft Wissens- und Kompetenzvorsprünge haben, die Erziehungs- und Unterrichtstheorien in der Regel auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher voraussetzen. Im Hinblick auf Medienerziehung kehrt sich das Generationenverhältnis um. Diese Umkehr könnte als List der Vernunft auch gegen die Auflösung der Generationendifferenz als medialer Grenze von Erziehung wirken. Gegen die Auflösung hilft nur die Emanzipiertheit der Erziehenden.

Für Rancière verschiebt die Emanzipation einzelner durch Teilhabe am Gemeinsamen, der Intelligenz, immer auch die Aufteilung des Sinnlichen. Menschen, die vorher nahezu unwahrnehmbar waren, werden als Menschen wahrnehmbar – auch medial. Emanzipationsprozesse sind Widerstandsprozesse, die in immer stärkerem Maß durch den Gebrauch neuer Medien organisiert werden. Die Berichte von Lina Ben Mhenni (2011), einer Internet-Aktivistin, über die tunesische Revolution im Frühjahr 2011 beschreiben, wie das Gemeinsame gegenwärtig vielerorts im Widerstand und durch Medien – also per Mail oder Skype, in den Blogosphären, über den Kurznachrichtendienst Twitter oder in sozialen Netzwerken wie Facebook – wächst. Die neuen Netzwerkmedien erweisen sich als spontan nutzbare »konviviale« Institutionen« (Illich 1972: 54), die die Bildung widerständiger Multituden, d.h. demokratischer Gemeinschaften ohne Hierarchien, unterstützen. Nichtsdestotrotz handelt es sich vor allem bei Facebook um eine gigantische Marketingmaschine, die ein Großteil der Nutzerinnen und Nutzer nur nutzt, um sich auszustellen und Aktivitäten anderer zu » liken«, neu-deutsch für das Klicken des umstrittenen und datenschutzrechtlich umstrittenen Gefällt mir-Links. Mir gefällt Revolution.

Fazit

Vom Standpunkt allgemeiner Pädagogik ergeben sich aus den drei Grenzen für die Medienerziehung vor allem zwei Konsequenzen: Wenn die Medien selbst erzieherisch wirken, dann sollten die Medienobjekte so ausgewählt werden, dass sie möglichst komplex sind und eine langfristige Auseinandersetzung ermöglichen. Sie sollten außerdem die Wiedererschaffung des Gemeinsamen unterstützen. Medien sind – wie Stiegler sie McLuhan weiterspinnend interpretiert – Pharmaka. Je nach Dosierung hilfreich oder giftig. Deshalb, aber nicht nur deshalb, besteht Medienerziehung nach wie vor auch darin, die Zerstreuung in der Medienkultur verhindern, und die kindliche und jugendliche Aufmerksamkeit auf ältere, auf längerfristige Auseinandersetzung ausgelegte Medien umzuleiten. Die tiefe Aufmerksamkeit, die Emanzipationsprozesse erheblich erleichtert, übt sich noch immer besonders gut im Umgang mit Erzählungen. Deshalb müssen wir an die Erzählungen glauben, als ob sie ihre Glaubwürdigkeit nicht verloren hätten. Sie bereiten auf den Umgang mit dem Unglaublichen vor.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1998): Gesammelte Schriften. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Ben Mhenni, Lina (2011): Vernetzt Euch! Berlin (Ullstein)

Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. (Suhrkamp, zuerst 1925)

Cassirer, Ernst (1944): An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture. New Haven / London (Yale University Press)

Cassirer, Ernst (1994): Philosophie der symbolischen Formen. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

- Cassirer, Ernst (1996): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg (Meiner)
- Foucault, Michel (2001 ff.): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Frankfurt/Main (Suhrkamp)
- Gamm, Hans-Jochen (1979): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg (Rohwohlt)
- Gamm, Hans-Jochen (1997): Allgemeine Pädagogik. In: Armin Bernhard und Lutz Rothermel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim (Deutscher Studien Verlag), 28–38
- Gugerli, David (2009): Suchmaschinen. Die Welt als Datenbank.
- Heydorn, Hans-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt (EVA)
- Hörisch, Jochen (2004): Eine Geschichte der Medien. Von der Oblate zum Internet. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Illich, Ivan (2004): Deschooling Society. London und New York (Marion Boyars, zuerst 1972)
- Kant, Immanuel (1983): Werke in zehn Bänden. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen (Leske + Budrich)
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Lyotard, Jean-François (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien (Passagen, frz. 1979)
- Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge/Mass. (MIT Press)
- Marx, Karl (1989): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Drei Bände. Berlin (Dietz)
- McLuhan, Marshall (2001): Understanding Media. London und New York (Routledge, zuerst 1964)
- McLuhan, Marshall und Quentin Fiore (1996): The Medium is the Massage. London und New York (Penguin, zuerst 1967)
- Metz, Markus und Georg Seeßlen (2011): Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität. Berlin (Suhrkamp)
- Panofsky, Erwin (1998): Die Perspektive als »symbolische Form«. In: Ders.: Deutschsprachige Aufsätze, Bd. 2, Berlin (Oldenbourg Akademieverlag, zuerst 1927), 664–757
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien (Passagen)
- Rötzer, Florian (2007): Droht und die »digitale Demenz«, www.heise.de/tp/artikel/25/25483/1.html (27. August 2011)
- Sennet, Richard (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M. (Fischer)
- Sparrow, Betsy, Jenny Liu und Daniel Wegener (2011): Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips, www.scienceexpress.org/content/early/2011/07/13/science.1207745.full.pdf (18. Juli 2011)
- Stiegler, Bernard (2008): Prendre soin. De la jeunesse et des générations. Paris (Flammarion)
- Stiegler, Bernard (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Stiegler, Bernard (2009): Von der Biopolitik zur Psychomacht. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Vogl, Joseph (2010/2011): Das Gespenst des Kapitals. Zürich (Diaphanes)

Abbildungen:

Abb. 1 Bahnstation in Alfter, Foto: der Verf.

Abb. 2 Bahnstation in Alfter, Foto: der Verf.

Abb. 3 Screen-Foto „*The Matrix*“ (USA 1999), Foto: der Verf.

Abb. 4 Screen-Foto *Der Mann mit der Kamera* (USA 1929), Foto: der Verf.