

Jan G. Grünwald

**Der Zweifel als produktive Möglichkeit
in der kunstpädagogischen Praxis**

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Band 49

Bearbeitet von Torsten Meyer und Eva Hegge (Redaktion),

Marie Schwarz (Lektorat)

Vivien Patzer (Satz und Layout)

© 2020 Jan G. Grünwald. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-27-7

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 49

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Jan G. Grünwald

Der Zweifel als produktive Möglichkeit in der kunstpädagogischen Praxis

„Artlessness is an aesthetic too“ (Bret Easton Ellis).¹

Wie im Titel bereits angedeutet, ist der Zweifel ein wichtiger Begleiter in der Kunstvermittlung, der durchaus als produktiv erachtet werden kann, nur leider häufig als hemmend oder störend wahrgenommen wird. Auch wenn im Titel von „kunstpädagogischer Praxis“ die Rede ist, handelt es in diesem Text um eine theoretische Positionierung innerhalb der Kunstpädagogik, die jedoch durch eigene Erfahrungen in der Lehre initiiert wurden.

Der Zweifel impliziert immer eine Sehnsucht danach, dass man es besser haben kann, als den momentanen Status Quo. Der Zweifel hat utopisches Potential. Und wo benötigt man einen Glauben an die Utopie mehr als in der Pädagogik...? Dabei entzieht sich der Zweifel einer bildungspolitischen oder jedweder anderen Art der Verwertungs-Logik, weil beim Zweifel letztendlich kein konkretes Ergebnis vorausgesetzt werden kann. Evident ist jedoch, dass der Zweifel über das Jetzt hinausdenkt und es dabei kritisch befragt, ohne dabei zielorientiert zu sein. Somit beginne ich nun mit einem Zweifel, um im Folgenden der Eruiierung einer kunstpädagogischen Position gerecht zu werden.

1. Zweifel: Wie positioniere ich mich in der Kunstpädagogik bzw. was ist meine Position?

Der gemeinsame Ort unserer Bemühungen, welcher die Kunstpädagogik ist, zeigt sich mir gegenüber widerspenstig, sobald ich versuche, eine konkrete Positionierung vorzunehmen. Dabei ist es viel weniger die Schwierigkeit, einen Standpunkt zu wählen und diesen zu vertreten, als vielmehr ein Verlangen danach, das Instrumentarium verschiedener Standpunkte nutzbar und gleichzeitig kritisierbar zu machen, um einen Raum offen zu halten, der das Jetzt-Zeitliche sowie das Althergebrachte hinterfrag- und veränderbar hält.² Auch wenn die Idee, den Zweifel als Produktivkraft zu sehen, anschlussfähig ist, an Jacques Rancieres „Subjektivierung über Dissens“

(Rancière 2008) und Alain Badiou Ereignis-Begriff (Badiou 2012), sehe ich die politische und vor allem pädagogische Prägnanz in diesem Text eher in einem kleineren, weniger metaphysischen Rahmen. Mir als Pädagoge genügt es, gerade den Zweifel nutzbar zu machen und dabei ganz konkrete Situationen vorzustellen, in denen der Zweifel – positiv gewendet – zu Tage treten kann.

Zudem soll es nicht um eine Subjektivierung durch Zweifel und Widerspruch, sondern um Wege der Vermittlung, in denen der Subjektstatus obsolet wird, gehen – durch pädagogische Unwägbarkeiten sowie strukturell-ästhetische Prädispositionen. Selbstverständlich ist man – wenn man beispielsweise in der universitären Lehre Seminare zur Einführung in die Kunstvermittlung gibt – gewillt, den Studierenden prägnante Positionen zu präsentieren und diese gegenüberzustellen: Selle vs. Otto. Buschkühle vs. Billmeyer usw. Gleichzeitig fiel mir dabei immer auf, dass ich diese scheinbar glasklare Positionierung anderer nicht selbst zu vollziehen vermag bzw. das Gefühl habe, dass die Eindeutigkeit der jeweiligen Position durch klare Begriffe suggeriert wird, bei der Definition jedoch dann häufig verschwimmt. Dabei ist es ja gerade eine Ungenauigkeit, die eine Annäherung erst möglich macht ... eine Ungenauigkeit, die jedoch nicht kaschiert oder durch starke Verknappung prägnant gehalten werden muss. Ähnlich verhält es sich, meiner Erfahrung nach, wenn man mit Schüler*innen Bildanalysen praktiziert: Anhand welcher Methoden wird man dem Analysegegenstand gerecht und macht ihn für Schüler*innen zugänglich? Dabei operiert Schule ergebnisorientiert: Was genau lernen die Kinder?! Dieser Spagat zwischen einem konkret formulierten Lernziel im Lehrplan und der Offenheit gegenüber einem ästhetischen Artefakt muss irgendwie ausgehalten werden – ähnlich dem Spagat zwischen dem „gesellschaftsfähig machen“ auf der einen, und einer „Erziehung zur Mündigkeit“ auf der anderen Seite in der pädagogischen Arbeit.³ Laut Gilles Deleuze gibt es Begriffe, die grundsätzlich unexakt sind und auf die die Wissenschaft trotzdem nicht verzichten kann; diese Begriffe gehören „gleichzeitig den Wissenschaftlern, Phi-

losophen und Künstlern“ (Deleuze 2003: 47). Man sollte vor Unexaktheit keine Angst haben, sondern sich auf sie einlassen. Kunstpädagogik wäre für mich so ein unexakter Begriff, dem man sich annähern, jedoch nicht habhaft werden kann. Dabei kann es hilfreich sein, sich auf Pfade zu begeben, die 1. der Lehrenden/dem Lehrenden selber nicht vertraut sind (Unwissen), 2. in Bereichen der ästhetischen Produktion münden, die sich des eigenen kontrollierten Eingriffs entziehen (Störungen) oder 3. Phänomene einbeziehen, die die Subjektivierung über die ästhetischen Produktionen nicht mehr unterstützen. D.h. dass strukturelle Ähnlichkeiten bestehen, die Inhalte jedoch ständiger Aktualisierung unterworfen sind und dabei Lehrende und Lernende auf die gleiche Rezeptionsebene zurückwerfen (Memes).

Situationen

Bei all dem Zweifel halte ist es trotzdem für unabdingbar, situative Positionierungen vorzunehmen, also Kunstpädagogik nicht als etwas undefiniertes, schwammiges erscheinen zu lassen. Oliver Marchart bezeichnet die Situation einer situativen Positionierung als „postfundamentalistisch“:

„Die philosophischen, theoretischen und politischen Fundamente, Prinzipien oder Werte, auf denen die Gesellschaft errichtet ist, erweisen sich als brüchig. Das bedeutet aber nicht, dass alle Fundamente verschwunden wären. Etwas anderes ist geschehen: Was in der gegenwärtigen Situation erkennbar wird, ist nicht das völlige Verschwinden aller Fundamente, sondern der strittige, umkämpfte Charakter eines jeden Fundaments“
(Marchart 2010: 8).

Aus dieser Situation heraus werden Prinzipien, Werte und Fundamente immerwährend erfunden, verteidigt oder verworfen. Dies hat jedoch keinesfalls zur Folge, dass diese vari-

ablen Fundamente alle gleichwertig, austauschbar oder gar obsolet wären. Im Gegenteil: Selbst wenn wir keine festen, immerwährenden Fundamente haben, so brauchen wir doch Stützpfeiler, momentane Positionierungen, von denen aus wir weiter versuchen, zu lernen und zu verlernen. Im Folgenden soll versucht werden, sich dem situativen Fundament einer kunstpädagogischen Position, suchend und anhand von Ideen und Beispielen, anzunähern.

Unwissen

Weil Schule ein Problem mit Neuem hat, wie Torsten Meyer in seiner kunstpädagogischen Positionierung treffend feststellte, und weil das Neue prinzipiell nicht Gegenstand des Unterrichts ist (Meyer 2013: 9) – dieser dient vielmehr dem Erhalt eines bestimmten kanonischen Wissens – tun sich Lehrer*innen häufig schwer, den Zweifel und die damit einhergehende Möglichkeit des Scheiterns, als produktives Potential wahrzunehmen. Vielmehr sind der immer noch vorhandene unterschwellige Glauben an die Notwendigkeit eines überlegenen Lehrer*innen-Subjekts sowie das straffe Zeitmanagement des Unterrichts mit ein Grund dafür, dass überwiegend am eigenen „Können“ festgehalten wird und deswegen beispielsweise die Auseinandersetzung mit digitalen Artefakten oder kollaborativem Arbeiten, wie sie außerhalb der Schule gang und gebe ist, im (Kunst)Unterricht vermieden wird. Im Falle übermäßiger Zweifel – die eben nicht nur Neues produzieren, sondern im Gegenteil auch ein umso starreres Festhalten an Machtverhältnissen zur Folge haben können – kann ein Blick in Jacques Rancières Buch *Der unwissende Lehrmeister* geworfen werden. Darin widmet er sich dem Pädagogen Joseph Jacotot, welcher in seinem Unterricht das Lehrer*innen-Schüler*innen-Machtverhältnis grundlegend unterminiert, indem ein Unwissender einem anderen Unwissenden das beibringt, was er selbst nicht weiß. Dabei geht es um die Aufhebung der privilegierten Stellung des Erklärens: „Erklären“ dient dem Erhalt von Autorität

und gesellschaftlichen Verhältnissen: „Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er es nicht von sich aus verstehen kann“ (Rancière 2009: 16). Die Welt wird so in Wissende und Unwissende einteilbar. Dabei fordert Rancière mit seinem Beispiel keineswegs, dass das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aufgelöst werden soll, erkennt jedoch, dass sich Lernende Wissen selber aneignen, während sie die Motivation zur Selbstaneignung von Wissen von den Lehrenden – den unwissenden Lehrmeister*innen – mit vermittelt bekommen.

Störungen

Ein Weg, sich dem Machtverhältnis von Wissen und Unwissen zu entziehen und die Möglichkeit des Scheiterns im Prozess ästhetischer Produktion sichtbar zu machen, ist das Thematisieren medialer Störungen. Dies soll am Beispiel von Medien gezeigt werden, die erst auffällig bzw. sichtbar werden, weil sie nicht mehr so funktionieren, wie es die User*innen gewohnt sind.⁴ Um aufsässige Medien – also Medien, die nicht mehr so funktionieren, wie sie sollen – zu thematisieren, bedarf es zuerst einer Analyse unseres Umgangs mit Dingen und präziser Medien in Bezug auf unsere Lebenswelt. Gewöhnlich werden – vereinfachend gesagt – zwei Modi des Umgangs mit unserer Lebenswelt gegenübergestellt:

1. Alltäglicher Umgang. Man reproduziert, was bereits ist. Alain Badiou beschreibt das als das „gewöhnliche Weiterfließen des Lebens“ (Badiou/Žižek 2005: 23).
2. Der Versuch, einen neuen Blick auf Selbstverständliches zu ermöglichen oder dem Selbstverständlichen etwas entgegenzusetzen. Stefan Hirschauer nennt dies „die Befremdung der eigenen Kultur“ (Hirschauer 1997). Dies kann auch über gestalterische Prozesse geschehen.

Letzterer „befremdende“ Umgang unterscheidet sich maßgeblich vom Umgang mit Dingen im alltäglichen Gebrauch. Im alltäglichen Umgang mit Medien verschwindet die Hardware und steht ganz im Dienste dessen, was mit ihr gemacht wird. Das technische Gerät selbst wird in dem Moment auffällig bzw. tritt aus der Verborgenheit des alltäglichen Gebrauchs heraus, wenn man es eben nicht mehr in der Weise gebrauchen kann, für die es vorgesehen wurde: Der Computer, der erst in den Vordergrund rückt, wenn er abstürzt oder der Aufbau eines niedrigauflösenden digitalen Bildes, welches anfängt, auf seine Medialität zu verweisen, wenn sich seine Pixel zeigen. Laut Wolfgang Ernst sind es gerade „die Störungen und *break-downs*, welche die Natur einer technischen Praxis enthüllen“ (Ernst 2009: 56). Gleichzeitig birgt die Unkontrollierbarkeit des aufsässigen Mediums mannigfaltige Möglichkeiten der gestalterischen Auseinandersetzung. Es sind Ästhetisierungsprozesse und die daraus entstehenden Artefakte, die dies thematisieren und so aus einem abgestürzten Computer etwas Neues kreieren. Im Folgenden sollen einige Beispiele zeigen, wie mediale Störungen thematisiert werden können: Es hat sich ein ganzes Genre um diese „Ästhetik des technischen Defekts“ gebildet, die häufig als GLITCH bezeichnet wird. Der Begriff „Glitch“ beschreibt einen vorübergehenden Systemfehler, Defekt oder Bug eines elektronischen Geräts. Dabei entstehen gestörte und verzerrte Geräusche und Bilder. Der Musiker Apparat benutzt beispielsweise auf seinem Album *TTTrial and Eror* die Signale seines abstürzenden Computers, um seine Musik zu erzeugen. Die Störgeräusche oszillieren zwischen insektenhaftem Flirren, gebrochenen Klangräumen und knarrenden Schlägen. Während die Störungen Apparats ein seinerzeit radikaler Ansatz der Klangerzeugung darstellten (ähnlich wie bei Matmos, die ein Album für Björk produzierten und ihre Beats mit Eispickeln erzeugten, um ein Gefühl von Kälte in der Klangerzeugung zu materialisieren), sind diese Sounds mittlerweile sehr gut hörbar und für „Clicks & Cuts“ völlig normal. Um auf die immerwährende und immer schneller stattfindende Verwertungs- und Assimilations-Logik des

Marktes zu reagieren, werden die Gegen-Ansätze häufig nicht radikaler, sondern subtiler.

Das musikalische Mikrogenre „Vaporwave“ – dt. Dunstwelle – beispielsweise zeigt die Ambivalenz von Abgrenzungsversuchen: es wird die belanglose Hintergrundmusik von Imagefilmen und Werbeclips verwendet, geloopt, gestört und überzeichnet. Der Umgang mit Störgeräuschen ist subtil. Die Klangwelt ist bewusst belanglos und Störungen werden nur punktuell eingesetzt. Ein Unbehagen in der Belanglosigkeit wird durch dezente Verschiebungen und Reibungen erzeugt. Die Zuhörer*in stellt sich immerwährend die Frage, ob es sich bei Vaporwave um eine Kritik an der schönen Belanglosigkeit von Werbemusik handelt, indem diese einerseits hyperaffirmiert wird, dabei trotzdem leichte Abweichungen erzeugt; oder ob es sich um eine unkritische Bejahung eingängiger Musik handelt; oder ob es beides gleichzeitig ist? Die Bezeichnung „Vaporwave“ bezieht sich auf die Fluidität des zeitgenössischen Kapitalismus, die sich auch in bestimmten Formen kommerzieller Musik wiederfindet. Die (Un-)Möglichkeit, sich innerhalb eines immerwährend verändernden, anpassungsfähigen und quasi allumfassenden Systems kritisch zu positionieren, wird sichtbar und setzt sich dabei gleichermaßen immer der Gefahr aus, dasselbe nur zu reproduzieren.

Die Unkontrollierbarkeit des Materials gibt eine Grundlage, dass etwas Neues in Erscheinung treten kann. Dabei wird in den genannten Arbeiten einerseits direkt auf die Epoche der Digitalität verwiesen; gleichzeitig aber werden die Fiktionen einer allgemeinen Virtualisierung der Lebenswelt destruiert, indem Virtualität immer in Bezug zum materiellen Gerät gedacht wird, welches letztendlich nicht vollständig kontrollierbar ist. Gerade die Unkontrollierbarkeit dieser Prozesse bietet eine Schnittstelle zu Vermittlungsprozessen. Es geht um eine immerwährende Neuverhandlung, indem einerseits (inhaltlich) ein thematischer Bereich zur Verhandlung und Bearbeitung gestellt wird und andererseits (strukturell) ein

Raum für die Möglichkeit des Scheiterns, der Erfahrung und der Veränderung eröffnet wird. Dieser Raum ist vorher nicht definierbar, gerade weil die Erfahrung der Unkontrollierbarkeit dies unmöglich macht. Diese in pädagogischen Prozessen immer anwesende Möglichkeit zu scheitern, welche Grundlage des Zweifels ist, muss affirmiert werden. Auf diese Weise kann Vermittlung so zur Erfahrung werden, dass Möglichkeitsräume immer wieder neu entstehen können – häufig gerade in Bereichen, die sich dem eigenen Zugriff und der eigenen Kontrolle entziehen: Beispielhaft soll nun auf einen Bereich ausführlich eingegangen werden, der emblematisch ist für Formen digitaler Bildproduktion. Ebendieser entsteht fernab vom überhöhten Subjektverständnis eines künstlerischen Denkens und widersetzt sich ebenfalls einer inhaltlichen Verifizierbarkeit, durch die Geschwindigkeit seiner Veränderung. Ich spreche vom Internetphänomen MEME. Memes erzeugen eine Situation, in denen Lehrer*in und Schüler*in auf die gleiche Rezeptionsebene zurückgeworfen werden oder vielleicht der/die Schüler*in sogar einen einfacheren Zugang hat – was im (Kunst)Unterricht sonst fast nie der Fall ist, womit die Unterscheidung WISSEN – UNWISSEN bestehen bleibt.

Memes

Der Begriff „Meme“ wurde 1976 von Richard Dawkins als Bezeichnung für kleine kulturelle Einheiten gewählt, die durch Kopie oder Imitation von Mensch zu Mensch weitergegeben werden. Während sich die akademische Welt uneins über den Begriff und seine Relevanz war und ist, wurde der Begriff von Internetnutzer*innen aufgegriffen, um (meist humoristische) Bilder, Videos und Textstücke zu beschreiben, die als immer neue Variationen einer Kopie im Internet sehr schnell Verbreitung finden. Dabei verweist das Meme nicht zuletzt auf die Entstehungsbedingungen von Medienartefakten und operiert dabei in einem Bereich, welcher die Bedingungen und Eigenschaften im Kontext seiner eigenen Entstehung in die ästheti-

sche Auseinandersetzung miteinbezieht. Gleichzeitig verweist das Meme vehement darauf, dass es Urheberschaft im prädigitalen Sinne nicht mehr geben kann: Jede/r kann Teil dieser Ideenproduktion sein, sich Bilder zu eigen machen, neue Variationen und Assoziationen entwerfen.

Eine der beliebtesten Formen von Memes sind die so genannten Image Macros. Dabei handelt es sich um eine spezifische Bild-Text-Relation, deren Bildaufbau immer die gleiche Form aufweist: Ein Bild wird mit einem prägnanten Text versehen, der in einem hyperaffirmativen oder gegensätzlichen Bezug zum Bild steht. Neben der Bedeutungsdekontextualisierung des Bildes durch den Text, wird dieser Text überwiegend im Schrifttyp Impact, der extra für Überschriften und Bekanntmachungen entworfen wurde, übergroß am oberen und unteren Bildrand positioniert. Dabei werden diese Bilder nicht nur durch ihre Verbreitung im Internet und auf den portablen technischen Geräten mobil, sondern auch durch ihre Produktion: Mit Hilfe von Apps – so genannten Meme Generators – lassen sich umgehend eigene Bilder oder Bildvorlagen mit selbstgestalteten Texten versehen. Die Bildproduktion wird durch die Apps vereinfacht, weil sich der/die User*in an struktur-ästhetischen Vorgaben orientieren kann und von der jeweiligen App aus ihr Produkt direkt in den gängigen Netzwerken postet.

Zur Erkennbarkeit und dem damit zusammenhängenden Erfolg der Memes (oder genauer Image Macros) trägt die immer gleiche Form bei – eine unausgesprochene Norm, die ihren Anfang mit einem Bild nahm, das der hawaiianische Blogger Eric Nakagawa 2007 erstellte. Er benutzte damals die Schrift Impact, um der dicken Katze auf einem Foto den Satz „I Can Has Cheezburger?“ zuzuschreiben. Damit begründete er gleich mehrere Stilregeln für die digitale Bildproduktion: Zum einen steht der Textinhalt in einer humoristisch-dekontextualisierten Relation zum Bild, der Schrifttyp Impact wird verwendet und Katzen bilden eine Art Hauptzutat für die Meme-Gestaltung. Diese Darstellungskonventionen bieten eine Orientierungsgrundlage für die Kreation und die Erkennbarkeit als Memes.

Memes sind dabei jedoch nicht zwingend an diese Konventionen gebunden. Es zeigen sich verschiedene Abwandlungen bei Image Macros und bei Memes ganz allgemein, d.h. die ästhetischen Konventionen des Ursprungs-Memes wurden um weitere Formen ergänzt.

Hinzu kommt ein Merkmal, welches Memes gerade für den Vermittlungsdiskurs interessant macht: Die Aktualität, also wie Memes quasi in Echtzeit Kultur, Popkultur, Politik usw. kommentieren. Bilder mit einem völlig unterschiedlichen inhaltlichen Hintergrund werden auf gleicher Wahrnehmungs- und Verbreitungsebene kommuniziert. Der Fundus aus dem sich die Meme-Produzent*in bedienen kann, ist unerschöpflich.

Interessant werden Memes vor allem als Formen politischer Partizipation. Dabei ist zu unterscheiden, ob sie im Sinne einer politischen Fürsprache, also z.B. dem Einsatz von Memes im Wahlkampf (in den USA sehr gängig), oder als ambivalenter Raum des Politischen verstanden und benutzt werden. Ich möchte zunächst auf die Kategorie „Memes als ambivalenter Raum des Politischen“ eingehen, um dann den fließenden Übergang zu Memes als politische Agitation im Sinne einer konkreten politischen Instanz zu beschreiben.

Politische Memes

Dass die Memekultur ganz allgemein ein perfektes Beispiel für die – im marx’schen Sinne – Enteignung der Produktionsmittel ist, zeigt sich im Besonderen bei aktuell sehr beliebten Memes, die sich an sozialistischen Ikonen orientieren. Diese Memes sind allerdings alles andere als eindeutig zu deuten; d.h. sie agieren weiterhin in einem ambivalenten Raum, der immer eine ironische Distanz zum Inhalt aufweist und sich verschiedenster Referenzen bedient. Selbstverständlich dienen diese Memes auch der Möglichkeit, jugendliches Interesse am Sozialismus zu verstärken, ohne jedoch in plumpe Pro-

paganda-Strategien zu verfallen. Vielmehr geht es darum, einen aktuellen Kommentar mit bereits etablierten Bildern und Ideen auf den gesellschaftlichen Ist-Zustand zu wagen, ohne sich dabei zu ernst zu nehmen oder gar mit dem erhobenen Zeigefinger zu agieren... Wenn zum Beispiel Karl Marx, quasi als Ur-Hipster, einen Kommentar⁵ auf die Salonfähigkeit von Kapitalismuskritik gibt oder eine Valentinstag-Grußkarte für Genoss*innen⁶ verschickt werden kann. Oder Karl Marx und Lenin, die den klassischen YO MAMA JOKE mit marxistischen Buzzwords kombinieren.

Der Erfolg dieser Memes lässt sich beispielsweise anhand der Vorschlägen der Google-Suche – gibt man das Wort „communism“ ein, erscheint als erster erweiterter Suchvorschlag das Wort „meme“, erst als zweiter Vorschlag erscheint „definition“ – oder über die hohen Followerzahlen der Seiten zeigen, die diese Memes erstellen bzw. weiterverbreiten. Die Facebook-Seite Sassy Socialist Memes⁷ beispielsweise hat bereits über 1 Millionen Follower*innen.

An diesen Bildbeispielen lässt sich ebenso das Strukturprinzip zeitgenössischer Bilder ablesen: Dass sie streuen, sich wiederholen und stetiger Erneuerung unterworfen sind.⁸ Die Strukturmerkmale zeitgenössischer digitaler Bildproduktionen zeigen sich im gesamten Internet, wodurch umgehend auf aktuelle Ereignisse und Bilder reagiert werden kann, um diese mit anderen Bildern zu kombinieren. Dabei muss betont werden, dass Memes, wie alle Formen ironischen Kommentierens, ebenso im Dienste der Reaktion stehen können.

Meme-Politik

Memes sind nicht auf eine progressive Ambivalenz oder einen popkulturellen Kommentar beschränkt: Memes können als politische Agitation im Sinne einer konkreten politischen Instanz genutzt werden, wie man an den sogenannten Meme-Wars in amerikanischen Diskussionsforen wie Reddit oder 4Chan,

oder beim Wahlkampf Donald Trumps erkennen konnte. Die Alt-Right in den USA hat ihr eigenes Meme: Pepe den Frosch, der zwar vorher politisch nicht besetzt war, jedoch von der Alt-Right assimiliert wurde. Es finden sich konkrete politische Inhalte, die jedoch auch mit ästhetischen Versatzstücken spielen, Ambivalenzen erzeugen und nicht eindeutig festzulegen sind. Hier zeigt sich ein relativ neues Phänomen, welches sich außerhalb der Web-Sphäre so nicht hätte entwickeln können: Dass rechte Positionen mithilfe von Ironie vermittelt werden. Das bedeutet nicht, dass in rechtsradikalen Kreisen nicht auch humoristisch vorgegangen wird oder dass es nicht bereits vor Zeiten des Internets Ambivalenzen und Nicht-Eindeutigkeiten gab – jedoch nicht in diesem Umfang und in dieser Form. Die Referenzen, derer sich in meinen vorigen Beispielen bedient wurde, stehen auch hier zur Verfügung, nur eben nicht, um zu unterhalten oder anzudeuten, *sondern um politische Inhalte über bereits etablierte Sehgewohnheiten einzuführen.*

Die Journalistin Angela Nagle hat sich in ihrem Buch *Kill All Normies* mit rechten Onlinekulturen auseinandergesetzt und analysiert, wie das ironische Potential von Memes und ihren mannigfaltigen Referenzen entwertet wird:

„Do those involved in such memes any longer know what motivated them and if they themselves are being ironic or not? Is it possible that they are both ironic parodists and earnest actors in a media phenomenon at the same time? (...) Milo and his 4Chan troll fans are in many ways the perfect postmodern offspring, where every statement is wrapped in layers of faux-irony, playfulness and multiple cultural nods and references“ (Nagle 2017: 7).

Das Zitat beschreibt zwei wichtige Dinge: 1. wie Ironie zur Erfüllungshilfe des Subjekts wird, welches es ironisiert, ohne eine kritische Distanz aufzubauen. Und 2. wie sich Alt-Right-Protagonisten wie Milo Yiannopoulos selbstverständlich auch Strategien der Referenzialität und Verspieltheit bedienen.⁹

Final

Memes und deren Verbreitungen sind höchst relevant für das Verständnis gegenwärtiger kultureller und medialer Entwicklungen, die von einer grimmig schauenden Katze, hin zu subtilem politischen Protest und gar bis zur propagandistischen Agitation reichen, jedoch immer Bezug nehmen auf die Produktionsbedingungen ihrer Entstehung. Memes sind zudem mehr als nur virale Bildphänomene: Bilder werden nicht einfach geteilt oder geliked, sie werden nachgeahmt, geremixt oder rematerialisiert. Ein Verständnis für die Strukturen, die Memes hervorbringen, helfen gleichsam beim Verstehen politischer, kultureller und gesellschaftlicher Prozesse. Dabei spielt das kreative Subjekt viel weniger eine Rolle, als Wege der Erzeugung und der Verbreitung.

Memes sind gerade besonders nutzbar für die Kunstpädagogik, weil sie an die ästhetischen Alltagserfahrungen der Schüler*innen und Studierenden anschließen, dabei jedoch immer ein zu thematisierendes Reflexionsvermögen fordern. Dabei können Zweifel der Lehrperson am eigenen Verständnis dieser sich immer schneller vollziehenden Entwicklungen und Veränderungen in eine produktive Lehr- und Lernsituation transferiert werden, indem gemeinsam Wissen generiert wird. Kontrollverlust und Zweifel sind unumgänglich, beim Versuch Neues zu ermöglichen: Nehmen wir sie mit offenen Armen an. Oder, um Jacques Rancière erneut zu paraphrasieren: *Als Unwissender einem anderen Unwissenden das beibringen können, was man selbst nicht weiß.* Für Nora Sternfeld bedeutet das, „*einen Raum offen zu halten – einen Raum für die Möglichkeit des Scheiterns, der Erfahrung und der Veränderung. Dieser Raum ist weder vorher definiert, noch ist er völlig beliebig*“ (Sternfeld 2009: 128). In diesem Sinne kann die Vermittlung von Kunst und Medien Räume der Möglichkeit immer wieder neu entstehen lassen – häufig gerade in Bereichen, die sich dem eigenen Zugriff und der eigenen Kontrolle entziehen. Daraus resultiert, dass Vermittlung nur gelingen kann, wenn sie situativ angepasst wird und offen für die Potentiale der Störung und des Zweifels bleibt.

Müsste ich abschließend also eine bestimmte kunstpädagogische Positionierung vornehmen, so würde diese lauten: Pädagogik muss normativ sein – also einem bestimmten politischen Verständnis von Mensch und Bildung zugrunde liegen (vielleicht im Sinne von Antonio Gramscis „Akt der Befreiung“, vgl. Gramsci 2004, oder von Adornos „Erziehung zur Mündigkeit“, vgl. Adorno 1971) – während sich das Künstlerische einer Zweckorientierung entziehen muss, um nutzbar zu sein und Neues erzeugen zu können oder diesem Neuen offen gegenüber zu sein. In den angeführten Beispielen habe ich versucht, zu zeigen, dass die Möglichkeit besteht, beides (normatives Verständnis von Bildung und Nicht-Zweckorientierung von künstlerischer Praxis) in Bildungsinstitutionen zu verschränken und produktiv zu nutzen.

Anmerkungen

- ¹ <https://www.patreon.com/bretheastonellispodcast>
- ² Vgl. „Das Risiko des Offenen kann Kunstunterricht zu einer künstlerischen Praxis werden lassen“ (Egermann 2009: 26).
- ³ Vgl. „Es ist spannend, über Schule auf diesen beiden Ebenen zu diskutieren: einerseits als Arbeitsstätte, wo die Arbeitsverhältnisse, KollegInnen- und SchülerInnen-Verhältnis, eine Rolle spielen, und andererseits als Ort Schule, wo ich natürlich auch Macht ausübe und die SchülerInnen für die Gesellschaft `zurichte‘“ (Egermann 2009: 32)
- ⁴ Störungen treten ebenso in Vermittlungssituationen auf, in denen der/die Lehrer*in zwischen verschiedenen Varianten des Umgangs wählen kann. Eine Variante ist das Überwinden der eigenen Zweifel an einer nicht-kontrollierbaren Situation und das Anerkennen ebendieser. Anhand der folgenden ästhetisierten Störungen, kann Unkontrollierbarkeit in der Lehre thematisiert werden.
- ⁵ „Blamed capitalism before it was mainstream“
- ⁶ „Let’s be more than comrades“
- ⁷ <https://www.facebook.com/sassysocialistmemes/>
- ⁸ Die Praxis der Wiederholung ist als ein erneuerndes Prinzip zu verstehen. Für Gilles Deleuze beispielsweise ist Wiederholung als produktive Suchbewegung zu verstehen. Es wird wiederholt, weil nicht alles erschlossen wurde, nicht alle Fragen beantwortet wurden. Jedoch ist die Wiederholung nicht in der Lage, die offenen Stellen zu füllen, weil sie niemals mit dem Wiederholten übereinstimmt. In der Wiederholung *„verschränken sich Vergangenheit und Gegenwart, so dass neue Sinnbezüge, Bedeutungen und Deutungen hervorgebracht werden – in der Wiederholung verändert sich alles.“*
- ⁹ Dabei gibt es immer wieder Ereignisse, die es schaffen, diese multiplen Ebenen ungewollt zu erzeugen: Als der Alt-Right-Aktivist Richard Spencer am Tag der Inauguration Donald Trumps ein Interview gibt und über Memes, genauer Pepe den Frosch, spricht, bekommt er von einem Gegendemonstranten einen Schlag ins Gesicht und wird umgehend selbst zum Meme.

Literatur:

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Badiou, Alain (2012): *Die Philosophie und das Ereignis*. Wien: Turia + Kant.
- Badiou, Alain/Žižek, Slavoj (2005): *Philosophie und Aktualität*, Wien: Passagen Verlag.
- Deleuze, Gilles (1993): *Unterhandlungen 1972 – 1990*. Berlin: Suhrkamp.
- Egermann, Pritz (Hrsg.) (2009): *School Works*. Wien: Löcker Verlag.
- Ernst, Wolfgang (2009): *Technologie zeitigt Experimente: Eine Programmatik des Fernsehens*. In: Grisko, Michael: *Fernsehexperimente: Stationen eines Mediums*. Berlin: Kadmos.
- Gramsci, Antonio (2004): *Erziehung und Bildung*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hirschauer, Stefan (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Meyer, Torsten (2013): *Next Art Education*. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/ Sturm, Eva (Hrsg.): *Kunstpädagogische Positionen*, Band 29.
- Nagle, Angela (2017): *Kill All Normies. Online Culture Wars from 4chan and Tumblr to Trump and the Alt-Right*. Alesford: John Hunt Publishing.
- Rancière, Jacques (2008): *Zehn Thesen zur Politik*. Zürich: Diaphanes.
- Rancière, Jacques (2009): *Der unwissende Lehrmeister*. Wien: Passagen Verlag.
- Sternfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis*. Wien: Turia + Kant.

Jan G. Grünwald

Dr. Jan G. Grünwald arbeitet an der Leibnizschule in Offenbach. Sein Referendariat absolvierte er am Goethe Gymnasium in Frankfurt am Main. Zuvor vertrat er die Professur für Didaktik am Institut für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen (2013/14) und war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Neue Medien am Institut für Kunstpädagogik der Goethe Universität Frankfurt (2005-2013). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildkulturen, Räume, kritische Kunstvermittlung, Gender Studies, geschlechtsspezifische Widerstandsstrategien und Web 2.0.

Bisher in dieser Reihe erschienen

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maïke; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23. 2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24. 2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25. 2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26. 2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27. 2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe

Heft 28.2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29.2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30.2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31.2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen Zeichnen und Denken

Heft 32.2014. ISBN 978-3-943694-10-9

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

Heft 33.2014. ISBN 978-3-943694-11-6

Bramkamp, Martina: Visual Animation: Methods of Practice and Teaching

Heft 34.2016. ISBN 978-3-943694-12-3

Mörsch, Carmen: Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung

Heft 35.2017. ISBN 978-3-943694-16-1

Lüber, Heinrich: Was der Fall ist

Heft 36.2017. ISBN 978-3-943694-15-4

Bader, Nadja: Zeichnen – Reden. Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen

Heft 37.2017. ISBN 978-3-943694-13-0

Reeh, Ute: Behauptungen zu Kunst, Konzept und Welt – seitlich, von oben herab und zeitlich betrachtet

Heft 38.2017. ISBN 978-3-943694-17-8

Burkhardt, Sara: Objekte und Materialien – Zur Bedeutung des Zeigens in kunstpädagogischen Zusammenhängen

Heft 39.2018. ISBN 978-3-943694-14-7

Leeker, Martina: (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen

Heft 40.2018. ISBN 978-3-943694-18-5

Kunz, Ruth: Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

Heft 41.2018. ISBN 978-3-943694-19-2

Schuhmacher-Chilla, Doris: Anthropologische Kunsttheorie Kunst – Theorie – Anthropologie

Heft 42.2018. ISBN 978-3-943694-20-8

Preuss, Rudolf: Lehrperformanz: Navigieren in offenen Lehr-Lernprozessen des Kunstunterrichts

Heft 43.2019. ISBN 978-3-943694-21-5

Juuso Tervo: Intimacy with a Stranger: Art, Education and the (Possible) Politics of Love

Heft 44.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Christina Griebel: Ungehorsam übersetzen. Kunstpädagogik als Poesie

Heft 45.2019. ISBN 978-3-943694-23-9

Georg Peez: Beobachten, Erheben, Aufbereiten und Interpretieren

Heft 46.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Andreas Brenne: „Künstlerisch-Ästhetische Forschung“ –
Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit
Heft 47.2019. ISBN 978-3-943694-25-3

Alexander Henschel: Kunstpädagogische Komplexität – Logi-
ken und Begriffe der Selbstbeschreibung
Heft 48.2019. ISBN 978-3-943694-26-0



978-3-943694-77-7