
Subjekt, Medium, Bildung

Dieser Band befasst sich mit dem zunehmend offensichtlicher werdenden Mismatch von wesentlich auf das 18./19. Jahrhundert zurückgehenden theoretischen Konzeptionen von Bildung, die diese als ein stark auf das Subjekt als Individuum (und das Individuum als Subjekt) bezogenes Phänomen denken, und den wesentlich auf kollaborativen und netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden Bildungs-Praktiken in globalen, digitalen Kommunikationsnetzen. Veränderte Medialität führt zu veränderter Subjektivität: Diese mediologische These im Schnittpunkt von Medien- und Bildungsgeschichte(n) stellt das gedankliche Zentrum dar, das die hier versammelten Beiträge aus unterschiedlichen Perspektiven motiviert.

Nichts ist so gravierend für das Selbst-Verständnis einer Gesellschaft wie die geschäftsführenden Verbreitungsmedien (Luhmann). So war das Buch nicht nur in metaphorischem Sinn das bevorzugte Behältnis der großen Erzählungen. Mit der massenhaften Reproduktion des druckbaren Wissens nahm auch die Erzählung von der „Bildung des Menschen“ (Humboldt) als Bücher lesendes Individuum ihren Lauf. Und auch der Individualisierungsschub, den die Erfindung der Zentralperspektive als Abbildungstechnologie, symbolische Form (Panofsky) und als imaginäre Struktur ausgelöst hat, war der Entstehung des wohl definierten und autonomen, bürgerlichen Subjekts mehr als zuträglich. Sind es aber die Strukturaspekte gesellschaftlicher Leitmedien, in denen Subjektivität entsteht und geformt wird, muss diese im Kontext radikaler Leitmedienwechsel immer wieder hinterfragt werden.

In der „informatisierten Gesellschaft“ – nun in der Version 2.0 – verliert das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und der Person verbunden ist, an Bedeutung. Wissen wird zu etwas Äußerlichem, das nicht mehr in, sondern zwischen Köpfen gedacht wird. Es beginnt sich eine neue Form des Verhältnisses zum Wissen zu etablieren, die mit Subjekt-Wissen,

Mensch-Wissen, Buch-Wissen, Bibliotheks-Wissen und Schul-Wissen nur noch marginal zu tun hat: Das Subjekt von Bildungsprozessen unter den Bedingungen globaler Vernetzung muss – anders als wir es bislang den bildungstheoretischen Traditionen entsprechend zu denken gewohnt sind – möglicherweise auf das „lernende Netz“ und die sich darin bildenden Communities bezogen gedacht werden. In der Folge von „Communities of Practice“ (Wenger) und „Communities of Project“ (Faßler), von „lernenden Gemeinschaften“ und deren „kollektiver Intelligenz“ (Levy) verliert das Individuum als erkenntnistheoretisches Paradigma an Exklusivität zugunsten des Wissen schaffenden Projekts und der sich darum bildenden Community: Mit den Erzählungen von der Aufklärung und der Emanzipation, der Idee vom Fortschritt, dem Diskurs der Wahrheit und der Vorstellung vom Wissen schaffenden Subjekt als kartesischem cogito hat das immer weniger zu tun. Die Beiträge dieses Bandes demonstrieren dies für verschiedene Bezugsfelder und Perspektiven, die wir entlang der nachfolgenden Themenschwerpunkte *Bildung und Übertragung – Subjekt, Sinne und Welt – Akteure und Netzwerke – Kunst* vorstellen.

Bildung und Übertragung

Während das bürgerliche Individuum als „starkes Ich“ zum Erziehungs- und Therapieziel der Moderne wurde, kümmert sich die Psychoanalyse – ähnlich wie die Kunst – um die mit dieser Form von Subjektivität zusammenhängenden, un-aufgelösten und eventuell grundsätzlich unauflösbaren Probleme im Selbst- und Weltverhältnis des imaginären Subjekts der Moderne. Wesentlich dabei ist das Konzept der Übertragung als etwas, das zwischen den individuellen Subjekten entsteht und einen interindividuellen Raum (Pazzini) erzeugt, in dem sich ein *objet supposé savoir* (Lacan) bildet, ein unbewusstes Subjekt, das man sowohl als „subject supposed to know“, wie auch als „supposed subject of knowledge“ verstehen kann. Dieses für Bildungsprozesse konstitutive *Objet* (als Subjekt und als Inhalt) ist möglicherweise anschlussfähig für die Suche nach einer veränderten Form von Subjektivität.

Manfred Faßler schlägt in seinem Beitrag *Mediales Selbst. Bildung fürs Ungewisse* eine anthropologische Sicht auf Lernen, Denken, Wissen und Vermittlung vor, die beim Konzept des „medialen Selbst“ ansetzt. Damit bezeichnet er das Programm indirekter Handlungsregeln, das über ca. 10.000 Jahre aus den menschlichen Techniken der Selbstdistanzierung, -beobachtung, und des Selbstverstehens entstanden ist – „die Intelligenz geschickter Unterscheidung“. Dieses Programm funktioniert im Rahmen einer sich historisch wandelnden Koexistenz von Körper, Abstrak-

tions- und Dingprogrammen, Medienprogrammen und Menschen, die darin klar kommen müssen. Das führt zu ständigen Veränderungen von Wissen, Umwelt, Körperbau und Denkweisen. Vor dem Hintergrund eines medien-strukturellen Aufbaus des Denkens – der „Zusammensetzungen des Medialen“ – folgt Faßler der Frage, wie sich Bildung angesichts „selbstverschuldeter Intelligenz“, globaler Vernetzung und informationeller Mündigkeit heute formulieren lässt. Bildung kann demnach nicht mehr reformuliert werden als „kultureller Lektürekurs“ oder „kanonisierte Bücher-Wurfsendung“, sondern muss „Zusammenhangsdenken und verantwortbares Zusammenhangshandeln“ meinen. Das heißt, Bildung muss Menschen dazu zu befähigen, ein „unterscheidungs- und anpassungsfähiges mediales Selbst entwickeln und nutzen zu können.“

Karl-Josef Pazzini nimmt in seinem Beitrag *Was wirkt, was bildet?* Jean-Luc Godards Film *PASSION* als Metapher für einen Bildungsprozess. Er regt – auch durch die performative Art seines Schreibens – eine Übertragung an, die beim Entschlüsseln des Films etwas über Bildung sagt und über das, was dazu führt – was also *wirkt*. Den Hintergrund seiner Überlegungen bildet die Annahme, dass eine Reformulierung des psychoanalytischen Begriffs der Übertragung anregend sein kann für ein Nachdenken über den Zusammenhang von Medien, Subjekt und Bildung. Übertragung ist – so Pazzini – „Medium, d. h. Vermittlung und Unmittelbarkeit zugleich“. Mitten in die Medien eingelassen ist die „Sehnsucht nach Sinn“, die auch als Sehnsucht nach Unmittelbarkeit erscheint. Godards Film stellt auf vielfache Weise die Frage nach Unmittelbarkeit, Zusammenhang und Sinn, nämlich vor allem anhand der Frage: Wie kann erzählt werden? Der Film ist nur durch seine Rezeption zu erfassen, denn das „Medium ist nicht zu durchstoßen auf einen hinter ihm liegenden Sinn“. Was Godards filmische Praxis – und insbesondere „Passion“ – auszeichnet, ist das Potenzial, „Wahrnehmung und Aufmerksamkeit [zu] wecken und justieren“. Dadurch wird das „Einschnappen des schon Bekanntseins“ aufgebrochen und die verfestigten, gewohnten Überbrückungen werden so erschüttert, „dass sie fallen“. Sich darauf einlassen zu können, ist die notwendige Bedingung von Bildungsprozessen schlechthin: „Alles, was man hat, an Wissen und Sinn, muss sich diesem Prozess immer wieder stellen.“

Norm Friesen gibt in seinem Beitrag einen Überblick über die Geschichte des „inneren Dialogs“ als pädagogische Technik, deren variantenreiche materielle Medienformen sich über einige Jahrhunderte zurückverfolgen lassen: *Bildende Selbstpraktiken: The Genealogy of Internal Dialog in Educational Material & Practice*. Zwei wichtige Vorläufer dieser spezifischen „Technik des Selbst“, wie Foucault es bezeichnet, reichen bis ins Mittelalter und die Antike zurück, insbesondere zur Erfindung der Schrift und in der christlichen Religion als Instrument der Selbstreflexion und -untersuchung. Ähnliche Selbsttechniken werden heute in Kategorien

von „Selbstregulierung“ und „Selbsterklärung“ praktiziert und betrachtet, die ihrerseits durch Medien oder Technologie unterstützt und verfolgt werden. Von den antiken zu den zeitgenössischen Praktiken haben sich entscheidende Unterschiede ergeben: Sie manifestieren sich eher im Lesen denn im Schreiben und eher in der Form einer „Rezitation in der Gruppe“ denn als individuelles Extempore. Der Beitrag widmet sich dem Oszillieren dieser „Technologie“ zwischen ritualisierter, externalisierter Performance und verinnerlichter Erkundung, vom Katechismus Luthers bis zur inneren Rede von Vygotsky und der zeitgenössischen Kognitionswissenschaft und schließt mit einer kurzen Besprechung der neuen Möglichkeiten, die die „many-to-many“-Kommunikation des Internets bietet.

Im Anschluss an Lacan und Deleuze rekonstruiert *Manuel Zahn* mit seinem Beitrag *Das Subjekt des Kinos* den Entwurf einer alternativen, nämlich kinematographischen Ontologie. Die dabei zentrale deleuzianische Vorstellung, dass das materielle Universum aus Bewegungsbildern besteht, ist, zumindest jenseits naiv-realistischer Vorstellungen, also etwa im Anschluss an die theoretisch avanciertere Sozialtheorie des 20. Jahrhunderts, durchaus nicht so ungewöhnlich, wie es auf den ersten Blick scheinen mag (verwiesen sei etwa auf George Herbert Mead, immerhin ein sozialisationstheoretischer Klassiker, und seine zentrale Annahme einer „objektiven Realität der Perspektiven“, die Realität als Effekt von Beobachtungsereignissen betrachtet, die nicht einer Subjekt- versus Objektseite zuzuschreiben sind). Das kinematographische Universum rückt den Beobachter jedoch in eine größere Distanz. Es entspricht unwahrnehmbaren Bewegungsbildern, „die sich an niemanden richten“; die erst durch die Unterbrechung, Subtraktion und Transformation zu den spezifischen Wahrnehmungsbildern, Aktionsbildern und Affektionsbildern eines Subjektes werden, an denen, oder als deren Monteur es sich bildet. Zahn argumentiert vor diesem Hintergrund, dass „Wahrnehmen stets woanders beginnt als beim Wahrnehmenden“, dass somit unser Fühlen, Denken, Handeln und Erinnern eingelassen ist in mediale und technologische Dispositive, die den Bildungen des Subjekts und seiner Welt vorgängig sind. Zahn plädiert in diesem Rahmen für eine ästhetische Erforschung der Film-Bildung, die ihre Auswirkungen auf Erfahrungen, Subjektivierungen und verteilte Wissensbestände untersucht.

Torsten Meyer denkt in seinem Beitrag über *ein neues Sujet* nach, das er dem Denkmodell für das Subjekt der Moderne probenhalber entgegen hält. Vor dem Hintergrund der mediologischen Grundannahme, dass sich die symbolischen Aktivitäten einer Gesellschaft inklusive ihres Selbst-Verständnisses nicht unabhängig von den Technologien erklären lassen, die diese Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen, beginnt er mit einem Blick auf die Entwicklung des Subjektbegriffs der Moderne bei René Descartes, bedenkt diesen vor der sprachwissenschaftlich fundierten Bil-

dungstheorie Wilhelm von Humboldts und kommt von dort aus auf das Subjektverständnis der strukturalen Psychoanalyse, das als Basis für das weitere Nachdenken über den Zusammenhang von Subjektivität und Medialität dient. Dem Bücherlesenden, hochstapelnden und pathologisch tendenziell neurotischen Subjekt der Moderne wird ein eher psychotisches Subjekt der *nächsten Gesellschaft* (Baecker) gegenübergestellt, das das Symbolische nicht mehr vom Realen zu trennen vermag, weil es nicht mehr kontrollieren kann, wie die Daten und die Dinge miteinander interagieren, und ihm die zu komplex gewordene Kultur zur zweiten, zur nächsten Natur geworden ist. Vor diesem Hintergrund schlägt Meyer vor, die Bildung der nächsten Gesellschaft von einem *Sujet* her zu denken, das zwar an das „Subjekt“ der Moderne erinnert, aber auch als „Thema“, „Stoff“, „Motiv“, thematische „Gegend“ verstanden werden kann und hier ein Akteur-Netzwerk meint, das sich aus und an menschlichen Communities, technologischen und thematischen Akteuren bildet.

Subjekt, Sinne und Welt

Der mobile, „körpersensible“ Online-Touchscreen ist die vorläufige Quintessenz medientechnologischer Entwicklung. Netzfähige Gadgets machen globale Netzwerke anfassbar; die Dichotomie von nah vs. fern, online vs. offline, symbolisch vs. körperlich ergibt immer weniger Sinn. Was bedeutet es für traditionale Subjektvorstellungen, wenn Fern-Sinne nicht nur immer mehr an Bedeutung gewinnen, sondern mit Distanz- und Nah-Sinnen amalgamieren? McLuhans These der Medien als „Extensionen der Sinne“ unterlief die Vorstellung eines in sich sensologisch geschlossenen Subjektes; Haraways These, wir seien alle Cyborgs, war selten anschaulicher nachvollziehbar als im heutigen Alltagsbild voller „Mensch-Gadget-Web“-Einheiten. Wie kann man Sinnlichkeit und das sinnliche Bildungssubjekt unter diesen Bedingungen denken?

Norbert Meder begibt sich in *Das Medium als materia quantitate designata*, ausgehend von der relationistischen Grundposition des neukantianischen Philosophen und Medientheoretikers Hönigswald, auf den Weg einer philosophiegeschichtlich motivierten Untersuchung einer Grundfrage, die sowohl den Begriff des Subjekts als auch den Begriff des Mediums im Kern tangiert. Denn beide gehen aus einer vorausgesetzten Differenz hervor: Subjekt vs. Welt; Medium vs. Form. Solche absolut gesetzten Differenzen haben sich geistesgeschichtlich schnell als unhaltbar erwiesen; wie Meder aufzeigt, war schon die Unterscheidung von Materie und Form bei Aristoteles eine nur jeweils durch konkrete Prozesse der Veränderung als Prinzipien erkennbare, aber keine absolut bestehende. Ähnlich gerät die Position

des Subjekts, bei Descartes bekanntlich noch absolut als „denkende Substanz“ einer Objektivität als „ausgedehnter Substanz“ entgegengesetzt, philosophiegeschichtlich immer wieder in Bewegung. Für die Lösung dieser sowohl bildungstheoretisch wie auch medientheoretisch zentralen Paradoxien gibt es nun, wie Meder aufzeigt, zwei Strategien. Die eine liegt in der Dialektik als Ausdruck der Dynamik dieser beiden vorausgesetzten Polaritäten. So geschieht es bei Hegel zwischen Subjekt und Objekt, bei Luhmann, konsequent paradoxal weiterentwickelt, in der system-konstituierenden Unterscheidung zwischen System und Umwelt wie auch in der mediumtheoretischen Unterscheidung zwischen der medium-konstitutiven Differenz von Medium und Form. Als Alternative dieser letztendlich „substantialisierenden“ Ansätze bringt Meder ein „relationistisches“ Paradigma in Anschlag, das die Trennung von Subjekt und Objekt, von Medium/Materie und Form als (bloße) Prinzipien einer Prozessdynamik betrachtet. Es ist aus dieser Position unmöglich, Subjekt und Form zu eigenständigen Entitäten zu hypostasieren: Beide werden in einer relationalen, ursprünglichen und somit übergreifenden Symmetrie von Asymmetrien verstanden. Bildung kann somit niemals nur einseitig auf der Seite des Subjekts gedacht werden.

„Wir befinden uns mitten im Übergang von einer literalen zur medialen Kultur.“ *Kristin Westphal* stellt mit ihrem Beitrag *Mediale Erfahrungen: Stimmen aus dem OFF hören* die Frage nach den Auswirkungen dieses Übergangs auf den Körper und seine Leiblichkeit. Sie untersucht die zu Beginn des 21. Jahrhunderts bestehende alltägliche Grundsituation des Menschen in Auseinandersetzung mit „künstlichen“, technologisch erzeugten Medien, die sich, in körper-analogen Formen, im Vollzug der Ausdifferenzierung immer mehr von einer leiblichen Organisation entfernt haben: „Das Handwerkliche verschwindet im Bedienen einer komplexen Maschine; das Live-Orchester wird konserviert und synthetisiert, das abstrakte Sehen über Menüs und Anzeigen auf Bildschirmen, das rudimentäre Bedienen von Hebeln und Schaltern oder Tastaturen und der „Maus“ kennzeichnen den Umgang mit Medien.“ Dennoch verschwindet Sinnlichkeit nicht. In ihrer Durchdringung von real-sinnlichen und virtuellen Wirklichkeiten bleiben technische Medien, so zeigt Westphal auf, zutiefst an die leiblich-sinnliche Welt gebunden. Bildung bedeutet dann, sich dieser Gebundenheit sowohl reflexiv zu vergewissern als auch diese in der künstlerischen und pädagogischen Praxis zu entfalten.

In seinem Beitrag *Ganz Altes denken. Auf der Suche nach verschütteten Grundlagen einer bewegungsbildbasierten Bildungstheorie*, in der das Subjekt nur noch larvenhaft erscheint zeigt *Olaf Sanders* andere Denkwege auf, indem er die Lesenden zugleich einlädt, ihren Spuren zu folgen. Anstelle einer klassischen Theoriediskussion, die uns immer schon als Kontrollsubjekte organisierter Wissensgefüge anruft, finden wir uns verwickelt in die Verläufe einer von ihm entwickelten gedanklichen Be-

wegung, die anhand unterschiedlichster – literarischer, paläoanthropologischer, ökonomietheoretischer, kinematographischer, topographischer und filmanalytischer – Diskurse sowie unter Inanspruchnahme alternativer Subjektfigurationen – Schizo, Legastheniker, Autist – auf Qualitäten von Bildungsprozessen verweist, die den Subjekten, insofern sie sich als das „intentionale Zentrum ihrer handelnd erschlossenen Welt“ verkennen, üblicherweise verschlossen bleiben. Die Theorie selbst erweist sich als gedoppelte – als epistemische und zugleich als szenisch-performative Montage, als deren Subjekte wir uns lesend „larvenhaft“ entfalten und somit, zugleich theoretisch und reflexiv, auf die Spur kommen.

Akteure und Netzwerke

Kann das „Subjekt des Wissens“ in Zusammenhang gebracht werden mit der „kollektiven Intelligenz“, die sich in den netzbasierten Wissensmanagementsystemen von der Wikipedia bis Twitter praktizierend zeigt? Welche Rolle spielen dabei die (modernen) Subjekte als Lehrende und Lernende? Welchem Subjekt kann das „kollaborative Wissen“ unterstellt werden, das die aktuelle informations- und kommunikationstechnologische Infrastruktur produziert? Kann sinnvoll und Grund legend von einer „Bildung der Community“ gesprochen werden – so wie (anthropologisch) Grund legend von der „Bildung des Menschen“ die Rede war? Wie ist es zu bewerten, wenn Individuen Wissen, Orientierung und Weltbezüge immer mehr im Rahmen digital forcierter sozialer Netzwerke aktualisieren? Wo in guten alten Zeiten von „Vernunft“ und „Verstand“ die Rede war, spricht Pierre Lévy nun von der „symbolischen Kollektivintelligenz“, um die Rolle der Technologien und der Institutionen in das menschliche Denken mit einzuschließen. Dabei geht es – mit Latour gesprochen – aber nicht darum, „Subjektivität auf Dinge zu übertragen oder Menschen als Objekte zu behandeln oder Maschinen als soziale Akteure zu betrachten“, sondern die Subjekt-Objekt-Dichotomie zu umgehen und als eine vorübergegangene „Verfassung der Moderne“ (Latour) zu begreifen. Nun haben wir es zu tun mit einem offenen, losen, fraktalen, temporär und projektgebunden konzentriertem Netz von Menschen und technologischen Akteuren. Mit diesem „und“ zwischen Menschen und technologischen Akteuren muss sich Bildungstheorie ebenso wie Bildungspraxis zukünftig sehr intensiv auseinandersetzen.

In ihrem Beitrag *Menschliche Präsenz: Versuch eines posthumanistischen Ansatzes zum Menschsein* schlägt Estrid Sørensen im Anschluss an Latour vor, den Vorrang des Subjekts in der pädagogischen Forschung aufzugeben und stattdessen von einer generellen Symmetrie menschlicher, dinglicher und räumlicher Akteure auszuge-

hen. Der Begriff der „Subjektivität“ wird dabei durch den Begriff der „Presence“ substituiert. Die soziale Präsenz wird so zum methodologischen Anker der Frage danach, was es für Menschen bedeutet, Teil eines sozio-materiellen Arrangements zu sein. Ihre Argumentation basiert auf einer Analyse von Daten einer Schulethnographie, vor deren Hintergrund die emergente, praktische und spatiale Art des Mensch-Seins diskutiert wird. Verschiedene Formen der „Presence“, so zeigt der Beitrag, werden in und durch unterschiedliche sozio-materielle Konfigurationen ausgeübt, die durch eine Vielfalt von materiellen, diskursiven, sozialen und körperlichen Involviertheiten mediiert werden.

Um eine bildungstheoretische Lesart der Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours geht es im Beitrag von *Bianca Brauckmann*. Ausgehend von der Prozessphilosophie Whiteheads zeigt sie zwei auf diese zurückführbare Linien auf: eine über Bateson vermittelte lerntheoretische Interpretation in einem dialektischen Theorierahmen, die in der strukturalen Bildungstheorie Winfried Marotzkis eine maßgebliche Rolle spielt, und eine prozessorientierte Lesart durch Bruno Latour. In einem spannenden, explorativen hermeneutischen Versuch werden Differenzen, aber auch Übergänge dieser unterschiedlichen Ansätze in einen bildungstheoretischen Rahmen eingebracht, der das strukturelle Moment innerhalb einer relationalen Bildungstheorie verortet.

Im Anschluss an den gegenwärtig (wieder) aktuellen Diskurs um die „Pädagogik der Dinge“ greift *Benjamin Jörissens* Beitrag *Bildung der Dinge. Design und Subjektivitation* unter Rekurs auf Arnd-Michael Nohls Gedanken einer „transaktionalen Bildungstheorie“ zunächst den Gedanken auf, dass Bildungsprozesse grundsätzlich nicht getrennt von dinglichen Lebenswelten gedacht werden können. Er verhandelt vor modernisierungstheoretischer Folie sodann den Umstand, dass seit der Moderne Dingwelten selbst komplexe Beobachtungsoperationen verkörpern, dass mit dem ubiquitären Design eine epistemische Symmetrie eingeführt wurde, insofern den Dingen immer komplexeres Wissen immanent ist. „Bildung“ der Dinge erscheint vor diesem Hintergrund als verschränkter Prozess, der auf der Ebene der Transformation subjektivierender Relationierungen von menschlichen und anderen Akteuren zu verorten ist, und damit auf der Ebene von Praktiken, in deren Zentrum gegenseitige Verhältnisse von Beobachtung, Wissen und Macht stehen.

Christoph Koenig widmet sich in seinem Beitrag *Community als Subjekt. Entwurf einer bildungstheoretischen Interpretation kollaborativer Transformationsprozesse im Netz* den Möglichkeiten und Bedingungen von Bildung unter den Vorzeichen elektronischer Vernetzung. Unter ihren zeitgenössischen Ausprägungen entdeckt Koenig Formen innovativer sozio-technischer Praktiken, die auf dem Grundprinzip der Kollaboration beruhen und den Aktionsraum für Kritik im Netzwerk unter den gegenwärtigen Bedingungen ausloten. Exemplarisch stehen hierfür offene,

netzwerkförmige Online-Communities, die auf Basis von verteiltem Wissen, dezentralisierten Entscheidungsprozessen und integrierender Offenheit kollaborativ digitale Allgemeingüter hervorbringen. In Anlehnung an Hans-Christoph Kollers Theorie des Widerstreits legt Koenig dar, dass transformatorische Bildung im Netz als Transformationsprozess auf der Ebene sozio-technischer Arrangements zu finden ist: Denn die vernetzten, offenen Communities haben sozio-technische Strukturen entwickelt, die eben diesen Widerstreit produktiv werden lassen und somit herausfordern.

In Ihrem Beitrag „*Wir können nicht nicht auf Twitter sein.*“ stellt *Tanja Carstensen* die *Anforderungen an Subjekte in Internetberufen zwischen Arbeit, Öffentlichkeit, technischem Wandel und Lernen* vor. Dabei geht um die Ergebnisse des Teilprojekts „Webbasierte Erwerbsarbeit“, eines Verbundprojekts zur „Subjektkonstruktionen und digitale Kultur“, dessen Dokumentation gerade im transcript-Verlag als „Digitale Subjekte“ (hrsg. von T. Carstensen, C. Schachtner, H. Schelhowe, R. Beer) erschienen ist. Auf der Grundlage von Interviews mit jungen Menschen, die in Internet-zentrierten Branchen wie Social-Media-Beratung, Webdesign, Online-Journalismus, Software-Entwicklung u. ä. arbeiten, zeigt sich, dass Subjekte gegenwärtig mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sind. Dies sind 1. die Entgrenzung von Erwerbsarbeit und anderen Lebensbereichen, 2. die Grenzverschiebungen zwischen Öffentlichkeit und Privatsphäre, 3. der Umgang mit dem permanenten technologischen Wandel und 4. neuartige Anforderungen und Ansprüche an Lernen und Bildung. Diese Herausforderungen werden zunächst beschrieben; anschließend wird eine Typologie unterschiedlicher Umgangsweisen vorgestellt. In der Diskussion der Ergebnisse sollen die Herausforderungen an Lernen und Bildung im Mittelpunkt stehen.

Kunst

In der Kunst bildet sich – wenn auch, weil damit das klassische Geschäftsmodell des Kunstmarkts im Kern tangiert ist, zögernd – ein neues Paradigma heraus, das sich von der emphatischen Figur des Künstlers als mit quasi-natürlicher Schöpfungskraft „begabten“ ästhetischen Subjekts verabschiedet. Seit Aufklärung und Romantik hatte diese Vorstellung eines auf Individualität, Originalität, Expressivität, Genialität und Authentizität festgelegten ästhetischen Subjekts sowohl das ökonomische wie das kulturelle Kapital begründet und die Fundamente gängiger Theorien ästhetischer, musischer, kultureller, künstlerischer Bildung oder Erziehung geprägt. Was Jean-Jacques Rousseau mit dem „homme naturel“ als Norm

und Maßstab für die Kulturkritik der Moderne (vgl. Meyer 2014) ebenso wie für deren Erziehungsideale ins Spiel gebracht hatte, wurde in Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ und Humboldts Genie als Bildungsideal (vgl. Hubig 1983, S. 207f.) in theoretisch ausgearbeitete Formen gebracht und hält sich seitdem relativ hartnäckig als Idee des souveränen Subjekts und autonomen Künstlers (vgl. Reckwitz 2012).

Unter den seit Rousseau, Schiller und Humboldt grundlegend gewandelten medialen Bedingungen stellen sich hier nun – konkret ablesbar an den aktuellen Debatten um das Urheberrecht – Fragen nach der Verschiebung geistigen Eigentums, nach der Vervielfältigung von Autorschaft und Möglichkeiten von so etwas wie einer kollektiven Kreativität.

Gesa Krebber konstatiert einen „collaborative turn“. In ihrem Beitrag *Wir. Kollaborative Subjekte – Künstlerische Identitäten – Kunstpädagogische Feldfrüchte* beschreibt sie Möglichkeiten und Wirklichkeiten künstlerischer Kooperation und Partizipation und zeigt uns die Struktur des Kunstsystems als kollaboratives Netzwerk. Mit Blick auf die zeitgenössischen Produktionsbedingungen stellt sie den romantischen Erwartungen an ein quasi-heroisches autonomes Künstlerindividuum ein Konzept von Kunstschaffen gegenüber, das sich über kollektives künstlerisches Handeln definiert. Im Anschluss geht es um die Frage, wie Konzepte kollaborativer Kunst und Praktiken der Projektkultur auch für kunstpädagogisches Handeln anwendbar werden können.

Das Ende des vorliegenden Bandes wird markiert durch ein Interview des Strategiedesigners, Managementforschers und Wissensunternehmers *Simon Grand* mit dem Künstler und Kunsthistoriker *Johannes M. Hedinger* auf einem Flug von Zürich nach Berlin. Das Gespräch gibt konkreten Einblick in das gewandelte Künstlerverständnis im globalen Kunstkontext des 21. Jahrhunderts. Hedinger und Grand richten den Blick darauf, wie sich die Gegenwartskunst und ihre Institutionen – z. B. die Documenta – damit auseinandersetzen. Aus seiner – „postironischen“ – Perspektive beschreibt Hedinger das eigene Selbstverständnis als Künstler und Projektmanager und die eigene künstlerische Forschungspraxis im Spannungsfeld zwischen lokaler und globaler Volkskultur, zeitgenössischer Kunst und nicht zuletzt Ökonomie. Dabei geht es um den Künstler als Genie, Kurator, Vermittler, Moderator, Manager und – im Sinne Bourriauds – als Mixer, der Bildzitate des Alltags, der Kunstgeschichte, der Werbung und des Lifestyles mit Strategien von Produktion, Kunst und Vermarktung mischt und so eine Überblendung von Kunst und Massenkultur produziert.

In diesem Sinne beziehen sich zeitgenössische Künstler nicht mehr auf ein Feld der Kunst als Hochkulturmuseum, voll mit Werken, die „zitiert“ oder „übertroffen“ werden müssen. Sie beziehen sich auf die globale Zeitgenossenschaft als die von allen

geteilte Welt. Bei Nicolas Bourriaud ist das „a territory all dimensions of which may be travelled both in time and space“ (Bourriaud 2009a) – ein riesiger Hypertext als „weltweiter Raum des Austauschs“ (Bourriaud 2009b, S. 203), in dem die Künstler herumwandern, browsen, sampeln und kopieren wie DJs und Flaneure „in geography as well as in history“. Bourriaud nennt das treffend „Postproduction“ – ein Begriff aus dem Vokabular der TV- und Filmproduktion, der sich auf Prozesse bezieht, die auf das bereits aufgenommene Rohmaterial angewendet werden: Montage, Schnitt, Kombination und Integration von Audio- und Video-Quellen, Untertitel, Voice-Overs und Special Effects.

Die Kunst führt hierüber ihren eigenen Diskurs. Dieser Diskurs verläuft – im Gegensatz zum wissenschaftlichen Diskurs – in seiner Form weniger über die performative „Anrufung“ des Wissenssubjekts (im Sinne des Produzenten/Rezipienten eines wissenschaftlichen Textes). Gerade deshalb ist es im Rahmen eines Bandes, der nach Denkmöglichkeiten neben, unterhalb und jenseits unserer gängigen und pädagogisch etablierten und praktizierten Vorstellungen von Subjektivität fragt, von strategischer Bedeutung, diese andere, wiewohl nicht weniger erkenntnisbildende Diskursform zumindest exemplarisch zu beleuchten.

Benjamin Jörissen und Torsten Meyer
Köln, Januar 2014

Literatur

- Bourriaud, N. (2009a). *Altermodern explained: manifesto*. London: Tate Gallery. www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/exhibition/altermodern/explain-altermodern/altermodern-explainedmanifesto. Zugegriffen: 22. April 2013.
- Bourriaud, N. (2009b). *Radikant*. Berlin: Merve.
- Hubig, C. (1983). „Genie“ - Typus oder Original? Vom Paradigma der Kreativität zum Kult des Individuums. In: E. Wischer (Hrsg.), *Aufklärung und Romantik. 1700 - 1830* (S. 187-210). Berlin: Propyläen.
- Meyer, T. (2014). *Cultural Hacking als Kulturkritik?* In: S. Baden, C. A. Bauer, D. Hornuff (Hrsg.), *Formen der Kulturkritik*. München: Fink.
- Reckwitz, A. (2012). *Der Künstlermythos zwischen Exklusivfigur und Generalisierungstendenzen*. In: C. Menke, J. Rebentisch (Hrsg.), *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus* (S. 98-117). Berlin: Kadmos.



<http://www.springer.com/978-3-658-06170-8>

Subjekt Medium Bildung

Jörissen, B.; Meyer, T. (Hrsg.)

2015, XVIII, 287 S. 87 Abb., 22 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-06170-8