

Transgressive Artikulationen: das Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung

Benjamin Jörissen, benjamin@joerissen.name, <http://joerissen.name>

Preprint. Erscheint in: Hagener, M. & Hediger, V. (Hrsg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt/M.: Campus.

Lizenz: cc-by-nc-nd-4.0

Inhalt

I. Bildung und Unbestimmtheit	2
<i>Bildung als relationaler Prozess der Entstehung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen</i>	4
<i>Bestimmtheit, Unbestimmtheit und „das Neue“ in Bildungsprozessen</i>	5
II. Transgressive Artikulationen im Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität	7
<i>Bildung und Transgression</i>	8
<i>Artikulation und Medialität</i>	10
<i>Unbestimmtheit im Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität: Diskursive, reflexive und medial affirmative Artikulationen</i>	12
Literatur	14

I. Bildung und Unbestimmtheit

Der Ausdruck „Medienbildung“ findet seit einigen Jahren einige Verbreitung. Nicht nur im medienpädagogischen Diskurs, sondern auch darüber hinaus spielt er in der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion eine immer größere Rolle, ausgelöst wohl nicht zuletzt durch den Umstand, dass weite Teile von Politik und Gesellschaft das enorme Ausmaß des globalen medialen Wandels in seiner gesellschaftlichen Tragweite zur Kenntnis genommen haben. Dabei tritt unter dem Label „Medienbildung“ die Einsicht zutage, dass kulturelle Verlustdiagnosen und bewahrpädagogische Haltungen den medienkulturellen Umbrüchen in ihrer Differenziertheit und Komplexität nicht gerecht werden. Nicht nur würden mit einer solchen Haltung Chancen vergeben, auch die Diagnose von vermuteten „Gefahren“ bedarf, wie immer deutlicher wird, eines erheblich differenzierteren und sachverständigeren Blicks.

Medienbildung wird in dieser breiten, den fachlich-medienpädagogischen Rahmen weit übersteigenden Wahrnehmung zu einem Bestandteil bildungspolitischer Forderungen. Der Ausdruck kommt damit in den durchaus ambivalenten Genuss, das Schicksal des Bildungsbegriffs zu teilen, der in bildungspolitische Outputorientierung, bildungssystemimmanente Praxisperspektiven sowie theoretische und empirische Begründungsperspektiven zerfällt (Jörissen 2011): „Bildung“ im Sinne der öffentlichen Diskussion um Themen wie „Bildungsauftrag“, „Bildungssystem“, „Bildungspolitik“, „Bildungsmisere“ etc. verweist auf einen übergreifenden Zusammenhang der administrativen und institutionellen Organisation von Ausbildung im weitesten Sinne. Diese Auffassung von „Bildung“ zielt also auf die organisierte Bereitstellung von Optionen für Individuen im Interesse des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen durch entsprechende gesellschaftliche Maßnahmen; es umfasst das Ganze der administrativen Entscheidungen, ihrer Realisierung und der sich daraus ergebenden Effekte. In der zweiten Perspektive, bezogen auf pädagogische Handlungspraxis, wird unter „Bildung“ zumeist als das Verfügen eines Individuums über ein (jeweils zu bestimmendes) von ihm erworbenes *Wissen und Können* auf einem jeweils zu bestimmenden Niveau, das je nach Kontext von einfachen Kenntnissen bis hin zu komplexen und reflexiven Kompetenzen reichen kann, verstanden. „Medienbildung“ erscheint dann etwa als bildungspolitische Aufgabe, Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen unter Bedingungen vernetzter Digitalisierung zu ermöglichen (BMBF 2010). Bezogen auf die

medienpädagogische Perspektive geht es um Herstellung eines theoretischen und praktischen Wissens; entsprechend kommt der Begriff der Medienbildung dabei dem tradierten, deutlich kommunikationstheoretisch orientierten Begriff der „Medienkompetenz“ ausgesprochen nahe, wenn er nicht sogar wenig gewinnbringend mit ihm gleichgesetzt wird (Schorb 2009).

Während diese bildungspolitischen und pädagogischen Diskurse also unter dem Label „Medienbildung“ unterschiedliche, gleichwohl wichtige Perspektiven eröffnen, sind die damit einhergehenden Sichtweisen aus sowohl bildungstheoretischer wie auch aus medientheoretischer Perspektive regelmäßig unterkomplex. Dies ist zwar insofern nachvollziehbar, als Komplexitätsreduktion unter den Zwängen (politischer, pädagogischer, erzieherischer oder sonstiger) Handlungssituationen nicht nur unvermeidbar, sondern auch notwendig ist. Allerdings sind angemessen komplexe übergreifende Rahmungen nötig, wenn insbesondere unter Bedingungen radikaler Strukturumbrüche gewohnte Legitimationsmuster politischer und pädagogischer Praxen (bisweilen auch die mit ihnen einhergehenden, etablierten theoretischen Perspektiven) an Wirkungskraft verlieren oder sogar dysfunktional werden. Vor diesem Hintergrund sind gegenwärtig verstärkte Bemühungen um Orientierungen theoretisch-paradigmatischer Art zu beobachten (Fromme/Sesink 2008; Moser/Grell/Niesyto 2011; Marotzki/Meder 2014).

Die besondere Perspektive eines solchermaßen begründeten erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldes „Medienbildung“ ist insofern nicht von den pädagogischen und letztlich auch bildungspolitischen Implikationen zu trennen. Die Praxisperspektive stellt sich als – zwar nicht strukturell konstitutiver, aber dennoch verbindlicher – Bezugshorizont. Medienbildung unterscheidet sich dadurch von den (im weiteren Sinne) medienbezogenen Wissenschaften, auf die sie angewiesen ist – zu denen etwa Medien-, Film-, Bildwissenschaft, Cultural Studies, Software Studies, Techniksoziologie, Medienanthropologie und -ethnographie wie auch Kunst- und Designtheorie zählen. Durch ihren, wie schon an der summativen Aufzählung deutlich wird, Schnittfeldcharakter, der neben den aufgezählten Bezügen vor allem auch die *theoretische Triangulation* mit Bildungstheorie (ästhetisch, epistemisch, subjekttheoretisch) und Gesellschaftstheorie (kulturtheoretisch, modernisierungstheoretisch, netzwerktheoretisch, machttheoretisch etc.) erfordert, entstehen besonders verdichtete Perspektiven. Diese können, schon aus ressourcenlogischen Gründen, einerseits nicht allen Binnendifferenzierungen der jeweiligen Medienbezugstheorien gerecht werden. Über ihre bildungstheoretischen Bezüge

kann es diesem Unternehmen jedoch gelingen, (medien-) übergreifende Perspektiven zu entwickeln, die medientheoretisch so nicht zu haben wären (vgl. Jörissen/Marotzki 2009). Darin wiederum liegt ein möglicherweise auch außerhalb der Erziehungswissenschaft interessanter Beitrag.

Bildung als relationaler Prozess der Entstehung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen

Bildung im hier intendierten Sinne, nämlich als prozessuales Geschehen, ist nicht Bildung von oder über „etwas“, wie es beim Lernen der Fall ist. In bildungstheoretischer Einstellung geht es primär um die Beobachtung von Prozessen der Entstehung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (Kokemohr/Koller 1996). Daher ist „Medienbildung“ auch nicht mit „Lernen über/durch/in Medien“ gleichzusetzen; vielmehr geht es um die mediale Konstituiertheit und die medialen Transformationen dieser Prozesse. Bildungsprozesse sind zunächst solche, in denen sich eine – immer in kulturelle und soziale Praktiken eingebetteten, von diesen in ihrer Form prästrukturierten, initiierten, dem Individuum aufgetragenen – selbstreflexive Beziehung zu sich herausbildet. In solchen Prozessen der Subjektivierung (Butler 2001) werden die verschiedenen historisch beobachtbaren kulturellen Formen von Selbstverhältnissen herausgebildet (vgl. Jüttemann/Sonntag/Wulf 2005; Zirfas/Jörissen 2007). Figurationen des lebensweltlich *Unverfügbaren* haben für moderne Bildungstheorien eine entscheidende Bedeutung; sei es in der Figur der Kontingenz, der biographischen Verlaufskurve, des Anderen, der Selbstfremdheit, der Negation vorhandener Orientierungsrahmen etc (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007). Bildung wird also *differenztheoretisch* gedacht; sie ist nicht in einem Outputmodell oder einem Kompetenzkatalog „fest-stellbar“. Dieses negative Strukturelement des Bildungsbegriffs ist nicht mit einem positiven Begriff von „Freiheit“ gleichzusetzen. Vielmehr fungieren prozessorientierte Bildungsbegriffe als *Konstitutionsbegriffe* in der Position einer *generativen Differenz* von Subjekt und Welt: Nicht ein vorgängig vorhandenes Subjekt „setzt“ sich Bildungsziele in einer je schon vorhandenen Welt (oder bekommt solche von außen vorgegeben); nicht ein vorgängig vorhandenes Subjekt „eignet“ sich Welt an; vielmehr gehen aus Bildungsprozessen Formen von Subjektivität und Weltbezügen immer wieder neu hervor, die zudem als historisch und kulturell veränderlich gedacht werden.

Bezogen auf eine „Bildungstheorie im Horizont transformativer Medialität“ setzt dies einerseits einen bildungstheoretischen Kern voraus, der zugleich Prozesse der Subjektivierung in zeitdiagnostisch angemessener Weise thematisiert, wie andererseits einen medialitätstheoretischen Kern, der die subjektkonstitutiven Aspekte von Medien begrifflich zu modellieren vermag. Der Ausdruck „Medialität“ soll dabei verdeutlichen, dass für Medienbildungstheorie eine Orientierung an bloßen medialen Epiphänomenen, der erscheinenden Oberfläche, die lebensweltlich als gegenständliches „Medium“ irgendwo zwischen Technologie und Symbolhaftigkeit erfahrungsmäßig *wahrnehmbar* wird, keine hinreichende Theoretisierungsbasis darstellt (Mersch 2002). Die konstitutiven Aspekte von „Medien“, so die dahinter stehende Annahme, erschließen sich nicht auf der Oberfläche ihres Erscheinens, sondern in ihrer immanenten Strukturiertheit, die sich mit dichotomisierenden Konzepten wie „Inhalt (Subjekt) vs. Form (Medium)“, „Rezeption (Subjekt) vs. Vermittlung (Medium)“, „Nutzer (Subjekt) vs. Angebot (Medium)“ gerade im Kontext der Neuen Medien nicht mehr theoretisch adäquat begreifen lassen.

Bestimmtheit, Unbestimmtheit und „das Neue“ in Bildungsprozessen

Ich möchte vor dem Hintergrund des bis hierhin formal skizzierten bildungstheoretischen Verständnisses zunächst das Konzept der „Strukturalen Medienbildung“, das bereits in einigen Veröffentlichungen ausführlicher dargelegt wurde (vgl. etwa Jörissen/Marotzki 2009; Marotzki/Jörissen 2010), skizzieren. Der Ansatz der „Strukturalen Medienbildung“ basiert auf einer *strukturalen Bildungstheorie*, die Bildungsprozesse als eine Transformation der Strukturen und Muster von „Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung“ (Marotzki 1990, 41) versteht. Bildung lässt sich aus dieser Perspektive nicht als Ergebnis oder Zustand verstehen, sondern muss als ein *Prozess* aufgefasst werden, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden. Dieser Ausgangspunkt ist zum einen durch eine *wissenstheoretische* Positionierung gekennzeichnet, zum anderen dadurch, dass er auf normative Festlegungen verzichtet und diese gleichsam der bildungsseitigen Reflexivität zuschreibt und überlässt (es werden nicht etwa emanzipatorische Ziele festgelegt; vielmehr ergeben sich solche Zielsetzungen aus Bildungsprozessen heraus als jeweilige Positionierungen, bzw. als Transformation von Rahmungen und Werteordnungen, seitens der Akteure). Die Fähigkeit, in diesem Sinne *Orientierungswissen* zu erlangen, stellt insbesondere unter den Bedingungen unserer hochkomplexen, globalisierten,

nachtraditionellen Gesellschaften eine Grundvoraussetzung der sozialen und kulturellen Partizipation, der Bewältigung von Alltagssituationen wie auch der Gestaltung des eigenen Lebens dar. Dabei geht es gerade nicht um vorgegebene Orientierungsrahmen, sondern um Unbestimmtheitsdimensionen: Jede Herstellung von Bestimmtheit, also von verfügbarem Wissen, *muss* „Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen und eröffnen“ (Marotzki 1990, 153). Ist Bildung, nach einer bekannten Formel Marotzkis, durch die „Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit“ (Marotzki 1988) charakterisiert, so wird zugleich deutlich, dass diese „Ermöglichung“ nicht einen bloß fakultativer Zusatz, sondern eine *Forderung* darstellt. Es geht mithin um Möglichkeiten eines Anders-Sehens und folglich Anders-Seins: „In diesem Sinne wird dem Subjekt eine prinzipielle Möglichkeit eingeräumt, Bestimmtheiten auch anders festlegen zu können, als es sie vorfindet. Der Mensch wird prinzipiell als Wesen der Möglichkeit und nur aus der Dimension der Zukunft her verstehbar angesehen“ (ebd. 156). Das Verhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit kehrt sich nachgerade um, wenn Marotzki schlussfolgert, dass „Bestimmtheitsfestlegungen [...] immer nur aus dem Horizont von Unbestimmtheiten verstanden werden“ können (ebd.). Jede Bestimmtheit ist in diesem Sinn selbst abhängig davon, dass Unbestimmtheiten gesucht und, insofern sie logisch betrachtet ja gerade dadurch charakterisiert sind, dass die nicht eo ipso „bestehen“, hervorgebracht werden. Wie aber kann man sich die Hervorbringung von Unbestimmtheit vorstellen? Eigentümlicherweise geht die strukturelle Bildungstheorie, wohl aufgrund ihrer wissensphänomenologischen Ausrichtung im Anschluss an Alfred Schütz, trotz der Betonung nicht nur einer Dialektik, sondern eigentlich einer primär bestehenden Relationalität von Bestimmtheit und Unbestimmtheit (keines ist dem anderen vorgängig), kaum auf ästhetische Fragen ein, die doch (etwa im Anschluss an Kant; vgl. Seel 1985) reichhaltig Auskunft über das Verhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit geben könnten. Ein Verweis auf das *stumme Wissen* als „Unbestimmtheitsreservoir“ (ebd. 152) jedenfalls wirft einige konstitutionstheoretische Fragen auf: vor dem Hintergrund der Arbeiten Bourdieus, in denen der Habitus als „Erzeugungsprinzip von Praxis“ eine nicht nur diese strukturierende, sondern auch selbst eine *strukturierte* Struktur darstellt (Bourdieu 1993, 78), wird das stumme Wissen als etwas durchaus zu großen Teilen Bestimmtes erkennbar. Wenn die tentativen Suchbewegungen durch die inkorporierten, habitualisierten Formen des Suchens – nicht etwa beschränkt, sondern: als positive Handlungsformen überhaupt erst *ermöglicht* werden, ergibt sich eben an dieser Stelle

Klärungsbedarf. Bereits Georg Simmel hat das Moment der „Übereinstimmung der Dispositionen und der Lage des Einzelnen“, das in der Bourdieuschen Übereinstimmung von Habitus bzw. Positionierung und Position aufgegriffen wird (Magerski 2005, 25), hervorgehoben. Das Problem, wie das „Neue“ an Bildungsprozessen vor diesem Hintergrund gedacht werden kann (Koller 2007), ist somit noch nicht hinreichend bestimmt. Wenn jedenfalls, wie Hans-Christoph Koller im Anschluss an Derridas disseminative (dekonstruktive) Hermeneutik ausführt, „die Entstehung des Neuen in solchen Bildungsprozessen zwar ein ebenso unvorhersehbares wie unbeherrschbares Geschehen darstellt, dass sein Zustandekommen aber [...] von der Offenheit für die potentielle Vieldeutigkeit möglicher Wissens- und Erfahrungsgegenstände und von der Anerkennung der Nichtbeherrschbarkeit ihrer Kontexte abhängig ist“ (ebd., 64 f.), dann stellt sich *entweder* die Frage, woher diese Offenheit stammt – etwa im konstitutionstheoretischen Sinn des Habitus, so dass Bildung als Habitustransformation erscheint (vgl. Wigger 2006; Alkemeyer 2006; Rosenberg 2011) – oder aber, wie sie strukturell ermöglicht wird. Ich möchte im nachfolgenden darstellen, inwiefern es sich aus Perspektive der Medienbildung um eine *Verschränkung* struktureller Unbestimmtheiten (hier ausgeführt im Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität) und habitueller Dispositionen (verstanden als Präferenz für affirmative oder transgressive Artikulationsformen) handelt.

II. Transgressive Artikulationen im Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität

Medienbildung im hier gemeinten Sinn versteht sich vor einem kulturtheoretischen Horizont. Sie ist insofern dem Diskurs der kulturellen Bildung erheblich näher als dem Medienkompetenzdiskurs wie auch dem mediendidaktischen Diskurs. Unter den mannigfaltigen Vorstellungen, Konzeptionen und Begriffen Kultureller Bildung lassen sich allgemeinere und engere voneinander unterscheiden. Die allgemeineren operieren mit einem weiten Kulturbegriff, die anderen mit einem spezifischeren, insbesondere auf Künste bezogenen. Zudem können beide Pole (und alles, was dazwischen liegt) jeweils mit unterschiedlichen Bildungsbegriffen (wie im ersten Abschnitt dargestellt) arbeiten. Ich beziehe mich im Nachfolgenden auf engere Varianten *beider* Begriffe. Erstens verstehe ich unter „Kultur“ einen Komplex von Form- und Formierungsphänomen, der immer wieder in performativen Akten der Wahrnehmung und Gestaltung reproduziert und verändert wird. Dies schließt

mithin soziale Form- und Formierungsphänomene ein, hebt aber auf deren ästhetische Seite ab. Dieses Ästhetische ist dabei alles andere als transzendent, zumindest wenn man darunter so etwas wie eine den Mikropolitiken des Alltags enthobene Sphäre verstehen wollte. Ich verstehe „Artikulation“ als Kernmoment von Kultur, sowohl in prozessualer Hinsicht als auch in ihren gestalthaften (werkförmigen oder szenischen) und kommunikativen, auf Anerkennung, also produktive Verkennung verwiesenen, mithin im engeren Sinne sozialen Aspekten.

Kulturelle Bildung ist in diesem Sinne also ein in sich vermittelter reflexiver Prozess, in dem der Zusammenhang von „Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung“ (Liebau 2009, 55) in einer Weise gegenständlich wird, die das Welt- und Selbstverhältnis von Menschen transformiert. Diesen Zusammenhang unter dem Begriff der „Artikulation“ aufzugreifen, geschieht in der Absicht eines theoretisch verbindlicheren Verständnisses des Verhältnisses der hier angesprochenen Handlungsformen. Zugleich verweist der Artikulationsbegriff jedoch auf einen begriffstheoretischen blinden Fleck im Diskurs um Kulturelle Bildung, der sich nicht durch den Verweis auf Medien als Gestaltungsmittel (oder Kommunikationsinstrument etc.) erledigen lässt: Die *Medialität* allen kulturellen Ausdrucks ist kein nachrangiges, sondern ein konstitutives Moment – nicht erst heute, aber heute in nicht mehr zu übersehender Art und Weise. Es geht mithin im Folgenden um medientheoretische Voraussetzungen auf allen Ebenen von „Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung“.

Bildung und Transgression

Das oben thematisierte „Neue“ von Bildungsprozessen wird nachfolgend auf auf einen besonderen strukturellen Aspekt von Kunst bezogen, der im Diskurs als „Grenzüberschreitung“ oder „Transgression“ bezeichnet wird (Wenzel 2011). Transgression ist dabei nicht etwa im Sinne der „transgressive art“ gemeint, sondern als bildungstheoretisches Moment der Überschreitung von Rahmungen, die als Zusammenhang erworbenen Erfahrungs- und Orientierungswissens betrachtet werden können – und damit zugleich auch als charakteristische Begrenzungen von Sichtweisen auf die Welt und auf sich selbst gelten müssen. Jede „Transformation“ im Sinne einer Aufhebung alter Muster und Etablierung neuer, komplexerer Muster geht daher notwendig mit einer Überschreitung der durch die alten Rahmen gesetzten Grenzen von Sichtweisen einher. Der Transgressionsbegriff betont hierbei jedoch das diskontinuierliche Moment von Transformationsprozessen gegenüber der im Bil-

dungsprozess später erfolgenden deduktiven (Re-) Konstruktion von Anschlüssen. Mithin geht es in dieser Perspektive um das bildungstheoretisch zentrale Ereignis der Aufhebung von Gewissheiten, Sichtweisen und Orientierungsmustern, das als solches eine „entbildete“ Leere ist,¹ die der Krisis überhaupt erst Raum verschafft. Das Moment der Unbestimmtheit in Bildungsprozessen in diesem Sinne weniger positive Freiheit eines selbstmächtigen Subjekts, sondern zunächst negative Freiheit, „Freiheit von“, die sich in der Krisis zu einer „Freiheit zu“ entwickeln kann (oder auch nicht).

Überschreitung lässt sich bildungstheoretisch in diesem Sinne als Negation des Überschrittenen, also als Einklammerung erworbener Rahmungen oder auch als grundlegendes Umlernen verstehen. Ein besonderes Erkenntnismoment der Überschreitung liegt darin, dass die Grenzen in diesem Prozess *als* solche sichtbar und potenziell reflexiv thematisierbar werden. Ob sich ein solches reflexives Bewusstwerden der eigenen Grenzen tatsächlich ereignet, ist dabei offen. Die bloße Aneignung anderer (komplexerer, viablerer oder gewünschter) Muster jedenfalls ist dabei, wie auch immer als persönlicher Gewinn verbuchbar, nicht der wesentliche Aspekt. Wenn das Potenzial in der rückwendenden Beobachtung eigener Erkenntnis- und Wahrnehmungsgrenzen *als* solcher liegt, müssen diese Grenzen selbst auf einen Begriff höherer Ordnung gebracht werden. Wissensförmig geht dies oft nur, wenn Paradoxie als kognitiver Operator verfügbar ist, wenn man etwa hinter oder unter den binären Strukturierungen, aus denen die eigenen Weltsichten gefügt sind, die „Einheit ihrer Differenz“ (Luhmann) erkennen und aushalten kann (aber wie die binäre Logik haben auch unsere Kapazitäten zur Verarbeitung von Paradoxien ihre Grenzen; vgl. Günther 1959; Marotzki 1990, 159 ff.). Ästhetisch jedoch kann dieses Jenseits etablierter Ordnungen artikuliert und erfahren werden, wobei das damit eröffnete Spielfeld vom ästhetisch Ungefühten bis zur selbstreflexiven, dichten Gefügtheit (sei es von Werken oder von Prozessen) reicht.

In dieser bildungstheoretischen Perspektive auf Diskontinuität steckt ein Moment des Risikos, das jede beschauliche Vorstellung kulturell-ästhetischer Bildung infrage stellt, und das – insbesondere im Kontext von Kunst – das Transgressive an Erfahrungs- und Bildungsprozessen einfordert. Die strukturelle Bestimmung von Kunst im Kontext kulturell-ästhetischer Bildung betont dieses Moment nicht immer sehr deutlich. Ich versuche im Nachfolgenden hingegen aufzuzeigen, dass im Zusammendenken des transgressiven Formaspekts

¹ Vgl. für den Begriff der „Entbildung“ nach Meister Eckhart vgl. Pazzini (1999); Zirfas (1999).

von Kunst unter Gesichtspunkten von Medialität das Transgressive an „Kultureller Bildung“, als ein über bloßes „Lernen über“ ästhetische Sachverhalte weit hinausgehendes Geschehen, in besonderer Weise thematisierbar wird.

Artikulation und Medialität

Der Begriff „Artikulation“ ist in sehr unterschiedlichen philosophischen Kontexten zu finden. In einer postmarxistisch-strukturalistischen Perspektive, die sich von Marx ausgehend über Althusser in verschiedenen Lesarten etwa bis zu Hall oder Butler erstreckt, geht es um die Verknüpfung von Basis und Überbau dergestalt, dass Ideologien durch performative Prozesse der Anrufung „konkrete Individuen als soziale Subjekte ideologischer Diskurse konstituieren“ (Hall 1994, 125). Diese Lesart würde auf einen Zusammenhang von Artikulation und Subjektivierung verweisen, der an dieser Stelle nicht aufgegriffen wird, aber zumindest erwähnt sei.

Eine Lesart im Schnittpunkt von Sprachanthropologie und Anerkennungstheorie hat Matthias Jung (u.a. im Anschluss an Humboldt und Dilthey) vorgelegt (Jung 2005; 2009). Unter Artikulation versteht Jung „die – meist okkasionelle, manchmal planmäßige – Explikation menschlicher Erfahrung durch die Performanz von symbolischen Akten [...], in denen die implizit-qualitative Gestalt gelebter Erfahrung in die explizit-semantische Gestalt eines prägnanten Symbolismus überführt wird“ (ebd. 105). Im Prozess dieses Explizit-Machens verbinden sich reflexive Deutung der eigenen, zuvor „impliziten“ Erfahrung mit dem Geltungsanspruch sozialer Kommunikation durch den Bezug auf „intersubjektiv geltende Systeme der Bedeutungsbestimmung“ (ebd., 106). Soziale Erfahrungen sind mithin integraler Bestandteil des Artikulationsprozesses, insofern diese als Maßstab der Anerkennungsfähigkeit von Artikulationen herangezogen werden. Artikulation muss dabei keineswegs explizit-argumentativ sein: Jung betont (hierin über den anererkennungstheoretischen Mainstream hinausgehend) insbesondere auch die Bedeutung ästhetisch-medialer Artikulationsformen. Obwohl dieser Lesart eine medientheoretische Ausdifferenzierung fehlt (und letztlich Sprache aufgrund der sprachanthropologischen Grundlegung Leitmedium bleibt), ist sie aufgrund ihrer bildungstheoretischen Anschlussfähigkeit, insbesondere bezüglich der Verbindung von Erfahrung, reflexiver Erfahrungsdeutung und anererkennungstheoretisch-prägnanter Äußerung, durchaus interessant. Aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Medienforschung motiviert dieser Artikulationsbegriff empirische Forschungsperspektiven – etwa in der Frage nach der immanenten „Dichte“ von Artikulationen – und fragt

in diesem Sinne nach ihren Reflexions- und Orientierungspotenzialen (Marotzki/Jörissen 2008). Diese Forschungsperspektive bringt letztlich auch weitergehende Fragen mit sich, insofern die Analyse medialer Artikulationen große Unterschiede in Prägnanz, Dichte, Inszenierungslogik (inhaltsbetont versus formbetont) und immanenter Selbstaffirmation (versus Selbstdifferenz) hervorbringt. Fragt man also in diesem Sinne nach den bildungstheoretischen Potenzialen, die sich in medialen Artikulationen dokumentieren, so findet man manifeste Unterschiede. Diese können aber schwerlich anhand ästhetischer Maßstäbe in ihren bildungstheoretischen Potenzialen eingeschätzt werden, insofern es solche weder kulturübergreifend noch (trans-) kulturimmanent gibt. Auch kann die bloße mediale Komplexität der Artikulation wohl kaum als Maßstab gelten (dann wären etwa audiovisuelle Medien grundsätzlich bildungsrelevanter als nur visuelle oder nur auditive, was offenbar keinen Sinn ergibt). Statt dessen soll nachfolgend eine Perspektive skizziert werden, die im Differenzfeld von ästhetisch-kulturellen Formen einerseits und medialen Strukturen andererseits angesiedelt ist.

In diesem Zusammenhang ist eine dritte, medientheoretisch motivierte Lesart von Artikulation wichtig, die Oswald Schwemmer (zeitgleich mit Matthias Jung) aus kulturphilosophischer Perspektive – genauer: im Rahmen einer medientheoretischen Grundlegung der Kulturphilosophie (Schwemmer 2005) – entwickelt hat. Der zentrale Aspekt von Artikulation liegt für Schwemmer in der symbolischen Prägnanz, die durch sie hervorgebracht wird. Artikulationen strukturieren und restrukturieren Wahrnehmungsweisen, indem sie „Prozesse der Musterbildung und -anwendung“, die „Grammatiken der Sinneswelten“, betreffen und verändern – und hierin liegt vornehmlich ihre Bildungsrelevanz: „Wir sehen sozusagen durch die Bilder unserer Bildwelten hindurch, was wir sehen. Wir hören durch die Werke unserer Tonwelten und übrigens auch Geräusch- und Lautwelten hindurch, was wir hören“ (ebd., 165). Historisch entstandene und veränderliche „Prägnanzmuster“ präformieren Muster sinnlicher Wahrnehmung. Sie bilden die „Grammatiken der Sinneswelten“, bestimmen also auf struktureller Ebene Welt- und Selbstsichten.

Neu und entscheidend an Schwemmers Argumentation ist der medientheoretische Aspekt: Jede Artikulation bedarf eines Mediums, und mediale Formbildungsmöglichkeiten sind „für die innere Gliederung der Artikulation konstitutiv“; ihre Analyse sei daher eine der „Hauptaufgaben jeglicher kulturtheoretischen Reflexion“ (ebd., 55). Schwemmer erkennt Medien somit als *Strukturbedingungen* der Möglichkeit von Artikulation. Dabei verdinglicht er Medien nicht, sondern beschreibt sie, ähnlich einem Instrument, als „dynamisches System, in

dem die Artikulationsprozesse dessen Selbststrukturierung in Gang setzen bzw. nutzen“.¹ Eigenstruktur und Eigendynamik machen das Selbststrukturierungspotenzial von Medien aus – dieser Zusammenhang ermöglicht (und begrenzt) Formbildungen.

Unbestimmtheit im Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität: Diskursive, reflexive und medial affirmative Artikulationen

Damit ist jede Artikulation – analytisch betrachtet – auf drei Ebenen zu entfalten: Ästhetische Artikulationsakte unterliegen kulturellen Prägnanzmustern, die ihrerseits durch mediale Eigenstrukturen, die als dynamische Formbildungsmöglichkeiten wirken, bestimmt werden. So unterliegt beispielsweise die Zentralperspektive als symbolische Form und historische Bedingung visueller Artikulation (Panofsky 1964) ihrerseits medialen Strukturbedingungen: die Festlegung auf den eindeutigen Betrachterstandpunkt – das bildkonstituierende Subjekt, das Michel Foucault anhand von Velázquez’ „Las Meninas“ thematisiert (Foucault 1974; 31ff.) – ist nur durch die *fixierte* Transformation von medialer Bildfläche in einen innerbildlichen Raum möglich – im Gegensatz etwa zur „virtuellen Kunst“ der Neuzeit (vgl. Grau 2001), die Betrachtersubjekt und Bildebene nicht als Pole einander gegenüber übersetzt, sondern beide immersiv im Raum miteinander verbindet.

Unter „*transgressiven Artikulationen*“ lassen sich nun solche ästhetischen Prozesse verstehen, die in das Verhältnis von kulturellen Prägnanzmustern und medialen Strukturbedingungen eingreifen. Künstlerische Artikulationen vollziehen potenziell eine explizite Positionierung zu den sie konstituierenden Prägnanzmustern auf der Ebene medialer Formbildungsmöglichkeiten. An ihnen wird das Verhältnis von Medialität und kulturellen Prägnanzmustern (also ästhetischen Formen) explizit. Sie sind es daher, die die kulturellen Prägnanzmuster maßgeblich verändern und damit Neues ermöglichen. Dies geschieht, wenn – beispielsweise – das Bild seine Fläche (Foucault 1997; Boehm 1994), der Film seine Zeit (Tarkowskij 1984; Deleuze 1996), der Tanz seine Körper (Klein 2002; Foellmer 2009), das Theater seine Theatralität (Fischer-Lichte/Horn/Umthum/Warstat 2005), die Musik ihren Klang (Lothwesen 2009) etc. artikulatив reflexiv werden lassen, sie als eine Möglichkeit aufzeigen und somit zugleich den machtförmigen Zugriff, den die affirmative Allianz von symbolischer Prägnanz und Medialität verstärkt, aufhebt. Die Überschreitung ist damit immer auch eine Überschreitung der medialen Immersion: insofern wirkt sie, um hier an

¹ Ebd. Verzichtet sei an dieser Stelle auf eine kritische Diskussion der Schwemmerschen Unterscheidung von „substanziellen“ (Sprache) vs. „instrumentellen“ (Schrift), bzw. diesen „historischen“ von „maschinellen“ Medien, die mir sowohl medienanthropologisch wie auch medientheoretisch eher begrenzt plausibel erscheint.

die bildungstheoretischen Ausführungen des ersten Abschnitts anzuschließen, als Moment der Unbestimmtheit, da sie die „Illusio“ (Bourdieu 1993, 122), den Glauben an das (hier: ästhetische) Spiel, aussetzt.

Was daran zugleich deutlich wird, ist, dass Kunst dieses Neue nicht auf irgendwie magisch-ingeniöse Weise aus sich heraus erzeugt, sondern dass dieses Bezug nimmt auf Vorgängiges: auf (Form-)Diskurse und (tradierte) diskursive Praktiken. Man muss „im Spiel“ sein und an das Spiel glauben (ein Moment bildungstheoretischer Bestimmtheit, das Lernprozesse voraussetzt), um das Spiel verändern zu können. Solche Prozesse der artikulativen Herstellung von postsemantischen Unbestimmtheiten, die „maximale Prägnanz und Bestimmtheit in den Dienst semantischer Selbstaufhebung“ stellen (Jung 2009, 477) auf der Ebene des (Kunst-) Diskurses können auch als Bildungsprozesse im weiteren Sinne verstanden werden, allerdings nicht auf individueller, sondern auf kultureller Ebene: auf der Ebene dessen, was denkbar, sagbar, darstellbar, anschluss- und artikulationsfähig ist.

Laienkünstlerische Artikulationsformen hingegen können zwar durchaus auch eine Positionierung zu Prägnanzmustern beinhalten; sie können in diesem Sinne auf der medialen Ebene und auf der Formebene durchaus Unbestimmtheitsräume eröffnen. Jedoch sind sie (als Laienkunst per definitionem) nicht „im Spiel“, also nicht im Diskurs der Kunst (und dieser große Unschärfbereich der Kenntnis der Diskurse und der Fertigkeiten, sich in ihren Ausdrucksformen zu artikulieren und damit verbundene Geltungsansprüche stellen zu können, bedingt eine prinzipiell fließende Grenze zwischen beiden Formen). Sie bringen daher in aller Regel nicht neue diskursive Paradigmen hervor, sondern vollziehen transgressive Gesten mimetisch nach (Gebauer/Wulf 1998; Jörissen 2009), sind darin aber gerade kunstförmig. Wenn solche transgressiven Artikulationen auf den lebensweltlichen Bereich beschränkt bleiben, sind sie in bildungstheoretischer Hinsicht gerade darin interessant.

Nicht-transgressive Artikulationsformen wären demgegenüber solche, bei denen ästhetische Prägnanzmuster und mediales Moment nach geltenden Konventionen affirmativ aufeinander bezogen sind. Sie positionieren sich nicht (bzw. nicht stringent; allenfalls partiell oder zufällig) gegenüber den zitierten Prägnanzmustern. Wiewohl diese Positionierung aufgrund der gegebenen Differenz von medialer Ebene und symbolischer Formebene immer „einbrechen“ kann (zum Beispiel als Fehler, etwa als Fehlbelichtung in der Fotografie), kann man nicht von einer Arbeit an Formbildungsformen durch artikulative Akte sprechen: darin eben liegt z.B. der Unterschied zwischen einem Familienfoto und seiner künstlerischen

schen Reinszenierung (Schnitt 2004). Medial affirmative ästhetische Artikulationen *verwenden* mediale Formbildungsmöglichkeiten, sie *verhalten* sich aber nicht systematisch (reflexiv, diskursiv) dazu. Wenn in diesem Sinne etwa bildliche oder sprachliche Artikulationen den Rahmen ihrer medialen Darstellungskonventionen nicht überschreiten, können Sie selbstverständlich reflexiv sein – dies aber eben nicht in kulturell-ästhetischer Hinsicht (sondern etwa: theoretisch oder biografisch). Die Bedeutung des Spannungsfelder von Ästhetik und Medialität liegt hingegen in ihren nicht-affirmativen Potenzialen, die über ihre Unbestimmtheitspotenziale eine Distanznahme sowohl zu medialen Strukturen wie auch zu symbolischen Formen, und damit sowohl zu ihrer Vielfalt, wie auch zu ihren normativen und potenziell hegemonialen Effekten, ermöglicht.

Versteht man Medienbildung als ein Konzept, das die medialen Strukturbedingungen von artikulativen Subjektivations- und Bildungspraktiken in den Blick nimmt, so wird an dieser Stelle deutlich, dass Artikulationen „im postsemantischen Modus der Unbestimmtheit“, also im Zuge der Herstellung einer Unbestimmtheit durch Bestimmtheit, sich auf ihre medienarchitektonischen Strukturbedingungen ebenfalls mit Bestimmtheit beziehen müssen. Eine noch so elaborierte Artikulation würde, wenn sie ihre medialen Strukturbedingungen nicht zumindest implizit reflektiert, eben an dieser Stelle Subjektivationsmechanismen unterliegen. Genau dieses kann auch Programm sein. In Zeiten immer komplexerer medialer Strukturgefüge sind diese unterliegenden Bedingungen den Individuen nur sehr bedingt verfügbar. Daher ist es unter anderem Aufgabe einer erziehungswissenschaftlichen Medienforschung, diese Bestimmtheiten empirisch herzustellen. um die Unbestimmtheitspotenziale artikulativer Praktiken erkennen und diese auch kritisch-reflexiv in pädagogische Diskurse einbringen zu können.

Literatur

- BMBF. (2010). Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Berlin.
- Boehm, G. (1994). Die Bilderfrage. In G. Boehm (Ed.), Was ist ein Bild? (pp. 325–343). München: Fink.
- Bourdieu, P. (1993). Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Deleuze, G. (1996). Kino. 2. Das Zeit-Bild. Suhrkamp.
- Foellmer, S. (2009). Am Rand der Körper: Inventuren des Unabgeschlossenen im zeitgenössischen Tanz. Bielefeld: transcript Verlag.
- Foucault, M. (1974). Die Ordnung der Dinge: eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1997). Dies ist keine Pfeife. Hanser, Carl GmbH + Company.
- Fromme, J., & Sesink, W. (2008). Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (1998). Spiel - Ritual - Geste: mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Rowohlt.

- Grau, O. (2001). *Virtuelle Kunst in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Reimer.
- Günther, G. (1959). *Idee und Grundriß einer nicht-aristotelischen Logik* (Vol. 1). Hamburg: F. Meiner.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.
- Johannes Bilstein, & Winfried Kneip (Eds.). (2009). *Curriculum des Unwägbareren: Die Musen als Mägde: von der Veränderung der Künste in der Schule*. Oberhausen: Athena.
- Jörissen, B. (2009). Das Selbst als mimetische Konstellation: zum Problem der Identität aus der Perspektive der Historischen Anthropologie. In M. Wolf, B. Rathmayr, & H. Peskoller (Eds.), *Konglomerationen. Produktion von Sicherheit im Alltag. Theorien und Forschungsskizzen*. (pp. 65–75). transcript.
- Jörissen, B. (2011). "Medienbildung". *Begriffsverständnisse und -reichweiten*. In H. Moser, P. Grell, & H. Niesyto (Eds.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. (pp. 211–235). München: kopaed.
- Jung, M. (2005). „Making us explicit“: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In M. Schlette & M. Jung (Eds.), *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. (pp. 103–142). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Jung, M. (2009). *Der bewusste Ausdruck: Anthropologie der Artikulation*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Koch, L. (1995). *Bildung und Negativität: Grundzüge einer negativen Bildungstheorie*. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Kokemohr, R. (2007). *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*. In Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried, & Sanders, Olaf (Eds.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (pp. 13–68). Bielefeld: transcript Verlag.
- Koller, H.-C. (2007). *Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen*. In H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Eds.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (pp. 49–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1007/978-3-351-90713-6_4
- Koller, H.-C., Marotzki, W., & Sanders, O. (Eds.). (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Liebau, E. (2009). *Schulkünste*. In E. Liebau & J. Zirfas (Eds.), *Die Kunst der Schule* (pp. 47–65). Bielefeld: transcript Verlag.
- Liebau, E., & Zirfas, J. (2009). *Die Kunst der Schule*.
- Lothwesen, K. (2009). *Klang - Struktur - Konzept: die Bedeutung der neuen Musik für Free Jazz und Improvisationsmusik*. Bielefeld: Transcript.
- Magerski, C. (2005). *Die Wirkungsmacht des Symbolischen. Von Cassirers Philosophie der symbolischen Formen zu Bourdieus Soziologie der symbolischen Formen*. *Zeitschrift Für Soziologie*, 34(2), 112–127.
- Marotzki, W. (1988). *Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften*. In O. Hansmann & W. Marotzki (Eds.), *Diskurs Bildungstheorie: Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (pp. 311–333). Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Marotzki, W., & Jörissen, B. (2008). *Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung*. In J. Fromme & W. Sesink (Eds.), *Pädagogische Medientheorie* (pp. 51–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, W., & Meder, N. (2014). *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mersch, D. (2002). *Ereignis und Aura: Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mey, G. N., & Mruck, K. (2011). *Grounded Theory Reader*. Springer DE.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Moser, H., Grell, P., & Niesyto, H. (Eds.). (2011). *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Panofsky, E. (1964). *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin: B. Hessling.
- Pazzini, K.-J. (1999). *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Gutachten zum Programm*. Bonn: BLK.
- Reichert, J. (2011). *Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory*. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage* (2nd ed., pp. 279–297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenberg, F. von. (2011). *Bildung und Habitustransformation: empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript.

- Schnitt, C. (2004). Familienfotos, 1997. In S. Schneider & S. Grebe (Eds.), *Wirklich wahr! Realitätsversprechen von Fotografien* (p. 107). Ostfildern: Hatje Cantz.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz. *Medien+ Erziehung. Zeitschrift Für Medienpädagogik*, 53, 50–56.
- Schwemmer, O. (2005). *Kulturphilosophie: eine medientheoretische Grundlegung*. München: Fink.
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung: zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tarkovskij, A. (1984). *Die versiegelte Zeit*. Berlin: Ullstein.
- Wenzel, A.-L. (2011). *Grenzüberschreitungen in der Gegenwartskunst: Ästhetische und philosophische Positionen* (Vol. 26). Bielefeld: transcript Verlag.
- Zirfas, J. (1999). Bildung als Entbildung. In G. Schäfer & C. Wulf (Eds.), *Bild–Bilder–Bildung*. (pp. 159–193). Weinheim: Dt. Studien Verlag.