



Die unbedingte Kunsthochschule — Kunstausbildung in der post-industriellen Gesellschaft

Anmerkungen zu einer kaum stattfindenden Diskussion

Giaco Schiesser

«Man kann nicht in die Zukunft schauen, aber man kann den Grund für etwas Zukünftiges legen — denn Zukunft kann man bauen.»

Antoine de Saint-Exupéry, französischer Flieger und Schriftsteller

Als ob die Arbeit getan wäre

I

Eine Recherche im Internet zur Literatur, die sich mit der Zukunft der Kunstausbildung beschäftigt, erbringt Erstaunliches. Es findet sich nur Weniges. Fast scheint es so, als ob die Mehrzahl der Kunstausbildungen die grossen gesellschaftlichen — ökonomischen, bildungspolitischen und kulturellen — Umbrüche und Umschichtungen, die gegenwärtig stattfinden, ohne grosse Veränderungen durchleben zu können glaubt. Auch die Homepages der verschiedenen

Ausbildungsgänge an europäischen Kunsthochschulen weisen weitgehend übereinstimmend aus, was schon immer ihr Anliegen war: Im Zentrum der Ausbildung steht die künstlerische, originär und einzigartig gedachte, Individualität der Studierenden und deren Förderung sowie die Vermittlung von Kritik- und Reflexionsfähigkeit. Welche Funktionen die Kunstschaftenden und die Kunst innerhalb der Gesellschaft einnehmen oder welche Funktionen ihnen zugeschrieben werden, wird nicht hinterfragt.

Die Denkfigur der Kontinuitäten überwiegt, die Denkfigur der Zäsuren ist minoritär.

II

Eine symptomale Lektüre¹ der Publikationen und Hompages, die sich mit der Zukunft der Kunstausbildung auseinandersetzen, zeigt, mit wenigen zu nennenden Ausnahmen², folgende Leerstellen oder Problematiken:

1 Zum Begriff der «symptomalen Lektüre», die die Leerstellen eines Texts als Indizien von Abwesenheit als «abwesend-Anwesendes» — in Bezug auf die ihn konstituierende Struktur versteht, vgl. grundlegend: Louis Althusser, Das Kapital lesen, 2 Bde., Reinbek 1972 (hier insbesondere S. 31ff. und S. 112ff.).

2 An wichtigen Büchern, die die Zäsuren betonen, sind zu nennen: Ute Meta Bauer/Institut für Gegenwartskunst, Akademie der Künste Wien (Hg.), Education, Information, Entertainment. Aktuelle Ansätze künstlerischer Hochschulbildung, Wien 2001. — Beatrice von Bismarck/Alexander Koch (Hg.), Beyond education. Kunst, Ausbildung, Arbeit und Ökonomie, Frankfurt am Main 2005. — Ute Vorkooper, Hybride Dialoge — Kunstausbildung in der Medienkultur. Rückschau auf die Modellversuche zur künstlerischen Ausbildung an Hochschulen im BLK [= Bund-Länder-Kommission]-Programm «Kulturelle Bildung im Medienzeitalter», Hamburg 2005. Abrufbar über: <http://www.blk-info.de/fileadmin/BLK-Materialien/heft125.pdf>. — Stefan Römer, Kunst, Informatik, Theorie (KIT). Texte, Dossiers und Modellbausteine, im Auftrag der Kunsthochschule für Medien Köln und KUBIM für die Bund-Länder-Kommission, Köln 2002 (unveröffentlichtes Manuskript). — Elke Bippus/Andrea Sick (Hg.), Industrialisierung <> Technologisierung von Kunst und Wissenschaft, Bielefeld 2005. — Takeover. Wer macht die Kunst von morgen? Ars Electronica 2001, hrsg. v. G. Stocker und Chr. Schöpf, Wien 2001. — Kulturelle Bildung in der Wissensgesellschaft. Zukunft der Kulturberufe, hrsg. v. Olaf Zimmermann und Gabriele Schulz, Regensburg 2005.

Wichtige Einzelveröffentlichungen sind: Giacomo Schiesser, Medien, Kunst, Ausbildung. Über den Eigensinn als künstlerische Produktivkraft, in: Schnittstellen, hrsg. v. S. Schade, Th. Sieber, G. Chr. Tholen (= Basler Beiträge zur Medienwissenschaft, BBM, Bd. 1), Basel 2005, S. 257–274. — Beatrice von Bismarck, Die Kunsthochschule als Spiel im Spiel, in: Bekanntmachungen. 10 Jahre Studiengang Bildende Kunst der Hochschule für Gestaltung und Kunst, Zürich, hrsg. v. Studienbereich Bildende Kunst/Departement Medien & Kunst und Kunsthalle Zürich, Zürich 2006 (= Jahrbuch 1 des DMK), S. 87–90. — Ute Meta Bauer, Was ist «Knowledgeproduction»? Aktuelle Ansätze künstlerischer Hochschulbildung, in: ebd., S. 105–109. — Umfrage No guru no method no master. Zur Methode und Zukunft der Lehre. Auf http://www.textezurkunst.de/NR53/tzk53_Umfrage2.htm. — Simon Sheikh, Räume für das Denken. Perspektiven zur Kunstakademie. Auf http://textezurkunst.de/NR62/SIMON-SHEIKH_dt_2.html. — Hans Dieter Huber, Ästhetische Bildung in Europa. Auf <http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/huber/aufsaeetze/weiden.html>. — Wolfgang Coy, Zukunft des Wissens — Zukunft des Lernens. Auf http://waste.informatik.hu-berlin.de/coy/Zukunft_des_Wissens_12_97.html. — Pedablog: Musings on the Art & Craft of Teaching. Auf <http://jerryslezak.net/pedablog/?p=284/http://jerryslezak.net/pedablog/?cat=26/>. — Elke Bippus, Kurzer Abriss einer Geschichte der Akademien, in: Elke Bippus/Michael Glasmeier (Hg.), Künstler in der Lehre, Hamburg 2007, S. 315–319.

1. Immanenz der Kunstausbildung

– Die Überlegungen zur bisherigen Ausbildung basieren monadisch weitgehend auf den Erfahrungen mit den je eigenen Ausbildungskonzeptionen. Andernorts gemachte oder historische Erfahrungen der Kunstausbildung³ werden ebenso wenig einbezogen wie wichtige Erkenntnisse der Humanities (etwa bezüglich Technologie und Medialität).

– Ebenfalls immanent auf die Kunstausbildungen bezogen bleiben die Überlegungen zu den Perspektiven einer zukünftigen Ausbildung.

2. Funktionswandel der Institution Kunsthochschule

Es fehlt jeglicher Bezug zu Funktion und Funktionswandel der Institution Kunsthochschulen und deren Bedeutung in der heutigen post-industriellen Gesellschaft.

3. Gesellschaftlicher Wandel

Der weitere ökonomische, politische und kulturelle Kontext — Umbruch von der Industrie- zur Informationsgesellschaft⁴ —, innerhalb dessen die Kunstausbildung stattfindet, wird, wenn überhaupt, nur sehr allgemein oder unterkomplex miteinbezogen.

Diese Leerstellen haben zwei gravierende Folgen: Zum einen verfehlen die Konzepte die in den letzten 30 Jahren deutlich gewordene Bedeutung, Tragweite und Funktion von Technologie und von Medialität (auch) für die Kunst und die Kunstausbildung noch immer. Zum anderen bleiben Bezüge auf Inter- oder Transmedialität, Interkulturalität, Globalisierung usw., so zentral sie sind, abstrakt. Die epochalen kulturellen Umbrüche und deren Bedeutung und Folgen für die Ausbildung werden zwar adressiert, nicht aber wirklich fruchtbar gemacht.

III

Vor diesem Hintergrund soll hier thesenartig ein Dispositiv dargelegt werden, das sich seiner Skizzenhaftigkeit und Vereinfachung nur allzu bewusst ist. Es handelt sich bei dem Dispositiv weniger um eine These oder Hypothese

als um ein Engagement in Gestalt eines öffentlichen Nachdenkens, das mehr Fragen aufwirft, als es beantwortet. Das mag manchen nicht genügen, hat aber, so die Hoffnung, den Vorteil, dass ein Nachdenken, welches ein Nachdenken über bisherige Erfahrungen der Kunstausbildung,

über die Funktion der Kunsthochschulen als Institution,

über die Bedeutung von Technologie und Medialität für die Kunstausbildung und

über die heutige Kondition postindustrieller Ökonomien und postmedialer kultureller Verhältnisse miteinander verknüpft,

Voraussetzung für eine Standortbestimmung und für das Eröffnen angemessener Horizonte ist.⁵

Historische Erfahrungen — Black Mountain College/USA, Kunsthochschule für Medien Köln, Departement Medien & Kunst/HGK Zürich

IV

Das in der Nähe von Asheville in North Carolina gelegene Black Mountain College (1933–1957) brachte, obwohl es nur 24 Jahre existierte, eine erstaunliche Anzahl US-amerikanischer Künstlerinnen und Künstler hervor, die die US-amerikanische Kunst und Kultur insbesondere der 60er Jahre nachhaltig prägten. Zu ihnen gehörten etwa John Cage, Merce Cunningham und Buckminster Fuller.⁶

Grundlage für diesen von chronischer Unterfinanzierung begleiteten Erfolg war, dass das College einen äusserst verdichteten Ort des Denkens, Diskutierens und Experimentierens bot, an dem eine Reihe weltanschaulich und künstlerisch sehr unterschiedlicher Dozierender lehrte. Es gab keinerlei verbindliches inhaltliches Programm. Die Gründer und ihre Nachfolger vertrauten darauf, dass die Vernetzung von Ort, Zeit und experimentierfreudigen Dozierenden und Studierenden, die während des Semesters auch dort wohnten, als erfolgrei-

3 Letzteres hängt auch mit dem Fehlen einer «Archäologie ästhetischer Bildungskonzepte» zusammen, die Hans Dieter-Huber dringend einfordert. Vgl. Hans-Dieter Huber, *Ästhetische Bildung in Europa*, in: *Die Neue Welt liegt mitten in Europa*, Ausstellungskatalog Kunstverein Weiden, Weiden 2004. Hier zitiert nach: <http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/huber/aufsaeetze/weiden.html>.

4 «Informationsgesellschaft» ist neben «postindustrielle Gesellschaft», «Postfordismus», «Informationszeitalter», «Wissensgesellschaft», «Postmoderne» (François Lyotard), «High-Tech-Kapitalismus» (Wolfgang Fritz Haug), «CyberSociety» (Achim Bühl), «Netzwerkgesellschaft» (Manuel Castells), «Post-Postmoderne» oder «Post-Informationszeitalter» (Nicholas Negroponte) einer der zurzeit verwendeten, allesamt problematischen Begriffe. So tastend, keck behauptend oder normativ festschreibend diese zurzeit im Umlauf befindlichen Begriffe daher kommen, so unterschiedlich ihre theoretischen und politischen Implikationen sind, sie alle sind Versuche, den tief greifenden Epochenbruch, den wir heute durchleben, begrifflich zu fassen.

5 Den bisher differenziertesten Versuch, die Komplexität der Kunstausbildung heute zu denken, legt von Bismarck vor (vgl. Bismarck 2005 [wie Anm. 2] und Bismarck 2006 [wie Anm. 2]). Ansätze, die nachfolgend beschriebene Komplexität mit einzubeziehen, bieten auch Römer 2002 [wie Anm. 2], Bauer 2001 [wie Anm. 2] und Schiesser 2005 [wie Anm. 2]. Eine knapp gehaltene Zusammenstellung zentraler Leerstellen der heutigen Kunstausbildung insbesondere in Deutschland gibt Bauer 2001 [wie Anm. 2].

6 Geschichte und Entwicklung des Black Mountain College sind dargestellt in: Mary Emma Harris, *The Arts at the Black Mountain College*, 3. Aufl., Cambridge, Mass./London 2002 (1987), und in: Vincent Katz (Hg.), *Black Mountain College: Experiment in Art*, Cambridge, Mass./London 2003.

che Basis für die Ausbildung der Studierenden genügte. Die Inhalte wurden jeweils aus den konkreten Gegebenheiten heraus entwickelt. Ein Modell, dessen Relektüre gerade angesichts der mit Bologna verknüpften Verschulungstendenzen auch in der Kunstausbildung ein aktuelles Desiderat darstellt.

V

*Art as experience, art as experiment und art as enactment*⁷ mit dem Ziel der «education of head, heart and hand»⁸ waren die wesentlichen Elemente, anhand deren sich die Ausbildung des Black Mountain College orientierte. Orientierungen, die nach wie vor (oder erneut) als zentrale Anknüpfungspunkte für eine zeitgenössische Kunstausbildung weitergedacht werden sollten.

VI

Die 1990 gegründete Kunsthochschule für Medien Köln KHM hat, in den deutschsprachigen Ländern als eigentliche Pionierin⁹, die Bedeutung der Medien und der Verknüpfung von Kunst, Medien und Technologie als besondere kulturelle Praxis erkannt und sie ins Zentrum der Ausbildung gestellt.¹⁰ Ein breites Spannungsfeld, «das Interesse an der Kunst im Zeitalter ihrer technischen (Re-)Produzierbarkeit», wurde bereits im Gründungstitel der KHM festgehalten.¹¹ Die KHM verstand sich von Anfang an als ein Ort, «an dem das mitunter auch verschwenderische Experiment zuhause ist, als ein zeitgenössisches alchemistisches Labor»¹², dessen Absolventinnen und Absolventen anschliessend in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern tätig sein werden. Ein Aufarbeiten und Transformieren der in Köln gemachten Erfahrungen ist ein weiteres dringliches Desiderat für Modelle einer Kunstausbildung in der post-industriellen Gesellschaft.

VII

An der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich wurden 2005 die eigenständigen Studienbereiche Bildende Kunst, Fotografie, Neue Medien und Theorie in den neuen Studiengang Medien & Kunst überführt.¹³ Ziel des Studiengangs Medien & Kunst, der sich auf die Ausbildung zur Autorschaft, auf die Arbeit am und mit dem Eigensinn von Medien und auf Kunst als Verfahren orientiert, ist es, vielfältigen unterschiedlichen künstlerischen Praxen, die andernorts noch immer in voneinander getrennten Fachbereichen oder gar Hochschulen nebeneinander gelehrt werden, gleichermaßen in ihrer Eigenständigkeit, wechselseitigen Befruchtung und permanenten Neu-Durchmischung Raum und Perspektive zu bieten.

Technologie, Mondialisierung und post-industrielle Gesellschaft

VIII

Entgegen dem Anschein ist auch die im 20. Jahrhundert sich quantitativ wie qualitativ rasant entwickelnde Technologie erst ungenügend auf ihre Auswirkungen und ihre Bedeutung für die Kunstausbildung hin befragt und fruchtbar gemacht worden.¹⁴ Wenn, dann ist der ausgesprochene oder heimliche Bezugspunkt und Denkhorizont meist Walter Benjamins vor rund 70 Jahren verfasster Aufsatz «Das Kunstwerk im Alter seiner technischen Reproduzierbarkeit». Man muss Peter Weibels essenzialistisches Credo nicht teilen — «der geheime Code all dieser Kunstformen (Video, Film, Literatur, Skulptur, GS) ist der binäre Code der Computer und die geheime Ästhetik sind algorithmische Regeln und Programme»¹⁵ –, um dennoch anzuerkennen, dass alle Kunstformen durch die Digitalisierung nachhaltig transformiert werden. Und diese sich damit, wie immer in der Geschichte,

⁷ Harris dienen diese Begriffe dazu, verschiedene Entwicklungsphasen des College zu charakterisieren. Vgl. Harris 2002 [wie Anm. 6], Inhaltsverzeichnis (o.S.).

⁸ Ebd., S. 246.

⁹ In ihrer breit angelegten Studie zur Kunstausbildung in Deutschland hält Ute Vorkooper 2005 zusammenfassend fest: «Immer wieder [...] sahen sich die Kunstausbildungsstätten mit Verweis auf die Freiheit der Kunst genötigt, die jeweils neuen technischen Medien vor die Tür zu setzen. Damit sollten Kontaminierungen der Kunst durch andere als künstlerische, d.h. durch neu gewachsene Medieninstitutionen abgewendet werden, in denen nicht nur andere Produktions- und Präsentationsbedingungen herrschten, sondern die auch nach anderen ökonomischen Prinzipien funktionierten als der Kunstmarkt. Für Fotografie, Film und Fernsehen wurden neu Hochschulen und Fakultäten gegründet, die sich ihrerseits nicht mehr an der freien, sondern an den angewandten Künsten orientierten» (Vorkooper 2005 [wie Anm. 2], S. 16f.). In der Schweiz war der 1998 eingeführte Studienbereich Neue Medien der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich der erste künstlerische Ausbildungsgang, der dieses Manko behob. Eine erste Aufarbeitung seiner Entwicklung ist in Vorbereitung und wird Anfang 2008 als Jahrbuch 3 des Departements Kunst & Medien der Zürcher Hochschule der Künste erscheinen.

¹⁰ Einblick in Geschichte und Entwicklung der KHM bieten deren Jahrbücher LAB sowie die aktuelle Veröffentlichung Medienkunst, hrsg. von der Kunsthochschule für Medien Köln, Köln 2006.

¹¹ Vgl. http://www.khm.de/insitution/main_d.htm.

¹² Siegfried Zielinski, Vorwort. in: MedienKunst, hrsg. von der Kunsthochschule für Medien Köln, Fachbereich Medienkunst, Köln 2006, S. 5.

¹³ Link: dmk.hgkz.ch oder dkm.zhdk.ch.

¹⁴ Vgl. dazu die in Anm. 9 zitierte Aussage von Ute Vorkooper.

¹⁵ Peter Weibel, Postmediale Kondition, in: Postmediale Kondition, hrsg. von E. Fiedler/Chr. Steinle/P. Weibel, Graz 2005. Hier zitiert nach: http://www.snm-hgkz.ch/flz/postmediale_kondition_weibel.pdf.

wenn eine neue Technologie erfunden wurde, je neu bestimmen müssen bzw. können.¹⁶ An welcher Kunsthochschule ist es heute zum Beispiel selbstverständlich, dass sich ein Student der Malerei mit dem binären Code auseinandersetzt bzw. setzen muss, weil er weiss, dass er sich damit neue Sichtweisen für seine Malerei erschliesst? Die Verknüpfung von Kunst, Technologie und Wissenschaft ist zu einer Voraussetzung zukünftiger Kunst- und Medienarbeit und damit auch einer adäquaten Ausbildung geworden.

IX

Ein weitgehender blinder Fleck in den Kunst-Curricula sind auch die aktuellen gesellschaftlichen Umbrüche von der Industrie- zu einer postindustriellen Gesellschaft. Die unter dem Begriff der «immateriellen Arbeit» diskutierten Veränderungen der Produktionsumgebungen und -bedingungen, die gewandelten Anforderungen an die Arbeitssubjekte und die damit einhergehenden Veränderungen für die Kunst und die Kunstschaffenden — komplexere Anforderungen hinsichtlich Knowhow, Bedeutung der Künstler für die und in der postindustriellen Gesellschaft, Pluralisierung der Berufe und der Orte für Kunst, kollaborative Arbeitsformen, um nur einige zu nennen — werden des Öfteren pflichtschuldig als allgemeine Rahmenbedingungen formuliert, wurden aber noch kaum auf curriculare Folgen hin reflektiert oder gar konzeptionell aufgegriffen.¹⁷ Dies, obwohl die «Informationsgesellschaft» sowohl das Feld der Kunstöffentlichkeiten wie auch die Arbeitsfelder für Absolventinnen und Absolventen von Kunsthochschulen wesentlich und durchaus ambivalent erweitert oder zum Teil erst neu schafft.

Medialität und postmediale Kondition

X

Während sich in den Humanities in den letzten 20 Jahren allmählich die Einsicht durchgesetzt hat, dass der «Medialität der Medien» (Georg Christoph Tholen) oder dem «Eigen-

sinn der Medien» (Giacco Schiesser) für die Wahrnehmung, Erfahrung und Wissenserarbeitung und Wissensvermittlung eine fundierende Rolle zukommt, fehlt die Reflexion, Transformation und Nutzung dieser Erkenntnis an Kunsthochschulen noch immer weitgehend.¹⁸ Ein Nachdenken über Medienumbrüche und Zäsuren sowie deren Auswirkungen auf die Umstrukturierung eines bisher dominanten Medienensembles bleiben konzeptuell in den Kunstausbildungen bisher weitgehend unberücksichtigt.

XI

Wenn 2006 etwa der Künstler Peter Weibel, unterfüttert mit anschaulichen Beispielen, einen seit 20 Jahren festzustellenden Medienumbruch zusammenfassend formuliert, dass «jegliche Kunstpraxis heute dem Skript der Medien, den Vorschriften der Medien» folgt, und folgert, «in der Kunst gibt es heute kein Jenseits der Medien mehr»¹⁹, so ist diese Position heute im Ensemble der Kunsthochschulen noch immer minoritär. Entsprechende Überlegungen sind denn auch für die Kunstausbildung noch kaum verarbeitet oder curricular umgesetzt worden.²⁰

XII

Peter Weibel hat neuestens — mit unausgewiesenem Rückgriff auf den von Rosalind Krauss 1999 erstmals verwendeten Begriff — die «postmediale Kondition» mit explizitem Bezug auf die Künste neu ins Spiel gebracht.²¹ In seinem Manifesto gleichen Namens formuliert er, dass in künstlerischer Hinsicht die neue postmediale Situation durch zwei Phasen definiert ist: «1. Die Gleichwertigkeit der Medien und 2. das Mischen der Medien».²² Wobei wir heute in die zweite Phase eingetreten sind, in der «es im künstlerischen und erkenntnistheoretischen Sinne darum geht, die medienspezifischen Eigenwelten der Medien zu mixen».²³ Sowohl Krauss wie Weibel machen deutlich, dass die Medialität der Medien in den Künsten unter der postmedialen Kondition nicht etwa an Bedeu-

16 Zur historischen Entwicklung des Verhältnisses von Technologien und den Künsten vgl. den immer noch grundlegenden Beitrag von Hans-Peter Schwarz, Medien — Kunst — Geschichte (in: Medien — Kunst — Geschichte, hrsg. von Hans-Peter Schwarz/ZKM, Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe, München/New York 1997, S. 11–88). Der materialreiche Beitrag des damaligen Leiters des Medienmuseums am ZKM in Karlsruhe und heutigen Gründungsrektors der Zürcher Hochschule der Künste zeichnet die wechselvolle Geschichte der unterschiedlichen Künste und der Technologie seit dem 18. Jahrhundert nach und hält die unhintergehbare Bedeutung der Technologie für eine aktuelle und zukünftige (Medien-)Kunst fest. Für die aktuelle Diskussion vgl. insbesondere Römer 2002 [wie Anm. 2].

17 Vgl. dazu Bauer 2001 [wie Anm. 2], S. 106f., und weiterführend: von Bismarck 2005 [wie Anm. 2] und Schiesser 2005 [wie Anm. 2].

18 Als Ausnahmen wurden die Kunsthochschule für Medien in Köln und der Studienbereich Neue Medien der HGK bereits erwähnt. Vgl. für diesen Befund auch Harris, wie Anm. 7.

19 Weibel 2005 [wie Anm. 15].

20 Im Studiengang Medien & Kunst sowie im geplanten Master of Fine Arts an der Zürcher Hochschule der Künste sind entsprechende Überlegungen im Curriculum verankert.

21 Rosalind Krauss, «A Voyage on the North Sea». Art in the Age of the the Post-Medium Condition, London 2000 (1999).

22 Weibel 2005 [wie Anm. 15].

23 Ebd.

tung verliert, sondern ganz im Gegenteil an Bedeutung gewinnt.²⁴

Die «unbedingte Kunsthochschule»

XIII

Nachdenken über eine Kunstausbildung auf der Höhe der Zeit heisst auch, die Kunsthochschule als gesellschaftliche Institution hier und heute denken. Welches erneuerte Selbstverständnis will sie formulieren? Welche Haltung will sie im postindustriellen Zeitalter einnehmen?

XIV

2001 hat Jacques Derrida in Frankfurt einen viel beachteten Vortrag mit dem Titel «Die unbedingte Universität»²⁵ gehalten, der von der «Frankfurter Allgemeinen Zeitung» in eine Reihe mit den berühmten Reden Kants, Schellings, Nietzsches und Heideggers gestellt wurde.²⁶

Derridas Ausgangspunkt ist eine zugleich besorgte und schneidende Diagnose der postindustriellen Gegenwart, die die Universitäten — und wie ich meine: auch die Kunsthochschulen — in ihrem Innersten (be-)treffen. Angesichts des heutigen «neuen [...] quantitativen Ausmasses einer [...] gespenstischen Virtualisierung, ihres beschleunigten Rhythmus, ihrer Reichweite, ihrer kapitalisierenden Potenz» führt die aktuelle «neue technische <Stufe> der Virtualisierung (Datenverarbeitung, Digitalisierung, virtuelles Weltweit-Werden der Lesbarkeit, Telearbeit etc.) zu einer Destabilisierung des angestammten Raumes der Universität. Sie erschüttert deren Topologie, sie bringt ihre ganze Ortsverteilung durcheinander, nämlich die Ordnung ihres nach Forschungsgebieten und Fachgrenzen unterteilten Territoriums, ebenso wie die Orte der akademischen Diskussion, den *Kampffplatz*, das *battlefield* theoretischer Auseinandersetzungen — und die gemeinschaftsstiftende Struktur ihres <Campus>. [...] Man kann sich des Eindruckes nicht erwehren, dass es,

radikaler gefasst, die Topologie des Ereignisses, die Erfahrung des einzigartigen Stattfindens ist, was da erschüttert wird.»²⁷

XV

In dieser Lage fordert Jacques Derrida, dass die Universität «die Wahrheit» neu entdecken und sie wieder radikal in den Mittelpunkt stellen sollte.²⁸ Dazu ist erstens nötig, dass «die moderne Universität eine *unbedingte*, dass sie *bedingungslos*, von jeder einschränkenden Bedingung frei sein *sollte*».²⁹ «Was diese Universität beansprucht, ja erfordert, und geniessen sollte, ist über die so genannte akademische Freiheit hinaus eine unbedingte Freiheit der Frage und der Äusserung, mehr noch: das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt.»³⁰

Und dazu ist zweitens nötig, dass sich die Universität «prinzipiell und ihrer eingestandenen Berufung, ihrem erklärten Wesen nach als ein Ort letzten kritischen — und mehr als kritischen — Widerstands gegen alle dogmatischen Versuche, sich ihrer zu bemächtigen»,³¹ versteht.

XVI

Derridas scharfsichtige Zeitdiagnose und sein Vorschlag der Begründung eines neuen Typs der Humanities³² sind Chance, Potenzial und Herausforderung, die gerade für Kunsthochschulen und die Neubestimmung ihres Status in hohem Masse anschlussfähig sind und von ihnen entsprechend aufgegriffen werden sollten.³³

XVII

Derridas als Anregungen, nicht als Lösungen gedachte sieben «programmatische Glaubensbekenntnisse»³⁴ gehen von der «Figur des Menschen und des <dem Menschen Eigenen>» aus und betreffen zudem zentral die Problematiken der «Souveränität», des «professor», der «Literatur», der «Profession des Professors», des «Als-ob» und der «Universität, die stattfindet».³⁵

24 Rosalind Krauss entwickelt den Begriff «postmediale Kondition» am den Arbeiten des belgischen Künstlers Marcel Broodthaers. Im Vorwort erläutert sie, dass und wieso sie den Begriff des Mediums für unabdingbar für eine postmoderne Kunst und Kulturwissenschaft hält — obwohl sie ihn eigentlich abschaffen wollte, da er von unlösbaren Problematiken der Moderne besetzt ist. Siehe Krauss 2000 [wie Anm. 21], S. 5f.

25 Jacques Derrida, Die unbedingte Universität, Frankfurt am Main 2001. Eine konzise Darstellung der in diesem Text verwendeten Derrida'schen Begrifflichkeiten, ihrer Implikationen und der philosophischen Diskurse und Traditionen, auf die sich «Die unbedingte Universität» bezieht, gibt: Erik Ode, Das Ereignis des Widerstands. Jacques Derrida und «Die unbedingte Universität», Würzburg 2006.

26 Ode 2006 [wie Anm. 25], S. 19.

27 Derrida 2001 [wie Anm. 25], S. 25f.

28 Ebd., S. 10.

29 Ebd., S. 9.

30 Ebd., S. 9f.

31 Ebd., S. 12.

32 Ebd., S. 20.

33 Das liegt auch insofern nahe, als Derrida selbst, wenn auch nur summarisch, auf die Künste verweist. In seiner Vorbemerkung schreibt er, dass er den Vortrag erstmals 1998 in englischer Sprache in Stanford gehalten habe, als er «eingeladen war, vornehmlich über die Kunst und die Humanities in der Universität von morgen zu sprechen» (ebd., S. 8). Der Text selber nimmt neben dem zentralen Verhandeln der Humanities nur Bezug auf die Kunstform der Literatur (ebd., S. 69f.).

34 Ebd., S. 66.

35 Vgl. ebd., S. 66ff., wo die sieben Vorschläge und die zu leistende Arbeit zusammengefasst dargestellt werden.

Dass Derrida an der Figur des Menschen und «des dem Menschen Eigenen» gerade im Zeitalter der Mondialisierung³⁶ ansetzt, mag auf den ersten Augenblick verwundern, man wird dem Begründer des Dekonstruktivismus allerdings deswegen kein naives Menschenbild unterstellen dürfen. Er hält denn auch fest, dass «der Begriff des Menschen sich als ein ebenso unverzichtbarer wie stets problematischer erweist».³⁷ Diesen Begriff, so eine seiner zentralen Thesen, «lässt sich als solcher, er lässt sich bedingungs- und vorbehaltlos, ohne Einschränkungen und Voraussetzungen einzig im Raum *neuer* Humanities diskutieren und neu bestimmen».³⁸ — Und an den Kunsthochschulen, wie zu entwickeln wäre.

XIX

Derrida reklamiert — mit einem Hinweis auf vielfältige Begriffstradition des «professor» und des «Professors» —, dass deren Geschichte auf dreifache Weise fruchtbar zu machen sei: als *profession*: als Beruf und öffentliche Erklärung, als *profession de foi*: als Glaubensbekenntnis und als *confession*: als Beichte und Bekenntnis. Diese dreifache *profession* «überschreitet die Ordnung des reinen techno-wissenschaftlichen Wissens im bindenden Übernehmen einer Verantwortung. *Professer* heisst sich verpflichten, indem man sich erklärt, indem man sich für etwas ausgibt — und hingibt, indem man sich verspricht, dieses oder jenes zu sein [...], sich durch sein Wort dafür zu verbürgen».³⁹ Es geht um eine neue Figur des Professors, der sich als verantwortlicher Schöpfer von Werken statt als Instanz einer blossen Wissensanwendung und -vermittlung versteht.

XX

Schliesslich münden bei Derrida die ersten sechs Bekenntnisse in das siebte — «die Universität findet statt» —, das auch für die Kunsthochschule von entscheidender Bedeutung ist: die Universität als «Stätte des Stattfindens»⁴⁰, indem das Ereignis der Wahrheit als konstatives und performatives Wissen und seine Erforschung *in actu* zum Zentrum des Handelns ge-

macht werden. Das Entscheidende ist das Ereignen-Lassen. Dieses verweist zugleich auch auf die Grenze der performativen Sprechakte,⁴¹ auf die Dimension von Nichtwissen oder auf die Dimension jenseits von sprachlichem Wissen und damit auf dessen Unverfügbarkeit, auf «das zweite Ereignis», «das Unmögliche», wie es sich etwa im Ereignis der Gabe, des Geständnisses, der Erfindung oder der Gastfreundschaft⁴² vollzieht — oder, ohne dass Derrida sich selber direkt darauf bezieht: im Ereignis der Künste.

Die Arbeit, die zu tun wäre

XXI

Angesichts der historischen Erfahrungen in der Kunstausbildung, angesichts des Nachdenkens über den Status und die notwendig gewordene Neubestimmung der Funktion von Universitäten und Kunsthochschulen vor dem Hintergrund der epochalen Umbrüche und Zäsuren, die heute ökonomisch, politisch und kulturell stattfinden, scheint es perspektivenreich, Ansätze zu entwickeln, die die Kunstausbildung von der Schaffung eines Raums her und auf diesen hin konzipieren.

Solche Ansätze setzen auf das performative Geschehen und Entstehen-Lassen von Ereignissen in diesem Raum — sei er als «Spielraum» (Beatrice von Bismarck)⁴³, als «Räume für Wissensproduktion» neuen Typs (Simon Sheik)⁴⁴, als dichter «Ermöglichungsraum» (Giacco Schiesser)⁴⁵ oder als «Stätte des Stattfindens» (Jacques Derrida) angedacht. Heute, so liesse sich im Anschluss an Derrida formulieren, liegt das Primat in der Kunstausbildung wie in den neuen Humanities nicht länger bei der konstativen Wissensvermittlung, sondern bei den poetisch-performativen Handlungen, die in ihrem Akt ihre «Wahrheit» hervorbringen. Die Kunsthochschulen hätten die Räume, die dies möglich machen, zu ermöglichen.

XXII

Es ist das Dispositiv der dichten Räume und des Ereignisses, des Stattfinden-Lassens, das die Chance bietet, die aufgeworfenen und auch die hier unerwähnten Fragen, Erfahrungen, Ziele und das Wissen der Kunstausbildung eigen-

36 Derrida lehnt den Begriff der «Globalisierung» ab und hält am Begriff der «Mondialisation» fest, da dieser den Bezug zur Welt, das «Welt-Werden», ins Zentrum stellt, während Globalisierung den Bezug auf den Globus herstellt und damit die Idee einer Vereinheitlichung statt einer Differenzierung impliziert. Vgl. ebd., S. 11.

37 Ebd., S. 11.

38 Ebd., S. 11.

39 Ebd., S. 35.

40 Ebd., S. 23.

41 Vgl. ebd., S. 72f.

42 Ebd., S. 73f.

43 Vgl. von Bismarck 2006 [wie Anm. 2]. Bezeichnend für das relational gedachte Feld des Spielraums ist, «dass in ihm die Spielregeln selbst mit ins Spiel gebracht werden» (S. 12).

44 Sheikh [wie Anm. 2].

45 In: Master of Fine Arts. Eingabe zuhanden des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) der Schweizerischen Eidgenossenschaft zur Einrichtung eines Studiengangs Master of Fine Arts an der Zürcher Hochschule der Künste, Zürich 2007, S. 5.

sinnig und selbstbewusst gegenüber den Humanities und den Naturwissenschaften und verantwortungsvoll gegenüber der Gesellschaft weiterzuentwickeln. Es wäre eine Chance, sie in diesem Dispositiv zu verorten.

XXIII

Ein solches Vorhaben hat weitreichende Konsequenzen. Die «unbedingte Kunsthochschule» betrifft das Selbstverständnis der Studierenden, der Dozierenden und der Institution gleichermaßen. Die Latte liegt hoch. Wollen die Kunsthochschulen und damit auch die Kunstausbildungen lebendig bleiben, werden sie darüber springen müssen. Die Arbeit daran hat gerade erst begonnen.