

# Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts ist – um das gleich vorweg zu nehmen – psychotisch. Tendenziell jedenfalls. Das lässt sich an vielerlei Phänomenen beobachten: Im Film, bei Kunst-Ausstellungen, bei Präsidentschafts- und anderen Wahlen, in den Praxen der Psychotherapeuten natürlich, am IS ebenso wie an PEGIDA und AfD und ihren rechtsruckenden Wirkungen auf die sogenannte „gesellschaftliche Mitte“, am Boom von Fundamentalismen im Allgemeinen und an ähnlichen von Kontrollverlust getriebenen Reaktionen auf das Weltweit-Werden der Welt.<sup>[1]</sup>

Was heißt das? Was bedeutet das? Wie kommt das? Woran sieht man das? Und woher weiß man das? – Um diese Fragen soll es im Folgenden gehen. Was heißt das für die Politik, für das Soziale, die Gesellschaft oder die Formen von Gesellung im Allgemeinen, für die Individuen, für das Zusammenleben der Individuen in der weltweit-werdenden Polis? Für uns, für die anderen? Für die Formen der Unterscheidung zwischen *uns* und *den anderen*? Was bedeutet das für Pädagogik, Erziehung und Bildung? Für die Formen, in/mit denen wir *uns* erzählen, was/ wer *wir* sind, was wir wollen, können, dürfen und sollen? Was bedeutet diese psychotische Stimmung explizit auch für Bildung mit Bezug zur Kunst?

Hier soll es zunächst um die damit zusammenhängenden methodologischen Fragen gehen: Wie kann man so etwas behaupten? Wie kommt man auf die Idee? Welche Wege des Denkens muss man gehen? Von wo aus anfangen? Und im Rahmen dieses Buchs insbesondere: Wem muss man akademisch denken gelernt haben, um das plausibel zu finden?

Die Folgerungen für Subjekt-Bildung und Pädagogik mit Bezug zur Kunst usw. müssen – das sei vorweg genommen – noch weit-erführend bedacht werden. Zwar gibt es bereits ein paar tastende Vorüberlegungen (Meyer 2013, 2015, 2017, Pazzini 2017), die aber hier nicht expliziert werden. Hier werde ich nicht wesentlich über die methodologischen Fragen hinaus kommen. Anzuschließen wäre ein größeres Forschungsvorhaben, das eine Phänomenologie der Stimmung des 21. Jahrhunderts versucht und daraus Folgerungen für die kunstpädagogische Theoriebildung ableitet und entsprechende Konzeptionen für kunstpädagogische Praxis entwickelt. Die hier folgenden Überlegungen können als methodologische Einführung in ein solches Forschungsvorhaben und Formulierung erster abstrakter Arbeitshypothesen verstanden werden.

## The Pazzini State of Mind

Vor langer Zeit schon hat mich Karl-Josef Pazzini mit der Idee dieser *psychotischen Stimmung* – wenn auch damals anders formuliert – bekannt gemacht. Ausgelöst durch seine Wahrnehmung der Documenta 11 in Kassel 2001, die Lektüre unterschiedlicher Kritiken und die gleichzeitige Arbeit mit psychotisch reagierenden Analysanden in seiner psychoanalytischen Praxis kam er auf die Vermutung, „dass mit [dieser] Documenta eine Formulierung gefunden wurde, die deutlich macht, dass die bislang im Westen als normal geltende neurotische Struktur mit ihren paranoischen Abhängen sich so verformt hat, dass sie deutlich wahrnehmbarer stabilisiert wird durch die benachbarten Strukturen der Perversion und vor allem der Psychose.“ (Pazzini 2002)

Diese Überlegung bzw. der Nachvollzug dieser Überlegung basiert theoretisch auf zwei wesentlichen Konstituenten dessen, was ich in Anlehnung an eine Formulierung Carson Chans (von der wir gleich noch lesen werden) im Sinne meiner akademischen Biographie den *Pazzini state of mind* nenne, nämlich erstens das Denken der *Strukturalen Epistemologie* und zweitens Jacques Lacans Konzeption des psychischen Apparats als Borromäischer Knoten, der das *Reale*, das *Symbolische* und das *Imaginäre* miteinander verknüpft.

## 1. Konstituent: Strukturele Epistemologie

Mit dem Gedanken, dass es so etwas wie eine *Episteme* als – wichtig: historisch veränderliche – Grundstruktur des Wissens, Erkennens und Weltwahrnehmens gibt, hat Karl-Josef Pazzini mich während meines Studiums Anfang der 1990er-Jahre bekannt gemacht in seiner auf der gleichnamigen Habilitationsschrift (Pazzini 1992) basierenden Vorlesung über „Bilder und Bildung“. In Anlehnung u. a. an Ernst Cassirer (1921) und Erwin Panofsky (1927) thematisiert er die Zentralperspektive als *Symbolische Form* (der Moderne) und arbeitet – wunderbar illustriert an vielen überraschend treffenden Beispielen wie der Erfindung der Zentralperspektive durch den Florentiner Architekten Filippo Brunelleschi oder der Rationalisierung des Blicks bei Albrecht Dürer – wesentliche Aspekte des Verständnisses von *Bild* und *Bildlichkeit* in der Moderne heraus. Und er arbeitet damit auch die nicht nur etymologischen Zusammenhänge mit dem modernen Verständnis von *Bildung* heraus. Das macht er u. a. eindrücklich deutlich am Beispiel der (für die Einnahme der zentralen Perspektive notwendigen) Geradhalter-Apparaturen des „schwarzen“ Pädagogen Daniel Gottlob Moritz Schreber, dessen Sohn Daniel Paul Schreber mit der autobiographischen Beschreibung seiner schweren psychischen Erkrankung *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken* (1903) zur theoretischen Fundierung der Psychoanalyse Sigmund Freuds beitrug.

### Struktur personaler Identität

Die Zentralperspektive macht, wie im Untertitel des Buchs formuliert, das „Bild zum Abbild“. Vor der Moderne, also bevor das Bild zum Abbild wurde, stehen Bildlichkeit und Bildung in engem Zusammenhang mit der *Einbildung Gottes* (*Imago Dei*, etwa bei dem von Pazzini ausführlich untersuchten spätmittelalterlichen Theologen Meister Eckhart). Am Ende der Moderne schwanken die Fundamente, die „Geradhalter“ funktionieren nicht mehr, die Zentralperspektive wird zum Problem (u. a. in der Malerei) und Pazzini spricht, treffend veranschaulicht mit verschiedenen Beispielen aus dem Surrealismus, vom „Wiederauftauchen der Bilder“. Was Panofsky als *Symbolische Form* beschreibt, ist für Pazzini auch (epochenspezifische) „Struktur personaler Identität“ (Pazzini 1992: 27). Und so lese ich, wenn er schließlich mit Jackson Pollocks „Action Painting“ im offensichtlichen Gegensatz zu den „Geradhaltern“ der Zentralperspektive in das veränderte Verständnis von *Bild* und *Bildlichkeit* nach der Moderne einführt, „Bilder und Bildung“ hier eben auch als Einführung in die veränderte „Struktur personaler Identität“ und das damit zusammenhängende veränderte Verständnis von *Bildung* in der Postmoderne.

### Postmoderne

Auch die Idee der Postmoderne selbst, wie sie Jean-François Lyotard 1979 explizit formulierte, basiert auf solchem epistemologischen Denken. Lyotards These ist, dass das „Wissen in den informatisierten Gesellschaften“ sein „Statut wechselt“ in derselben Zeit, „in der die Gesellschaften in das sogenannte postindustrielle und die Kulturen in das sogenannte post-moderne Zeitalter eintreten“. In dieser „allgemeinen Transformation“ bleibt auch die „Natur des Wissens nicht unbehelligt“ (Lyotard 1999: 19ff.). Wenn auch hier explizit auf das wissenschaftliche Wissen bezogen, geht Lyotard offenbar davon aus, dass es so etwas wie ein – von Michel Foucault im weiteren Sinn formuliertes – Set von „fundamentalen Codes einer Kultur, die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchien ihrer Praktiken beherrschen“ (Foucault 1974: 22), tatsächlich und empirisch nachweisbar gibt. Bei Foucault fixieren diese fundamentalen Codes „gleich zu Anfang“ – also als Rahmenbedingung für die Entwicklung einer „Struktur personaler Identität“ im Sinne Pazzinis – „für jeden Menschen die empirischen Ordnungen, mit denen er zu tun haben und in denen er sich wiederfinden wird.“ (ebd.)

### Mediologie

Anders als Foucault hatte Lyotard die Idee bereits explizit mitgedacht, dass für diese „fundamentalen Codes“ die jeweilig dominierenden Medientechnologien prägend sein könnten, die zu dieser Zeit noch in sehr kleinen Kinderschuhen steckende Computertechnologie also prägend sein würde für das, was er damals mit jenem Text als „Postmoderne“ etablierte. (Das ging im weiteren Verlauf der Karriere des Begriffs jedoch etwas verloren.) Genau diese Idee aber ist Grundannahme der *Mediologie* nach

Régis Debray: Die symbolischen Aktivitäten einer Gesellschaft – zum Beispiel ihre Religion, ihre Ideologien, ihre Kunst, wie auch ihr Selbst-Verständnis – lassen sich nicht unabhängig von den Technologien erklären, die diese Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen (vgl. Debray 2004: 67).

Auch der im Anschluss an Niklas Luhmann systemtheoretisch denkende Dirk Baecker macht im Einklang mit dieser epistemologischen Tradition in seinen „Studien zur nächsten Gesellschaft“ soziologische Entwicklungen an Aufkommen und Gebrauch bestimmter Medientechnologien fest: Die Einführung der Sprache konstituierte die Stammesgesellschaft, die Einführung der Schrift die antike Hochkultur, die Einführung des Buchdrucks die moderne Gesellschaft und die Einführung des Computers wird die „nächste Gesellschaft“ konstituieren (vgl. Baecker 2007: 7).

Ähnlich fasst Régis Debray das epochenspezifische Zusammenspiel von technischem Medium, symbolischer Form und kollektiver Organisation mit dem Begriff der „Mediosphäre“. Er hat drei große, durch solche medientechnologischen Prägungen unterscheidbare Epochen identifiziert, die er ähnlich Dirk Baecker als kulturelle Makromilieus versteht: Mit „Logosphäre“ bezeichnet er zusammengefasst das, was die durch mündliche Tradierung und handschriftliche Aufzeichnungen geprägte Mediosphäre ausmacht. Sie dauerte bis zur Renaissance, wo neben der Zentralperspektive als kulturprägender Darstellungstechnologie auch der Buchdruck als nicht minder prägende Kommunikations- und Informationstechnologie erfunden und für die Kultur der Moderne wirksam wurde. „Vom 15. Jahrhundert bis gestern“ prägten diese Medientechnologien, was Debray „Graphosphäre“ und Baecker „moderne Gesellschaft“ nennt. Die aktuelle Mediosphäre bezeichnete Debray zunächst (Mitte 1990er-Jahre) bezogen auf das Fernsehen als geschäftsführende Medientechnologie als „Videosphäre“. Nach jüngeren Veröffentlichungen geht diese allerdings bereits wieder über in „eine Art Hypersphäre“ (Debray 2002: 6), die sich gut mit Baeckers „nächster Gesellschaft“ trifft.

## Sinnüberschuss

Als Erklärung für die aus den medienkulturellen Neuerungen je folgenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse bietet Baecker die Hypothese an, dass es einer Gesellschaft nur dann gelingt, sich zu reproduzieren, wenn sie Antwort findet auf das Problem des Überschusses an Sinn, das mit der Einführung jedes neuen Kommunikationsmediums einhergeht. So hatte es die Antike durch die Verbreitung der Schrift mit einem Überschuss an Symbolen zu tun, die Moderne hatte durch die Buchdrucktechnologie und die damit verbundene massenhafte Verbreitung von Büchern mit einem Überschuss an Kritik zu tun und die nächste Gesellschaft wird sich durch einen Überschuss an Kontrolle auszeichnen, der mit der Einführung des Computers verbunden ist (vgl. Baecker 2007: 147ff.).

Baeckers und Debrays Ansätzen gemein ist die Vermutung eines sehr grundsätzlichen Wandels der Betriebsbedingungen für Gesellschaft in der „Hypersphäre“ bzw. „nächsten Gesellschaft“, der mit der Einführung der digital-vernetzten Informations- und Kommunikationstechnologie einhergehenden, grundsätzlich veränderten Medienkultur zusammenhängt und ebenso dramatische Folgen haben wird wie zuvor nur die Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks. Die „nächste Gesellschaft“ – so die Vermutung – bringt eine nächste Wirtschaft hervor, eine nächste Politik, eine nächste Wissenschaft, eine nächste Universität, eine nächste Kunst und eine nächste Schule usw.

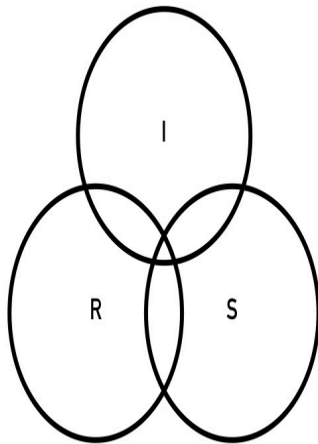
## Next Art Education

*Next Art Education* habe ich den Versuch genannt, an diese Vermutung mit der Frage nach adäquaten Reaktionen im Feld der Verkoppelung von Kunst und Pädagogik anzuschließen. Ich bin dem seit einiger Zeit mit verschiedenen Buch- und anderen Projekten auf der Spur (vgl. insbesondere Meyer 2013, Hedinger/Meyer 2013, Meyer/Kolb 2015). Gegenwärtiger Stand ist die explorative Orientierung kunstpädagogischer Fragen und Konzepte an der Kunstproduktion jener Generation von Künstler\*innen, die man als „Ureinwohner“ der „nächsten Gesellschaft“ bezeichnen könnte, also Menschen, für die – um Foucault zu paraphrasieren – die fundamentalen Codes der neuen Medienkulturen „gleich zu Anfang [...] die empirischen Ordnungen“ (und also Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer „Struktur personaler Identität“ im Sinne Pazzinis) bilden, „mit denen [sie] zu tun haben und in denen [sie] sich wiederfinden“ (Foucault 1974: 22).

Wesentliche These dieses Versuchs der Bestimmung einer *Post Internet Art Education*<sup>[2]</sup> ist: Die *Digital Natives*<sup>[3]</sup> sind in den Kunsthochschulen und Akademien angekommen. Und zurzeit sind sie dabei – vor kurzem noch unter dem Label *Post-Internet Art* in den Feuilletons verhandelt – die Gewohnheiten des Kunstsystems durcheinanderzubringen. Sie verbindet kein erkennbarer Stil, wohl aber eine gemeinsame Haltung, die in Anlehnung an Lyotards „Postmodern Condition“ (1979) nun als *Post-Digital Condition*<sup>[4]</sup> gefasst werden kann: Sie leben mit großer Selbstverständlichkeit eine auf den durch digitale Medien induzierten sozialen, politischen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen fußende Normalität, ohne die Gründe dieser Bedingungen als solche noch zu thematisieren, sind also quasi über das „Neue“ und „Besondere“ des Digitalen hinaus. Der Kurator Carson Chan bringt das prägnant auf den Punkt: „All diese Ideen, die vor noch gar nicht langer Zeit neu und radikal waren, sind für diese Künstler schon längst zu einer Art zweiter Natur geworden. Die Kunst, die dabei produziert wird, ist nicht notwendigerweise ‚für das Internet oder online gemacht, aber automatisch mit einer Art Internet State of Mind.“ (Chan nach Heuser 2011)

## 2. Konstituent: Schema RSI

Jacques Lacan konzipiert in seinem „Schema RSI“ den psychischen Apparat als Borromäischen Knoten von drei „Registern“ oder „Ordnungen“, die er für die Psychoanalyse modelliert hat: Das Symbolische (S), das Imaginäre (I) und das Reale (R). In einem Borromäischen Knoten sind drei Ringe, die diese drei Register repräsentieren, so angeordnet, dass jeweils ein Ring die beiden anderen miteinander verbindet. Wenn einer der Ringe herausgelöst wird, fallen auch die beiden anderen auseinander. Lacan macht damit deutlich, dass der psychische Apparat als Gesamtarrangement aller drei Register zu verstehen ist und nicht auf lediglich eines oder zwei der Register reduziert werden kann.



Mit dieser Konzeption des psychischen Apparats hat mich Karl-Josef Pazzini Anfang der 1990er-Jahre im Studium bekannt gemacht. Beginnend mit seinem Seminar über Lacans „Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion“ hat sich mein Verständnis des Zusammenhangs von Bild und Bildung entlang dieses Denkmodells entwickelt. Das hat lange gedauert. Ich habe Jahre, wenn nicht Jahrzehnte des Studiums damit verbracht. Und es dauert immer noch an. Die volle Bedeutung oder besser: die volle Potenz des Konzepts kann hier nur stark verkürzt dargestellt werden. Weil dieses Konzept aber wesentlich ist für die Behauptung, die hier im Mittelpunkt steht, will ich es dennoch versuchen. Dabei geht es mir nicht darum, Lacan theoretisch möglichst exakt nachzukommen. Vielmehr nutze ich den Borromäischen Knoten als heuristisches Instrument und erkenntnistheoretisches Modell und denke also vermutlich nicht immer streng nach Lacan (und evtl. Pazzini), sondern gelegentlich assoziierend neben Lacan (und evtl. Pazzini) her.

## Freud

Lacan denkt abstrakt. Und struktural. Und er denkt von Freud aus. Er betreibt eine „Re-Lektüre“ Freuds vor dem Hintergrund des Strukturalismus. Auch wenn Lacan sich explizit abgrenzt, schadet es nicht, beim Nachvollzug das Freud'sche Instanzen-Modell des psychischen Apparates (als etwas, von dem es sich abzugrenzen gilt) mitzudenken:

*Voilà, meine Drei sind nicht die seinen. Meine Drei sind das Reale, das Symbolische und das Imaginäre. Ich bin dahin gekommen, sie in einer Topologie zu situieren, derjenigen des Knotens, genannt Borromäischer. (Lacan nach Braun 2008: 18)*

Erste Annäherung: Das Reale hat Lacan wohl aus dem Freud'schen *Es* entwickelt. Es ist das (z. B. biologisch) Zugrundeliegende. Das Symbolische bildet, abstrakt gedacht, die *Funktion des Vaters* (Lacan 1996c: 110ff.), das Über-Ich. Und das *Ich* entsteht – wie Lacan im „Spiegelstadium“ zeigt – im Imaginären. Mit dem Imaginären assoziiert Lacan aber neben dem Ich, der individuellen Identität, dem Selbst, auch das (visuell, aber auch akustisch, olfaktorisch, taktil usw.) *Bildliche*, den *Inhalt*, die (je individuell gebildete) Bedeutung. Mit dem Symbolischen verbindet er das Gesetz, die Institution und vor allem die Sprache als grundlegende, allgemein verbindliche und allgemein verbindende Struktur. Ebenso grundlegend und allgemein und überindividuell verbindlich, aber doch ganz anders (als das Symbolische) kommt das Reale ins Spiel.

## Das Reale

Beginnen wir mit dem Schwierigsten und scheinbar Einfachsten, dem Realen. Das Reale ist. Aber es ist nicht die Realität. Das Reale ist die Grundlage. Das materielle, biologische Substrat zum Beispiel (aber ohne die Symbolisierungen der Biologie). Im Feld des Sehens: die Augen, die Sehnerven, der visuelle Cortex. Die physische Basis des eigenen Körpers. Der Körper als Ding, als biologische Maschine, aber eben nicht als etwas Äußerliches, Anderes, das mit mir nichts zu tun hätte, sondern als etwas im allerintimsten Sinn *innerliches Anderes*. Eine Ahnung kann man bekommen, wenn man versucht, Abbildung 1 auszuhalten.



Abb. 1: „This Pic is Fucking With My Brain.“ (G 2017) Versuchen Sie nicht zu schwindeln.

Abb. 2: Imagination des Realen, Chiasma Opticum, Schnitt 1107 des Visible Human Project.

Abb. 3: Mit seinen Zoodrams hat Pierre Huyghe exakt die Farbpalette des Realen getroffen.

Das ist keine optische Illusion. Die Frau auf dem Bild hat tatsächlich vier Augen und zwei Münder (und eine ziemlich lange Nase). Aber das kann mein Gehirn nicht akzeptieren. Es versucht, die Diskrepanz zwischen Auge, Sehnerven, Sehrinde und den höheren kognitiven Funktionen, zwischen Wahrnehmung und Vorstellung in Einklang zu bringen und schaltet um in einen anderen Modus: Solch ein Doppelbild geschieht, wenn die Wahrnehmung gestört ist, wenn zum Beispiel Alkohol im biochemischen Spiel ist. Das erfordert ein höheres Maß an (bewusster) Konzentration für das ansonsten automatische Zusammenspiel der

Muskeln und Rezeptoren, die die Stellung der Augen zueinander und die optischen Eigenschaften der Linsen steuern. Neuer Versuch, diese Mechanismen mitgedacht, ... – aber es hilft nichts, es bleibt eine merkwürdige Art von Schwindel. Da ist etwas, das sich widersetzt, das nicht in den Griff zu bekommen, nicht zu beherrschen ist. Anders als der Hunger oder der Durst oder die sexuellen Triebe, die ich aufschieben, sublimieren oder anderweitig temporär kontrollieren kann, schimmert hier etwas durch, das sich widersetzt. Ein weiterer Blick auf das nun doch eigentlich schon bekannte Bild zeigt es: Wieder diese Irritation, dieses Taumeln-Zweifeln, dieses Unheimliche, Unerklärliche, dem ich mit dem Sinn nicht nahe komme. Da schimmert etwas durch, das nicht zu haben ist und nicht zu klären ist. Das Reale ist nicht zu haben. Das Reale hat Dich. Ganz und gar.

Das Ästhetische hat sehr basal mit dem Realen zu tun, mit der Physiologie der Wahrnehmung, mit den biologischen, biochemischen und physikalischen Systemen, mit dem, was naturwissenschaftlich fass-, wenn auch nicht *verstehbar* ist. (Das dargestellte Phänomen wird sich vermutlich gestaltpsychologisch erklären lassen mit Mechanismen der Mustererkennung auf biochemischer Hardware-Ebene. Aber das hilft nicht, wenn es um die eigene Wahrnehmung, das eigene In-der-Welt-(orientiert-)Sein geht.) Und es hat damit zu tun, dass dieses Nicht-Verstehen-Können Teil der psychischen Realität ist. Es geht um das, was für das sich selbst bewusste Individuum (gemeinhin „Subjekt“ genannt) nicht greifbar ist, um das, was sich der Kontrolle entzieht. Das Reale ist das Unverfügbare. Das für das Subjekt nicht Verfügbare oder – und wichtiger noch – es ist der Anteil des Unverfügbaren im/am (oder in der ganzunmittelbaren Nähe des) Subjekt.

Das Reale ist ohne Riss. Es ist das Kontinuum. Einfach da. Einfach so. Ohne Grund. Bodenlos. Es ist das Zugrundeliegende, deshalb Grundlose, ohne Sinn (den Sinn macht erst das Symbolische, (an-)gewendet durch das Imaginäre), *hypokeimenon*, *substantia*, *subiectum*, *res extensa* oder wie immer es Philosophie und Theologie genannt haben.

## Das Imaginäre

Das Imaginäre hat – das liegt nahe – zu tun mit der Einbildungskraft. Hier zeigt sich, wie Bild und Bildung zusammenhängen. Lacan macht das deutlich in seinem Text über das „Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion“. Er beschreibt dort ein Phänomen, das sich bei Kleinkindern im Alter von sechs bis 18 Monaten beobachten lässt. Im Spiegel erkennt das Kind sein eigenes Bild als solches und zeigt dies durch die „illuminative Mimik“ eines „Aha-Erlebnisses“ an: „... vor dem Spiegel ein Säugling, der noch nicht gehen, ja nicht einmal aufrecht stehen kann, der aber, von einem Menschen oder einem Apparat [...] umfassen, in einer Art jubulatorischer Geschäftigkeit aus den Fesseln eben dieser Stütze aussteigen, sich in eine mehr oder weniger labile Position bringen und einen momentanen Aspekt des Bildes noch einmal erhaschen will, um ihn zu fixieren.“ (Lacan 1996b: 63)

Das Kleinkind nimmt *sich* erstmals als Ganzes, als Einheit wahr, als Ich, als Subjekt ... – so könnte man versuchen zu beschreiben und stößt doch sofort auf Grenzen. Das *Sich* ist nicht das *Ich*. Und das *Ich* ist nicht das *Subjekt*. Noch nicht. Und vielleicht sowieso und ganzgrundsätzlich nicht. Und genau darum geht es im „Spiegelstadium“. Das Kleinkind nimmt *sich* erstmals als Ganzes, als Einheit wahr und *imaginiert* – so könnte man möglicherweise zutreffender sagen – *sich* als *Ich*. Das *Ich* *erblickt* sich selbst (zu denken wie: *erschafft* sich selbst). Es sieht ein *Bild* von *sich* und infolge dessen *bildet* (es) *sich* (zu denken wie, wenn *sich* Nebel *bildet*). Lacan schlägt vor, dieses Phänomen als eine „Identifikation“ zu verstehen, „als eine beim Subjekt durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste Verwandlung“ – oder, um es bei einem anderen Namen zu nennen: durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste *Bildung*. Das Bild – auch und vielleicht insbesondere das Spiegelbild – ist der manifestierte Blick der anderen. Das Kleinkind imaginiert im Spiegel-Bild den Blick der anderen auf *sich selbst* als ein Ich. Es imaginiert den Blick von *außen* auf sein bislang nur als solches erlebtes *Innen*. Lacan schreibt: „auf dem Felde des Sehens ist der Blick draußen, ich werde erblickt, das heißt ich bin Bild/tableau.“ (Lacan 1996d: 113)



Abb. 4: Im Alter von sechs bis 18 Monaten erkennt das Kleinkind sein eigenes Bild als solches im Spiegel und zeigt dies durch die Mimik eines „Aha-Erlebnisses“ an.

Abb. 5: Caravaggios Narziss

Abb. 6: „There’s something about dolls that makes them creepy ... But Russian artist Michael Zajkov’s dolls take creepy to the next level.“ (4P3erry 2016)

Abb. 7: Diego Velazquez: Las Meninas

Abb. 8: cubo.cc creepygirl (Bitte unbedingt interaktiv rezipieren: <http://www.cubo.cc/creepygirl/>)

Darum geht es zum Beispiel in Diego Velazquez’ „Las Meninas“ (Wer ist das Subjekt, wer Objekt der Malerei? Wer blickt? Wer wird erblickt? Der König? Der Maler?)<sup>[5]</sup> und, aber anders, bei den Umkreisungen des Unheimlichen im Blick von Puppen, anthropomorphen Robotern und künstlichen Intelligenzen von der „Olimpia“ in E.T.A. Hoffmanns „Sandmann“ über das „Creepygirl“ von cubo.cc bis Spike Jonzes Film „Her“ (Wer/was erblickt mich? Sieht mich an/sieht mir zu? (Was) Denkt sie<sup>[6]</sup>/es? Über mich? Hat sie/es Macht über mich? Führt sie/es etwas im Schilde? Kann ich die z. B. aus dem Spiegelstadium gewohnten Identifikationen mit dem Anderen anwenden oder muss ich versuchen, sie/es als das absolut Andere, als das Fremde, als Alien denken?) (Am Beispiel „Her“ wird deutlich, dass *Bild* hier in einem umfassenden, nicht auf das Visuelle beschränkten Sinn des Imaginären gedacht ist).

Im Fall des Spiegelstadiums ist das erblickende und zugleich erblickte Menschenkind hier jedoch selbst die höhere, möglicherweise unheimliche Instanz, die allerdings noch gar nichts (im Sinne eines intentional handelnden Subjekts) im Schilde führen kann, weil der Weg dorthin zunächst noch durch das Feld des Symbolischen führen und noch ungefähr ein weiteres langes Lebensjahr dauern wird. Und doch ist dieser Weg vermutlich genau hier grundgelegt: „Die jubulatorische Aufnahme seines Spiegelbildes durch ein Wesen, das noch eingetaucht ist in motorische Ohnmacht und Abhängigkeit von Pflege, wie es der Säugling in diesem infans-Stadium ist, wird von nun an [...] in einer exemplarischen Situation die symbolische Matrix darstellen, an der das Ich (je) in einer ursprünglichen Form sich niederschlägt, bevor es sich objektiviert in der Dialektik der Identifikation mit dem andern und bevor ihm die Sprache im Allgemeinen die Funktion eines Subjektes wiedergibt.“ (Lacan 1996b: 64)

## Das Symbolische

Lacan betreibt, wie gesagt, eine Re-Lektüre Freuds vor dem Hintergrund des Strukturalismus. Um das Symbolische in diesem Sinn verstehen zu können, müssen wir also Freuds Über-Ich und Lacans „Funktion des Vaters“ mit der Sprache als Struktur, als „Symbolische Ordnung“ zusammendenken. Und wir sollten dabei, auch wenn in Lacans ursprünglicher Konzeption explizit die Verbalsprache (wissenschaftshistorisch bedingt) eine sehr wesentliche Rolle spielt, *Sprache* in diesem Argumentationskontext eher weit, im Sinne eines Systems gemeinsamer Symbole verstehen, das überindividuell verbindlich ist und das es – ganz allgemein – dem Individuum erlaubt, seinen Erfahrungen und Imaginationen Formen und Bedeutungen zu geben, über die es mit anderen Individuen in Interaktion treten kann. Zu diesem System gemeinsamer Symbole zählen neben der Verbalsprache auch Bilder, Rituale, Institutionen usw.

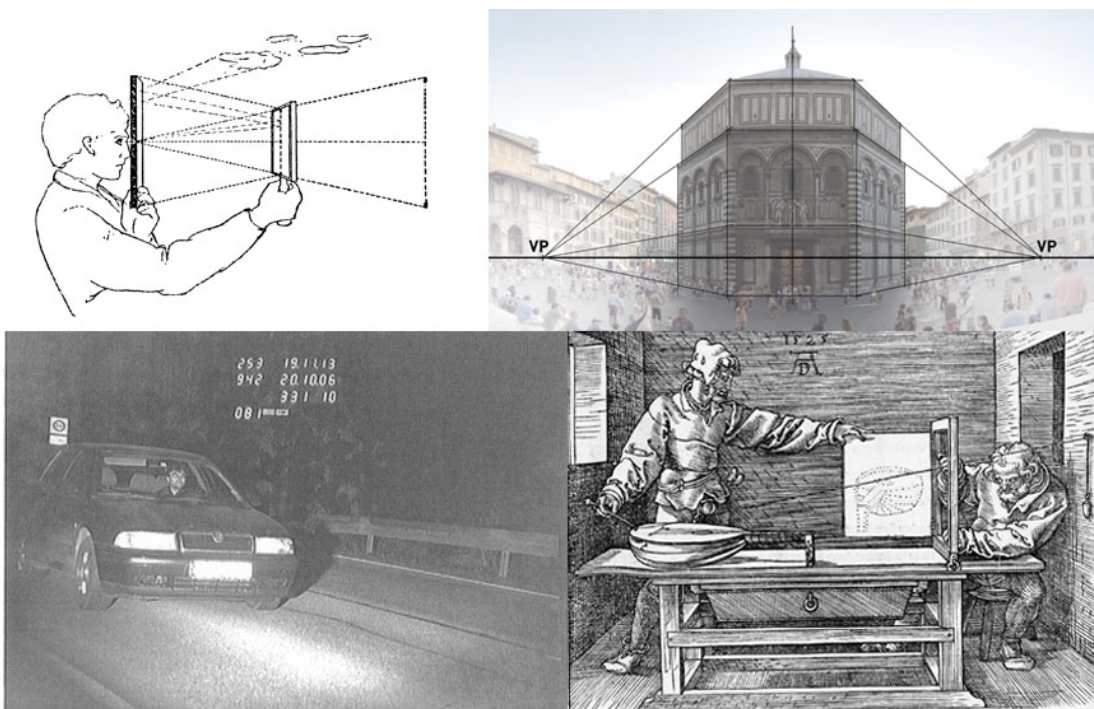


Abb. 9/10: Im Feld des Sehens zeigt sich das Symbolische als Format(ierung) von Sichtbarkeit. Der Architekt Filippo Brunelleschi erfindet 1410 vor dem Baptisterium in Florenz die Zentralperspektive.

Abb. 11: Franz Billmeyer demonstriert, wie im Laufe der Moderne die in den (Foto-)Apparat übersetzte Symbolische Form der Zentralperspektive zur juristisch sanktionierbaren Darstellungsform von Wahrheit wurde.

Abb. 12: Wenn das individuelle Imaginäre mit dem System des Symbolischen strukturell verkoppelt wird: Rationalisierung des Blicks bei Albrecht Dürer.

Dennoch zunächst explizit zur Verbalsprache und zurück zum Spiegelstadium als initialem Identifikationsprozess des *je*: Das *Infans*, das Un-Sprechende, das der Sprache noch unfähige Kind im Spiegelstadium, hört die Sprache der anderen, die ihm zunächst unverständlich ist, weil die Worte (Bezeichnendes, Signifikanten) noch nicht an die Dinge (bzw. deren psychische Repräsentationen; Bezeichnetes, Signifikate) gebunden sind. Ihm begegnet der Nicht-Sinn der Signifikanten. Aber es scheint, dass die Signifikanten für die anderen, für die Sprechenden, die *Subjekte der Sprache*, Sinn machen. Deren Position gilt es, herauszufinden und einzunehmen. Das Un-Sprechende muss die Gesetze der Signifikanten, die für die anderen Gültigkeit haben, anerkennen und sich ihnen unterwerfen. Dann kann es das Symbolische ein Stück weit kontrollieren (und damit das Reale ertragen). Dann verwandeln sich die Signifikanten in sinnvolle Worte und der anfängliche Nicht-Sinn in Sinn (vgl. Widmer 1997: 54). Anders ausgedrückt: Das Imaginäre setzt das Reale mit dem Symbolischen ins Verhältnis. Es ist der Ort, an dem sich das Reale symbolisch ver-

mitteln kann; der Ort, an dem die Welt sich im Medium der Sprache imaginär *realisiert*. In der Sprache wird das Reale *greifbar* in den *Begriffen*: Die Signifikanten zergliedern das Kontinuum des bloßen Seins und strukturieren das Reale. Der kontinuierliche Strom des Realen wird in der Sprache diskret, wird zu einer Kette von Signifikanten, wird – wie Lacan formuliert – zur *signifikanten Kette*.

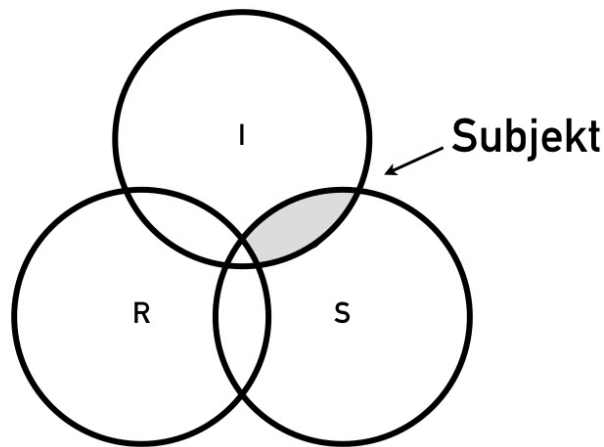
Das, was die signifikante Kette strukturiert, was einen Satz als Aussage formiert, das, was Signifikanz, Bedeutung erzeugt, das, was Sinn macht, ist das Subjekt. Insofern bildet das Subjekt – wie Lacan formuliert – eine „Diskontinuität im Realen“ (Lacan 1996a: 175). *Subjekt* muss bei Lacan immer in diesem doppelten Sinn gelesen werden: Es meint sowohl die grammatikalische Funktion des Subjekts, als auch das – ebenso struktural als *Funktion* zu denkende – intentional handlungsfähige Ich-Bewusstsein.

Dieses Ich-Bewusstsein ist im Spiegelstadium exemplarisch grundgelegt. Lacan unterscheidet dabei, wie es in der französischen Sprache und vermutlich folglich auch im französischen Denken üblich ist, zwischen *je* und *moi*. Im Spiegel treffen sich hier erstmals *je* und *moi*. Aber das, was sich da im Spiegel erblickt, das *je*, das sein *moi* im Spiegel erblickt, ist zunächst noch kein *je* im Sinn des grammatikalischen Subjekts und intentional handelnden Akteurs (z. B. als Subjekt des Sprechens). Es ist so etwas wie eine erste Idee (*je-idéal*) davon.



Abb. 13-15: Picasso (1910), Duchamp (1912), und Pollock (1950) experimentieren in zunehmender Dynamik mit alternativen symbolischen Formen (Formen der Darstellbarkeit).

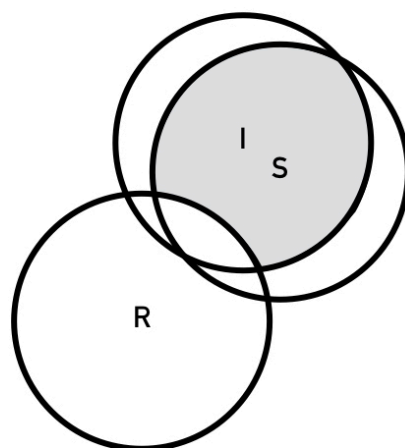
Sehr viel später erst, perspektivisch (und streng genommen eigentlich nie) wird es einmal Subjekt, *Souverän* der Sprache gewesen sein. Bis dahin ist es *Subjekt der Sprache* im Modus des genitivus subiectivus: das der Sprache Unterworfenene, das, was die Sprache spricht, aber zugleich – wie Lacan formuliert – von der Sprache *gesprochen wird*.



Die Fläche, die sich im *Schema RSI* als Schnittmenge des Imaginären mit dem Symbolischen ergibt, kann man, wie hier markiert, als Ort des *Subjekts* verstehen. Hier ist das Subjekt Souverän der Sprache, hier *agiert* es im Symbolischen. Systemtheoretisch könnte man sagen, *Subjekt* ist der Name für das, was entsteht, wenn das individuelle Imaginäre mit dem System der Sprache oder des Symbolischen strukturell verkoppelt wird.

### Psychopathologie und existenzielle Struktur

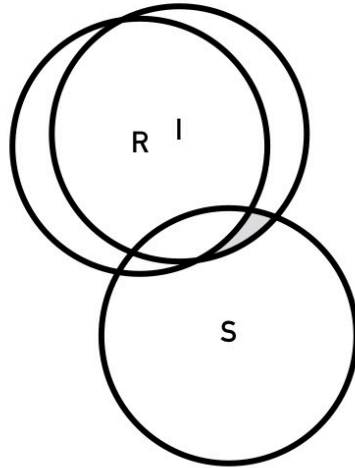
Das *Schema RSI* dient Lacan dazu, die drei grundsätzlich zu unterscheidenden klinischen Strukturen darzustellen, auf die sich psychogene Störungen aus psychoanalytischer Perspektive reduzieren lassen: Neurose, Perversion, Psychose. So kann die Neurose dargestellt werden durch eine Verschiebung des Borromäischen Knotens in der Weise, dass sich das Imaginäre und das Symbolische tendenziell überlagern, die Perversion durch die Überlagerung von Imaginärem und Realem und die Psychose schließlich durch die Überlagerung von Symbolischem und Realem.



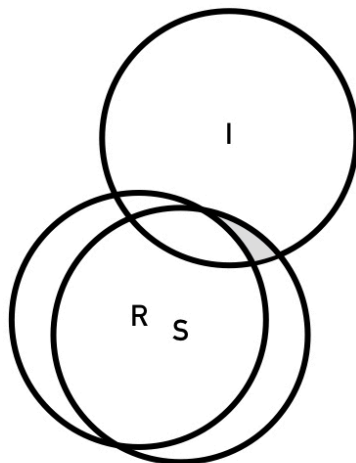
Neurose: Wenn das Symbolische in seiner Andersheit gegenüber dem Imaginären nicht unterschieden und als Anderes anerkannt wird, wenn das Symbolische dem Imaginären unterworfen wird, wird der Glaube an die Schrift allmächtig.

Es darf für den Neurotiker nichts geben, was keinen Sinn hat. Alles muss an seinem Platz sein. Aber das Begehren passt nicht in diese wohlgeordnete Welt. Das Begehren wird verdrängt und erscheint dann als rätselhafter Ausdruck des Unbewussten, das der Neurotiker nicht in sein Bewusstsein integrieren kann (vgl. Widmer 1997: 161f.).

Der Neurotiker steht am Platz des symbolischen Vaters (und bildet ein vergleichsweise großes, so genanntes „Ich-starkes“ Subjekt). Er identifiziert sich mit ihm – imaginär. Aber er ist ein Hochstapler. Er wird nie wirklich Souverän der Sprache (des Symbolischen) sein. Und das weiß er. Und daran leidet er.



Perversion: Das Unbestimmbare des Realen wird nicht akzeptiert. Es wird verleugnet. Das Unheimliche des Realen wird mit Imaginärem zugedeckt, überlagert. Es gibt keinen Tod („ewiges Leben“, Reinkarnation), es gibt für den Perversen nichts, was sich der Begrifflichkeit entziehen könnte. Das Reale wird greifbar gemacht mithilfe von Fetischen, Reliquien, Heiligenscheinen, Sexualpraktiken usw. (vgl. Widmer 1997: 161f.).



Psychose: Die klinische Struktur der Psychose ist dadurch geprägt, dass das Symbolische an die Stelle des Realen rutscht.<sup>[7]</sup> Der Psychotiker hat – wie Lacan sagt – den *Namen-des-Vaters* verworfen. Die Instanz, die dafür sorgt, dass sich das Symbolische vom Realen differenziert und dabei das Feld der Imagination eröffnet, gibt es für ihn nicht. Das Symbolische wird zum Unverfüg-

baren. Damit hat das, was wir gewohnt sind, als *Subjekt* zu bezeichnen, weil es, wenn auch hochstapelnd, zumindest auf dem ständigen Weg ist, Souverän der Sprache zu werden, keinerlei Chance mehr, in irgendeiner Weise das Symbolische zu kontrollieren. Nicht einmal perspektivisch, nicht einmal als Werdendes. Es ist dem Symbolischen an Stelle des Realen ausgeliefert. Alles Symbolische ist – in der Wahrnehmung des Psychotikers – real.

## Pazzinis Stimmung

Als letzten Schritt des methodologischen Settings zur Erforschung der *Stimmung des 21. Jahrhunderts* verbinde ich nun das Denken der strukturalen Epistemologie mit Lacans Modell des psychischen Apparates und komme zu der Behauptung, dass das, was ich zuvor als historisch veränderliche Episteme, kulturelles Makromilieu, Mediosphäre, symbolische Ordnung usw. bei Lyotard, Foucault, Debray, Baecker und nicht zuletzt Pazzini rekonstruiert habe, sich u. a. charakterisieren lässt durch bestimmte Konstellationen der Lacan'schen „Register“ analog zu den eben dargestellten klinischen Strukturen der Neurose, Perversion und Psychose.

Gestützt wird diese Annahme auch durch Sigmund Freud, der in seiner Schrift über *Die Zukunft einer Illusion* (Freud 1927) die „kollektive Zwangsneurose“ als pathologische Auffälligkeit der Moderne gekennzeichnet hatte, durch Gilles Deleuze und Félix Guattari, die in „Anti-Ödipus“ (Deleuze/Guattari 1977) mit der „Schizo-Analyse“ den Schizophrenen an die Stelle des Neurotikers als Idealtypus der psychopathologischen Verfassung setzen, und nicht zuletzt durch Régis Debray, der im Rahmen seiner methodologischen Studien „pathologische Tendenzen“ für die drei großen Mediosphären notiert, nämlich die *Paranoia* für die auf Sprache und Schrift basierende Logosphäre, die *Obsession* für die auf dem Buchdruck und der Zentralperspektive basierenden Graphosphäre und die *Schizophrenie* für die auf digital-vernetzten Informations- und Kommunikationstechnologien basierende aktuelle Mediosphäre (Debray 2003: 64f.). Obsession ist eine Form der Neurose, Schizophrenie eine Form der Psychose. (Und die Paranoia ließe sich, um der Ordnung der Drei zu genügen, eventuell nicht nur der Psychose, sondern auch der Perversion zuordnen. Da es mir jedoch im Hintergrund vor allem um die kulturellen und sozialen Wandlungsprozesse im Übergang von der Moderne zur *nächsten Gesellschaft* geht, drücke ich mich hier ohne allzu schlechtes Gewissen vor einer genaueren Betrachtung der vormodernen Kulturen der Logosphäre, die nach dieser Logik durch die existenzielle Struktur der Perversion geprägt gewesen sein müssten.)

Diese existenziellen Strukturen erzeugen – so kann man mit Pazzini (2015) formulieren – entsprechende *Stimmungen* als räumliche und zeitliche Präsenzen. Mit Freuds Konzept der „Übertragung“ im Hinterkopf denkt Pazzini *Stimmungen* dabei als einzelne Individuen überschreitende Resonanzräume, die mit Haltungen, Einstellungen und Erwartungen zu tun haben und mit anderen, komplex ineinander verwobenen sozialen, materialen, körperlichen, situativen und ästhetischen Rahmenbedingungen.

Zu diesen *Stimmung* machenden Rahmenbedingungen gehören (wenn wir im historischen Großmaßstab denken) u. a. auch die kommunikativen Mittel und Mittler, die eine Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen. „Wir sind im Medialen, etwa einer Stimmung, verbunden“, schreibt Pazzini (Pazzini 2015: 326) und legt damit den Zusammenhang nahe, der hier im Zentrum steht: Die Medien sorgen für *Stimmung*. Und zwar je nach geschäftsführendem Medium für eine andere *Stimmung*. Das Buch und die Zentralperspektive für eine neurotische, das Internet für eine psychotische *Stimmung*.

## Kontrollverlust

Die klinische Wirklichkeit der Psychose ist eine sehr schwerwiegende Erkrankung. Erheblich gravierender als eine Neurose, bei der die Betroffenen sich zwar selbst als „ein bisschen verrückt“ wahrnehmen und auch wissen, dass die Realität irgendwie anders ist als die eigene psychische Wirklichkeit, aber eben auch um diese Diskrepanz wissen und also durchaus einen Bezug zu der mit anderen geteilten Realität haben und sich im Wesentlichen gesittet benehmen. Die Psychose hingegen hat – folgt man gängigen Symptombeschreibungen – mit echtem „Realitätsverlust“, mit „Wahnvorstellungen“, „Halluzinationen“, „Stimmenhören“ usw. und damit einhergehenden „Ich-Störungen“, „starkem Abbau“ bis hin zu komplettem „Zerfall von Persönlichkeit“ zu tun.

Die klinische Wirklichkeit der Psychose ist hier aber nicht gemeint. Es geht hier nicht um den „klinischen“, sondern gewisser-

maßen um den „philosophischen Psychotiker“ als allgemeine, überindividuelle existenzielle Struktur, in die hinein Individuen geboren und sozialisiert und psychisch strukturiert werden. Vor diesem Hintergrund kann von *Verlust*, *Abbau* und *Zerfall* insofern nicht die Rede sein, als das voraussetzt, dass es „Persönlichkeit“ und „Realität“ überhaupt einmal gegeben haben muss. Aus subjekttheoretischer Perspektive geht es darum, dass „Realität“ und „Persönlichkeit“ eventuell gar nicht erst entstehen – jedenfalls nicht in dem Sinn, den wir aus dem Selbstverständnis der Moderne und der existenziellen Struktur der Neurose heraus kennen.

Bleiben wir aber – der Deutlichkeit wegen – dennoch kurz beim klinischen Extremfall. Ein „psychotisches Subjekt“ gibt es nicht. Die Bildung eines Subjekts ist nur möglich durch Einschreibung ins Symbolische. Das gelingt dem Psychotiker nicht. Er kann keinerlei Kontrolle über das Symbolische herstellen. Er *wird* kontrolliert. Und das gilt strukturell auch für den „philosophischen Psychotiker“, nämlich das Individuum in der nächsten Gesellschaft: Er *wird* kontrolliert durch das „Establishment“, die „Lügenpresse“, islamistische (oder andere) Weltverschwörungen, Globalisierung usw. – und ebenso wird er kontrolliert von der NSA, von Facebook, von Google, von den Datenbanken, den Algorithmen, Big Data usw.; er kann nicht kontrollieren, wie die Daten und die Dinge miteinander interagieren, weil sie es durch „hyperkomplexe Rechenmodelle, jenseits der menschlichen Nachvollziehbarkeit tun“ (Seemann2013).

Subjekt-Bildung ist ein Effekt der Einschreibung in die symbolische Ordnung, in das „Weltverhältnis einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit“ (Braun 2008: 91). Wenn dem Individuum die Einschreibung in das Weltverhältnis, in die kulturellen, politischen, ökonomischen, familialen, pädagogischen etc. Bedingungen der nächsten Gesellschaft nicht möglich ist, dann kann das Individuum kein Subjekt bilden. Jedenfalls nicht das Individuum, dessen psychischen Apparat Lacan mit jener Topologie zu fassen versucht. Und nicht jenes Individuum, das nach unserem üblichen bildungstheoretischen Denkmodell einzig möglicher Träger der Subjektfunktion ist.

Die Individuen der nächsten Gesellschaft und Eingeborenen der Digitalkulturen sind damit konfrontiert, dass sich der größere Teil ihrer Lebenswirklichkeit der Kontrolle entzieht. Ihre Umwelt ist geprägt davon, dass sie überall – in den Ökosystemen wie in den Netzwerken der Gesellschaft – damit rechnen müssen, dass – wie Baecker formuliert – „nicht nur die Dinge andere Seiten haben, als man bisher vermutete, und die Individuen andere Interessen [...] als man ihnen bisher unterstellte, sondern dass jede ihrer Vernetzungen Formkomplexe generiert, die prinzipiell und damit unreduzierbar das Verständnis jedes Beobachters überfordern.“ (Baecker 2007: 169) Wenn die Komplexität der Interaktion von Informationen in diesem Sinne die Vorstellungsfähigkeiten des Subjekts übersteigt, dann ist das ein Indiz für das, was Michael Seemann treffend *ctrl-Verlust* nennt.

Neurotiker reagieren auf die Überforderung durch den Sinnüberschuss der Moderne: Kritik. Das Thema der Psychotiker ist der Sinnüberschuss der nächsten Gesellschaft: Kontrolle. Vor diesem Hintergrund wird die Frage interessant, welche Umgangsformen mit dem Überschuss an Kontrolle die nächste Gesellschaft entwickeln wird – strukturanalog zu den Umgangsformen, die die moderne Gesellschaft als Reaktion auf den Überschuss an Kritik erfunden hat, den die Medienkultur des Buchdrucks in Form von massenhaft verbreiteten Büchern, Zeitschriften, Flugblättern, Zeugnissen und Formularen, die laufend den Vergleich des aktuellen mit einem anderswo bewerteten oder behaupteten Sinn provozierten, mit sich gebracht hatte (Aufklärung, Instanz der Öffentlichkeit, an öffentlichem Gebrauch gemessene Vernunft, mündiger Bürger, starkes Subjekt, Schule, Kunstunterricht ...).

## Anmerkungen

[1] Jacques Derrida weigert sich, den Begriff „globalization“ zu verwenden, er will bei der französischen Version bleiben, „um den Bezug auf eine ‚Welt‘ [monde, world, mundus] aufrechtzuerhalten, die weder der Kosmos, noch der Globus, noch das Universum ist.“ (Derrida 2001: 11). Fortan ist im Text dem französischen Wort mondialisation als deutsche Übersetzung das Wort „Weltweit-Werden“ nachgestellt.

[2] Herzlichen Dank an Gila Kolb für das gemeinsame Erfinden dieser Formulierung.

[3] Trotz aller Diskussion halte ich die umstrittene Metapher, wenn man sie epistemologisch versteht und vor dem Hintergrund als (epochenspezifische) „Struktur personaler Identität“ (Pazzini 1992: 27) denkt, in diesem Zusammenhang für sehr passend.

[4] Herzlichen Dank an Konstanze Schütze für diesen Hinweis.

[5] Vgl. Foucault 1974: 31ff. und Meyer 2002: 159ff.

[6] Interessant nebenher und vermutlich einer tieferen Erforschung wert: Die Puppen, Roboter, KIs sind alle weiblich. Orwells (männlicher) Big Brother, so scheint mir, ist noch ein anderes Thema.

[7] Im Unterschied zu meiner Darstellung behauptet Alain Juranville für die Psychose ein Zusammenfallen der drei Register (vgl. Juranville 1984: 423). Peter Widmer hält diese Darstellung für besonders treffend (Widmer 1997: 160). Bezogen auf die immanente Logik des Modells scheint mir jedoch meine Darstellung schlüssiger. Dabei wird vor allem wieder deutlich: Es ist nur ein Modell und keine Abbildung einer Wirklichkeit.

## Literatur

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

Braun, Christoph (2008): Die Stellung des Subjekts. Lacans Psychoanalyse. Berlin: Parodos.

Cassirer, Ernst (1921): Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In: Ders. (1983): Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 169-200.

Debray, Régis (2002): Der Tod des Bildes erfordert eine neue Mediologie. In: Heidelberger e-Journal für Ritualwissenschaft, 2001/2002: Online: <https://web.archive.org/web/20091116172943/http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~es3/e-journal/fundstuecke/debray.pdf>

Debray, Régis (2004): Für eine Mediologie. In: Pias, Claus/Vogl, Joseph/Engell, Lorenz (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart: DVA, S. 67-75.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.) (2013): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos.

Heuser, Bianca (2011): Für eine Handvoll JPGs. In: De:Bug Magazin für elektronische Lebensaspekte, 7.4.2011: Online: <http://de-bug.de/mag/fur-eine-handvoll-jpgs/> [10.9.2014].

Juranville, Alain (1984): Lacan et la philosophie. Paris: PUF.

Lacan, Jacques (1996a): Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewußten. In: Ders.: Schriften, hrsg. von Haas, Norbert/Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga, Bd. 2, S. 165-204.

Lacan, Jacques (1996b): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. In: Ders.: Schriften, hrsg. von Haas, Norbert/Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga, Bd. 1, S. 61-70.

Lacan, Jacques (1996c): Über eine Frage, die jeder möglichen Behandlung der Psychose vorausgeht. In: Ders.: Schriften, hrsg. von Haas, Norbert/Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga, Bd. 2, S. 61-117.

Lacan, Jacques (1996d): Vom Blick als Objekt klein a. In: Ders.: Das Seminar von Jacques Lacan, hrsg. von Haas, Norbert; Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga Bd.XI, S. 71-126.

Lyotard, Jean-François (1999): Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Kunstpädagogische Positionen 29. Hrsg. von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm. Hamburg/Köln/Oldenburg.

Meyer, Torsten (2015): Ein neues Sujet. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: SpringerVS (Medienbildung und Gesellschaft 28), S. 93-116.

Meyer, Torsten (2017): Das Netzwerk-Sujet. In: Kiefer, Florian/Holze, Jens (Hrsg.): *Durch die „Netzwerkbrille“ – Ein neues Paradigma?! Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft 39), S. 39-63.*

Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): *What's Next? Art Education*. München: kopaed.

Panofsky, Erwin (1927): Die Perspektive als „symbolische Form“. In: Ders.: *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin: Spiess.

Pazzini, Karl-Josef (1992): *Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder*. Münster: Lit (Einbilden und Entbilden 1).

Pazzini, Karl-Josef (2002): Documenta11 – Inszenierung von psychotischer Struktur? In: AFP – Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse (Hrsg.): *Strukturen und Produktionen (in) der Psychose. Texte zur Tagung der AFP in Kooperation mit dem Lehrstuhl für klinische Psychiatrie der Universitätsklinik Zürich, Burghölzli 20. bis 22. 9.2002.*

Pazzini, Karl-Josef (2015): Stimmung. Plädoyer für das Transindividuelle. In: Ders.: *Bildung vor Bildern. Kunst Pädagogik Psychoanalyse*. Bielefeld: Transcript, S. 317-339.

Pazzini, Karl-Josef (2017): *Kulturelle Bildung im Kontext aktueller Transformationsdynamiken*. Unveröffentlichtes Manuskript zur Diskussion im Forum „Bildungsforschung 2020 – Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen.“ Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 18.11.2016.

Perry, Tod (2016): Russian Artist Makes Dolls So Realistic They'll Give You Nightmares. In: *The Daily Good*. Online: <http://www.good.is/slideshows/dont-look-the-doll-in-the-eye> [16.5.2017].

Ruhs, August (2010): *Lacan: Eine Einführung in die strukturelle Psychoanalyse*. Wien: Löcker.

Seemann, Michael (2013): ctrl-Verlust. Online: <http://www.ctrl-verlust.net/glossar/kontrollverlust> [22.3.2017].

Widmer, Peter (1997): *Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk*. Wien: Turia + Kant.

## Abbildungen

Abb. 1: G (2011): This Pic is Fucking With My Brain. In: *The Hot Glove*. Online: <https://web-beta.archive.org/web/20110203084429/http://www.thehotglove.com/2011/02/pic-fucking-brain/> [23.3.2017].

Abb. 2: Schnitt 1107 des Visible Human Project: <http://www.uocodac.com/what-is-the-visible-human-project> [23.3.2017]

Abb. 3: Pierre Huyghe: Zoodram, Foto: Torsten Meyer.

Abb. 4: <http://www.tacodemulher.com.br/profissionais/como-descobrir-para-o-que-voce-ser-ve-parte-1/> [23.3.2017]

Abb. 5: Caravaggio: Narziss, 1598/99, [https://de.wikipedia.org/wiki/Narziss#/media/File:Michelangelo\\_Caravaggio\\_065.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Narziss#/media/File:Michelangelo_Caravaggio_065.jpg)

Abb. 6: Puppe, Michael Zajkov, [http://dangerousminds.net/comments/artist\\_creates\\_freakishly\\_realistic\\_doll\\_faces](http://dangerousminds.net/comments/artist_creates_freakishly_realistic_doll_faces) [23.3.2017]

Abb. 7: Diego Velázquez: Las Meninas, 1656,

[https://de.wikipedia.org/wiki/Diego\\_Vel%C3%A1zquez#/media/File:Las\\_Meninas,\\_by\\_Diego\\_Vel%C3%A1zquez,\\_from\\_Prado\\_in\\_Google\\_Earth.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Diego_Vel%C3%A1zquez#/media/File:Las_Meninas,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez,_from_Prado_in_Google_Earth.jpg) [23.3.2017]

Abb. 8: cubo.cc creepygirl; <http://www.cubo.cc/creepygirl/> [23.3.2017]

Abb. 9: Schema des perspektivischen Betrachtungsgerätes von Brunelleschi. In: Pazzini 1992, S. 62.

Abb. 10: Assignor: Products and perspective (1), <https://exploratorysketching.wordpress.com/2014/05/19/products-and-perspective-1-4/> [23.3.2017]

Abb. 11: Franz Billmayer: Bilder als Beweis, [http://www.bilderlernen.at/aufgaben/bildgebrauch/070109\\_radar.html](http://www.bilderlernen.at/aufgaben/bildgebrauch/070109_radar.html) [23.3.2017]

Abb. 12: Dürer: Unterweysung der Messung, 1525, [https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Duerer\\_Underweysung\\_der\\_Messung\\_fig\\_001\\_page\\_181.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Duerer_Underweysung_der_Messung_fig_001_page_181.jpg) [23.3.2017]

Abb. 13: Pablo Picasso: Portrait Ambroise Vollard, 1910, <http://www.pablocicasso.org/portrait-of-ambroise-vollard.jsp>

Abb. 14: Marcel Duchamp: Akt, eine Treppe herabsteigend Nr. 2, 1912,

<http://www.philamuseum.org/collections/permanent/51449.html>

Abb. 15: Jackson Pollock, 1950, Foto: Hans Namuth,

<http://www.tate.org.uk/context-comment/articles/jackson-pollock-five-things>

Alle anderen Figuren: Torsten Meyer 2017, zum Teil nach Jacques Lacan.

---

## Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

Vor Kunstwerken oder Bildern findet nicht zwangsläufig Bildung statt – aber sie kann sich, wie Karl-Josef Pazzini in der Einleitung von *Bildung vor Bildern* hervorhebt, angesichts von Kunst auch unfreiwillig vollziehen, zumindest ihr Anfang. Das gilt auch für Bildungsprozesse im Allgemeinen: Sie lassen sich nicht willkürlich herbeiführen oder steuern, sie haben quasi ihren eigenen „Willen“. Dazu weiter Pazzini:

*Bildung findet dauernd statt, weil dauernd Bilder einfallen. Dies kann man weder stoppen noch präzise befördern. Dennoch zeigt z. B. die psychoanalytische Erfahrung, dass eingefallene Bilder, Bilderschichten bilden und zu Verhärtungen führen können. Der notwendige Schutz durch Bilder und Einbildungen kann zu einer großen Distanz zur Welt (einer eingebildeten Autonomie und Souveränität) führen, so dass unbewusste Schutzbilder, Phantasmen genannt, kaum noch Variationen der Aufmerksamkeit zulassen. Einbildungen können Neubildungen verstellen oder in einem Wiederholungszwang Situationen produzieren, die den Vorteil haben, bekannt zu sein, aber auch die Leiden verursachen, die man eigentlich meiden wollte.*

(Pazzini 2015: 13)

Der von Pazzini skizzierte Bildungsbegriff spielt auf Sigmund Freuds Überlegungen zur menschlichen Psyche an. *Bildungen des Unbewussten* (Lacan 2006) sah Freud im Traum, in psychischen Symptomen, im Witz oder in Fehlleistungen am Werke. Im Begriff „Bildungen“ schwingen für Freud Konnotationen aus der Geologie bzw. Archäologie mit, die Formationen und Schichtungen als Sedimente von stetigen Veränderungsprozessen denken.

Neben diesen unbewussten Bildungsprozessen gibt es auch individuelle und institutionelle Anstrengungen, Bildung als bewussten, selbstreflexiven Prozess anzuregen und zu befördern. Solche Bildung braucht das Ereignis, verstanden als Beginn einer selbstreflexiven Bewegung, in der man sich der eigenen Bild(ungs)schichten, individuellen Bildungen bewusst werden kann, so wie Freud z. B. Fehlleistungen brauchte, um das Wirken des Unbewussten in der menschlichen Psyche zu deuten. Pazzini zufolge können Kunstwerke zu solchen Ereignissen werden. Er versteht daher Kunst nicht nur als einen Forschungsbereich an der individuellen Subjektconstitution, sondern gleichsam als kulturellen Bereich mit hohem Bildungspotenzial. Mit anderen Worten: Artefakte und künstlerische Prozesse werden von ihm als mögliche Auskünfte über Bildungsprozesse von Subjekten und gleichzeitig als Möglichkeit wieder anderer Bildung verstanden.

Die dabei in Teilen bemerkbar und thematisch werdenden unbewussten, je individuellen Bildungen des Subjekts, seine Phantasmen, haben als *Bildschirme* eine doppelte, ja ambivalente Funktion. Sie geben einerseits dem individuellen Begehren des Subjekts, seiner Aufmerksamkeit, seinen Wahrnehmungen, Interessen und Wünschen Ausrichtung, schützen es vor existenziellen

Ängsten, indem sie Orientierung in der Welt, ja gar Souveränität gegenüber der Welt suggerieren. Mit anderen Worten: Sie sind das Medium, durch das jeder einzelne etwas als etwas wahrnimmt, aufmerkt oder auch etwas anziehend findet. Aber sie können sich andererseits auch derart verhärten, unbeweglich und abgedichtet sein, dass sie nichts Anderes, Neues, keine Differenz in sich wiederholenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen zulassen – und so in letzter Konsequenz das Begehren des Subjekts im Sinne eines *Anders-Werden* blockieren.

Der Begriff des Bildschirms ist meines Erachtens zentral für Pazzinis bildbasiertes bildungstheoretisches Denken. Er verwendet ihn in vielfach variiertes Weise, umschreibt ihn mit anderen Begriffen wie Oberfläche, Interface, Phantasma, Blicklenkung, Widerstand u. a. m., dabei, so kann man in einer ersten abstrakten Annäherung schreiben, spannt sich der Begriff zwischen mindestens zwei Polen auf, dem Kunstwerk oder ästhetischen Objekt einerseits (z. B. ein konkreter Bildträger im Raum) und der subjektiven Wahrnehmung (mit ihrem je eigenen Bildbegehren, Interesse, etc.) andererseits.

Ich will daher mit Pazzini in einem ersten Schritt dem Begriff des Bildschirms, seinen vielfältigen Bedeutungsebenen vor dem Hintergrund der aktuellen digitalen Medienkultur nachgehen. In einem zweiten Schritt werde ich in medienökologischer Perspektive Bildschirme als „Knoten“ einer weltweit vernetzten, digitalen Medienkultur thematisieren und gleichsam den theoretischen Blick von einer individuellen auf eine *dividuelle*, also vielfach verteilte und geteilte Subjektivität verschieben. Dabei verliert der Begriff der Individualisierung, sowohl für die Kunstpädagogik als auch für eine Theorie ästhetischer Bildung, als Ausrichtung der Forschung und der pädagogischen Praxis seine prominente Stellung. Er gerät sogar in Verdacht, Fehleinschätzungen der tatsächlichen Bedingungen und komplexen Interdependenzen der pädagogischen Praxis zur Folge zu haben. Die Aufmerksamkeit wird stattdessen stärker auf die (materiellen, körperlichen, sozialen, medientechnologischen) Milieus, in denen sich bildende, dividuelle Prozesse vollziehen, zu richten sein.

## Aktuelle Medienkultur als Bildschirm-Kultur

Wir leben in einer „Bildschirm-Kultur“: Bildschirme in allen Größen und technischen Facetten bestimmen unsere alltägliche Lebenswelt und mit der Digitalisierung haben sie sich noch vervielfältigt. Sie begegnen uns heutzutage überall und wir tragen Sie mit uns herum, einige in intimer Beziehung eng an unseren Körpern. Diese Entwicklung macht auch vor der Schule bzw. den Klassenräumen nicht halt: dort konkurriert der Lehrer mit anderen Bildschirmmedien der Wissensvermittlung wie der Tafel, der Beamerprojektion auf der Wand oder einer Leinwand und den Bildschirmen der Smartboards, Laptops, Tablets und Smartphones der Schülerinnen und Schüler.

Bildschirme können daher, und das scheint intuitiv einleuchtend, zuerst einmal als materielle, technische und technologische Objekte verstanden werden, mit denen Menschen schon seit sehr langer Zeit umgehen, sie als Speicher-, Darstellungs- und Kommunikationsmedien benutzen. Das ist auch die Perspektive auf den Bildschirm – verstanden als eine flache, rechteckige Oberfläche, die in einiger Distanz zu einem wahrnehmenden Subjekt positioniert ist – die Lev Manovich in seinem Buch *The Language of New Media* (2001) einnimmt. In dem Kapitel *The Screen and the User* (ebd.: 99ff.) skizziert er eine historische Linie der heutigen Bildschirmkultur, die von den ersten Gemälden, die er als „klassische Bildschirme“ bezeichnet, über die „dynamischen Bildschirme“ des Kinos und des Fernsehens bis zu den heutigen Computerbildschirmen in allen Größen und Formen reicht. Während im strukturellen Sinne die Grundform des Bildschirms (auch verstanden als Rahmung, die ein Bild vom visuellen Feld der Wahrnehmung abgrenzt und hervorhebt, vgl. Mersch 2014: 23ff.) in der historischen Entwicklung relativ stabil bleibt, verändert sich das auf ihm repräsentierte in zeitlicher, räumlicher und materiell-technischer Perspektive enorm. Waren die Gemälde und Photographien noch stillgestellte Darstellungen von und Einschreibungen der visuellen Realität, wurden die Bilder der Kinoleinwand beweglich und waren Ergebnis eines durch die Filmkamera mobilisierten Blicks. Der die heutige Medienkultur dominierende Computerbildschirm bringt nach Manovich einen dritten Bildschirmtypus hervor, auf dem sich digitale Informationen in Echtzeit verwandeln (Manovich 2000: 101ff.). Über die digitalen „Echtzeit-Bildschirme“ zirkuliert und verteilt sich unablässig ein Strom von Daten und Informationen, die sowohl unsere gesellschaftlichen, politischen, institutionellen als auch unsere individuellen Welt-, Fremd- und Selbstverhältnisse mitstrukturieren. Manovich widmet dementsprechend auch die zweite Hälfte seines Essays den bildenden Verhältnissen zwischen Bildschirmen und den sie benutzenden Menschen.

Im Anschluss an Manovich können wir von den in der aktuellen Medienkultur existierenden Bildschirmen als einem Dispositiv

sprechen, und zwar im Sinne von Michel Foucault (1978) oder auch Giorgio Agamben (2008), der für mich eine der allgemeinsten, einfachsten und zugleich schönsten Formulierungen für das Dispositiv gefunden hat. Für Agamben (ebd.: 26) bezeichnet der Begriff des Dispositivs „(...) alles, was irgendwie dazu imstande ist, die Gesten, das Betragen, die Meinungen und Reden der Lebewesen zu ergreifen, zu lenken, zu bestimmen, zu hemmen, zu formen, (...)“. Das sind für Agamben nicht nur Gefängnisse, Psychiatrien, Fabriken, Universitäten, Schulen, juristische und politische Maßnahmen oder Disziplinen jeglicher Art, sondern auch die Sprache, Malerei, die Schrift, die Literatur, die Photographie, die Zigarette, die Schifffahrt, die Computer und Mobiltelefone und vieles mehr. Es wäre jetzt ein Leichtes, Beispiele dafür zu nennen, wie sehr die digitalen, vernetzten Bildschirmmedien und gleichsam die globale Technosphäre des *WorldWideWeb* unsere Aufmerksamkeit, unser Wahrnehmen und Fühlen, unsere Weisen der Kommunikation, unsere Erinnerungskultur sowie die Formate der Speicherung und Darstellungen von Informationen längst ergriffen und verändert haben. Und es ist dringlich angezeigt, die sich verändernden empirischen Bildungsprozesse, im Sinne von Bildungen vor, mit, durch die digitalen Bilder dieser Bildschirme, zu erforschen und dabei gilt es, die bislang ausschließlich sprachbasierten Bildungstheorien um Theorien visueller Bildung zu erweitern (vgl. dazu Zahn 2012, 2014 und auch den Aufsatz von Andrea Sabisch in diesem Band). Ich möchte aber an dieser Stelle mit Jacques Lacan eine weitere Bedeutungsschicht des Bildschirms anfügen.

## „L'écran“: „Bildschirm“ bei Jacques Lacan

Nach Agamben gibt es also zwei große „Klassen“ auf der Welt: die Lebewesen und die Dispositive. Subjektivierungen bzw. individuelle Subjekte entstehen aus der Beziehung zwischen den Lebewesen und den Dispositiven. Die Dispositive geben mehr oder weniger konkrete Subjektivierungsweisen oder Subjektformen vor. Insofern kann ein und dasselbe Lebewesen in mannigfaltige Subjektivierungsprozesse verwickelt sein: wie beispielweise als Fernsehzuschauer, Gärtner, Kurator, Tangotänzer, Photograph, Maler, Bodybuilder, Jogger, Lehrer, Raucher, Kinogänger, Internetuser, usw.

Mit Jacques Lacan kann man dieses Verhältnis zwischen Lebewesen und Dispositiven stärker noch, als Agamben das tut, von den Lebewesen her denken. Dabei verschiebt sich die Aufmerksamkeit von den technologischen Apparaturen und ihren Subjektformen, die sie bereitstellen, hin zu den Menschen. Für die sind die Bildschirmmedien nicht bloß technisches Zeug und Instrumente, sondern über ihre Inhalte und Symbolisierungen verbunden mit Imaginationen, Interessen, Ansprüchen und Wünschen, die wiederum das Gefüge, die Relationen zwischen ihnen und den Dispositiven mitstrukturieren. Lacan bezeichnet diese Imaginationen, Bilder und Objekte des Wunsches als *Phantasma* (vgl. Lacan 1987: 66f.). Er denkt dabei das *Phantasma* – in Differenz zur Phantasie und Vorstellung – als eine Art intersubjektiver Schirm, den man selbst zwar nicht sehen kann, auf welchem sich aber alle wahrnehmbaren Zeichen, Bilder und andere Repräsentationen einschreiben. Dieser Bildschirm ist keine ausschließlich individuell-imaginäre Formation; da er als *Phantasma* stets vom kulturellen Anderen mitgeprägt wird, hat er eine symbolische Seite, die sich zugleich trennend und verbindend zwischen Subjekt und Welt aufspannt. Der Bildschirm bietet nach Lacan so Möglichkeiten, die Kluft zwischen dem individuellen Subjekt und seinem fremden Gegenüber zu überbrücken, indem er ihm die Einnahme unterschiedlicher Subjektpositionen und damit gleichsam einen Weg in eine Intersubjektivität anbietet.

Pazzini ist mit seinem Verständnis des Bildschirms ganz nah bei Lacan, wenn er beispielsweise in *Die Angst, die Waffen abzugeben* schreibt, Bildschirme repräsentieren auch den Wunsch der Subjekte, sich einer gemeinsamen Wahrnehmung zu versichern:

*Dennoch schwingt das [in jeder subjektiven Wahrnehmung, MZ] als Wunsch mit: sich der eigenen Wahrnehmung versichern als einer, die allen gemeinsam wäre. Sie entsteht aber erst nachträglich, wenn es dazu kommt. Dieser Sehnsucht entspricht noch die in fast allen Unterrichtsräumen vorhandene, von allen sichtbare Projektionsfläche, die Tafel – Tafeln sowie das (mittelalterliche) Tafelbild, später die Leinwand und der Bildschirm tragen zur Ausstellung von Kunstwerken in einem öffentlichen Kontext bei. Sie fordern zur Bildung eines gemeinsamen Wahrnehmungsbestandes heraus. (Pazzini 2015: 71)*

Zusammenfassend kann Lacans Verständnis des Bildschirms als Basis kultureller Vorgaben angesehen werden, welche individuelle Erfahrung verständlich, mitteilbar werden lässt und dabei die Individuen als begehrende Subjekte strukturiert. Er ist damit auch Schnittstelle/ *Interface* zwischen subjektivem Wahrnehmen, Denken und Handeln und den sie (mit)formenden Dispositiven,

verstanden als Zusammenhänge von heterogenen Elementen wie Diskursen, Praktiken, Techniken, Artefakten, Architekturen u. a. m., in und mit denen Menschen agieren.

## Vernetzte Bildschirme als Knotenpunkte medienkultureller Milieus

Wie sind nun die materiellen Dispositive der digitalen Medienkultur beschaffen, in denen sich gegenwärtig Menschen subjektivieren? – Das ist eine der zentralen Fragen der medienökologischen Perspektive auf Kultur, die sich gerade in großen Teilen der kulturwissenschaftlichen Medienwissenschaft durchsetzt (vgl. Löffler/Sprenger 2016). Das medienökologische Denken geht einher mit einem Medienbegriff, der nicht länger Einzelmedien erfasst, sondern sich insbesondere für Medienensembles, ganze Netzwerke medientechnologischer Verbindungen interessiert, die sich in ihrem je spezifischen Gebrauch herstellen, stabilisieren, auflösen und umwandeln. Medien werden in dem skizzierten ökologischen Sinne als Infrastrukturen von Wahrnehmungen, Affekten, Handlungen von sowohl menschlichen als auch nichtmenschlichen Akteuren thematisch. Sie ermöglichen, erzwingen und verschließen Verbindungen, Relationen auf vielen Ebenen, wie beispielsweise auf bio- und soziotechnologischer Ebene, zugleich werden Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten auf die an diesen Prozessen beteiligten Akteure verteilt und man spricht von einer *environmental agency*, die weder von Menschen noch von Technologien allein dominiert wird. Diese verteilte Subjektivität und Handlungsmacht taucht allerdings nicht erst mit der Computertechnologie auf, sondern es lassen sich eine Vielzahl von ökologisch argumentierenden Positionen anführen (z. B. Gilles Deleuze, Félix Guattari, Erich Hörl, Bruno Latour, Bernard Stiegler), die herausstellen, dass Menschen immer schon in Bezug auf Techniken und Technologien zu Subjekten wurden, und dass uns diese subjektivierenden Teilungs- und Teilhabeprozesse in der gegenwärtigen globalen, digital-vernetzten „Technosphäre“ (Hörl 2016: 42ff.) in ihrem ganzen Ausmaß deutlicher bewusst werden.

Gleichzeitig gibt es das Bestreben vieler Akteure, die vernetzten, digitalen Bildschirmmedien in ihrem Sinne zu steuern. Nach Einschätzung des französischen Philosophen Bernard Stiegler (2008) ist die aktuelle Medienkultur mehr denn je von ökonomischen Prinzipien und einem instrumentellen Denken durchdrungen. Den immer wieder beschworenen kreativen, partizipativen und emanzipierenden Möglichkeiten des *social web* steht gegenüber, dass die aktuellen konvergenten Mediensysteme der digitalen Netzwerkkultur und der Sozialmedien von einer kalkulierenden, finanzkapitalistischen Ökonomie und ihrem Marketing abhängig sind, die auf den Konsum von Neuheit ausgerichtet sind und Prinzipien wie Brauchbarkeit, Beschleunigung, Individualisierung sowie Exzellenz, Effektivität und Effizienz folgen. Die von Agamben beschriebenen unterschiedlichen Subjektformen der aktuellen Medienkultur konvergieren so in dem *Phantasma* eines handlungsfähigen, selbstunternehmerischen Selbst, das bereitwillig sich den zuvor genannten ökonomischen Prinzipien anschmiegt, sich als „Bündel“ von Kompetenzen versteht und die verschiedensten Anstrengungen der Selbstoptimierung unternimmt.

Zugleich wird der nur scheinbar individuelle (ungeteilte, abgeschlossene) Mensch in der digitalen Medienkultur geöffnet auf das Andere, die Anderen in seiner Umgebung. Er ist vielfach geteilt, z. B. teilt er sich in Kommunikationen auf symbolische Weise anderen mit und ist zugleich immer auch körperlich-sinnlich in Anspruch genommen, wie die Philosophin Michaela Ott in ihrem Buch *Dividuationen. Theorien der Teilhabe* (2015) ausführt. Im Anschluss u. a. an die Schriften von Gilles Deleuze und Félix Guattari versammelt sie theoretische Beschreibungsmöglichkeiten für das zeitgenössische *In-der-Welt-Sein* des Menschen. Der leitende Begriff ihrer Beschreibungen ist das „Dividuum“. Der Mensch als Dividuum ist zwar auch noch als Einzelnes erkennbar, aber nicht abgeschlossen, nicht ungeteilt, eben nicht individualisiert in der Welt, sondern in mannigfaltige Bezüge, Teilhabe- und Teilungsprozesse verschiedenster Größenordnung mehr oder weniger bewusst eingelassen, die ihn wiederum unablässig informieren und subjektivieren. In dieser Doppelfigur von Teilhabe und Teilung potenzieren z. B. die technologischen Dispositive der digitalen Medienkultur nicht nur unsere möglichen Welt- und Selbstverhältnisse, sondern sie sind es auch, die uns, weit unterhalb unserer Bewusstseinschwelle, unwillentlich affizieren, konditionieren und subjektivieren. Denn die Sensorik der digitalen Apparate greift nicht nur wie Mikroorganismen und andere Umweltfaktoren in unsere Physis ein, sondern schließt sich gleichsam an unser Wahrnehmen, Empfinden und Denken an und bestimmt sie in Teilen mit (vgl. dazu auch Hörl 2011, 2013 und Perniola 2009).

In dieser Perspektive erscheint der Mensch, menschliche Subjektivität als eine verteilte, durch vielfältige Andere mitkonstituierte Größe, die in für ihn teils unbekannte materielle, kulturelle, sozial- und medientechnologische Dispositive eingelassen ist. Die menschliche Subjektivität der skizzierten medienökologischen und -ästhetischen Theorien ist dabei nur eine unter vielen anderen,

miteinander vernetzten Subjektivitäten. Die medienökologischen Ansätze unterscheiden sich in diesem Zuschnitt von anderen Theorien, die menschliche Subjektivität als Integration, als Verinnerlichung äußerlicher Einflüsse (wie beispielsweise Vergesellschaftungsprozessen, Kulturtechniken und symbolischen Praktiken) denken. Die medienökologischen Theorien erweitern damit ein Nachdenken über Subjektivität nicht nur um neue Aspekte, sie bringen überdeutlich ans Licht, dass der Mensch noch nie ein Individuum gewesen ist, sondern vielmehr als eine Mannigfaltigkeit im Sinne von Gilles Deleuze zu denken ist. Der Medienwissenschaftler Mark B. N. Hansen führt dazu aus:

*Buchstäblich in ein multiskalares und verteiltes sensorisches Umfeld eingehüllt, erlangt unsere Subjektivität höherer Ordnung ihre Macht nicht, weil sie das, was außen ist, aufnimmt und verarbeitet, sondern vielmehr durch ihre unmittelbare Mitteilhabe oder Beteiligung an der polyvalenten Handlungsmacht unzähliger Subjektivitäten. Unsere ausgesprochen menschliche Subjektivität operiert demnach als mehrwertiges Gefüge größenvariabler Mikrosubjektivitäten, die je unterschiedlich, doch mit erheblichen Überschneidungen funktionieren. (Hansen 2001: 370f.)*

In der zuletzt skizzierten medienökologischen Perspektive auf die Welt steht das Individuum in mannigfaltigen körperlichen, sensorischen, technischen und sozialen Bezügen zu einem Außen (zu Anderen, einer Umwelt oder einem Milieu). Dementsprechend braucht es eine komplexere Theorie, die die Dynamik, Situativität, Materialität und Medialität gegenwärtiger empirischer Bildungsprozesse beschreiben kann und die insbesondere den Einfluss der technologischen Bedingungen und Infrastrukturen auf dieselben in den Blick bekommt. Der oben mit Foucault und Agamben eingeführte Begriff des Dispositivs scheint mir geeignet, medientheoretische, praxeologische mit kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Perspektiven zusammenzudenken (vgl. Zahn 2015). Die Dispositivanalysen kunstpädagogischer Situationen könnten sich u. a. in vertiefter Weise mit den sensologischen Wirkungen von Materialien, künstlerischen Techniken und Praxen und Medientechnologien auf den Menschen beschäftigen, wie es Mario Perniola (2009) in seiner *Sensologie* vorschlägt. Perniola zufolge repräsentieren Artefakte, Medien aller Art nicht allein Bedeutungen und Diskurse: sie wirken vielmehr sensologisch durch den Gebrauch der Sinne, die sie bahnen, trainieren und so bilden. Dementsprechend wäre auch eine Ästhetische Bildung theoretisch zu reformulieren als differenzierende Praxis des Individuums in und an den je unterschiedlichen situativen, materialen, medialen, sozialen Beziehungen, Interdependenzen und Übertragungen, in denen es sich gebildet hat und sich weiter bildet – auf der Suche nach anderen, neuen Wahrnehmungs-, Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten sowie Gebrauchsweisen in komplexen medien- technologischen Milieus. Hier lassen sich Anschlüsse an die medienökologische Position von Katja Rothe (2016) herstellen, die vorschlägt, in praxeologischer sowie ethisch-ästhetischer Perspektive den Mediengebrauch kritisch zu untersuchen und darüber hinaus die Gestaltung von medialen Gebrauchsfragen im Anschluss an Michel Foucault als ethisches Projekt zu denken, in dem man sich eine Haltung, einen Stil im Umgang mit der Welt, den Anderen und seinem eigenen Leben bildet. In medienökologischer Perspektive verschiebt sich dabei die gestaltende Praxis an Existenz- oder Lebensweisen von der anthropologischen Frage des gelingenden oder glücklichen Lebens des Einzelnen hin zu medienanthropologischen und auch politischen Fragen, die „unter der Voraussetzung der technisch-humanen Koexistenz die Möglichkeiten der ‚Sorge um sich‘ ausloten“ (ebd.: 51).

Zu diesem Text gibt es einen <sup>Kommentar von Sven Scharfenberg</sup>.

## Literatur

Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Berlin, Zürich: diaphanes.

Foucault, Michel (1978): Das Dispositiv. In: Ders.: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve, S. 119-125.

Hansen, Mark B. N. (2011): Medien des 21. Jahrhunderts, technisches Empfinden und unsere originäre Umweltbedingung, in: Hörl, E. (Hrsg.): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 365-410.

- Hörl, Erich (Hrsg.) (2011): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lacan, Jacques (1987): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse, Seminar XI (3. Aufl.). Weinheim, Berlin: Quadriga.
- Lacan, Jacques (2006): Die Bildungen des Unbewussten, Buch V (1957–1958). Wien: Turia + Kant.
- Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.) (2016): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: Diaphanes.
- Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge: MIT Press.
- Mersch, Dieter (2014): Sichtbarkeit/Sichtbarmachung. Was heißt „Denken im Visuellen“? In: Goppelsröder, Fabian (Hrsg.): Sichtbarkeiten 2: Präsentifizieren. Zeigen zwischen Körper, Bild und Sprache. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 19-71.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Ott, Michaela (2015): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b\_books.
- Perniola, Mario (2009): Über das Fühlen. Berlin: Merve.
- Rothe, Katja (2016): Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs. In: Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 46-57.
- Stiegler, Bernard (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch die Technik und Medien, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse (Theorie bilden). Bielefeld: Transcript.
- Zahn, Manuel (2015): Das Subjekt des Kinos. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung (Medienbildung und Gesellschaft 28). Wiesbaden: Springer VS, S. 77-92.

---

## Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

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

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

Wir haben uns für einen anderen Weg entschieden. Nicht nur, weil diese Aufrechnungen nichts oder zumindest nur wenig über die inhaltliche Breite, den individuellen Stil und die Ausrichtung von Karl-Josef Pazzinis Arbeit aussagen können. Sondern auch

und insbesondere aus einem anderen Grund: Wer die spezifische Ausrichtung des kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Denkens von Karl-Josef Pazzini kennt, der hört beim Begriff „Übertrag“ sofort auch die „Übertragung“ mit und damit einen der zentralen psychoanalytischen Begriffe, den er in den letzten Jahren verstärkt beforcht, einer Reformulierung unterzogen und für die Beschreibung der (nicht nur kunstpädagogischen) Lehre erschlossen hat (vgl. dazu beispielsweise Pazzini 2011a und b, 2012, 2013a, 2015 und Meyer/Crommelin/Zahn 2010).

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

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

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

*Es gibt offenbar einen energetischen Fluss zwischen Menschen, der Effekte am einen wie am anderen Pol der Beziehung entstehen lässt und sich aus der Relation der Individuen als Subjekt zueinander ergibt. Ein Effekt von Übertragungen ist wahrscheinlich die Kristallisation eines individuellen Subjekts und eines Objekts als sedimentierte Pole vieler Übertragungsbeziehungen, bereit und angewiesen auf weitere Übertragung. (Pazzini 2011: 197)*

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

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

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

## Bilder

Den Bildern im weiten Sinne eignet in diesem Band insofern eine verbindende wie trennende und damit lockernde Funktion, als sie denkwürdige Übergangsobjekte zwischen Sichtbarkeit und Virtualität darstellen. Sie sind sowohl an der Gestaltbildung im Sinne von Potenzialen des Entwerfens eines Zukünftigen beteiligt als auch an Prozessen des Speicherns, Archivierens, Repräsentierens und dienen damit als Bodensatz der Erinnerungen. Sie dienen als lockende „Blickfänger“ (vgl. Härtel/Pazzini 2017) und wecken Wünsche wie Ängste. Gleichwohl bleiben sie lediglich flüchtige, situative, konzeptionelle oder formelle Öffnungen auf et-

was hin, willentlich unverfügbare und doch inszenierbare Verführungen (vgl. Pazzini/Sabisch/Tyradellis 2013b). Wie sich die Bilder im Übertragungsgeschehen verändern, überlagern und konkurrieren, wie sie sich dem Versuch widersetzen, ihrer habhaft zu werden, sie zu bearbeiten und wie sie eben dadurch Subjekte konstituieren und Kollektive formieren, zur Infrastruktur des Wissens werden, schimmert in vielen Beiträgen nur indirekt durch.

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

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

## Beiträge

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lehre etwas davon.

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

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

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

*Joana Faria* widmet ihren Beitrag dem psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit, wie es von Sigmund Freud im Kontext der psychoanalytischen Kur entwickelt und u. a. von Karl-Josef Pazzini in den bildungstheoretischen Diskurs eingebracht worden ist. In professionstheoretischer Perspektive stellt „Nachträglichkeit“ eine andere, alternative Reflexionsfolie von pädagogischen Prozessen und ihrer Wirksamkeit zu derzeit populären Kompetenztheorien dar. Faria entfaltet die zeitliche und soziale Komplexität von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen und stellt im Anschluss daran nochmals deren Unplanbarkeit heraus. Diese ist vor dem Hintergrund der Nachträglichkeit aber nicht als Defizit zu verstehen, sondern vielmehr als Voraussetzung für Bildung, für ein individuelles Begehren, sowohl auf Seiten der Schüler\*innen als auch auf Seiten der Lehrer\*innen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Dank

Zuletzt möchten wir denjenigen von Herzen danken, die das Zustandekommen dieses Buches möglich gemacht haben: Allen Autorinnen und Autoren und allen Kommentatorinnen und Kommentatoren gebührt großer Dank für ihre Mitwirkung. Ebenfalls großer Dank geht an Yvonne Mattern für das Korrektorat, Johanna Meyer für den Satz und Com&Com für das Titelbild. Für die

freundliche Beteiligung an den Herstellungskosten danken wir dem Dekanat der Fakultät für Erziehungswissenschaft sowie dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik und Visuelle Bildung der Universität Hamburg, dem Lehrstuhl für Kunst und ihre Didaktik und dem Lehrstuhl für Ästhetische Bildung der Universität zu Köln.

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

...

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

Torsten Meyer Andrea Sabisch Ole Wollberg Manuel Zahn

Hamburg und Köln, im Frühsommer 2017

## Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

## Ausgangspunkte der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken

Vor einem Jahrzehnt wurde die Behindertenrechtskonvention [UN-BRK] in Deutschland ratifiziert. Schnell wurde auch von schulisch wie außerschulisch tätigen Pädagog\*innen dieses Thema aufgegriffen und das Ziel formuliert, inklusive Bildung verwirklichen zu wollen (u.a. Kultusministerkonferenz 2011). Man kann heute, eine Dekade nach Unterzeichnung der UN-BRK, fragen, warum inklusive pädagogische Praktiken im Allgemeinen und eine inklusive Kunstpädagogik im Besonderen längst nicht verwirklicht sind, denn in diesen Diskurs kann die Kunstpädagogik eine weitgefächerte Expertise einbringen und auf umfangreiche Auseinandersetzungen mit Fragen von Inklusion und Exklusion im Hinblick auf die Zugänglichkeit von Kunst zurückgreifen.

Im Anschluss an die sich aus dem Otto-Selle Konflikt fortentwickelten kunstpädagogischen Ansätze und Konzepte fließen eine ungleichheitskritisch informierte Bildanalyse, die mit der Bildorientierung in Verbindung gebracht werden kann, die Selbstgestaltungsfähigkeit und Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen, die mit der künstlerischen Bildung herausgestellt werden, vor allem aber die Orientierung an den Potenzialen des Subjekts und der natürlichen Differenzierung entsprechend der ästhetischen Forschung (zusammenfassend Peez 2012), als wichtige Bildungswerten in die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik ein. Neben diesen wichtigen Impulsen werden jedoch die Fragen, wie die Kunstpädagogik auf die Diversität von Kindern und Jugendlichen hin geplant werden kann, in diesen Ansätzen nicht explizit beantwortet. Wohl aber lassen sich die Ansätze auf die Frage zuspitzen, ob Kunst lehrbar ist und somit auf Egalität abzielt oder aber, ob künstlerisches und ästhetisches Handeln nicht curricular vermittelbar und somit einer exklusiven Personengruppe vorbehalten ist.

Parallel zur schulpädagogischen Debatte hat sich im Kontext der heil- und sonderpädagogischen Kunstpädagogik und den kunsttherapeutischen Strömungen eine differenzierte, jedoch gleichermaßen separierte und infolgedessen separierende schulische und außerschulische kunstpädagogische Landschaft entwickelt. Entwickelt wurden zielgruppenspezifische Ansätze und Konzepte, allerdings ist mit ihnen, insbesondere im Bereich der außerschulischen Kunstpädagogik, eine Förderlandschaft entstanden, die sich durch ein Nebeneinander von Maßnahmen, deren Marktgängigkeit sich durch die Qualität sogenannter „Outsider Art“ und „Art brut“ auszeichnet, charakterisiert. Mit den Debatten der Sonder- und Heilpädagogik ebenso wie mit den Beiträgen feministischer und dekonstruktivistischer, inter- und transkultureller Ansätze der Rezeption und Produktion von Kunst kann mittlerweile auf eine fünfzig Jahre währende kunstpädagogische Tradition der Konzeptentwicklung zurückgeblendet werden. Sicher ist, dass mit ihr eine breite Expertise im Hinblick auf eine kunstpädagogische Förderung junger Menschen aufgebaut wurde. Die kunstpädagogischen Entwicklungen prägen, wie aufgezeigt, ein geschichtlich gewachsenes Spannungsfeld: eine Tendenz zur sozialen Öffnung und einer gleichzeitig stattfindenden Hierarchisierung künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge. Für die kunstpädagogischen Positionen der letzten Jahrzehnte bezeichnend ist, dass sie die Simultanität dieser Entwicklungen zum Ausdruck bringen, denn die Offenheit des Kunstbegriffs ermöglicht eine Verbindung mit unterschiedlichen Konzepten, wie Egalität und Exzellenz (Rebentisch 2015) oder anders gesagt, mit Inklusion und Exklusion. Dennoch steht die Thematik erst seit kurzem auf der Agenda der Kunstpädagogik (Blohm et al. 2017; Brenne 2017a; Engels 2017; Kaiser 2019), weshalb sie vor die Herausforderung gestellt ist, kunstpädagogische Entwicklungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion vor dem Hintergrund der eigenen disziplinären Verortung zu reflektieren.

Anknüpfend daran legt dieser Beitrag einen an Teilhabe orientierten Begründungsrahmen zugrunde (dazu im Allgemeinen Sen 2011; bezogen auf die Kunstpädagogik Sindermann 2018), um eine inklusive kunstpädagogische Konzeptentwicklung durch die

Formulierung von Leitideen zu spezifizieren. Wenn Teilhabe sich in der Ansprache von Kindern und Jugendlichen durch eine differenzielle und an den Voraussetzungen der Einzelnen orientierten Pädagogik ausrichten soll, dann zentriert sich Teilhabe um die Frage, inwiefern Individuen die Möglichkeiten erfahren, ihre Potenziale zu entfalten (vgl. Seitz et al. 2012: 12). Seinen Ausdruck findet dies in einer potenzialaffinen und differenzversierten Pädagogik (Kaiser 2019). Potenzialaffinität meint, Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Interessen und Stärken an den aktuellen Grenzen ihres Könnens herausfordern (Seitz & Scheidt 2012), um ihnen größtmögliche Entwicklungsräume zur Transformation von individuellen Potenzialen in künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge zu ermöglichen. Die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen versteht sich daher als ein Steigbügel inklusiver Kunstpädagogik. Hingegen verweist der Begriff der Differenzversiertheit auf die transaktionalen Differenzierungsprozesse (Walgenbach 2017) innerhalb einer heterogenen Lerngemeinschaft. Es wird hieran anschließend davon ausgegangen, dass Differenzen unhintergebar sind (vgl. Emmerich & Hormel 2013:153 ff.). Praxeologisch gesehen ist Differenz aber lediglich als eine Momentaufnahme eines fluiden, im Wandel begriffenen und intersektionalen Differenzierungsprozesses zu verstehen. Deshalb erfordert das Konstrukt der Differenz eine reflexive und komplexitätserweiternde Versiertheit für die praktischen Handlungsvollzüge, mit denen Differenzen hinterlegt sind (vgl. Kaiser 2019: 33-34), was sich als zweiter Steigbügel einer inklusiven Kunstpädagogik erweist. In der Kunstpädagogik werden aber eine an den Potenzialen orientierte Sichtweise und eine ungleichheitskritische Versiertheit für die Differenzierungsprozesse innerhalb einer Lerngemeinschaft noch zu selten explizit im Hinblick auf ihre Synergien betrachtet. Damit ist die Ausgangslage inklusiver kunstpädagogischer Entwicklungen angedeutet und es soll nun genauer die Kontur einer inklusiven Kunstpädagogik bestimmt werden.

Skizziert wurde, dass eine inklusive Kunstpädagogik als Weiterentwicklung vorliegender kunstpädagogischer Ansätze verstanden werden kann. Hieran anschließend ist zu fragen, welche Implikationen daraus für die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik abgeleitet werden können. Zwar wurde sich bereits vereinzelt kunstpädagogischen und -didaktischen Fragestellungen genähert, jedoch wurde diesbezüglich schon früh ein umfassendes Desiderat verzeichnet (Brenne 2016). Es folgten weitere Veröffentlichungen (bspw. Blohm et al. 2017; Brenne 2017a, b; Engels 2017; Kaiser 2019; Loffredo 2016) und es liegen bereits ausdifferenzierte Konzepte für den Unterricht im Allgemeinen (Engels 2017) und einzelne Lernbereiche im Besonderen (bspw. Bauernschmitt & Sansour, 2017; Schirmer 2015) vor, jedoch fehlen kunstpädagogische Positionen, die sowohl der Kultur des Fachs Kunst als auch den Grundlagen einer inklusiven Didaktik angemessen Rechnung tragen. Daher soll in diesem Beitrag die Explikation einer inklusiven Kunstpädagogik vorangetrieben werden. Darin wird der Kunstpädagogik jedoch ein herausfordernder Prozess der Beantwortung von Anforderungen und Möglichkeiten im Zuge ihrer inklusionsorientierten Umgestaltung zugesprochen: Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass sich die Kunstpädagogik „der Herausforderung stellen [muss], *fachliche* Inhalte unter Berücksichtigung *allgemeindidaktischer* und *pädagogischer* Aspekte so zu vermitteln, dass alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden und die komplexe Fachlichkeit erhalten bleibt.“ (Brenne 2017b: 195, Hervorhebung MK), gilt es sie entsprechend auf der Ebene der fachlichen, didaktischen und pädagogischen Einflüsse weiterzuentwickeln. Hierzu werden Prinzipien zur Reflexion und Planung inklusiver kunstpädagogischer Lernsettings erarbeitet, denn ohne solche fachlichen, didaktischen und pädagogischen Verknüpfungen scheint der Anspruch einer inklusiven Kunstpädagogik, die sich potenzialaffin und differenzversiert ausgestaltet, kaum einzuholen sein. Unter dieser Perspektive geht es zum einen um die Suche nach mit diesen Ansprüchen vereinbaren kunstpädagogischen Ansätzen und Konzeptionen und zum anderen um eine kritische Reflexion blinder Flecke in den vorliegenden Zugängen. Im Dialog fachlicher, didaktischer und pädagogischer Perspektiven im Kontext der Weiterentwicklung einer inklusiven kunstpädagogischen Praxis sollen hiervon ausgehend drei Prinzipien herausgearbeitet werden, mit denen ihre Anschlussfähigkeit an vorhandene Ansätze und Konzeptionen aufgezeigt wird.

## Anerkennende Beziehungsgestaltung

Spannungsfelder ergeben sich derzeit in den Umsetzungspraktiken der Inklusion, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung einer inklusiven kunstunterrichtlichen Praxis, in der sonderschulpädagogische Konzepte additiv zur kunstpädagogischen Unterrichtspraxis eingesetzt werden (bspw. Schirmer 2017) sowie mit Blick auf eine sich in einem Parallelsystem etablierte Faszination für die Kunst von Menschen mit Behinderungen. Vermeintliche Förderbedarfe und Behinderungen stehen hier als scheinbar statische Eigenschaft im Vordergrund der kunstpädagogischen Handlungspraxis. Im Kontext inklusiver Kunstpädagogik geht es hingegen darum, Unterschiedlichkeit nicht als stigmatisierendes Moment herauszustellen, sondern als Quelle für individuelles, wechselseitiges Lernen und Entwicklung (Seitz & Scheidt 2012; Sonntag & Veber 2014). Die künstlerischen Wahrnehmungs- und Hand-

lungsvollzüge von Heranwachsenden anzuerkennen und die Vielgestaltigkeit der künstlerischen Unterschiedlichkeit zu akzentuieren, ist Teil einer Kultur der Akzeptanz (Prenzel 2013). Dies erfordert eine wertschätzende Haltung gegenüber der (künstlerischen) Individualität (Ameln-Haffke 2014; Kirchner 2014) und die Anerkennung, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist (vgl. Prenzel 2015: 40), anstelle vorgezeichneter Lern- und Entwicklungswege. So konstituiert sich die pädagogische Beziehungsgestaltung im Kontext inklusiver Bildung in besonderer Weise, denn die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen geht mit dem Anspruch personaler Anerkennung einher.

Damit ist die Beziehungsebene zwischen Kindern und Jugendlichen und Kunstpädagog\*innen angesprochen (Reich 2014), die auf Wertschätzung und Anerkennung individueller künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge aufbaut und Gemeinsamkeit entstehen lässt. Die Entwicklung einer anerkennenden und wertschätzenden Beziehungsgestaltung ist jedoch von vielerlei Faktoren abhängig, u.a. von den Kunstpädagog\*innen selbst und ihren handlungsleitenden Orientierungen über Inklusion und den Umgang mit Heterogenität (Kaiser & Brenne 2019). In nicht wenigen Fällen verbindet sich die (kunst-) pädagogische Handlungspraxis mit einer „Sehnsucht nach Homogenität“ (Tillmann 2004), sodass eine Anerkennung der künstlerischen Individualität und Potenzialität von Kindern und Jugendlichen nicht wenig voraussetzungsreich erscheint. Diese erfordert jedoch die Irritation des *modus operandi* und eine reflexive kunstpädagogische Professionalisierung (Brenne & Kaiser 2020). Eine an den individuellen Potenzialen orientierte Kunstpädagogik aber kann einen Beitrag leisten, alle jungen Menschen als Person in ihrer Besonderheit anzuerkennen und damit wichtige Impulse für die Selbstmotivation, die Selbstkompetenz und in der Folge für die Persönlichkeitsentwicklung zu setzen (vgl. Legler 2009: 141). Damit ist ein kunstpädagogischer Perspektivwechsel, weg von bildanalytischen und gestalterischen Kompetenzen und Defiziten hin zu den auch unentdeckten künstlerischen Potenzialen und der Einzigartigkeit der künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge verbunden (vgl. ebd.). Den künstlerischen Ausdruck nicht zu korrigieren, Heranwachsende mit ihrem künstlerischen Ausdruck anzunehmen, gilt Legler (2009) zufolge als eine wichtige Voraussetzung, um Zutrauen in die eigene gestalterische und bildanalytische Leistungsfähigkeit zu entwickeln (vgl. 141).

## Individualisierung und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Prozessen

Hierzu muss auf didaktischer Ebene danach gefragt werden, wie eine inklusive Kunstpädagogik individualisiert und selbst-differenziert (Kullmann, Lütje-Klose & Textor 2014; Seitz 2017) realisiert werden kann, denn neben einer hohen kunstpädagogischen Fachlichkeit, die sich in komplexen Frage- und Aufgabenstellungen äußert (Kaiser 2019), bilden sowohl Gemeinsamkeit *und* Individualisierung gleichermaßen eine Klammer kunstpädagogischer Settings. Individualisiertes und gemeinsames Lernen sind darin Komplemente und können *gleichzeitig* realisiert werden (Scheidt 2017). So gehen künstlerische Lernsettings zugleich von individuellen- als auch gemeinsamen künstlerisch-ästhetischen Interessen und Erfahrungen aus, die sich in unterschiedlicher Weise entsprechend der individuellen künstlerisch-ästhetischen Wege entfalten (Seitz & Scheidt 2012), indem Kinder und Jugendliche einerseits mittels subjektiv bedeutungsvoller Aneignungsprozesse in ihren künstlerischen Interessen und Potenzialen individuell herausgefordert werden und sie andererseits zugleich ko-konstruktive Lernprozesse in und von der Gemeinschaft anregen.

Eine individualisierende Kunstpädagogik konnte sich bereits mit den Ansätzen der künstlerischen (Brenne 2004) und ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen 2001) etablieren. Gemein ist ihnen, dass sie die Diversität der kindlichen Fragestellungen für die Erschließung des Gegenstandes in ihr Zentrum stellen. Künstlerische Lernsettings, die sich an den Fragestellungen von Heranwachsenden orientieren, machen Angebote, die einer von ihnen ausgehenden Differenzierung entsprechen und bringen damit ihre pluralen Potenziale zur Entfaltung. Gerade die Potenzialität der Person ist für die Kunstpädagogik insofern ein genuines Moment (vgl. Krautz 2013: 8).

Der künstlerisch-ästhetisch-forschende Prozess verbindet normatives und deklaratives Wissen mit dem gezielten Aufbau von gestalterischen Handlungsstrategien und bildanalytischen Kompetenzen sowie mit vertiefenden offenen Fragestellungen, die kreative und künstlerische Denk- und Handlungsweisen fordern und fördern, sodass eine Orientierung an den individuellen Potenzialen aller Kinder und Jugendlichen möglich ist. Ausgehend von dieser Perspektive wird die ästhetische Forschung aus einem eigenen pädagogischen Prinzip heraus begründet, nämlich dem der Person und ihrer hier anknüpfenden Diversität (Weigand 2015), deren

Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge sich in unterschiedlicher Weise differenzieren (Kämpf-Jansen 2001).

Eine individualisierte Planung, die Räume der Förderung individueller Potenziale eröffnet, kann entsprechend nur gelingen, wenn sich künstlerisch-ästhetische Lernprozesse durch das Erkunden einer selbst gewählten Thematik auszeichnen (vgl. Kämpf-Jansen 2001: 157), die an Talente und Interessen anknüpft. Diese an der Person des Kindes orientierte Vorstellung ist für ein bildungstheoretisch reflektiertes Inklusionsverständnis konstitutiv. Entsprechend erfährt die Projektarbeit einen erhöhten Stellenwert, „da sie [...] einen großen Spielraum für individuelle Wege und Entscheidungen lässt, und Momente der Selbststeuerung sowie der Kooperation enthält.“ (Engels 2017: 20-21). Indem innerhalb der künstlerischen Ausdrucksprozesse mit neuen (künstlerischen) Handlungsweisen experimentiert wird, vergrößern Heranwachsende das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Innerhalb des explorativen Prozesses entwickelt sich das Bewusstsein über die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, Vorlieben und Abneigungen sowie über die persönlichen (künstlerischen) Stärken (Haeyen 2011), die im Rahmen kunstpädagogischer Settings Raum bekommen.

Individuelle Erkenntnis- und Deutungsmuster werden darin als Bereicherung für die Perspektivenvielfalt in der Gemeinschaft aufgegriffen und kunstpädagogisch eingebunden. Der kommunikative Austausch über künstlerisch-ästhetische Erfahrungs- und Handlungsvollzüge sowie über das ästhetische Produkt ist konstitutives Element. Sowohl auf der inhaltlichen Ebene des künstlerisch-ästhetischen Handlungsvollzugs kommt es zu Auseinandersetzungen mit der eigenen Welt- und Selbstsicht sowie der Anderer als auch in der Interaktion mit anderen. So liefern der künstlerisch-ästhetische Prozess und die Kunstrezeption bereichernde Interaktionsanlässe mit anderen. Daneben findet in der Kunstrezeption die Begegnung mit subjektiven und kollektiven Wahrnehmungskontexten statt. Zum einen machen sie Gemeinsamkeiten der ethnokulturellen und sozioökonomisch eingelassenen Wertvorstellungen sichtbar, zum anderen legen sie Divergenzen der kulturellen und historischen Bedingtheit der Heranwachsenden offen und machen ihre Unterschiedlichkeit kommunizierbar (vgl. Heil & Hummerich 2015: 18). Die Erfahrungen von Differenz, Ambiguität und Perspektivübernahme in entsprechenden bildnerischen und interaktiven Aushandlungsprozessen erfahren darin eine konstruktive *und* eine ko-konstruktive Wendung (für die Kunstpädagogik vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017: 190-191; für die Schulpädagogik Brüning & Saum 2012; Seitz & Scheidt 2012). Damit ist ein Lernbegriff angesprochen, der die Verschränkung von differenten Wahrnehmungsweisen wie in der Ästhetischen Bildung der Differenz (Maset 2012) als konstitutiv begreift.

## Reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen

Selbstdifferenzierte und zugleich ko-konstruktive kunstpädagogische Prozesse lassen sich nicht über zielgruppenbezogene Themenstellungen und Aufgabenniveaus – von pop- bis hochkulturell, von simpel bis komplex – erreichen (bspw. Schirmer 2015). Man kann meinen, dies läge angesichts der nicht nur erlaubten, sondern geradezu erwünschten Individualität künstlerischer Prozesse (Ameln-Haffke 2014) auf der Hand, jedoch erweist sich die Frage nach der Umsetzung selbstdifferenzierter und ko-konstruktiver künstlerisch-ästhetischer Prozesse oder kurz: nach der Verwirklichung von Individualität und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Settings nicht selten als Leerstelle des professionellen Selbstverständnisses (Kaiser & Brenne 2019). Dabei bieten kunstwissenschaftliche Perspektiven zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine potenzialaffine und differenzversierte Entwicklung der Kunstpädagogik, welche Heranwachsenden vermitteln, dass sie in kulturellen Konventionen nicht aufgehen müssen, sondern Urheberschaft über ihre künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge besitzen.

So wird mittels künstlerischer Produktmotivisch ein Verständnis von Vielfalt wiedergegeben, welches kunstgeschichtlich kontextualisiert und als Teil soziokultureller Diversität herausgestellt werden kann. Der Stellenwert kunstgeschichtlicher Reflexion ist in der kritischen Auseinandersetzung mit kulturgeschichtlich vermittelten Werten und Traditionen zu sehen, indem mit Heranwachsenden die Entstehung von Werten und kulturelle Identitätsbildung reflektiert wird (vgl. Hornäk 2006: 106-108). Insbesondere die Reflexion des gesellschaftlichen Umgangs mit Diversität und hegemonialen soziokulturellen und -ökonomischen Machtasymmetrien, die in den Werken der Kunstgeschichte und der Gegenwartskunst zum Ausdruck gebracht werden, können in den Vordergrund gerückt werden. Diese Diversität ermöglicht über differente Deutungsweisen hinausgehend vielfältige Bildzugangsweisen (Kirschenmann & Schulz 1999; Schirmer 2015). Hier ansetzend verbinden sich fachliche Lern- und Entwicklungsprozesse mit

„Milieu-, kultur- und geschlechtersensibler Pädagogik“ (Seitz 2011: 51).

Wie darüber hinaus ausgehend von zeitgenössischer Kunst hegemonial legitimierte Subjektpositionen neu verhandelt werden können, beantwortet Heil (2017), wenn sie unter Rückgriff auf Silverman eine Befremdung des Blickregimes einfordert. Befremdungen des Blickregimes fasst sie als „Chance, etwas über unbemerkte, aber wirksame Vorprägungen und strukturelle Effekte des eigenen Blicks auf Kunst wie auf uns selbst und andere in Erfahrung zu bringen und sie vielleicht zu verändern und zu erweitern.“ (210). Insofern ist Befremdung auch als Befragung von Normalitätsvorstellungen in künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen zu verstehen. Ihren Ausdruck findet eine solche aktuell in den Themen queerer, transkultureller, postkolonialer und post-Internet Kunst (vgl. Heil 2017: 212), mit welcher die regulierende Wirkung kultureller Prägungen kritisch befragt wird. Hierauf aufbauend sollten in inklusiven kunstpädagogischen Lernarrangements Räume eröffnet werden, in denen sich aufgebrochene Bildgewohnheiten neu inszenieren lassen, was zu einer „Verschiebung der Erwartungen von Vertrautem und Andersartigem“ (ebd.) führen kann. Dazu zählt auch, den bisher noch stark eurozentrisch geprägten Blick der Kunstpädagogik auch für außereuropäische Bildsprachen zu öffnen. Es sollte infolgedessen auch auf rezeptiver Ebene expliziertes Ziel einer inklusiven Kunstpädagogik sein, hegemoniale Vorstellungen von Normalität in unterschiedlichen Epochen, Milieus usw. zu thematisieren und ihnen gegebenenfalls eine künstlerische Bildantwort entgegen zu setzen (vgl. Skladny 2017: 154 f.).

Nicht nur auf rezeptiver Ebene, sondern auch auf produktiver Ebene regt die reflexive Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Werk die Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen sozio-kulturellen Verhältnissen an (vgl. Buschkühle 2003: 40). Künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge können jenseits von Sprache einen Raum eröffnen, um Sichtweisen zu kommunizieren und in Interaktion zu treten. So können künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten über die verbale Kommunikation hinaus anbieten (vgl. Lofreddo 2016: 145). Vor allem aber kann es durch die Offenheit der Kunst gelingen, den Raum zu öffnen, um auch marginalisierte Perspektiven in das Bild zu setzen (vgl. Brenne 2017a: 39). Erleben kann artikuliert und behauptet werden (Lenk & Wetzel 2017: 171), denn im Medium der Künste verliert die Auseinandersetzung mit der eigenen Person ihren flüchtigen und prozessualen Charakter, indem sich diese aus der Einbindung in die praktischen Lebensvollzüge herauslöst und im künstlerischen Werk manifest wird (Liebau 2015). Der ästhetische Prozess konfrontiert Künstler\*innen mit einer „permanenten Selbstdeutungs- und Findungsprozedur“ (Zirfas 2008: 136). So kann der künstlerische Prozess einen Zugang schaffen, persönliche Ordnungen herzustellen und bedeutungsvolle Erfahrungen zu kommunizieren.

Die künstlerische Ikonografie bietet eine größere Offenheit als sprachliche Zeichen, da sie nicht den Anspruch auf Logik erhebt (vgl. Brenne 2004: 262). Gerade die Unbestimmtheit künstlerischer Zeichen ist es, die zu einem ästhetisch bedingten „Freiheitsspielraum der Wahrnehmung“ (Zirfas 2004: 79) zu führen vermag. So lassen sich die ästhetischen Produkte von Heranwachsenden nicht auf eine Perspektive vereinfachen, sondern veranlassen aufgrund ihrer Vieldeutigkeit dazu, Ungewohntes, Eigenartiges und Mehrdeutiges zu tolerieren, da eindeutige Kategorien zur Rezeption fehlen. Sie setzen sich mit ihren Selbst- und Weltansichten auseinander, indem sie auch möglichen Dissens kreativ aufgreifen und produktiv künstlerisch wenden können (vgl. Heil 2006: 235). Heranwachsende werden entsprechend ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Das Kunstwerk regt hierdurch eine erweiterte und reflexive Wahrnehmung an. Dies kann als wichtiger Aspekt zur Erhöhung der Ambiguitätstoleranz von Heranwachsenden und zur Entwicklung eines positiven Verständnisses von Unterschieden gesehen werden.

## Zukünftige Herausforderungen

Inklusive kunstpädagogische Entwicklungen können an bestehende Erfahrungen kunstdidaktischer Ansätze und Konzeptionen, insbesondere den subjektorientierten (u.a. Brenne 2004; Kämpf-Jansen 2001), sowie an den Entwicklungen der heilpädagogischen Kunstpädagogik (u.a. Aissen-Crewett 2001; Ameln-Haffke 2014) anknüpfen und auf der Basis eines potenzialaffinen und differenzversierten Perspektivwechsels solche weiterentwickeln. Zentrale Ressourcen auf diesem Weg stellen eine anerkennende Beziehungsgestaltung, die didaktische Adressierung der Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Gemeinsamkeit und die fachlich reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen dar. Die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Ressourcen zur Umsetzung einer inklusiven Kunstpädagogik können als Anregung zur Weiterentwicklung einerseits und zur Erforschung von inklusiver Kunstpädagogik andererseits dienen. Zu berücksichtigen gilt dabei jedoch,

dass die kunstpädagogischen Entwicklungen nicht isoliert betrachtet werden können.

- So erweist sich die in diesem Beitrag vorgeschlagene konzeptionelle Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik nicht nur als Herausforderung für die kunstpädagogischen Praxen, sondern auch als Impuls im Hinblick auf die Reformierung kunstpädagogischer Strukturen, denn es gilt zu berücksichtigen, dass die Entwicklung kunstpädagogischer Praktiken in einem engen Verhältnis zu den institutionellen Strukturen schulischer und außerschulischer Bildungsorte und ihrer Curricula, der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kunstpädagog\*innen usw. steht. Daher bedarf es einer kontinuierlichen Rückbildung an diese.
- Zudem werden Impulse für die Entwicklung potenzialaffiner und differenzversierter kunstpädagogischer Kulturen gesetzt, die danach fragen, inwiefern es im Kontext schulischer und außerschulischer kunstpädagogischer Lernsettings gelingt, ein inklusives Selbstverständnis zu verankern, das durch inklusive Überzeugungen und Haltungen repräsentiert ist.
- Schlussendlich wird ein weiterer Impuls für die wissenschaftliche Erforschung dieses Feldes gesetzt.

Anders gewendet sind Rückkopplungen zwischen der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken, Kulturen und Strukturen zu erwarten und im Rahmen von Forschungsarbeiten zu berücksichtigen.

## Literatur

Aissen-Crewett, M. (2001). *Ästhetische Erziehung für Behinderte. Ein Arbeitsbuch für die Praxis*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Ameln-Haffke, H. (2014). Inklusion und Kunstunterricht. Eine Annäherung. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 153-168). Münster: Waxmann.

Bauernschmitt, S. & Sansour, T. (2017). Teamteaching im inklusiven Kunstunterricht. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 189-194). Hannover: fabrico.

Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.

Brenne, A. (2016). Inklusion und Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 51-54). Hannover: fabrico.

Brenne, A. (2017a). Inklusion. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädagogische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 34-45). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Brenne, A. (2017b). Inklusion und die künstlerische Feldforschung. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 195-199). Hannover: fabrico.

Brenne, A & Kaiser, M. (2020, i.E.). Inklusionsbezogene Anforderungsbearbeitung angehender Kunstlehrkräfte und die Entwicklung kunstpädagogischer Fachlichkeit. In T. Iwers, U. Graf & A. Clausen (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten*.

Brüning, L. & Saum, T. (2012). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Solzbacher, (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*(S. 83-90). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Buschkühle, C.-P. (2003). *Perspektiven Künstlerischer Bildung*. Köln: Salon.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädago-*

*gischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

Engels, S. (2017). Inklusion und Kunstdidaktik heute. In S. Engels (Hrsg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung* (S. 11-28). Oberhausen: ATHENA.

Haeyen, S. (2011). *De verbindende kwaliteit van beeldende therapie. Effecten van beeldende therapie in de behandeling van persoonlijkheidsstoornissen: introductie van een beeldende therapie vragenlijst*. Apeldoorn: Garant.

Heil, C. (2006). Kartierende Erkenntnispraxen. Rahmenwechsel zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungsräumen. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 391-398). München: kopaed-Verlag.

Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209-215). Hannover: fabrico.

Heil, C. & Hummerich, M. (2015). Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst. In C. Heil (Hrsg.), *Kreative Störfälle. (un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen* (S. 15-55). Hannover: fabrico.

Hornäk, S. (2006). Zur Kunstgeschichte als Bezugsfeld der Kunstpädagogik. Der Stellenwert der Kunst, ihrer Geschichte und ihrer Theorie innerhalb der ästhetischen Bildung. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 98-109). München: kopaed.

Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.

Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Explikation inklusiver kunstpädagogischer Praxen und Kulturen*. (Kunst und Bildung, Band 20). Oberhausen: Athena

Kaiser, M. & Brenne, A. (2019). Typisch Kunstpädagogik? Inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Kunstlehrkräfte. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 290-295). Wiesbaden: Springer VS.

Kirchner, C. (2014). Identitätsbildung im Kunstunterricht. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 503-517) Wiesbaden: Springer.

Kirschenmann, J. & Schulz, F. (1999). *Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption*. Stuttgart: Klett.

Krautz, J. (2013). Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung Zugriff am 15.06.2017. Verfügbar unter [https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/Schriftenreihe/KRAUTZ\\_Schriftenreihe\\_01.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/Schriftenreihe/KRAUTZ_Schriftenreihe_01.pdf)

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Texter, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107) Münster u.a.: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen*. Zugriff am 23.01.2017. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)

Legler, W. (2009). Ermutigung und künstlerischer Anspruch. Ein kunstdidaktisches Plädoyer für Maßstäbe anhand individueller Lernfortschritte. In G. Peez (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (S. 134-143). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Lenk, S. & Wetzel, T. (2017). Haltung. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädago-

gische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 162-173). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Liebau, E. (2015). Arenen Kultureller Bildung. In J. Zirfas (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (Ästhetik und Bildung, Bd. 9, S. 117-130). Bielefeld: transcript.

Loffredo, A.-M. (2016). Kunstunterricht und Inklusion. Eine Annäherung. In A.-M. Loffredo (Hrsg.), *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen* (S. 11-57). Oberhausen: ATHENA.

Maset, P. (2012). *Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung 2012*. Lüneburg: HYDE.

Peez, G. (2012). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27-47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rebentisch, J. (2015). *Theorien der Gegenwartskunst*. Hamburg: Junius

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.

Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schirmer, A.-M. (2015). *Kunstgeschichten gemeinsam entwickeln. Ein Projekt aus dem integrativen Kunstunterricht*. In KUNST 5 bis 10. Ausgabe 38.

Schirmer, A.-M. (2017). Kognitiv Anderssein im Bild. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 133-138). Hannover: fabrico.

Sen, A.-K. (2011). *The idea of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.

Seitz, S. (2017). Enrichment im Unterricht oder: Wie sich inklusive Schulen bereichern können. In A. Textor, S. Grüter, B. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 69-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, S. (2011). *Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen*. In Journal für LehrerInnenbildung (Heft 3, S. 50-54) Wien: Verbund für Bildung und Kultur.

Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). *Vom Reichtum inklusiven Unterrichts. Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung*. Zeitschrift für Inklusion, 1–13. Zugriff am 04.06.2017. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>

Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 9-14) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sindermann, M. (2018). *Inklusive Kunstpädagogik – potenzial- und differenzaffin*. In Zeitschrift für Inklusion (1). Zugriff am 30.04.2018. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/428>

Skladny, H. (2017). Disability Studies. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 151-156). Hannover: fabrico.

Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chancen – ein Dialog über

den Tellerrand. In *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift* (164, H. 3-4, S. 288-296).

Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe. In G. Becker, Gerold u.a. (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen. Gemeinsamkeiten stärken* (S.6-9). Frankfurt a. M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.

Weigand, G. (2015). Personenorientierung und kulturelle Bildung. Ein Vergleich pädagogischer Ansätze zu Grundlegung und Gestaltung von Schulen. In M. Fuchs & T. Braun, (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik* (S. 118-133). Weinheim: Beltz Juventa.

Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Zirfas, J. (2008). Das Spiel mit der Welt. Über das Theaterspielen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (Ästhetik und Bildung, Bd. 2, S. 129–148). Bielefeld: transcript.

---

## Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

Soziale Netzwerke dienen der sozialen Orientierung, indem sie mittels eines individualisierbaren virtuellen Raums verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Grundsätzlich werden Praktiken, die in Face-to-Face Situationen flüchtig sind, in Social Media digital dokumentiert und können somit als Chance für die Jugendforschung begriffen werden (Manovich 2012; Schreiber/Kramer 2016). Mit der alltäglichen Verbreitung der Digitalfotografie seit dem Jahr 2000 und der Smartphones mit integrierter Kamerafunktion seit 2010 findet alltägliche Kommunikation zu einem hohen Grad mittels Bilder statt (Rettberg 2017: 13). Bilder selbst zu produzieren und über zahlreiche Plattformen auszutauschen gehört selbstverständlich zum (jugendlichen) Alltag (Schreiber/Kramer 2016; Kanter/Pilarczyk 2018). Diese Bilder sind als *Bilder* performativ und spielen für die Konstitution des Ich eine zentrale Rolle, da sie zwischen Außen und Innen vermitteln und es dem Individuum ermöglichen, „sich in seiner Einmaligkeit zu konstituieren“ (Wulf 2014: 83).

Zeitgenössische Jugendwelten können als grundsätzlich post-digital verfasst verstanden werden. Das Präfix ‚post‘ meint hier nicht, dass die Phase der Digitalisierung schon abgeschlossen ist, sondern dass vor dem Hintergrund einer vielfältigen und komplexen digitalen Transformation aller Aspekte des Alltagslebens die Unterscheidung zwischen analog und digital nicht mehr hinreichend ist. Zeitgenössische (Jugend-)Kulturen (Jörissen 2018; Hugger 2013) werden in diesem Sinne erforscht, wenn digitalen Medien in ihrer Verwobenheit mit kommunikativen und soziokulturellen Praktiken nachgegangen wird. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf ihrer identitätsstiftenden und subjektivierenden Funktion, die in ihrem bildungstheoretischen Potential untersucht wird (Jörissen 2018; Bublitz 2014; Allert/Asmussen 2017).

Vor dem Hintergrund dieser (post-)digitalen Verfasstheit (jugendlicher) Lebenswelten (Richard/Krüger 2010; Mey 2011; Kanter/Pilarczyk 2018) aktualisieren und transformieren sich klassische erziehungswissenschaftliche und soziologische Fragestellungen. Im Anschluss an *Mollenhauer* (2003) ist im Folgenden die Frage nach den Zugängen zu jugendlichen Verhältnissen in Bildern zentral. Daraufhin soll sein Konzept der Spur aufgegriffen werden und weiterführend zur Entwicklung eines Annäherungsverfahrens ausgebaut werden. Der folgende Text systematisiert den theoretischen wie methodischen Annäherungsprozess an die Bildungs- und Subjektivationsprozesse von Jugendlichen, wie sie sich beispielhaft in Facebook-Profilfotos dokumentieren.

## Selbstbilder als relationale Artikulationen

Den Stand der Forschung zu Social-Media-Bildpraktiken zusammenzufassen, gestaltet sich durchaus schwierig. So beziehen sich die umfangreichsten Studien (Boyd 2008; Neumann-Braun/Autenrieth 2011; Richard u.a. 2010) teilweise noch auf Bildpraktiken in Netzwerken, die aktuell von Jugendlichen nicht mehr genutzt werden oder aber gar nicht mehr in der untersuchten Form existieren. So kann diese Studie sich leider nur darauf beschränken, kulturelle Muster festzuhalten, die vielleicht im Moment der Veröffentlichung wieder verschwunden sind (Lovink 2013: 15). Für den untersuchten Forschungsgegenstand sind vor allem zwei Forschungsschwerpunkte relevant: Im Anschluss an Schreiber und Kramer (2016: 83) liegen erstens zahlreiche Studien zu Identitäts- und sozialitätsstiftenden Potentialen der Social Media vor (u.a. Turkle 2012; Miller 2012b, Miller 2012a; Wagner/Brüggen 2013; Boyd 2014). In den meisten dieser Studien werden die Bildpraktiken jedoch nur mittelbar berücksichtigt (bspw. Schmidt 2013). Zweitens erweisen sich diejenigen Untersuchungen, die sich aus einer kunst- und/oder medienwissenschaftlichen Perspektive explizit mit den Bildern und Social Media Plattformen auseinandersetzen, als anschlussfähig (u.a. Frosh 2015; Reichert 2014; Saltz 2015). Hierbei zielen quantitativ orientierte Ansätze jedoch eher auf die Klassifikationen von Profilen oder Bildsorten (z.B. Hochmann/Manovich 2013).

Die Fokussierung von jugendlichen Identitäten und Selbstbildern als Forschungsgegenstand ist historisch zu betrachten und in seiner Genese eng mit der Herausbildung einer begrifflichen und theoretischen Fassung des Jugendalters verwoben. Parallel zur Betrachtung dieses Jugendalters als eigenständige Lebensphase wurde auch Identitätsentwicklung als Problemstellung zur spezifischen Bildungsaufgabe stilisiert (Erikson 1988: 87; Mollenhauer 2003: 173) – eine Entwicklung, die Mollenhauer zur Formulierung folgender quasi-anthropologischer Grundkonstante zuspitzt, auf die der Titel dieses Beitrages zurückgeht: „Das Spiel des Jugendlichen mit Selbstentwürfen, deren symbolische Repräsentation in Bildern von Einzigartigkeit und Zugehörigkeit ist seit dem [im Verlauf des 19. Jhdts., V.F.] eine kulturell notwendige Komponente seiner Bildebewegung.“ (ebd.: 173).

Daran anknüpfend bestimmen Mietzner und Bilstein (2018) die *Bildebewegung* bildungstheoretisch nicht als „einen rational reflexiven Prozess“, sondern als „eine Auseinandersetzung mit der Welt [...] ein permanentes Durchdrungensein von Ich und Welt“ (ebd.: 287). Im Anschluss an diesen radikal *relational* verfassten Moment des Durchdrungenseins sollen Selbstbilder von Jugendlichen als „artikulative Relationierungen“ untersucht werden, als Dokument eines Subjektivationsprozesses, „insofern das Subjekt nicht nur >etwas< artikuliert, sondern es aus artikulativen Prozessen überhaupt erst hervorgeht“ (Jörissen 2018: 54). Vor dem Hintergrund dieser Doppelfigur der Artikulation – ich artikuliere/ich werde artikuliert – und Mollenhauers (2003) *Bildebewegung* sollen die Bilder im weiteren Verlauf nicht als Kristallisationspunkt einer definitiven Erzählung des Selbst, sondern in Anschluss an Butler (2007) als eine performative Gelegenheit zur Selbst*transformation* verstanden werden. Ihre Bemerkungen über die sprachliche Erzählung gilt für die – hier ins Bild gesetzte – Relationierung des Selbst: „Das bedeutet, dass meine Erzählung in medias res beginnt [...] Immer bin ich dabei, etwas einzuholen, zu rekonstruieren, und es bleibt mir nichts anderes übrig, als jene Ursprünge, die ich nicht kennen kann, zu fiktionalisieren und zu fabulieren.“ (ebd.: 56)

Die Verbindung zum Bild ist *Mollenhauers* Postulat, das besagt, dass sich eben jener Prozess der Fiktionalisierung oder Fabulierung als *Eigentlicher* nicht beobachten lässt, sondern nur die Spuren dieses Prozesses, die sich im *Äußeren* niederschlagen (Mollenhauer 2003: S. 160). Das Bild als Medium ist insofern prädestiniert, da es in seiner ikonischen Verfasstheit nach Imdahl (1996: 461) „Übergegensätzlichkeit“ vermittelt, es also vermag, Gegensätzliches *in-eins-zusetzen*. Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Verortung, schließt sich die Frage an, ob der Balanceakt zwischen dem Sagbaren und dem Unsagbaren, der als das Selbst verstanden werden kann, auch in den Selfiewelten und Häschenohren-Bildern, die Plattformen wie Instagram oder Facebook füllen, zu finden ist.

Als Antwort auf diese Frage wird im folgenden Text ein Verfahren vorgestellt, dass zum einen auf eine Erweiterung der seriel-ikonografischen Fotoanalyse zurückgeht und zum anderen die soziotechnische Verfasstheit der untersuchten Bilder – ihre Netzwerkklogik – systematisch berücksichtigt. Da sich im Forschungsgegenstand mehrere disziplinäre Felder überschneiden, wird zunächst der Forschungsstand zu Social Media im Allgemeinen und Facebook im Speziellen vorgestellt, um dann auf die Bildpraktiken zu fokussieren.

## Strukturbedingungen einer Bild(e)bewegung in Social Media

Allgemein können Social Media als spezielle Netzwerkkulturen verstanden und auf Ebene der Informationsverarbeitung als Artikulation einer Protokolllogik, die im Sinne von Galloway und Thacker (2007) durchaus auch als hegemoniale Struktur agiert, beschrieben werden. Insbesondere Facebook hat über Metawissen<sup>1</sup> im Sinne von Big-Data-Analysen eine asymmetrisch verlaufende Machtbeziehung etabliert (Reichert 2014), und der von Seiten des Netzwerkes vorgegebene Code als Algorithmus und Software artikuliert sich auf der Ebene des Interfaces z.B. in Sprache, Bildern, Rahmungen, die Artikulationen produzieren und provozieren: „Um personenzentriertes Wissen über die User/-innen herzustellen, offeriert die Social-Software von Facebook standardisierte E-Formulare für Subjekte, die sich in Selbstbeschreibungs-, Selbstverwaltungs-, und Selbstausswertungsprozeduren eigenständig organisieren sollen.“ (ebd. S. 169) Das ist ein medientechnisch-infrastruktureller Hintergrund des untersuchten Feldes, der – obwohl er implizit bleibt – dessen Bedingungen vorstrukturiert.

Auch wenn das Untersuchungsmaterial als zweidimensionale Bilder vorliegt, die an anderer Stelle schon als Kristallisationspunkte jugendlicher Vergemeinschaftung identifiziert werden konnten (Reißmann 2014) und der Bildaspekt im Rahmen der sogenannten Profildaten innerhalb der Webseitenarchitektur nochmals eine hervorgehobene Rolle spielen (Flasche 2017b: 42), wäre es stark verkürzend, sie lediglich als *Bilder* zu untersuchen. Levin beschreibt sie vielmehr als „Netzwerk-Knoten“, die „Online-Identitäten“ kreieren und filtern, als digitale Objekte, die durch Chiffrierungs- und Erweiterungssysteme bestimmt werden (Levin 2015: 108). Im Anschluss untersuche ich die Facebookprofilfotos somit nicht nur als (Selbst-)Portraits, sondern vielmehr „als Teil der Netzwerke, durch die sie online artikuliert werden“ (ebd.: 104). Frosh (2015: 1607) weist darauf hin, dass insbesondere Selfies stärker als andere Fotografien als Geste zu untersuchen sind, da sie die performative Seite einer kommunikativen Handlung betonen. Es erweitert den klassischen indexikalischen Gestus einer Fotografie ‚sieh, so war es hier und jetzt‘ zu einem ‚sieh, so zeige ich mich dir‘ (ebd.; Rettberg 2017: 17, 18).

Die vernetzten Bildtechniken konstituieren das Verhältnis zwischen Aufnahmeapparat als Interface und Aufnehmenden. Die Funktion der Netzwerke – unterstützt durch Filter-Funktionen der App-Anbieter – bietet die Möglichkeit, traditionelle Rollen fallen zu lassen, durch Maskeraden in neue Rollen zu schlüpfen sowie diese „durch Exzentrizität zu intensivieren“ (a.a.O.). Führend sind hier Snapchat oder Instagram also vornehmlich auf den Austausch von Fotografien spezialisierte Angebote (MPFS2017: 34), die seit ca. 2012 zahlreiche Filter anbieten. Während die klassische Medientheorie analoge und digitale Fotografie-Filter grundsätzlich als eine Störung bzw. Entstörung des Bildes verstand und sie im Sinne eines Enhancement-Skripts (Rosenfeld/Kak 1976) diskutierte, werden sie in den Apps im Sinne einer *Augmented Reality* zu einer zentralen Kamerafunktion (Flasche 2020).

Um Facebook abschließend als *eine* Social Media Plattform und deren spezifische Sozialfunktion zu präzisieren, wäre eine ausführliche Analyse der formalen Strukturmerkmale in Anlehnung an die Online-Ethnographie notwendig (Jörissen 2007), die den Rahmen dieses Textes deutlich überschreiten würde. Stattdessen werden zentrale Merkmale schlaglichtartig in Verschränkung mit dem Stand der Forschung dargestellt: Facebook war bis ca. 2015 nicht nur das mitgliederstärkste soziale Netzwerk im Internet, sondern vom Anspruch her die Gegenwart und Zukunft des Sozialen schlechthin (Miller 2012a: 10).<sup>2</sup> Facebook war nach Lovink (2011: 183) maßgeblich daran beteiligt, eine „Kultur der Selbstpreisgabe“ und das Management des Selbst als zentralen Modus der Social Media Nutzung zu etablieren. Im Verlaufe des Jahres 2014 verlor das Netzwerk jedoch seine Marktführerschaft für (amerikanische) Jugendliche zwischen 13 und 19 Jahren (Piper Jaffray Survey 2014) und aktuell ist Facebook nur noch auf Platz 8 der liebsten Internetangebote der 12- bis 19-Jährigen Deutschen (MPFS2018: 35). Während zunächst jeweils einzelne Plattformen, wie etwa Myspace, StudiVZ oder Facebook die Marktführerschaft in bestimmten Altersgruppen innehatten, verteilt sich die Aktivität aktuell auf mehrere Plattformen und Netze. Zum Zeitpunkt der Erhebung der untersuchten Bilder (2013) hatte Facebook eine Art Monopolstellung in der (jugendlichen) Mediennutzung und diente dazu, diverse Subsysteme, wie zunächst z.B. Instagram, zu vernetzen und verwalten. Obwohl Facebook als Unternehmen aktuelle Marktführer wie Whatsapp und Instagram formal besitzt, hat die Plattform Facebook als *Social Media* und *context collaps* Manager (Boyd 2014: 31) seine Vormacht verloren. Auf der konkreten Interaktionsebene ist Facebook auf die Hinterbühne zurückgetreten, von der aus die aktuellen Vorderbühnen organisations- und informationstechnisch gesteuert werden. Insofern müssen die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie in Bezug auf diese veränderten Grundbedingungen des Feldes reflektiert werden, was im Anschluss an die Methoden- und Fall-darstellung geschehen wird.

## Die Studie

Dieser Text stellt das Verfahren vor, das im Rahmen meines Dissertationsprojektes erprobt wurde. Der Studie liegt ein Bildkorpus von 428 Facebook-Profilfotos Jugendlicher zu Grunde, die Mitte 2013 erhoben wurden. Zur Festlegung der Stichprobe dienten Gruppen auf Facebook, die sich unter dem Namen einer (Gesamt-)Schule formiert hatten.<sup>3</sup> Die Profilbilder der Teilnehmer/-innen dieser Gruppen wurden alle gespeichert, insoweit sie für jemanden ohne Facebook-Zugang sichtbar waren. Im Hinblick auf die im Kontext der Fragestellung entwickelten Heuristik wurde nun der gesamte Korpus mit der Unterstützung des Programms MAXQDA codiert. Hierbei handelt es sich um eine Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse, die den Zugang und Kodierung zum Korpus gewährleistet. Alle Facebookprofilbilder wurden in eine Datenbank des Programms übertragen, die es ermöglicht, sowohl das Bild als Ganzes zu codieren, als auch einzelne Elemente davon.

Um der spezifischen Medialität der Profilbilder und ihrer Einbettung in (Post-)digitalen Jugendwelten gerecht werden zu können, wird im Folgenden eine Methode vorgestellt, die bis jetzt insbesondere in der historischen Bildungsforschung verwendet wurde. Sie knüpft an die Vorarbeiten von Pilarczyk und Mietzner (2005) zur seriell-ikonografischen Fotoanalyse an. Die Autorinnen streben mit der von ihnen entwickelten Methode einen Mittelweg zwischen einer qualitativen und einer quantitativen Forschungslogik an: „Reproduzierbarkeit und massenhafter Gebrauch gehören zum Wesen des Fotografischen, wer sich daher ausschließlich auf das einzelne fotografische Bild bzw. auf wenige ausgewählte Fotografien konzentriert, läuft Gefahr, dieses Spezifische der Quelle zu ignorieren.“ (ebd.: 131)

Der Kern des Verfahrens ist der wechselseitige Bezug zweier Verfahren zueinander: Zum einen die ikonografisch-ikonologische Interpretation einzelner Bilder und zum anderen die serielle Analyse ganzer Fotobestände. Ziel dieser Zusammenführung ist es, die in der Feinanalyse gewonnenen Hypothesen an einem größeren Bildbestand zu prüfen und zu quantifizieren.

Die Autorinnen setzten ein Minimum an expliziten und zuverlässigen Kontextinformationen als erste Orientierung beim Anlegen eines fotografischen Untersuchungskorpus voraus. Dieses Minimum kann sich auf die Zeit, den Ort, den Autor/die Autorin oder den Verwendungszusammenhang beziehen, und diese Informationen können auch dem Bild selbst entnommen werden. Diese als extern bezeichneten Kriterien dienen einer ersten Klassifizierung des Korpus nach forschungsrelevanten Merkmalen. Vor dem Hintergrund der oben geschilderten Strukturbedingungen der untersuchten Fotos wird klar, dass die aus historischen Fragestellungen abgeleiteten Kontextinformationen hier nicht zur Anwendung kommen können. Angesichts der Plastizität der digital vernetzten Bilder muss das Moment der Autorenschaft im Anschluss an einen Aspekt der dokumentarischen Fotoanalyse (Bohnsack 2017: 166), die eng mit der ikonografisch-ikonologischen Analyse verwandt ist, erweitert werden. Die Methode unterscheidet drei Autorenschaft, deren Wissensgehalte im Bild dokumentiert sind: Erstens der/die im Bild abgebildete Autor/Autorin, zweitens der/die das Bild abbildende und drittens der/die das Bild autorisierende Autor/Autorin. An letzteren wird hier angeschlossen, allerdings muss der Begriff des Autors/der Autorin im Hinblick auf die oben genannte Doppelfigur *artikulieren/artikuliert-werdenausgespart* werden. Untersucht werden also Artikulationen, die sich aufgrund der „tiefgreifenden Verschiebung des Verhältnisses von Mensch, Bild und Imagination“ in der postdigitalen Kultur durchaus auch als „neue epistemische“, hybride Akteure herausstellen können (Jörissen 2018: 52).

Unter Einklammerung der Besonderheit dessen, was hier die externen Kriterien sind – alle Bilder sind Facebook Profilbilder – kann nun der zweite methodische Schritt zur Anwendung kommen: Eine Verschlagwortung des Korpus nach internen Kriterien wie Themen, Motiven, technischen Daten oder Stilen (Pilarczyk/Mietzner 2005: 27).

Der dritte methodische Schritt wird von den beiden Autorinnen als Qualifizierung des Untersuchungskorpus bezeichnet und die internen und externen Kriterien sollen miteinander verknüpft werden (ebd.: 2). Dieser Schritt wird hier in Bezug auf den untersuchten Fall nur kurz angerissen und im Hinblick auf die Argumentation des Textes zugespitzt: Im Gegensatz zu vielen anderen Bildpraktiken, die sich in den Sozialen Netzwerken beobachten lassen, wie zum Beispiel Alben, sogenannten Storys oder Memes, verbindet alle Profilfotos die klare Rahmung innerhalb der algorithmisch angelegten Kommunikationsstruktur. Das Profilbild ist neben dem Namen das einzige Element, das nicht durch Einstellungen, die Sicherheit oder Privatsphäre betreffen, verborgen werden kann. Im Sinne der performativen Anrufung des Selbst (Butlers 2007) – *der artikulierenden Seite der Doppelfigur* – ist die Aufforderung zur ikonischen Artikulation des Selbst auf Facebook klar formuliert<sup>4</sup>: „Lächle, du bist auf Facebook! [...] Darüber hinaus bietet das von dir ausgewählte Bild eine weitere Möglichkeit, deine Persönlichkeit gegenüber Freunden und Familie auszu-

drücken. Wenn du ein Profilbild auswählst, empfehlen wir dir ein Bild zu nehmen, das dich am besten repräsentiert. [...]“ (Facebook zitiert nach Wiedemann 2011: 167). Dies ist eine Anrufung, die beispielhaft für die neoliberale Vermarktungslogik stehen kann, wie sie insbesondere in Bezug auf die Plattform Facebook bereits vielfach rekonstruiert und untersucht worden ist (ebd.; Lovink 2011; Warfield 2015; Bublitz 2014).

Diese sozio-technische Hervorhebung des Profilbildes legt nahe, die zweite Seite der Doppelfigur – *das Artikulierte* – als Fassade im Sinne Goffmans (2003) zu untersuchen. Mollenhauer (2003: 162) sprach von der „Vorderbühne der Identitätsrepräsentation“, die in Porträts als „Äußerungen“ zu finden seien. Im Anschluss daran hat sich in der Einzelbildanalyse eine Segmentierung der Bilder als allgemeine Heuristik herausgebildet, die theoretisch an Goffmans (1982) *Territorien des Selbst* rückgebunden wird. Diese Einteilung in Territorien ist an dieser Stelle keine theoretische Fokussierung der Analyse des untersuchten Korpus, sondern Ergebnisderselben. Er verknüpft Selbstdarstellung und Räumlichkeit mit dem Begriff des Territoriums, das als symbolischer Raum zur Erzeugung und Sicherung von Identität definiert wird. Das Selbst als Ergebnis einer Interaktionsordnung ist bei Goffman (2003: 23) *unmittelbar* an materiale/mediale Kontexte gebunden, die gemäß der jeweiligen Fallstruktur zum notwendigen oder hinreichenden Attribut werden.

Der vierte Schritt ist schließlich die ikonografisch-ikonologische Bildinterpretation, die in einer Erweiterung der Panowskyschen (2002) Tradition direkt durch Reihen und Typenbildungen ergänzt werden soll. In diesem Zusatz nehmen die Autorinnen den Ansatz vorweg, den Müller (2012, 2016) im Anschluss an Imdahl (1996) in seiner Figurativen Hermeneutik detailliert ausgearbeitet hat. Die Verschlagwortung des Korpus nach externen wie internen Kriterien verlangt interpretative Instrumente, die nicht erst nachgelagert angesetzt werden dürfen. Die serielle Analyse wird also um die Analyseschritte der Figurativen Hermeneutik erweitert, um schon auf der Ebene des Einzelbildes die Vernetzung mit anderen Bildern im Medium der Social Media zu berücksichtigen. Ein Instrument dieser Methode, das die Serialität methodisch besonders berücksichtigt, ist das Erstellen von Bildclustern als „Parallelprojektionen“ (Müller 2012: 156), welche die ikonische Evidenz nicht illustrieren, sondern im Moment der Anschauung erst erzeugen (siehe Abb. 02).

Formale Kategorien, die aus der erweiterten ikonischen Analyse einzelner Bilder entwickelt wurden, werden dann seriell innerhalb des Korpus geprüft. Inhaltliche oder externe Kategorien werden nur mit großer Sensibilität für die Verschlagwortung genutzt und im Sinne des „Sehenden Sehens“ Imdahl (1996) kritisch reflektiert. Diese Sensibilität ist sowohl geboten, um die Auswertungsmethode nicht zu einem inhaltsanalytischen Verfahren zu verflachen, als auch die unterschiedlichen Medialitäten, d.h. den Übergang von ikonischen zu typografischen Logiken reflexiv zu berücksichtigen. Erst dann können Hypothesen gebildet werden, die in einem fünften Schritt geprüft und gesichert werden, was dann erst mit Rückgriff auf den Kontext der Bilder geschehen soll.

## Der Fall

Mit dem Schlaglicht auf ein Beispiel für den vierten Analyseschritt kann der Mehrwert dieser methodischen Annäherung herausgearbeitet werden. Die Doppelfigur des Facebookprofilfotos zeigt sich hier in der doppelten Einschreibung des Mediums in das Bild. Das Artikulierende der Anrufung Facebooks dokumentiert sich genauso, wie die artikulierte Relationierung zu eben jener.

Bei dem hier untersuchten Facebook-Profilfoto (siehe Abb. 1) handelt es sich um eine digitale Collage aus mehreren Einzelbildern, die durch einen Rahmen bzw. Hintergrund zusammengefasst werden. Zur leichteren Orientierung im Verlauf der Analyse wurden die Bilder im Uhrzeigersinn und beginnend bei dem größten durchnummeriert. Das Bild verfügt über einen Übertitel „Ich“ und einen Untertitel „Langeweile xD“. Das Bild ist auf mehreren Ebenen mit Filtern versehen worden. Die offensichtliche Modifizierung des Bildes ist die Ordnung des ‚Rahmen‘, der sich in seiner groben Form an einem Passepartout orientiert, das sich über die einzelnen Teilbilder legt und sie so zu einem zusammenfasst. Im Gegensatz zu diesem ordnenden Charakter besteht das Passepartout jedoch aus groben Pinselstrichen, die lediglich die Fotos freilassen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit handelt es sich bei diesen vier Bildern um Selfies (Saltz 2015: 34), da Aufnahmewinkel und der angeschnittene Arm im Bild den Vorgang der Aufnahme dokumentieren. Die vier Bilder folgen der Logik des klassischen Portraits, der Helligkeitsfokus liegt auf dem Gesicht, das von herabhängenden Haaren links und rechts gerahmt wird. Zwischen dem eher groben, skizzenhaften Rahmen und der klassischen Portraitpose besteht ein formaler Bruch. Bild 2 und 5 sind keine Portraits: Bild 2 zeigt ein aus Quadraten zusammen gesetztes Herz und Bild 5 die Nahaufnahme des unteren Teils eines Gesichtes mit gespitzten Lippen. Bild 5 legt nahe, dass es sich hier

um dieselbe Person wie aus Bild 1, 3, 4 und 6 handelt, da Kleidungsfarbe und -form, Haarfarbe und Frisur die gleichen sind. Bild 2 und Bild 5 in ihrer typisierten *Liebes*-Symbolik attribuieren die Porträts diffus positiv. Herz und Kussmund sind häufig verwendete Emojis, deren gestische Verwendung auf gebräuchliche Alltagspraxen zurückgeht und die hier personalisiert und individuell nachgestaltet worden sind und in Analogie verwendet werden.

Der Rahmen stellt trotz dieser skizzenhaften Form eine Kohärenz zwischen den Einzelbildern her, die auf narrativer Ebene nicht gegeben ist. Die Parallelprojektion (Müller 2012: 156) (siehe Abb. 03) macht deutlich, dass sich die Anordnung verschiedener analoger Formate bedient: Zum Beispiel erinnert sie einerseits an ein Fotoalbum, wo diverse Fotografien, die sich innerhalb eines Kontextes bewegen, zusammen auf eine Seite geklebt und mit typografischen Kommentaren oder Fundstücken kombiniert werden. Andererseits erinnern das quadratische Format und die Wiederholung des Motivs an Kontaktabzüge (oder deren digitale Äquivalente), die dabei helfen, aus einer Bilderserie diejenigen Bilder auszuwählen, die veröffentlicht oder weiterverarbeitet werden. Das Facebookprofilfoto oszilliert also zwischen dem Ausstellenden, Rahmenden, Fixierenden und dem Vorläufigen, Skizzenhaften, Entwerfenden.

Die Anordnung als Untertitel macht „Langeweile xD“ zum Epilog der Bildcollage, der in diesem Fall die Motivation explizit macht, indem der affektive Impuls benannt wird, der zu Erstellung der Collage führte. Hier sollen andere Lesarten ausgeschlossen werden, damit die Collage nicht als obsessive Selbstinszenierung oder angeberische Inszenierung eines ästhetischen Vermögens missverstanden wird. In diesem Sinne wird parallel zur Relativierung des ästhetischen Ausdrucks auch der Übertitel „Ich“ relativiert, indem auf den spielerischen, nicht ernststen und nicht eindeutigen Umgang mit dem eigenen Ich verweist. *Ich* wählt aus allen Filtern mit der Rahmung solch einen, der das skizzenhafte, den Entwurfscharakter des eigenen Ichs betont. Die gesamte Zusammenstellung dokumentiert einen spielerischen Suchprozess nach dem richtigen Ausdruck, der hier sorgfältig kuratiert wird.

## Fazit

Auch wenn Facebook seine Monopolstellung verloren hat und gerade von den Jugendlichen nur noch wenig genutzt wird, findet sich doch das rekonstruierte Artikulationsmuster auch auf anderen Plattformen. Plattformen wie Instagram oder Pinterest begegnen der Zunahme des Austauschs von Bildern, indem sie seit 2010 ihre gesamte Infrastruktur auf Bilder ausgerichtet haben und typografische Strukturen ausschließlich auf ebendiese Bilder bezogen werden können. Dabei spielt auch das *eine* Profilbild nur eine untergeordnete Rolle, da es *neben* vielen anderen Bildern, sowohl auf die Medien und Plattformstruktur, als auch auf die Interaktion bezogen, nachrangig wird. Dabei ermöglichen diese Plattformen mittels Bildclustern und zeitlich begrenzten Zusammenstellungen vielfältigere Bildkommunikationen. Dazu kommen Plattformen wie Snapchat, die erstens nur zeitlich begrenzte Bild Darstellungen zulassen und zweitens die Verwendung von Filtern so erleichtert haben, dass der spielerische, karnevaleske Modus (Levin 2014) gesteigert auftritt, der weder in der Medienstruktur des Profilbildes, noch in der rigiden Identitätspolitik Facebooks angelegt war. Dass dieser Modus in vielfältigen Bricolagen und Clustern trotzdem schon dort zu finden war, weist auf den produktiven – in manchen Fällen auch subversiv artikulierten – Charakter der Leerstelle Profilbild hin (Flasche 2017b). Die ikonische Bearbeitung der identitären Unbestimmtheit im Sinne eines performativen Selbst, das entwirft und entworfen wird, kann mit Allert und Asmussen (2017) als „produktive Verwicklung“ interpretiert werden und verweist somit auf die Bandbreite von dynamischen Bildungsprozessen in einer Kultur der Digitalität. An der Schnittstelle zwischen Bild und Bildung sprach Mollenhauer (2003) von der *Bildebewegung*, die den transformatorischen Moment jedes Bildungsgeschehens zentral setzt. In diesem Sinne dokumentiert sich auch im beschriebenen Fall das, was Koller (2018: 9) im Sinne seiner Bildungstheorie als *Andersdenken* oder *Anderwerden* beschreibt.

## Anmerkungen

[1] Für den Senat der USA stellte Facebook im Juni 2018 einen Bericht zusammen, der offenlegte, welche Daten das Unternehmen sowohl über seine Nutzer/-innen, als auch über die mit den aktiven Nutzer/-innen verbundenen Nicht-Nutzer/-innen

speichert. Um beispielsweise die Anzeigeeinstellungen zu optimieren, d.h. zu personalisieren, speichert Facebook über die Webseiteneinstellungen, Interaktionen und dort hochgeladenen Dateien hinaus u.a. auch Browserdaten, Mausbewegungen, GPS Koordinaten oder Angaben über Mobilfunkprovider und IP-Adressen (*United States Senate* 2018).

[2] Ende 2018 verfügte Facebook über 2,32 Milliarden aktiver Nutzer/-innen weltweit und über 30 Millionen deutschlandweit (Facebook 2018; statista 2019).

[3] Die Stichprobe besteht also aus „natürlichen“, d.h. auch im Alltag bestehenden Gruppen von Jugendlichen der Sekundarstufen I bis II. Um auf die soziale Herkunft bezogenen Ikonografien zu nivellieren, wurden diese an Gesamtschulen erhoben. Als nicht-selektive Schulform mit spezieller Eingangsselektivität, die sich aus der Koexistenz zu anderen Schulformen des deutschen Schulsystems ergibt, werden in der Zusammensetzung der Schüler/-innenschaft weniger sekundäre Herkunftseffekte wirksam als an Schulformen des traditionellen dreigliedrigen Systems (Lorenz 2017: 245).

[4] Dieser Text war zum Zeitpunkt der Erhebung noch aktuell, wurde mittlerweile jedoch mehrfach geändert. Da Facebook seine Anmeldeseiten nicht öffentlich archiviert, kann hier keine nach verfolgbare Internetquelle angegeben werden.

## Literatur

Allert, H./Asmussen, M (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, H./Asmussen, M./Richter, C. (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld. S. 27-68.

Birnbaum, M. (2008): Taking Goffman on a Tour of Facebook. Arizona.

Bublitz, H. (2014): Im Beichtstuhl der Medien. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 13 (38). S. 7-22.

Butler, J. (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/M.Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.

Boyd, D. (2008): Taken out of Context. <https://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf>, Stand: 15.02.2019.

Boyd, D. (2014): It's Complicated. New Haven/London.

Dellwing, M. (2014): Zur Aktualität von Erving Goffman. Wiesbaden.

Erikson, E.H. (1988): Jugend und Krise. München.Facebook (2018): Facebook Reports Quarter and Full Year 2018. <https://investor.fb.com/investor-news/press-release-details/2019/Facebook-Reports-Fourth-Quarter-and-Full-Year-2018-Results/default.aspx>. Stand 17.02.2019.

Flasche, V. (2017a): Das gläserne Jugendzimmer? Ikonische Selbstentwürfe zwischen digitalen und analogen Räumen. In: Herrmann I./Schinkel, S. (Hrsg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Bielefeld. S. 269-286.

Flasche, V. (2017b): Jugendliche Bricolagen. In: Pietraß, M. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Medienpädagogik 14, Der digitale Raum. Wiesbaden. S. 35- 54.

Flasche, V. (2020). Hinter den Spiegeln – Ikonische Selbstthematizierungen im Netz. In: Fromme, J./Iske, S./Verständig, D./Wilde, K. (Hrsg.): Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte, Wiesbaden: VS. (Im Erscheinen).

Frosh, P. (2015): The Gestural Image. 9(2015). S. 1607-1628.

Galloway, A. R./Thacker, E. (2007): The Exploit. A Theory of Networks. Minnesota/London.

- Goffman, E. (2003/1959): *Wir alle spielen Theater*. München. Goffman, E. (1982/1971): *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt/M.
- Hochman, N./Manovich, L. (2013): *Zooming into an Instagram City*. In: *First Monday*. 18 (7). Hugger, K.-U. (2013): *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden.
- Imdahl, M. (1996): *Gesammelte Schriften*. Bd. 3. Frankfurt/M. Jörissen, B. (2007): *Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen*. In: *Wulf u.a.* (Hrsg.): *Lernkulturen im Umbruch*. Wiesbaden. S. 185-219.
- Jörissen, B. (2018): *Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur*. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 2018 (94). S. 51-70.
- Kanter H./Pilarczyk, U. (2018): *The Wasted Youth*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 64 (3). S. 290-348.
- Koller, H.-C. (2018): *Bildung anders denken*. 2. Aufl. Stuttgart.
- Levin, A. (2015): *Das vernetzte Selbst*. In: *Bieber, A.* (Hrsg.): *Ego Update*. Düsseldorf. S. 96-133.
- Lorenz, J. (2017): *Soziale Chancengerechtigkeit durch Gesamtschulen*. [https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0023-3DDC-9/Lorenz\\_2017.pdf?sequence=3](https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0023-3DDC-9/Lorenz_2017.pdf?sequence=3) Stand: 05.06.2019
- Lovink, G. (2011): *Anonymität und die Krise des Multiplen Selbst*. In: *Leistert, O./Röhle, T.* (Hrsg.): *Generation Facebook*. Bielefeld. S. 183-198.
- Lovink, G. (2012): *Das halbwegs Soziale*. Bielefeld.
- Manovich, L. (2012): *Trending: the promises and the challenges of big social data*. In: *Gold, M. K.* (Hrsg.): *Debates in the Digital Humanities*. Minneapolis. S. 460-475.
- Mey, G. (Hrsg.) (2011): *Jugend-Kulturen (Themenheft)*. *Psychologie & Gesellschaftskritik*. 35 (2). S. 1-134.
- Mietzner, U./Bilstein, J. (2018): *Visuelle Kultur und Bildung*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 64, 3. S. 283-289.
- Miller, D. (2012a): *Das wilde Netzwerk*. Berlin.
- Miller, D. (2012b): *Social Networking Sites*. In: *Horst, H. A./Miller, D.* (Hrsg.): *Digital Anthropology*. London/New York. S. 146-161.
- Mollenhauer, K. (2003): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim. MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018) (Hrsg.): *Jugend, Information, Medien*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM\\_2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf) Stand: 17.02.2019.
- Müller, M. R. (2012). *Figurative Hermeneutik. Sozialer Sinn*. 13 (1). S. 129-161.
- Müller, M. R. (2016): *Exemplarische Reihenbildung*. In: *Sozialer Sinn*. 17 (1). S. 95-142.
- Neumann-Braun, K./Autenrieth U. (Hrsg.) (2011): *Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web*. Baden-Baden.
- Panowsky, E. (2002): *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): *Das reflektierte Bild*. Bad Heilbronn.
- Piper Jaffray Survey (2014): *Taking Stock with Teens – Fall 2014*, press release. <http://www.piperjaffray.com/2col.aspx?id=287&releaseid=1975435>. Stand: 18.02.2019.
- Retzberg, J. W. (2017): *Self-Representation in Social Media*. In: *Burgess, J./Marwick, A./Poell, Thomas* (Hrsg.): *Sage Handbook of Social Media*. London u.a.

- Reichert, R. (2014): Facebook und das Regime des Big Data. In: Paulitz, T./Carstensen, T. (Hrsg.) (2014): Österreichische Zeitschrift für Soziologie. 13(37). S. 163-179.
- Reißmann, W. (2014). Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden. S. 89-103.
- Richard, B./Grünwald, J./Recht, M./Metz, N. (2010): Flickernde Jugend. Frankfurt/M.Richard, B./Krüger, H.-H. (2010): Inter-cool 3.0. München.
- Röll, F. J. (2014): Social Network Sites In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden. S. 265-286.
- Rosenfeld, A./Kak, A.C. (1976): Digital Picture Processing. Bd. 2. New York u.a.
- Saltz, J. (2015): Kunst am ausgestreckten Arm. In: *Bieber, A.* (Hrsg.): Ego Update. Düsseldorf. S. 32-48.
- Schmidt, J.H. (2013): Social Media. Wiesbaden.
- Schreiber, M./Kramer, M. (2016): „Verdammt schön“. Zeitschrift für Qualitative Forschung. 17 (1+2). S. 81-106. Statista (2019): <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37545/umfrage/anzahl-der-aktiven-nutzer-von-facebook>. Stand: 17.02.2019.
- Turkle (2012): Verloren unter 1000 Freunden. München. United States Senate, Committee on Commerce, Science, and Transportation (2018): Memorandum. Hearing: Facebook, Social Media Privacy, and the Use and Abuse of Data. [https://www.commerce.senate.gov/public/\\_cache/files/9d8e069d-2670-4530-bcdc-d3a63a8831c4/7C8DE61421D13E86FC6855CC2EA7AEA7.senate-commerce-committee-combined-qfrs-06.11.2018.pdf](https://www.commerce.senate.gov/public/_cache/files/9d8e069d-2670-4530-bcdc-d3a63a8831c4/7C8DE61421D13E86FC6855CC2EA7AEA7.senate-commerce-committee-combined-qfrs-06.11.2018.pdf). Stand: 05.06.2019.
- Wagner, U./Brüggen, N. (2013): Teilen, vernetzen, liken. 5. Konvergenzstudie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). Baden-Baden.
- Warfield, K. (2015): Digital Subjectivities and Selfies. *The International Journal of the Image*. 6 (2).
- Wiedemann, C. (2011): Facebook: Das Assessmentcenter der alltäglichen Lebensführung: In: Leistert, O./Röhle, T. (Hrsg.): Generation Facebook. Bielefeld. S. 161-181.
- Wulf, C. (2014): Bilder des Menschen. Bielefeld.

## Abbildungen

Abb. 1: Autorin

Abb. 2: Parallelprojektion/Modifizierte Zusammenstellung der Autorin: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.spurensuche-in-berlin--david-bowies-heldenzeit.8a5c8349-8682-4279-8b20-23222fd344b9.html>; <https://www.hdg.de/lemo/bestand/objekt/alltagskultur-fotoalbum-zivildienst.html>