

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

Als die Herausgeber*innen mich fragten, ob ich mich mit einem Text an dem Sammelband *Bilder befragen – Begehren erkunden* beteiligen will, hatte ich mich gerade mit Lilly Axster¹ über das Buch *Make Love. Ein Aufklärungsbuch* unterhalten (Henning/Bremer-Olszewski 2012). Was sie zu den fotografischen Arbeiten sage, die Heji Shin für das Buch erstellt hatte, wollte ich wissen. Sie seien bemerkenswert, sagte Lilly. Ob sie mir in einem Gespräch näher beschreiben würde, was sie damit meine? Ja, sagte sie, und dass sie dann auch gerne über das Buch *Kriegen das eigentlich alle?* als ebenso spezielle Arbeit spreche. Buch *DAS machen?* zu sprechen kommen, das Lilly selbst mit Christine Aebi erarbeitet hatte (Axster/Aebi 2012).

Diese drei Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen, sind Grundlage des Gesprächs, von mir abgetippt und von uns beiden redigiert, das sich in Teil drei dieses Beitrags findet. Vorangestellt sind ein paar Überlegungen, die zum einen an queere Forschungen zu Sexualität als gesellschaftliche Struktur erinnern sollen, in der je nach Verhalten gesellschaftliche Privilegien oder Sanktionen verteilt werden. Zum anderen sollen die anfänglichen Vorbemerkungen einige theoretische, kritische, politische Orientierungsachsen bieten, um die Wichtigkeit jener Didaktiken sexueller Bildung zu betonen, die das Riskante begrüßen und dazu auffordern, „selbstständig, mutig, hoffnungsvoll, gestalterisch“ (Demirović 2018a: 14'21") zu handeln. Mut, Risiko, Hoffnung und gestalterische Selbstständigkeit sollen betont werden, um den immer umfassenderen Individualisierungsrhetoriken samt permanenter Selbstoptimierungsaufforderungen und dem kontinuierlichen Gerede von der „angeblichen Notwendigkeit starker Führung, starker Institutionen der Sicherheit“ (ebd.) andere Möglichkeiten entgegenzuhalten.

Auf den Stapel der bisher erwähnten Bücher legte mir Lilly Axster dann auch noch *Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema* (Von der Gathen 2014). Als ich dieses Buch zu lesen begann, verstand ich den Abstand noch viel besser, der zwischen Lillys und Christine Aebis Buch *DAS machen?* und den anderen Büchern besteht, über die wir in Teil drei sprechen. *DAS machen?* ist das einzige der vier Bücher, das mich verstehen lässt, dass Sprechen und Schreiben über Sex eben nicht notwendigerweise ‚Einübung‘ in ein spezifisches ideologisches System bedeutet – auch nicht im Kontext sexueller Bildung.

Die Vorbemerkungen

Auch in jenem Wissenskontext, den wir ‚sexuelle Bildung‘ nennen, greift zweifelsohne das, was oft als ‚neoliberales Regime‘ bezeichnet wird – so wie in jedem anderen Praxisfeld auch. Teil dieser immer noch² gesellschaftlich herrschenden Anordnung ist zum einen, dass Wettbewerbs- und Marktförmigkeit zunehmend alle Bereiche des Lebens bestimmen. Zum anderen – und damit verbunden – ist die Vorstellung der Selbstoptimierung³, also sich körperlich und seelisch selbst zu erziehen, zu disziplinieren, um sich immer weiter zu verbessern, um ein gutes Leben zu führen und somit für dieses gute – oder eben auch schlechte – Leben selbst verantwortlich zu sein. (Die gegenteilige, sozialistisch informierte Vorstellung ist, dass, was wir sind und denken, grundlegend durch gesellschaftliche Verhältnisse bestimmt ist, und wenn wir besser leben wollen, wir uns daher um bessere Verhältnisse kümmern müssen.)

Vorbereitend für das Gespräch mit Lilly Axster las ich noch einmal Gayle Rubins 1984 erstmals erschienenen und in queeren Theoriekontexten viel gelesenen Text *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality* (Rubin 1993 [1984]). Dieser Text behandelt „den gesellschaftlichen Bereich der Sexualität“ (ebd.: 4) als gesellschaftliches System. Beschrieben werden zudem Konflikte rund um „sexuelle Werte und erotisches Verhalten“ (ebd.), die im Übrigen, so Rubin, viel mit den Religionsskämpfen früherer Jahrhunderte gemein (ebd.) hätten und wie diese immenses symbolisches Gewicht besäßen:

„Auseinandersetzungen über sexuelle Verhaltensweisen werden oft zu Vehikeln, auf die sich gesellschaftliche Ängste verschieben und über die sich die zugehörigen emotionalen Intensitäten entladen lassen. In Zeiten großen gesellschaftlichen Drucks sollte Sexualität also mit besonderem Respekt behandelt werden.“ (ebd.)

Rubin macht den Vorschlag, Sexualität als gesellschaftliches/ideologisches System zu verstehen, anhand dessen Belohnungen und Bestrafungen verteilt werden. „Moderne Gesellschaften des globalen Nordens/Westens bewerten sexuelle Handlungen/Sexakte entlang eines hierarchischen Systems sexueller Werte“, schreibt sie (ebd.: 11). An der Spitze dieser Werthierarchie steht sexuelles Verhalten, das als „gute, normale, natürliche, gesegnete/begnadete [blessed] Sexualität“ gilt (ebd.: 13): „heterosexuell, verheiratet, monogam, zeugungsfähig, nichtkommerziell, in Paaren, in einer Beziehung, innerhalb derselben Generation, im Privat- en, ohne Pornografie, nur mit Körpern, Vanilla“ (ebd.). Dem entgegen steht schlechter, abnormaler, unnatürlicher und – religiös gesehen – verdammter Sex: „homosexuell, unverheiratet, promiskuitiv, nicht auf Zeugung ausgerichtet, kommerziell, allein oder in Gruppen, unverbindlicher Gelegenheitssex“ (ebd.). Personen, deren Verhalten in dieser Hierarchie weit oben angesiedelt ist, werden mit der „Bestätigung ihrer mentalen Gesundheit belohnt, mit Respektabilität, Legalität, mit gesellschaftlicher und psychischer Mobilität, mit institutioneller Unterstützung und materiellen Profiten“ (ebd.: 12). Je weiter unten sexuelle Verhaltens- oder Betätigungsformen auf der Skala angesiedelt werden, umso mehr werden Personen, die diesen Formen folgen, mit „Vorannahmen über geistige Krankheiten konfrontiert und mit moralischer Abgewertetheit, mit Kriminalisierung, mit eingeschränkter gesellschaftlicher und physischer Mobilität, einem Verlust an institutioneller Unterstützung und wirtschaftlichen Sanktionen“ (ebd.).

Jedes Mal, wenn ich diesen Text wieder lese, überrascht mich die Aktualität dessen, was Gayle Rubin Ende der 1970er Jahre erforscht und Anfang der 1980er Jahre publiziert hat⁴: wie sehr in der Gesellschaft, in der ich lebe, Sexualität auch gegenwärtig als ideologisches System konstruiert ist, das gute, normale, gesunde Sexualität und abnorme Sexualität herstellt. Sicherlich haben sich sexuelle Wertvorstellungen verändert. Beispielsweise werden in medialen Mainstream-Öffentlichkeiten lesbische und schwule Lebensformen nicht mehr als widernatürlich verhandelt. Dies geschieht um den Preis, dass die gegenwärtigen normalisierenden Visibilisierungen sich an das Paarformat halten (vgl. Mesquita 2011), samt zugehöriger normalisierter Sexpraktiken (verheiratet, monogam, nichtkommerziell etc.), obgleich Umfragen unter Kindern und Jugendlichen, die sich als queer, trans, lesbisch, inter, schwul wahrnehmen, nach wie vor eine erhöhte Auseinandersetzungen mit dem Wunsch belegen, das eigene Leben zu beenden. Denn auch heute ist die Norm ‚guter, normaler, natürlicher Sexualität‘ heterosexuell, das zeigt sich an allen oben erwähnten Büchern, bis auf *DAS machen?*, auch wenn in allen Büchern spezifische Abweichungen von der Norm als mögliche Formen hineingekämmt werden. Aber: Alle Bilder zeigen nichtkommerzielle Sexualität, bevorzugt paarweise (mit sich allein ist eine mögliche Alternative, mehr als zwei aber nicht), in Beziehungen, innerhalb derselben Generation, in Räumen, die als ‚Zuhause‘ lesbar sind, ohne Pornographie, zumeist auch ohne Fetischobjekte oder Sexspielzeuge (Dildos sind eine Ausnahme) und ohne andere Markierungen als weiblich oder männlich.

Den zweiten Hinweis, den ich aus Gayle Rubins Text für unseren Gesprächszusammenhang festhalten will, ist ihre Aussage, dass sich seit über einem Jahrhundert keine Taktik als verlässlicher erwiesen hat, um das zu erzeugen, was sie „erotische Hysterie“ oder auch „Sexpanik“ nennt, als die Berufung auf den Schutz der Kinder (Rubin 1993: 6). Erotische Hysterie via Schutz der Kinder bringt mich zu moralischer Panik entlang von sexueller Liberalisierung beziehungsweise zum zweiten Text, den ich gesprächsvorbereitend las: Alex Demirovićs *Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie*, der moralische Paniken als wesentliche Merkmale populistischer Mobilisierung beschreibt, die entlang von „Themen wie Sicherheit und Ordnung, Einwanderung, sexuelle Liberalisierung“ geschürt würden (Demirović 2018b: 29). Demirovićs Text bezieht sich explizit auf Stuart Hall⁵, der den Begriff des „autoritären Populismus“ Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre entwickelte, als mit Margaret Thatcher, Ronald Reagan und Helmut Kohl Vertreter*innen restaurativer rechter Kräfte in Regierungspositionen kamen – Gayle Rubin schrieb *Thinking Sex* im Übrigen zur selben Zeit. Die Rechte wisse, so zitiert Demirović Stuart Hall, „dass in einem Prozess der Restauration/Revolution das strategische Feld der Auseinandersetzung die Demokratie sei“ (ebd.) und verfolge eine Politik der populistischen Demokratie, die durch Elemente des schleichenden Autoritarismus und des passiven populären Konsenses gekennzeichnet sei. In einem Videointerview mit Demirović zu autoritärem Populismus, das die kritische sozialwissenschaftliche Zeitschrift *Prokla* veröffentlichte, beschreibt Demirović genauer, dass die gegenwärtige Desorganisation gesellschaftlicher Strukturen als dritte Phase des Neoliberalismus verstanden werden kann, die durch „autoritäre Dynamik“ gekennzeichnet ist. Er betont, dass es zur Kommunikation autoritärer Populisten gehört, eben nicht Mut zu machen, sondern „Gesten der Gewalt, der Unterwerfung, der Angst ... [zu praktizieren]“ (Demirović 2018a: 13:39“). Die damit einhergehende permanente Suggestion einer angeblichen Notwendigkeit starker Führung, starker Institutionen der Sicherheit, so sagt Demirović, „nimmt den Leuten geradezu die Fähigkeit, selbstständig, mutig, hoffnungsvoll, gestalterisch, kreativ an Dinge heranzugehen, sondern [führt dazu, dass sie] sich letztlich passiv ängstlich, mit einem düsteren Erwartungshorizont zu verhalten“ (ebd.: 14:21“).

Das folgende Gespräch mit Lilly Axster endet mit dem von ihr geäußerten Wunsch nach Darstellungen auch im Bereich sexueller Bildung, die das Offene, aber auch das riskant Experimentelle unterstützen – ein umso wichtigerer Wunsch, wenn es darum geht, alte, junge, große und kleine Leute zu ermutigen, sich hoffnungsvoll, mutig, entschieden über ängstlich-passiv-konsensorientierte Subjektivierungsformen hinauszubewegen.

Das Gespräch

J: Fangen wir an mit *Make Love* (Henning/Bremer-Olszewski 2012). Es gibt eine Setzung in der Einleitung, die mir ungewöhnlich scheint. Die Autor*innen des Buches schreiben, dass sie „das Spüren am eigenen Körper fördern, die Aufmerksamkeit auf die Empfindungen, Wünsche und Grenzen lenken [wollen], damit jede[*]r den Spaß an einer guten, selbstbestimmten Sexualität entdecken kann“ (ebd.: 9). Ich könnte mir vorstellen, dass dies ein Grund für dich ist, zu sagen, dies ist ein bemerkenswertes Buch.

L: Ich sehe in den Workshops zu sexueller Bildung im Rahmen meiner Tätigkeit in der Beratungsstelle *Selbstlaut*, dass viele Jugendliche das Buch nicht mehr hergeben. In der Lesecke blättern die Schüler*innen viele Bücher durch, aber dieses Buch erzeugt eine ganz eigene Atmosphäre, weil sie meistens zu mehr drum herumsitzen und die Bilder anschauen. Mit mir reden sie gar nicht darüber, sie reden miteinander, sie lesen das Buch miteinander, und da mische ich mich nicht ein.

Auf der Textebene finde ich, wie du, den in der Einleitung deutlich gemachten Ansatz erstaunlich: Erkundet euch selbst, damit ihr spürt, wie es ist und wie ihr es haben wollt! Das ist ein großer Unterschied zu einem ‚Es ist so und so‘ anderer Bücher. Ungewöhnlich ist auch, dass Themen wie Verkleidungen und Fetische vorkommen – Dinge, die Kindern in visuellen Materialien über erwachsenen Sex häufig begegnen, die aber nie erklärt oder kontextualisiert werden.

Auch die Bildstrecken in *Make Love* unterscheiden sich von denen anderer Bücher. *Make Love* enthält Bildstrecken ohne Text, es wird also nicht zu jedem Bild erklärt, was das ist und wie sie das tun und wie das geht. Sondern es gibt einfach Bilder, und zwar Fotos. Keine Comics, keine Zeichnungen. Sondern Fotos von Sexualität oder von Begegnungen, von nackten Körpern, Fotos von Personen allein für sich, Fotos von Paaren ... Das kenne ich aus anderen Aufklärungsbüchern nicht. Aber ich höre in den Workshops auch, dass manche Schüler*innen sagen, dass ihnen das zu viel ist, dass es ihre Grenzen verletzt. Also, es ist immer ein Abwägen und es gibt die Notwendigkeit, auf das, was zu sehen sein kann, vorab hinzuweisen. Es braucht immer auch den Raum, um etwas nicht anschauen zu müssen oder zu wollen.

Aber zurück zu diesem Bedürfnis vieler Jugendlicher nach Bildern dazu, wie Sex geht, wie das aussieht. Es steht fast nur pornographisches Material zur Verfügung oder Comics, wenn überhaupt, und die Comics, die explizit sexuelle Handlungen zeigen, sind auch oft pornografisch und somit etwas, das wir Erwachsene Kindern und Jugendlichen nicht zeigen dürfen und nicht zeigen sollen. Zu allen anderen Themen kriegen Kinder und Jugendliche Bilder und visuelles Material im Überfluss, gibt es Tausende von Sachbüchern: Warum wächst ein Baum in die Höhe? Wie sieht es auf dem Mond aus? Warum brodelt kochendes Wasser? Aber bei Sexualität gibt es diese Leerstelle, das Thema ist unangenehm und fast immer wird es sehr normativ verhandelt. Andererseits gilt das ja für die anderen Themen auch, aber beim Thema Wald oder Mond oder kochendes Wasser stört mich das nicht so.

J: Als ich als junger Mensch angefangen habe, Sex zu haben, war eines der Probleme mit Bildern zu Sexualität für mich, dass sie mich denken ließen, man muss dabei schön aussehen.

L: Ja, und dagegen arbeiten die Fotos in *Make Love* in keinsten Weise an. Zu sehen sind schlanke Körper, fast nur *weiße* Körper und vor allem *abled* Körper. Man kann viel Kritik an den Fotos und ihrer Ästhetik üben, sie nerven mich auch, sie sind so glatt, dass man teilweise gar nicht weiß, wohin mit sich.

J: Um noch eine Dimension zu beschreiben, die man kritisieren kann: Die Fotos in *Make Love* zeigen nackte Körper und explizit sexuelle Handlungen. Zu sehen sind Geschlechtsorgane, Vaginas, Mösen, eregierte Penisse. Es gibt Penetration oder zumindest etwas, das wie Penetration aussieht. Bini Adamczak hat ja einen schönen Text geschrieben, in dem sie das Wort „Zirklosion“ erfindet – „als Gegenbegriff zu Penetration“ (Adamczak 2016). Zirklosion ist ein Wort für umschließende oder überstülpende Handlungen. Dieser Begriff ist ein Denkwerkzeug, um den Protagonismus in sexuellen Handlungen zu verschieben. Mit Zirklosion gehen die Handlungen von all jenen Körpern, Körperteilen und Dingen aus, die umfassen, umschließen. Das Wort macht es also

möglich, „über manchen Sex anders zu sprechen. Es wird benötigt, weil das Elend der Penetration noch immer das heteronormative Imaginäre regiert und – als wäre das nicht schon genug – das queere Imaginäre noch dazu“ (ebd.). Ich will darauf hinaus, dass die sexuell expliziten Fotos in *Make Love* alle heterosexuell kodiert sind, vor allem, weil sie an Penetration orientiert sind und diese auf eine spezifische Weise darstellen – und eben an keiner Stelle nahelegen, die sexuelle Handlung gehe von zirkulierenden Körpern oder Körperteilen aus. Zudem ist ja Penetration keineswegs ausschließlich eine heterosexuelle Praxis, aber dargestellt wird sie zwischen je einem Körper, den ich als männlich lesen kann, und je einem Körper, den ich eindeutig als weiblich lese. Und leider ist es auch nie so, dass der eindeutig weibliche Körper etwas mit dem männlichen Körper tut, was sich als Penetration lesen lässt.

L: Ja, das sehe ich auch so. Nichtsdestotrotz halte ich dem Buch zugute, dass immerhin verschiedene Sexstellungen dargestellt sind, und auch Leute, die mit sich selbst sexuell aktiv sind. Das ist sehr selten. Natürlich findet sich in jedem zeitgenössischen Buch zu sexueller Bildung etwas über Selbstbefriedigung, aber genießend dargestellt, so wie in diesem Buch, kenne ich es nicht. Gut, dass es das gibt.

J: Wenn Alex Demirović davon spricht, dass Passivität als Subjektivierungsform zum gegenwärtig herrschenden gesellschaftlichen/politischen Arrangement dazugehört, würde ich tatsächlich sagen, dass, wie du sagst, die Aufforderung ‚Erkundet euch selbst!‘, also die Aufforderung, aktiv zu sein und zu experimentieren, tatsächlich erstaunlich ist.

L: Außerdem trägt das Buch den Titel *Make Love*, das heißt „Hab(t) Sex!“

J: Naja, es heißt „Mach(t) Liebe!“, aber gut. Das zweite Buch, über das du als besonderes Buch sprechen wolltest, ist *Kriegen das eigentlich alle?* (Von Holleben/Helms 2013). Auch dieses Buch arbeitet mit Fotos, aber ein wesentlicher Unterschied zu den Fotos in *Make Love* scheint mir, dass die Fotos in *Kriegen das eigentlich alle?* überhaupt nicht sexualisiert sind. Das finde ich spannend und auch erholend, weil doch Teil des ideologischen Systems Sexualität, so wie es sich gegenwärtig artikuliert, auch ist: Du musst Sex haben, du musst sexy sein ...

L: Du musst es genießen, du musst geil sein ... Ja, *Kriegen das eigentlich alle?* ist speziell, weil es keinen Stress macht. Als jemand, die selbst schreibt – Theaterstücke für junges Publikum, Bücher für junge Leser*innen, aber auch für Erwachsene – versuche ich immer wieder, Sex oder sexuelle Dinge zu beschreiben. Es reizt und interessiert mich, dafür eine Sprache zu finden, die ich nicht klebrig finde, nicht grenzverletzend, trotzdem explizit, lustig oder ernsthaft. Danach suche ich, seit ich mich schreibend kenne. Mich interessiert, wenn etwas transformiert wird, also in eine Ästhetik oder Form gebracht wird, die nicht so tut, als sei das Geschriebene authentisch. Wortkreationen, Reime, Rhythmen, überraschende Grammatik können alle solch eine Art Übersetzung herstellen, die sich dem Naturalismus verwehrt. Das interessiert mich sowohl in Texten als auch in visuellen Darstellungen. In *Kriegen das eigentlich alle?* gibt es Fotos von merkwürdigen Maschinen, die Kinder und Jugendlichen gebaut haben und die wie eine Art Versuchsanordnung, ein physikalisches Experiment aussehen. Darüber steht zum Beispiel dann „Verknalltsein“ (ebd.: 67). Oder es gibt Fotos von Alltagsgegenständen, die für körperliche Veränderungen und Pubertät stehen und sich erst auf den zweiten Blick erschließen. Das gefällt mir, das macht etwas auf und nicht zu. Die meisten Bücher zu sexueller Bildung erklären. Erklären, erklären, erklären. Und illustrieren mit erklärenden Illustrationen. Oder sie stellen Foto und Erklärung zusammen, Foto und Erklärung, zu jedem Kapitel gibt es ein Foto. ‚Verliebt‘: ein Foto von zwei Personen, die glücklich aussehen. ‚Erster Sex‘: ein Foto von einer Person mit roten Wangen oder von zwei Personen mit roten Wangen. Dekorativ, vorhersehbar, meist einfach langweilig. In *Make Love* gibt es zweimal eine Fotoserie ohne Text. Allein das ist schon als Herangehensweise ungewöhnlich und macht für mich mehr auf als jeder Erklär-Zugang.

J: Aus dem, was du gerade beschreibst, lassen sich ja schon fast Orientierungen dafür ableiten, wie Bücher für Kinder und junge Menschen zu sexueller Bildung beschaffen sein könnten, wenn sie nicht nur in bestehende sexuelle Normen einüben, sondern auch ermutigen sollen, auszuprobieren. Man kann zum Beispiel die Text- und die Bildebene trennen, um beide Dimensionen ihre Sache machen zu lassen. Das hast du an *Make Love* beschrieben. Man kann darauf hinweisen, dass die Darstellungen und die Bilder des Buches konstruiert sind. Das hast du an *Kriegen das eigentlich alle?* betont. Denn dann werden die, die das Buch lesen, stärker provoziert, sich zu überlegen, wie sie das eigentlich finden, was da konstruiert wird, denn die Konstruktion ist eben nicht das Wahre, das Wirkliche, das Echte.

L: Ja, denn dieser Platz zwischen den Bildern, zwischen den Sätzen, das, was die Leser*innen sich selbst denken können, er-

scheint mir wichtig. Das macht Raum für einen nicht erklärenden, nicht belehrenden Zugang, sondern für Abstraktion, für den Mut zur Unvollständigkeit und vor allem für Humor.

J: Ja, und das kann *Kriegen das eigentlich alle?* wirklich, einen Humor herstellen, der nicht klebrig und nicht belehrend ist. Dieser Humor zieht sich bis ans Ende, dort sieht man Fotos davon, wie das Buch entstanden ist. Dargestellt sind die Bild- und Textautor*innen des Buches und eben auch die Kinder und Jugendlichen selbst, die als Protagonist*innen auf den Fotos drauf sind, und ich sehe, wie sie die Fotos gezeigt bekommen, auf denen sie drauf sind. Ich hab ja schon erwähnt, dass hingegen das Buch *Klärmich auf. 101 echte Kinderfragen* (Von der Gathen 2014) mich verstehen ließ, was Einüben in ein ideologisches System bedeutet. Denn die „echten Kinderfragen“ sind simple Fragen, z.B. „Was ist am Körper so wichtig?“, „Wie groß ist ein Samen?“, „Was ist ein Samenguss?“, „Wann haben die eigentlich Säx?“ oder „Sind alle Penisse gleich groß?“. Kaum eine der Fragen ruft ein Geschlechtersystem auf, das scheint die Fragenden nicht zu interessieren bzw. interessiert sie vieles andere mehr. Die Antworten aber passen die Fragen sofort in ein heteronormatives System, im Sinne von „Bei Jungen ...“, „Bei Mädchen ...“. Dann habe ich euer Buch *DAS Machen?* (Axster/Aebi 2012) zu lesen begonnen und in diesem Buch wird sofort deutlich, es geht darin nicht um Erklärungen, es geht um Fragen.

L: Für uns war klar, wir wollen nichts erklären und möglichst nichts als Norm setzen, weil wir damals in den 1960er oder 70er Jahren als queere Kinder und Jugendliche darunter litten, ein System vorgesetzt zu bekommen, als Pass-Teil: passt du rein, nein, bist du die Abweichung, okay, wird noch toleriert oder auch nicht, Ende. In der Arbeit an dem Buch sind wir von dem Theaterstück *Nins Archiv* (Axster 2007) ausgegangen, also von einem Kind, das sich nicht festlegen will, ob es Nina heißt, Nino oder Nin: Wie würde dieses Kind Nin_o_a auf sexuelle Bildung schauen? Der andere Ausgangspunkt für die Arbeit am Buch war, einen Chronist*innen-Ton zu wählen. Also, ein Kind berichtet von einem Projekt zu sexueller Bildung, von den Fragen, die in der Schulklasse gestellt wurden. Das ist, was ich in den Workshops erlebe: Die Fragen von Kindern und Jugendlichen sind meist klug und sehr offen. Natürlich nicht alle, sicher gibt es Fragen wie „Warum sind Jungs so und Mädchen so?“. Aber dahinter steht ja eigentlich auch: Ist das wirklich so? Hauptsächlich aber gibt es viele „unnormierte“ Fragen. Je mehr es Erwachsenen gelingt, den Raum dafür zu öffnen, desto mehr dieser offenen und interessanten Fragen gibt es. Im Buch wollten wir einen Ton treffen, der Raum aufmacht, um zu fragen, um zu reden, ohne Antworten geben zu müssen; auch, weil wir die Antworten nicht wissen, weil es keine richtigen Antworten gibt. Im Entstehungsprozess des Buches sind unendlich viele Entwürfe rausgeflogen oder wir haben sie bearbeitet, weil sie unangenehm waren, grenzverletzend, zu entblößend für die dargestellten Figuren. Übrig geblieben ist eine Art Versuchsanordnung als stimmigster Zugang. Zum Beispiel gibt es ein Bild, auf dem der Penis eines Kindes durch ein durchsichtiges Kleidungsstück hindurch zu sehen ist. Das ging für uns beide. Es gab ein Bild, auf dem eine Klitoris und eine Scheide, eine Vulva zu sehen sind, und das ging für uns beide nur in Form eines Comics. Dieses Drauf-Schauen, Rein-Schauen haben wir als Buchmacherinnen nicht gut ausgehalten und nicht gewollt, da diese Blicke allgegenwärtig sind, normiert, besetzt. Heute würde ich das vielleicht nochmal anders sehen und für andere Personen mag das auch ganz anders sein.

J: Es gibt ja im Feld visueller Kultur queerfeministische Arbeiten, die beschreiben, dass Sehen in unserem spezifischen kulturellen Kontext als Penetrationstechnik eingeübt wird (vgl. z.B. Hentschel 2001). Das weist darauf hin, dass Normierungen nicht nur auf der Ebene der Körperteile stattfinden, und auch nicht nur der Identitäten, die ja schon ein Effekt normativer Vorstellungen sind (Wer sagt denn, wir hätten nur eine Identität und dann auch noch dieselbe über Jahre hinweg?), sondern auch auf der Ebene der Darstellungsstrukturen oder -architekturen. Hier könnte man noch einmal auf Bini Adamczaks Überlegung der Zirkulation verweisen (vgl. Adamczak 2016), denn Bini Adamczaks Begriff ändert nicht nur das Vokabular, sondern auch die Darstellungsgrammatik: Das Dilemma an dominanten Darstellungen von Penetration ist ja, dass mit dieser sexuellen Praxis – oder eigentlich mehr noch vor allem mit ihrer Darstellung – spezifische, nämlich patriarchal/sexistisch/heteronormative Geschlechtervorstellungen einhergehen, die darauf basieren, dass es ein penetrierendes Prinzip gibt, das als aktiv verstanden wird und männlich konnotiert ist, und ein penetriertes Prinzip, das als passiv gilt und weiblich konnotiert ist. „Zirkulation“ (ebd.) dreht diese Dynamik um.

L: Ja, eigentlich sagst du doch damit auch, es könnte noch wesentlich mehr Verschiedenheit und Vielfalt in den Darstellungen von Sexualität für Kinder und Jugendliche geben. Bei *Selbstlaut* haben wir in unserem Ausstellungsraum dreißig Stationen, an denen wir mit den Kindern arbeiten, aber wir können ihnen trotzdem nie das zeigen, was sie sehen wollen. Sie wollen sehen, wie Sex geht. Mein Wunsch wäre, dass es da mehr gibt, mehr Malerei oder Videos oder was auch immer Visuelles ... Bei den Fotos merk ich, dass diese die Kinder und auch die Jugendlichen sehr stark interessieren, Illustrationen oder Comics eher nicht.

J: Du hast in der Gesprächsvorbereitung erwähnt, dass aber generell die Mehrzahl der Bücher über Sex für Kinder und Jugendliche mit Illustrationen oder Zeichnungen arbeitet.

L: Ja, und fast immer schaut das so aus, dass das Bild den Text eins zu eins illustriert bzw. der Text beschreibt, was auf dem Bild ohnehin zu sehen ist. Das wirkt erklärend, ist schnell langweilig und schafft Normativität. Es entsteht kein Raum zum selber Denken, zum Assoziieren, zu Widersprüchlichem. Und da denke ich, Leute, lasst uns doch etwas anderes finden! Aber das geht mir sowieso so im Zusammenhang mit Bildung: Interessant finde ich, wenn die Dinge nicht immer so fertig und durchdekliniert und runtererklärt und normativ sind, sondern eher was aufmachen.

J: Das ist ein Satz, der sich auch als programmatisches Ende eignet. Hab sehr vielen Dank für das Gespräch, Lilly!

Anmerkungen

[1] Lilly Axster ist seit 1996 freie Mitarbeiterin der Beratungsstelle *Selbstlaut gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen* in Wien, zudem Autorin und Regisseurin mit dem Schwerpunkt, Texte que(e)r zu denken, queere Charaktere, Beziehungen, Verortungen, Sichtweisen ins Zentrum zu rücken, auch und besonders in Theaterstücken für ein junges Publikum und in Bilderbüchern.

Ich arbeite als Theoretikerin, die sich für die politischen Dimensionen ästhetischer Prozesse interessiert, oft gemeinsam mit Gestalter*innen und Künstler*innen; an der Kunsthochschule Kassel bin ich Hochschullehrerin für ‚Theorie und Praxis der Visuellen Kommunikation‘.

Lilly Axster und ich tauschen uns seit über zwanzig Jahren als Freund*innen über queerfeministisch antirassistisch selbstorganisiertes Leben, Politik machen, Streiten, Lieben, Arbeiten aus. Uns verbindet dabei die Lust am Erfinden von Formen – Wohnformen, aktivistischen Formen, Bild- und Textformen. Was uns damit auch eint, ist die Aufmerksamkeit für die Dimension des Ästhetischen, also der Gemachtheit und Geforntheit gesellschaftlicher Realität. Das vorliegende Gespräch führten wir im August 2019 und redigierten es bis Dezember 2019. Danke, Lilly! Danke auch den Herausgeber*innen für Veröffentlichungsgelegenheit und redaktionelle Arbeit und der Probeleserin für wichtiges Feedback.

[2] Es gibt viele Diskussionen dazu, ob die gegenwärtig bestimmende Gesellschaftsform immer noch neoliberal genannt werden kann. Alex Demirović beschreibt in einem kürzlich erschienenen, weiter unten zitierten Text diese gegenwärtige Form als dritte Phase des Neoliberalismus (2018).

[3] Grundlegend dazu Bröckling u.a. (2000), s.a. Von Felden (2020).

[4] Diese Überraschung ist Resultat m_eines psychischen Investiertseins in liberale Fortschrittsideologeme.

[5] Stuart Hall ist eine der gründenden Figuren der Cultural Studies. Er hat Grundlegendes zur antirassistischen, klassismuskritischen, feministischen Pop_Kulturforschung beigetragen.

Literatur

Adamczak, Bini (2016): Come on. Über ein neues Wort, das sich aufdrängt – und unser Sprechen über Sex revolutionieren wird.

In: ak – analyse & kritik. Zeitung für linke Debatte und Praxis 614, 15.3.2016. Online: https://www.akweb.de/ak_s/ak614/04.htm
[5.1.2020]

Axster, Lilly (2007): Nins Archiv. Kinderfragen – Klebebilder. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.

- Axster, Lilly/Aebi, Christine (2012): DAS machen? Projektwoche Sexualerziehung in der Klasse 4c. Wien: De'A.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Demirović, Alex (2018a): Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. Youtube-Video, erstellt von und für PROKLA, 04.04.2018. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=7JANMVzFc7M> [5.1.2020]
- Demirović, Alex (2018b): Autoritärer Populismus als neoliberale Krisenbewältigungsstrategie. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 190, 48. Jg., S. 27-42.
- Henning, Tina/Bremer-Olszewski, Ann-Marlene (2012): Make Love. Ein Aufklärungsbuch. Mit Fotografien von Heji Shin. Berlin: Rogner & Bernhard.
- Hentschel, Linda (2001): Pornotopische Techniken des Betrachtens. Raumwahrnehmung und Geschlechterordnung in visuellen Apparaten der Moderne. Marburg: Jonas.
- Mesquita, Sushila (2011): Ban Marriage! Ambivalenzen der Normalisierung aus queer-feministischer Perspektive. Wien: Zaglossus.
- Rubin, Gayle (1993 [1984]): Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: Ablove, Henry/Barale, Michèle Aina/Halperin, David M.: The Lesbian and Gay Studies Reader. London/New York: Routledge, S. 3-44.
- Von Felden, Heide (2020): Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In: dies.: Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen. Wiesbaden: Springer, S. 3-14.
- Von der Gathen, Katharina (2014): Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Von Holleben, Jan/Helms, Antje (2013): Kriegen das eigentlich alle? Stuttgart: Gabriel.

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

„Postdigital, in artistic practice, is an attitude that is more concerned with being human, than with being digital.“¹

Der Begriff der Digitalität verweist auf eine Vielzahl komplexer und asynchroner Prozesse, die sich in unterschiedlicher Weise auf Individuen und gesellschaftliche Bedingungen, auf materielle Umwelten sowie auf kulturelle Praxen auswirken und durch diese wiederum beeinflusst werden. Der in diesem Text zentrale Begriff der Postdigitalität bündelt das weite Feld aktueller Forschung zur Digitalisierung durch die spezielle Fokussierung soziokultureller Verflechtungen digitaltechnologischer Entwicklungen. Ausgehend von einer Definition und Kontextualisierung des Begriffs werden exemplarisch Forschungsfragen und ästhetische Dimensionen von Digitalität in den Blick genommen, die in der Kunsttheorie und anderen Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik derzeit verhandelt werden. Der Text macht ein Vorschlag für eine gemeinsame Arbeit an den hier aufgeworfenen Fragen

für kunstpädagogische Forschung, verstanden als Teil kultureller Medienbildung.²

The New Normal³

„What are you doing on your computer?“, fragt die Mutter im Apple-Werbespot⁴ ihre Tochter im Teenageralter, die bäuchlings auf dem Rasen liegt, ein iPad vor sich, das sie den ganzen Tag bei sich trug, mit dem sie Fotos machte, per Videoanruf Freund*innen traf, Präsentationen für die Schule vorbereitete, zeichnete, chattete, Comics las: „What’s a computer?“, fragt diese beiläufig zurück. Für sie ist das Tablet interaktives Musikstudio, Kamera, Telefon, Fernseher, Radio, Skizzenbuch, Enzyklopädie, Stadtplan, Präsentationstool und Bibliothek zugleich. Unterschiedliche Medien und mediale Praktiken, die zuvor an verschiedenen Orten situiert und mit anderen Zugangsvoraussetzungen verbunden waren, sind damit in das flache Gerät eingezogen und tragbar geworden. Seine Oberflächengestaltung sorgt dafür, dass die Bedienung von Anwendungen im wörtlichen Sinne kinderleicht geworden ist und keine speziellen *Computer*kenntnisse mehr erfordert. Gleichzeitig sind in sein Design die Ideen und auch Ideologien von Programmierer*innen des Silicon Valley eingegangen. Diese sind – zum Großteil nicht sichtbar – mit der elaborierten Lebensphilosophie eines oft kreativ arbeitenden, in der großen Mehrzahl westlich sozialisierten Milieus verbunden und bilden einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Jörissen 2017a), dessen Potenzialität bereits bei der Nennung des Produktnamens aufleuchtet. – Das Tablet ist demnach nicht nur technisches Gerät, sondern assoziiert mit kulturellen Praxen, Einstellungen und zugleich Möglichkeiten wie Beschränkungen der Relationierung und Nutzung qua Design.

Digitalisierung ist in ihrer historischen wie gegenwärtigen Gesamtheit kaum zu erfassen (Jörissen 2019), selbst wenn die Rede von *der* Digitalisierung eine geschlossene Einheit suggerieren mag. Anstatt digitale Medien sicherheitshalber als Hilfsmittel oder Werkzeug zu adressieren, wie aktuell etwa im Digitalpakt der Fall⁵, sollte Digitalisierung vielmehr als Knotenpunkt zur Beschreibung quantitativer sowie qualitativer Veränderungen materiell-kultureller Bedingungen, gesellschaftlicher Strukturen sowie individueller Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verstanden werden.⁶ Diese Aspekte werden mit der terminologischen Verschiebung des *Postdigitalen* hervorgehoben.

Ich möchte den Begriff des *Postdigitalen* daher an dieser Stelle vorläufig als Bündelung unzähliger Debatten zu Digitalisierung für kunsttheoretische wie -pädagogische Überlegungen vorschlagen und ausgewählte ästhetische Dimensionen in den Blick nehmen. Mein langfristiges Ziel ist, entlang dieser und weiterer Perspektiven eine Erarbeitung möglichst dichter Beschreibungen aktueller *postdigitaler* Bedingungen für die Kunstpädagogik (Schütze 2019) und kulturelle Medienbildung anzuschließen.

Nach der anfänglich verbreiteten Euphorie und Hoffnung auf Demokratisierung, egalitäre Partizipation und Dezentralisierung machtvoller Einflussgrößen durch vernetzte Personal Computer, impliziert eine *postdigitale* Gegenwart die Notwendigkeit, *innerhalb* von Strukturen monopolisierter Plattformen, von Aufmerksamkeitslenkung, flächendeckender Datenerfassung und unüberschaubarer, bedeutungserzeugender Aussagenkomplexe zu agieren (Caygill/Leeker/Schulze 2017). Apparaturen verschwinden zunehmend hinter Gehäusen und werden nicht mehr als technisch wahrgenommen. Algorithmisierte Prozesse, die Politik und Alltag mitschreiben, sind weder einsehbar noch in ihrer Komplexität für Einzelne verstehbar. Im Kontext von Kunst und Medienbildung geht es deshalb verstärkt um die Frage, welche Normen, Regulierungen und Gesetze, welche (ästhetischen) Regimes in digital vernetzten Welten wirksam werden und welche Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten darüber hinaus denkbar sind. Denn selbst, wenn es sich bei der Digitalisierung um asynchrone und graduell verschieden wirkende Prozesse handelt (Cox 2014), berühren und verändern diese in einem sozialen Gefüge die Wahrnehmungs- und Vorstellungswelten, die normativen Lebensrealitäten aller.

Digitaler Wandel

Gefolgt der Annahme, dass sich Technologien, Gesellschaften und Individuen stets an- und miteinander konstituieren (Baecker 2007), wäre es unzureichend und verkürzt, Digitalisierung v.a. auf technologisch-deterministische Erklärungen zu gründen, sie also auf die Geschichte elektronischer Computer und digitaler Technologien und deren gesellschaftlichen Einfluss zu beschränken.

Zum *einen* beschreibt Digitalisierung, obwohl gängig postuliert, keinen abrupten Prozess. Ihr gehen kulturhistorische, soziale und machtpolitische Strukturbedingungen voraus, die diese erst konzipierbar und breitenwirksam akzeptabel werden lassen. Benjamin Jörissen führt dies am Beispiel der „Quantifizierung von Zahlverständnissen, der Organisation von ‚Wissen‘ im proto-datenbankförmigen Tableau und der Verknüpfung von Subjektivität und Sichtbarkeit“ (Jörissen 2016: 29) aus: „Digitalisierung ist [...] nur insofern und in dem Mass möglich, als sie an vorhandene kulturelle Formen und deren latente Transformationspotenziale anschliesst“ (ebd.).

Zum *anderen* ist medienkultureller Wandel durch neue Informations- und Kommunikationsmedien beteiligt an gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die wiederum über das jeweilige „Leitmedium“ hinausweisen (Baecker 2007). Am Beispiel des Buchdrucks lässt sich etwa die Beteiligung eines Netzes unterschiedlicher Akteur*innen nachvollziehen: Die massenhafte Verbreitung von Druckerzeugnissen als Voraussetzung für die Teilnahme und Teilhabe an Gesellschaft trug im Wesentlichen zur Alphabetisierung der Massen bei bzw. machte umgekehrt das Erlernen der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens gleichermaßen erforderlich. Dazu war die Etablierung neuer Institutionen wie der Schule für alle, die Ausbildung von Lehrer*innen, Bildungsministerien, Verlagen, Bibliotheken etc. notwendig, um eine Infrastruktur zur Weitergabe dieser Kulturtechniken zu installieren (Sesink 2008). Darüber hinaus konnten sich durch die neuen Möglichkeiten der Vergleichbarkeit und Erzeugung von Schriftstücken in der Moderne kritische Instrumente verbreiten sowie daran anknüpfend langfristig Konzepte von Individualität, Autor*innen-schaft und Personenrechten herausbilden (ebd.; Baecker 2007). Mit veränderten medialen Bedingungen gehen demnach, so kann es zusammengefasst werden, langfristig Veränderungen von Subjektivation, Kulturtechniken und auch Prozessen der Institutionalisierung einher (Meyer/Jörissen 2015). Dies kommt in besonderer Weise im Begriff des Postdigitalen zum Ausdruck.

Postdigital: Ein kurzer Auszug aus der Begriffsgeschichte

Während sich der Begriff des Postdigitalen in der deutschsprachigen Kunstpädagogik bisher kaum niedergeschlagen hat und er bisweilen stark mit Kompetenzdebatten verbunden wird (Dufva 2018), hat er sich in den Künsten, den Human- und Sozialwissenschaften und in transdisziplinären Ansätzen etabliert (Jandrić et al. 2018).⁷ Grundlegend ist die Annahme, dass digitale Technologie soweit mit sozialen, kulturellen, politischen und auch geografischen Umwelten verwoben ist, dass daraus neue kulturelle und symbolische Formen resultieren, die über ein Digitales, verstanden als diskrete, in Binärcode übertragbare Einheiten bzw. Hard- und Software, hinausgehen. Der technische Charakter der Digitalisierung tritt in der Terminologie der Postdigitalität zugunsten soziokultureller Faktoren in den Hintergrund. Das Präfix *Post*⁸ verweist dabei auf relationale Transformationsprozesse materiell-kultureller Bedingungen, durch Digitalisierung veränderte Handlungs- und Wahrnehmungsweisen (Stalder 2017) und die Ausbildung neuer (Macht-)Strukturen (Cramer 2015).

Mit dem Begriff der Postdigitalität wird digitale Technologie um die Jahrtausendwende zunächst als Ausdruck menschlicher Begehrensstrukturen diskutiert und mit einer Kritik an den Restriktionen binärer, den Alltag durchziehender Logiken und ihrer notwendigen Erweiterung durch imaginative Potenziale und Aktualisierungen verbunden (Pepperell/Punt 2000). Auch Kim Cascone positioniert sich mit dem Begriff wenig später kritisch-distanziert gegenüber neuen technologischen Entwicklungen. Statt Technologie wie in der Moderne mit Fortschrittsversprechen, Zukunftsgläubigkeit und Perfektionsstreben zu assoziieren, geht es ihm, aus dem Feld der elektronischen Musik kommend, um die Möglichkeiten subversiver Nutzung durch ästhetische Mittel. Das Fehlerhafte, der Bruch an Technologien und ihren Oberflächen, wird bei ihm thematisch, z.B. in Form von Glitches – bildliche oder akustisch erfahrbare Störungen digital verfasster Prozesse – und der ihnen zugrundeliegenden Strukturen (Cascone 2002). Im Kontext der *transmediale* 2013 zeichnet sich schließlich ein qualitativ bedeutsamer Wandel ab. Noch immer ist mit dem Begriff zwar ein Anspruch auf zeitlichen und kritischen Abstand vom Digitalen verbunden; gleichzeitig kommt nun aber das Eingeständnis einer unhintergehbaren Involviertheit in eine digital durchdrungene Gegenwart zur Sprache:

„Post-digital, once understood as a critical reflection of ‚digital‘ aesthetic immaterialism, now describes the messy and paradoxical condition of art and media after digital technology revolutions. [...] It looks for DIY agency outside totalitarian innovation ideology, and for networking off big data capitalism. At the same time, it already has become commercialized“ (Andersen/Cox/Papadopoulos 2014).

Bezieht sich der Begriff ursprünglich also auf Praxen subkultureller, anti-institutioneller und anti-laborästhetischer Künste im Kontext von Digitalisierung (Cramer 2016), so wird er im Laufe der Zeit durch realpolitische Bedingungen eingeholt. Er bildet nun einen Knotenpunkt für aktuelle Kunst sowie für Forschung⁹, die „die heutigen informationstechnisch-industriell-politischen Komplexe und Regimes reflektiert“ (ebd.).

An dieser Stelle soll nun ein Blick auf mögliche Forschungsdimensionen geworfen werden, die aktuell mit dem Begriff des Postdigitalen verbunden sind. Während das Wissen um technologische, gesellschaftlich-kulturelle und anwendungsbezogene Perspektiven gleichermaßen notwendig ist, um Digitalisierung bzw. Digitalität in pädagogischen Kontexten annähernd begegnen zu können (Dagstuhl 2016), werden an dieser Stelle speziell für die Kunstpädagogik bzw. kulturelle Medienbildung aktuell relevante kulturelle und kunsttheoretische Dimensionen des Begriffs erfasst. Kunst und Theorie werden dabei auf unterschiedliche Weise zum Gegenstand und Anlass der Befragung.

In aktueller postdigitaler Kunst, so die zugrundeliegende These¹⁰, zeigen sich Artikulationen digitaler Kultur in konzentrierter Form. Sie gehen über begrifflich-diskursive Beschreibungen hinaus und können somit in besonderer Weise zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Digitalisierung beitragen (Jörissen/Unterberg 2019), um (ggf. andere) Umgangsweisen mit Digitalisierung produktiv werden zu lassen.

Ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen

Ästhetische Dimensionen künstlerischer Arbeiten lassen die zu großen Teilen im Hintergrund ablaufenden Prozesse digitaler Vernetzung (be-)greifbar und Wirkungsmechanismen anders verhandelbar werden.

Der Künstler James Bridle verfasst mit *The New Aesthetic* eine fortlaufende kritische Studie zur Wechselwirkung digitaler Technologien, zu sozio-ökonomischen, kulturellen und politischen Fragen, die in Codes, Protokollen, Standards und Datenformaten in alltäglichen Anwendungen von Computertechnologie unsichtbar bleiben, jedoch Realität maßgeblich mithervorbringen. Ästhetische Dimensionen bilden für Bridle eine erste Ebene der Auseinandersetzung, um tiefer liegende Verflechtungen zu adressieren:

„It is impossible [...] not to look at these images and immediately start to think about not what they look like, but how they came to be and what they become: the processes of capture, storage, and distribution; the actions of filters, codes, algorithms, processes, databases, and transfer protocols; the weights of datacenters, servers, satellites, cables, routers, switches, modems. Infrastructures physical and virtual; and the biases and articulations of disposition and intent encoded in all of these things“ (Bridle 2013).

Kunst, Design und ästhetische Phänomene der Alltagskultur werden in postdigitalen Ästhetik-Theorien (Berry 2015; Contreras-Koterbay/Mirocha 2016) nicht auf ihre Oberfläche reduziert, sondern geben, auch in glatter und popkulturell aufgeladener Gestalt (Schütze 2019), Auskunft über Relationierungs- und Subjektivierungsprozesse, kulturelle Formen und Formate und neue mediale Praxen im Kontext von Digitalität. Darüber hinaus ermöglichen sie andere wissenstheoretische sowie ästhetische Zugänge zur Welt, etwa durch Kombination, Visualisierung und narrative Verbindung großer Daten- und Bildmengen (z.B. Arbeiten von Forensic Architecture/Nathalie Bookchin). Sie können wiederum Ausgangspunkt weiterer ästhetischer Reflexion und Bearbeitung werden. Kunstpädagogische Theorie und Praxis kann insbesondere an den ästhetischen und kulturellen Codes der digital vernetzten Welt ansetzen und alternative Entwürfe entwickeln, um durch ästhetische Mittel etwa bildliche Repräsentationen und Umgangsweisen mit netzkulturellem Wissen zu verändern.

Im Folgenden werden ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen in vier Ausprägungen skizziert: Diese vier Dimensionen werden anhand kultureller Orientierungen beschrieben, jeweils exemplarisch abgebildet in Extremwerten eines Spektrums (Abb. 2, 3, 5, 6). Die Orientierungen existieren dabei zeitlich parallel, manifestieren sich jedoch in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedlich. In ihrer verkürzten thesenartigen Form sind sie als Diskussionsangebot zu verstehen.

1. Kulturelle Praxen, Formen und Formate

Digitalisierung bedingt und verändert Produktions-, Distributions- und Rezeptionsweisen von Kunst.

Dies lässt sich exemplarisch in den Arbeiten Ryan Trecartins zeigen. In der Montage seiner Filme bildet sich eine „Überlagerung und Verdichtung der uns bekannten Formate und symbolischen Formen“, die die „symbolischen Codes ihrer Darstellung“ (Zahn 2017) hervorheben. Durch Überzeichnung, durch Zitat und Rekombination in hoher Frequenz werden in Trecartins Videofilmen und Installationen Qualitäten postdigitaler Kultur thematisch. Digitale Artefakte lassen sich beliebig oft und in neuer Geschwindigkeit verändern, koppeln, teilen und immer wieder in andere Kontexte bringen. Dies unterscheidet sie wesentlich von Vorgängern tradierter Kunst. Im Modus der *Postproduction* (Bourriaud 2002) verschieben sich künstlerische wie alltagskulturelle Selbstverständlichkeiten; alle Digitalisate sind potenziell veränderbar: „Statt rohes Material in schöne oder neue Formen zu verwandeln, machen die KünstlerInnen der ‚Postproduction‘ Gebrauch vom kulturell Gegebenen als Rohmaterial, indem sie vorhandene Formen und kulturelle Codes remixen, copy/pasten und ineinander übersetzen“ (Meyer 2015). Kulturelle Praxen lassen sich im Fall der *Postproduction* zunehmend als Kulturproduktion in der Logik der „Datenbank als symbolischer Form“ (Manovich 1999) beschreiben, letztere verstanden als Grundstruktur der Produktion, Sichtbarkeit und Ordnung von (gegebenem) Wissen, aus der neue kulturelle Formen und Praxen hervorgehen.

Zugleich verändern sich durch aktuelle kulturelle Praxen bekannte Reflexionsweisen und Valorisierungssysteme. Beobachtbar ist dies zum Beispiel am Status des Kunstwerks. Nicht zwangsläufig ist Kunst als „originäres Werk“ (Meyer 2015) zu verstehen, dem auratische Gegenstandshuldigung gebührt. Trecartins Filme etwa sind in großer Zahl frei online verfügbar, werden so neben Ausstellungssituationen des professionalisierten Kunstmarktes weitläufig online distribuiert und den Aufmerksamkeitslogiken des Netzes unterstellt. Beide Orientierungen existieren parallel und kontextspezifisch.

Um komplexe Zusammenhänge zwischen verschiedenen Entitäten und veränderten kulturellen Formen zu verstehen, werden in der Kunstpädagogik z.B. die Verlinkungen, Assoziationen und relationalen Bezüge zwischen Bildern diskutiert (Sabisch/Zahn 2018), u.a. in Bezug auf Vergegenwärtigungsstrategien am Beispiel der Kunst der Gegenwart (Schütze 2019). Diese müssen, im Sinne einer gegenwartsnahen Kunstpädagogik, zunehmend auch im Kontext algorithmisierter Wahrnehmungs-, Distributions- und Produktionsweisen befragt werden (Lecker 2018).

2. Subjektkonstellationen

Digitalität und speziell Netzwerkllogiken bringen andere Bildungsprozesse hervor, die wiederum neue Theorien des (ästhetischen) Subjekts und des Kunstwerks erfordern.

In Anbetracht postdigitaler kultureller Praxen stellt sich die Frage, was es bedeutet „in einer immer stärker von algorithmischen Logiken und datenbankkompatibler Weltproduktion abhängigen Kultur Subjekt zu sein“ (Jörissen 2017b). Künstler*innen wie Dorota Gawęda and Eglė Kulbokaitė verorten Figuren wie *Agatha Valkyre Ice* (ai)¹¹ beispielsweise gleichermaßen in Google-Docs, Gamespaces und Galerieräumen und performen diese kollektiv in nomadischen Situationen, durch menschliche Akteur*innen gleichermaßen wie durch Räume, Algorithmen und Devices. Kunsttheorie und -pädagogik stehen hier vor neuen Herausforderungen wie beispielsweise der Zuordnung von Handlungsmacht und gleichsam der Adressierbarkeit eines handlungsfähigen Subjekts. Es braucht dazu adäquate theoretische Beschreibungen von Subjektkonstellationen im Kontext postdigitaler Kunst. Mit Bezug auf verschiedene, u.a. netzwerktheoretische und/oder posthumane, Positionen zeichnen sich derzeit Versuche ab, Subjektivierung als Ko-Konstitution materieller und diskursiver Relationen von Natur, Kultur und Technologie durch menschliche und nicht-menschliche Akteur*innen zu verstehen. Damit werden der gegenwärtigen Zentralität menschlicher Akteur*innen in den humanistischen Wissenschaften des globalen Nordens alternative Theoriemodelle gegenübergestellt.

Der Begriff der Postdigitalität verstärkt dabei die Aufmerksamkeit für ökologische, politische und soziale Fragen, indem er Vorstellungen von Natur-Kultur/Mensch-Technik-Dichotomien überwindet. Diese könnten dazu verleiten, hegemoniale Kräfte technologisch-kultureller Apparate zu übersehen (Kanderske/Thielmann 2019). An den Diskurs der Postdigitalität sind weitere theoretische Überlegungen zur Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2005), zum Neuen Materialismus (Bennet 2010, Dolphijn/van

der Tuin 2012), zur Object Oriented Ontology (u.a. Bogost 2012) und, zum Teil distanzierend weiterentwickelt, zum Posthumanismus (Haraway 2016; Braidotti/Hlavajova 2018) angeschlossen. Spezieller auf die Kunst bezogen finden sich entsprechend Theisen zur verteilten Ästhetik (Gye/Munster/Richardson 2005) oder zu Effekten der Zirkulation von Kunst und deren Auflösung in verschiedenen Akteureinheiten (Joselit 2013). Das als dispers gedachte Subjekt bzw. Kunstwerk (Schütze 2019) bildet neue Voraussetzungen und bedingt kunstpädagogische Redefinitionen, z.B. der Partizipation (Götz 2019; Leeker 2018), der Inklusion (Hahn 2019) und kuratorischer Fragen (Schroer 2019). Vor dem Hintergrund global vernetzter Medialität spiegeln sich veränderte Subjektverständnisse zudem in neuen Lehr- und Lernformen der Kollaboration (Rousell/Fell 2018) und allgemein Fragen der Mediatisierung, z.B. des *lernenden Netzes* „und die sich darin bildenden Communities“ (Jörissen/Meyer 2015).

3. Materielle Konkretionen

Digitalität durchdringt Materialität und ko-konstituiert diese.

Während Digitalisierung seit den 1970er Jahren häufig einseitig in Bezug auf Topoi der Virtualität oder Simulation diskutiert wurde (Kanderske/Thielmann 2019), sorgten nicht zuletzt mobile internetfähige Geräte, mit dem Internet verbundene Alltagsgegenstände des *Internet of Things* und sensorisch ausgestattete Umwelten dafür, dass sich diese verkürzte Fokussierung auf bzw. Kritik an „digitaler Immaterialität“ im Sinne hybrider Räume konzeptionell erweitert. Unter dem Begriff der Postdigitalität wird Digitalität besonders in seinen materiellen, sensuellen und affektiven Dimensionen thematisch.

Materialität ist sowohl Grundlage (digitale Endgeräte, Interfaces), Gegenstand (Digitalisierung analoger Medialität) als auch Produkt (digitale Hervorbringung materieller Phänomene z.B. durch 3D-Druck) der Digitalität (Jörissen/Underberg 2019). Exemplarisch zeigen sich diese Ebenen als digital informierte Materialitätstransformationen in der Arbeit *Image Objects* (2011 – fortlaufend) des Künstlers Artie Vierkant: Zunächst am Rechner projiziert, umfasst sie sowohl industriell gefertigte Skulpturen als auch deren fotografische Dokumentation online, die, zum Teil an der Grenze des Erkennbaren, Modifizierungen durch Photoshop-Gesten und Filter aufweist (Abb. 4).

Die Installationsansichten werden zur Erweiterung der ausgestellten Objekte und beeinflussen wiederum, welche weiteren Formen die Arbeit annimmt. Die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Rezeption ist hier hinfällig, da die Arbeit in jeder Situation durch andere, spezifische ästhetische Qualitäten charakterisiert ist.¹² Die Augmented-Reality-App der *Image Objects*¹³ eröffnet eine weitere Ebene und ermöglicht die Navigation durch und Interaktion mit der Arbeit in Überlagerung und Wechselwirkung screenbasierter, prozessualer und physischer Materialität.

Mit theoretischen Ansätzen wie der zuvor benannten Akteur-Netzwerk Theorie, des Neuen Materialismus und der Object-Oriented Ontology werden Materialität bzw. Materie, Dinge/Dinglichkeit in ihren Affordanzstrukturen, bei einigen Autor*innen auch als selbst wirkmächtig thematisiert (Bennet 2010). Unter der spezifischen Betrachtung digitaler Transformations- und Reformationsmöglichkeiten wird Materialität hier v.a. in ihren verschiedenen Aggregatzuständen zum Untersuchungsgegenstand. Darüber hinaus und z.T. an diese Positionen anschließend, treten durch den Begriff der Postdigitalität ökologische, klimapolitische und machttheoretische Fragen, z.B. technischer Infrastrukturen und des Ressourcenverbrauchs, wieder stärker in den Vordergrund (Broeckmann 2017).

In der Kunstpädagogik finden diese Perspektiven ihren Niederschlag neben vereinzelt Ansätzen¹⁴ gegenwärtig v.a. im englischsprachigen Raum. Sie sind in der Unterrichts- und Curriculumsforschung zu verorten und bilden unterrichtspraktische Konsequenzen ab (Hood/Kraehe 2017; Rousell/Fell 2018).

4. Blinde Flecken: Digital Imaginaries

Digitalisierungsdiskurse weisen blinde Flecken auf, die kritisch befragt werden müssen.

Ähnlich wie die Thematisierung komplexer materieller Dimensionen als blinder Fleck¹⁵ des Digitalisierungsdiskurses in der Kun-

stpädagogik gelten kann¹⁶, sind eine Reihe weiterer Aspekte wenig beleuchtet. Die Künstlerin Tabita Rezaire kritisiert Technologie beispielsweise als immer schon durch Ideologien durchzogen und nie neutral. Sie konturiert in ihren Arbeiten Verflechtungen von Technologie und (Post-)Kolonialismus. Postkoloniale Technologiekritik ist außerdem zentral u.a. in afro-, sino- und golf futuristischer Theoretisierung (Avanessian/Moalemi 2018). Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs finden sich jedoch wenig Verbindungen zu postkolonialer oder allgemein queerer Theorie des Postdigitalen, die zudem in die Kunstpädagogik reichen. Zwar sind zahlreiche Ausstellungen, Projekte und Initiativen zu nennen¹⁷, es fehlt jedoch eine systematische Befragung von automatisierter Diskriminierung, voreingenommener Daten- oder Designstrukturen und ihrer Effekte. Auch die zuvor aufgeführten Positionen stammen v.a. aus dem Globalen Norden und müssen konsequent erweitert werden.

Daneben bleiben zahlreiche weitere Fragen, die hier nicht angeschnitten werden können: Welche Vorstellungswelten und Begehren sind Technologien eingeschrieben bzw. welche bringen diese hervor? Welche Affektstrukturen und kollektiven Vorstellungen bilden sich aus, welche Mindsets sind grundlegend für das postdigitale Zeitalter (Vermeulen/van den Akker 2010)? Und wie lässt sich Technologie weiter entwickeln und – nicht nur temporär – umnutzen u.a.m.? Die Ebene des Spekultativen, des Andersmöglichen, des Noch-Nicht-Realisierten und Fehlenden, des zunächst Gescheiterten soll hier zum Abschluss, in Anlehnung an Bratton (2016), mit *Digital Imaginaries* explizit als Teil postdigitaler Forschung benannt werden, um diese in Zukunft zu erweitern.

Anmerkungen

¹ <http://en.wikipedia.org/wiki/Postdigital> [28.07.2019]

² Vielen Dank an Lea Herlitz, Konstanze Schütze und Manuel Zahn für die sehr guten Hinweise und Kritik an diesem Text!

³ “The New Normal’, the new context set in motion by the age of global computation, data analytics and algorithmic governance”. Online: <http://thenewnormal.strelka.com/> [28.07.2019]

⁴ Werbespot für das iPad: <http://www.youtube.com/watch?v=llZys3xg6sU> [28.07.2019]. Danke an Konstanze Schütze für den Hinweis darauf.

⁵ So lautet der Slogan des Bildungsministeriums im Rahmen der *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* in der Pressemitteilung „Einmaleins und ABC nur noch mit dem PC“ und adressiert ausschließlich den (pädagogisch begleiteten) Umgang mit digitalen Medien: <http://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/einmaleins-und-abc-nur-noch-mit-pc-407134> [25.7.2019]

⁶ Dank an Konstanze Schütze für diesen Vorschlag.

⁷ Daneben zirkulieren zahlreiche weitere, die an dieser Stelle nicht diskutiert werden können (vgl. Cramer 2016).

⁸ Das Präfix ‚Post‘ ist verschiedentlich konnotiert (vgl. Cramer 2016). Zudem ist es mit der Kritik an einer *Stellungshaltungsfunktion* verbunden. Es sei Ausdruck einer Unsicherheit über das, was ist und das, was werden kann – eine leere Formel. Zudem sei es politisch aufgeladen, wenn es auf das Vergangene als zwingende Voraussetzung für das Kommende anspielt (Blas 2014). Das Präfix kann aber auch als produktiver Platzhalter verstanden werden, als eine noch unbestimmte Variable, die sich den Offenheiten von Digitalisierungsprozessen als einer „Zone der Aktivität“ (Bourriaud 2002) widmet.

⁹ Zu nennen sind u.a. *Post-Digital Culture* an der Universität Hamburg, *Post-Digital Research* an der Aarhus University in Kooperation mit der *transmediale* Berlin, *Digital Cultures Research Lab* an der Leuphana Universität Lüneburg, *Postdigitale Kunstpraktiken in der Kulturellen Bildung* an der Fachhochschule Potsdam, *Postdigital Cultures Faculty Research Centre* an der Coventry University und das Projekt *Post-Internet Arts Education Research* an der Universität zu Köln.

¹⁰ Diese These ist ein wesentlicher Ausgangspunkt des Projekts *Post-Internet Arts Education Research* an der Universität zu Köln: piaer.net.

11 <http://agathavalkyrieice.com/> [20.07.2019]

12 <http://artievierkant.com/imageobjects.php> [22.07.2019]

13 <http://apps.apple.com/us/app/image-object/id1345691520> [28.07.2019]

14 An der Universität zu Köln fand beispielsweise am 21. und 22.6.2019 das von Annemarie Hahn und Vivien Grabowski ausgerichtete Symposium *Digital Things* statt: <http://kunst.uni-koeln.de/digitalthings/> [28.07.2019]

15 Vgl. auch Meyer 2009.

16 Dank an Konstanze Schütze für diesen Hinweis.

17 Zu nennen sind zum Beispiel *Creamcake* (Berlin), *Dear Humans* und *dgl fmnm* (Dresden) oder *Queering Arts Education and Media Culture* (Universität zu Köln).

Literatur

Andersen, Christian Ulrik/Cox, Geoff/Papadopoulos, Georgios (2014): Postdigital Research – Editorial. In: A Peer-Reviewed Journal About. Online: <http://www.aprja.net/post-digital-research-introduction/> [29.07.2019]

Avanessian, Armen/Moalemi, Mahan (2018): Ethnofuturismen. Leipzig: Merve Verlag.

Bennett, Jane (2010): Vibrant Matter. Durham: Duke University Press.

Berry, David M./Dieter, Michael (Hrsg.) (2015): Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design. London: Palgrave Macmillan.

Blas, Zach (2014): Contra-Internet Aesthetics. In: Kholeif, Omar (Hrsg.): You Are Here. Art After the Internet. London/Manchester: Cornerhouse, SPACE, S. 87-97.

Bogost, Ian (2012): Alien Phenomenology, or What It's Like to Be a Thing. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bourriaud, Nicolas (2002): Postproduction. New York: Lukas & Sternberg.

Braidotti, Rosi/Hlavajova, Maria (Hrsg.) (2018): Posthuman Glossary. London/New York: Bloomsbury.

Bratton, Benjamin H. (2016): The Stack. On Software and Sovereignty. Cambridge: MIT Press.

Bridle, James (2013): The New Aesthetic and its Politics. Online: <http://booktwo.org/notebook/new-aesthetic-politics/> [10.08.2019]

Broeckmann, Andreas (2017): Zur postdigitalen Ästhetik der „Post-Internet Art“. Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens. Online: http://www.mikro.in-berlin.de/wiki/tiki-download_file.php?fileId=59 [10.08.2019]

Cascone, Kim (2000): The Aesthetics of Failure: 'Post-Digital' Tendencies in Contemporary Computer Music. Computer Music Journal. Band 24. Ausgabe 4, S. 12-18.

Caygill, Howard/Leeker, Martina/Schulze, Tobias (2017): Interventions in Digital Cultures. Lüneburg: meson press.

Contreras-Koterbay, Scott/Mirocha, Łukasz (Hrsg.) (2016): The New Aesthetic and Art: Constellations of the Postdigital. Amsterdam: Institute of Network Cultures.

Cox, Geoff (2014): Prehistories of the post-digital: Or, some old problems with post-anything. A Peer-Reviewed Journal About,

3(1).

Cramer, Florian (2015): What Is ‚Post-Digital‘? In: APRJA: <http://www.aprja.net/what-is-post-digital/> [20.3.2018]

Cramer, Florian (2016): Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von „postdigital“, „Post-Internet“ und „Post-Media“. In: postdigital 1. Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens. Kunstforum International. Band 242, S. 54-67.

Dagstuhl-Erklärung (2016): Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Online:
http://cms.sachsen.schule/fileadmin/_special/gruppen/706/Medien/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digitalen-welt-2016.pdf [14.08.2019]

Dolphijn, Rick/van der Tuin, Iris (2012): New Materialism: Interviews & Cartographies. Michigan Publishing: University of Michigan Library. Online: <http://quod.lib.umich.edu/o/ohp/11515701.0001.001> [14.08.2019]

Dufva, Tomi (2018): Art education in the post-digital era: Experiential construction of knowledge through creative coding. Helsinki: School of Arts, Design and Architecture. Online:
<http://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/31304/isbn9789526079486.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [14.08.2019]

Götz, Magdalena (2019): Postdigital – post-partizipativ? Diskurse und Praktiken der Teilhabe in der aktuellen Medienkunst am Beispiel von Nadja Buttendorfs *#HotPhones – high-tech self-care*. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. zkmb 2019, S. 27-40.

Gye, Lisa/Munster, Anna/Richardson, Ingrid (2005): distributed aesthetics. In: The Fibreculture Journal. Online:
<http://seven.fibreculturejournal.org/> [14.08.2019]

Hahn, Annemarie (2019): Everything Matters. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. zkmb 2019, S. 90-100.

Haraway, Donna J. (2016): Staying with the *Trouble*. Making Kin in the Chthulucene. London: Duke University Press.

Hood, Emily Jean/Kraehe, Amelia M. (2017): Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning. In: Art Education. Ausgabe 70, Band 2, S. 32-38.

Jandrić, Petar/Knox, Jeremy/Besley, Tina/Ryberg, Thomas/Suoranta, Juha/Hayes, Sarah (2018): Postdigital science and education. In: Educational Philosophy and Theory. doi: 10.1080/00131857.2018.1454000.

Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.) (2015): Subjekt Medium Bildung. Medienbildung und Gesellschaft. Band 28. Wiesbaden: Springer VS.

Jörissen, Benjamin (2016): <Digitale Bildung> und die Genealogie digitaler Kultur: Historiographische Skizzen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 25 (Medienbildung und informatische Bildung – quo vadis?), S. 26-40. <http://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.26.X>. [28.07.2019]

Jörissen, Benjamin (2017a) Einführung: Digitale Medialität und implizites Wissen. In Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim Basel: Beltz, S. 439–447.

Jörissen, Benjamin (2017b): Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: Kulturelle Bildung. Online:
<http://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierung-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> [23.06.2019]

Jörissen, Benjamin (2019): Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: Kulturelle Bildung. Online:
<http://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur> [23.06.2019]

Jörissen, Benjamin/Unterberg, Lisa (2019): Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In: Jörissen, Benjamin; Kröner, Stephan; Unterberg, Lisa (2019) (Hrsg.): *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung und Digitalität. Band 1. München: kopaed, S. 11-24.

Joselit, David (2013): *After Art*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.

Kanderske, Max/Thielmann, Tristan (2019): Virtuelle Geografien. In: Kasprowicz, David/Rieger, Stefanie (Hrsg.): *Handbuch Virtualität*. Springer VS: Wiesbaden. Online: http://doi.org/10.1007/978-3-658-16358-7_12-1 [18.09.2019]

Latour, Bruno (2005) *Reassembling the Social – An Introduction to ANT*. *Journal of Chemical Information and Modeling*. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004.

Leeker, Martina (2018): (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Lüder, Heinrich/Sturm, Eva: *Kunstpädagogische Positionen*. Band 40. Hamburg: Universitätsdruckerei.

Manovich, Lev (1999): Database as Symbolic Form. In *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 5 (2): S. 80–99. doi: 10.1177/135485659900500206.

Meyer, Torsten (2009): Mediologie (in) der Kunstpädagogik. Online: <http://www.kunstlinks.de/material/pee2/2009-06-meyer.pdf> [29.07.2019]

Meyer, Torsten (2015): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. In: *Kulturelle Bildung Online*: <http://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung> [18.06.2019]

Pepperell, Robert/Punt, Michael (2000): *The Postdigital Membrane: Imagination, Technology and Desire*. Bristol: Intellect Books.

Roussel, David/Fell, Fiona V (2018): Becoming a work of art: Collaboration, materiality and posthumanism in visual arts education. In: *International Journal of Education Through Art*. Ausgabe 14(1), S. 91–110. Online: http://dx.doi.org/10.1386/eta.14.1.91_1 [18.09.2019]

Sabisch, Andrea/Zahn, Manuel (Hrsg.) (2018): *Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft*. Hamburg: Textem Verlag.

Schroer, Nada (2019): Vom bürgerlichen Blick zum posthumanen Schnitt. Kuratorische Praxis im Kontext medientechnologischer Entwicklungen. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*. zkmb 2019, S. 50-58.

Schütze, Konstanze (2019): *Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität zu Köln.

Sesink, Werner: *Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags*. In: Fromme, Johannes, Sesink, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS-Verlag, 2008, S. 13-35.

Stalder, Felix (2017): *Kultur der Digitalität*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Vermeulen, Timotheus/van den Akker, Robin (2010): Notes on Metamodernism. In: *Journal of Aesthetics & Culture* 2:1, doi: 10.3402/jac.v2i0.5677.

Zahn, Manuel (2017): „Wir stammen von Animationen ab.“ Wirklichkeitserfahrung mit Ryan Trecartins Videos. In: *onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung*. Online: <http://zkmb.de/1023> [29.07.2019]

Abbildungen

Abb. 1: Ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen. Kristin Klein.

Abb. 2: Spektrum kultureller Praxen, Formen und Formate. Kristin Klein.

Abb. 3: Spektrum von Subjektkonstellationen. Kristin Klein.

Abb. 4: Artie Vierkant: *Image Object*, SATURDAY, 10 AUGUST 2019 9:21:10 PM, Print on aluminium composite panel, altered documentation image.

Abb. 5: Spektrum der Konzeption materieller Konkretionen. Kristin Klein.

Abb. 6: Spektrum des erfassten Digitalisierungsdiskurses. Kristin Klein.

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

Der Artikel untersucht mögliche Folgerungen des Diskurses um Postdigitalität für den Begriff der Teilhabe und befragt Machtstrukturen sowie Handlungsräume in post-partizipativen Kontexten. Anhand des Kunstprojekts *#HotPhones* von Nadja Buttendorf zeigt die Autorin, wie sich partizipative künstlerische Praktiken unter postdigitalen Bedingungen verändern, menschliche und nicht-menschliche Akteure kooperieren und sich Ästhetiken, Materialitäten und ‚agency‘ zunehmend distribuieren.

„Relax with no Apps“: „Das Medium ist Massage“

„Alle Medien massieren uns gründlich durch. Sie sind dermaßen durchgreifend in ihren persönlichen, politischen, ökonomischen, ästhetischen, psychologischen, moralischen, ethischen und sozialen Auswirkungen, daß sie keinen Teil von uns unberührt, unbeeinflusst, unverändert lassen. Das Medium ist Massage. Jegliches Verständnis sozialer und kultureller Wandlungen ist unmöglich, ohne eine gewisse Kenntnis der Wirkung von Medien als Umwelten. Alle Medien sind Erweiterungen bestimmter menschlicher Anlagen – seien sie psychisch oder physisch“ (McLuhan/Fiore 1984 [1967]: 26).

Es war ein Druckfehler, der aus einer „Botschaft“ eine „Massage“ machte. Als der Philosoph und Medientheoretiker Marshall McLuhan drei Jahre nach Veröffentlichung seiner wohl meist zitierten These „the medium is the message“ (McLuhan 2001 [1964]: 7) seine neue Publikation entsprechend betiteln wollte, machte ein einzelner Buchstabe einen entscheidenden Unterschied. McLuhan nahm den Fehler als einen produktiven und folgte seiner Argumentation, wonach sich jedes Medium in die über es vermittelten Botschaften und in ihre Empfänger*innen einschreibe, sich quasi ‚einmassiere‘. Medien sind nach McLuhan eben keine neutralen Vermittler, sondern beeinflussen wesentlich mit, *was* Rezipierende *wie* wahrnehmen: *Medien massieren uns* und unsere Sinne und wirken damit als Erweiterungen unserer Körper und unser selbst.

Über fünfzig Jahre später findet im Frühjahr 2018 im D21 Kunstraum in Leipzig eine „Massage Party“ statt. Unter dem Titel *Relax with no Apps* laden Künstler*innen mittels partizipatorischer „Massage Sessions“ dazu ein, Teil der „community high-tech self-care“ zu werden. Mit ihrem Kunstprojekt *#HotPhones – high-tech self-care* bietet die Künstlerin Nadja Buttendorf entspannende Massagen mit und für Menschen und ihre Smartphones an. Die alltäglich gewordenen mobilen digitalen Medientechnologien

kooperieren mit menschlichen Akteur*innen¹ und lassen dabei offen, wer hier eigentlich wen massiert.

Die Ubiquität der digitalen Vernetzung, die Durchdringung der Gesellschaft von Logiken sozialer Medien und Plattformen sowie die vielfältigen Teilhaberversprechen an und mittels dieser, lassen nach dem „participatory turn“ (Milevska 2006), innerhalb einer „participatory (media) culture“ (Cuntz-Leng/Einwächter/Stollfuß 2015: 449), und im Kontext postdigitaler Setzungen, die Neubewertung der Diskurse und Praktiken um Partizipation in der Medienkunst virulent werden. Anhand der Analyse des Kunstprojekts *#HotPhones* sollen mögliche Konsequenzen des Diskurses um Postdigitalität für den Begriff sowie die Praktiken der Teilhabe untersucht werden. Für die kritische Befragung des Konzepts der ‚Post-Partizipation‘ sind dabei insbesondere die Verschiebungen von Praktiken, Handlungsräumen und -initiativen sowie Machtstrukturen unter postdigitalen Bedingungen zentral.

„already engaged“: Praktiken der Post-Partizipation

Die Allgegenwart digitaler Technologien seit der Etablierung der ‚Netz-Giganten‘² ab Mitte der 2000er Jahre prägte die Medientheorie, die Medienkunst und ihre Institutionen.³ Im Feld der Kunst entwickelten sich, parallel zur fortschreitenden Digitalisierung, postdigitale Diskurse und Praktiken und erfuhren insbesondere in den vergangenen vier Jahren – ebenso wie diejenigen um Partizipation – erneut gesteigerte Aufmerksamkeit.⁴ Während der Literatur- und Kunstwissenschaftler Florian Cramer fragt *What is ‘Post-digital’?* (Cramer 2014), argumentiert die Kunst- und Medienwissenschaftlerin Magda Tyżlik-Carver im selben Jahr *Towards an Aesthetics of Commons: Beyond Participation and its Post* (Tyżlik-Carver 2014). Cramer definiert den Begriff „post-digital“ als „a term that sucks but is useful“ (Cramer 2014: 2) und als Beschreibung des „messy state of media, arts and design after their digitisation“ (Cramer 2014: 10). Bezugnehmend auf die Konzepte postdigital, Post-Internet (McHugh 2011) und posthuman (Braidotti 2013) nimmt Tyżlik-Carver eine Verschiebung des Begriffs der Partizipation hin zur „Post-Partizipation“ vor, wonach Teilhabe an und in digitalen Bedingungen als immer schon grundlegend angenommen und von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren realisiert wird:

„Post-participation assumes participation as a condition present everywhere and enacted by humans and non-humans participating together and being already part of something regardless if it is a desired outcome. [...] In the condition of post-participation it is assumed that we are already engaged in some form of participation whether it is conscious decision or not and as such instituting the rules of engagement is already out of artist’s hands“ (Tyżlik-Carver 2014).

Postdigitale Diskurse und Praktiken sind folglich eng verknüpft mit denen der Partizipation. Postdigital – respektive post-partizipativ – beschreibt weder ein Ende noch eine Überwindung des Digitalen oder der Partizipation, sondern vielmehr die Allgegenwärtigkeit, die Kontinuität und das Selbstverständlich-Werden digitaler oder beteiligender Praktiken, Prozesse und Technologien. Post-Partizipation erweitert den allgegenwärtigen Zustand als einen, in dem menschliche und nicht-menschliche Akteure gemeinsam immer schon grundlegend beteiligt sind an bewussten oder unbewussten Formen der Teilhabe. Besonders eindringlich ist dies festzustellen an zunehmend automatisierten Teilhabeprozessen (Tyżlik-Carver 2016: 27) durch Datafizierung alltäglicher digitaler Praktiken (ebd.: 99) in Netzwerktechnologien und sozialen Medien, beispielsweise durch Suchanfragen via Google oder das Vernetzen, Sharen, Liken via Facebook. Post-Partizipation beschreibt nach Tyżlik-Carver die Verschiebung von Partizipation als ein ermächtigendes Werkzeug in der Kunst zu einer allgegenwärtigen Bedingung im digitalen Alltag, von einem Symbol demokratischer Beteiligung zu deren Festigung als Status quo (vgl. Tyżlik-Carver 2016: 223). Die Rolle der Künstler*innen gegenüber den Gestaltungsmöglichkeiten der Teilhabe verschiebt sich dabei, insofern sie nicht mehr allein für diese verantwortlich gemacht werden können, sondern auch andere menschliche sowie nicht-menschliche Akteure inkludieren. Diese Setzung um das Präfix ‚post‘⁵ vorausgesetzt, lassen sich folgende selbstreflexive, kritische Fragen an Prozesse des Digitalen und der Teilhabe stellen: Wie verschieben sich unter der Annahme der Allgegenwärtigkeit digitaler und partizipativer Strukturen die Bedingungen, Logiken und Praktiken der Teilhabe im Postdigitalen? Wie positionieren sich menschliche Akteur*innen und nicht-menschliche Akteure innerhalb (post)digitaler, post-partizipativer Umwelten und in welche Beziehungen treten sie? Inwiefern verschieben und verteilen sich Positionen der Macht und der ‚agency‘ oder ‚Handlungsinitiative‘ auf verschiedene Akteure und Ebenen?

Nadja Buttendorf: #HotPhones – high-tech self-care

Nadja Buttendorfs Kunstprojekt #HotPhones – high-tech self-care ist ein partizipativer Workshop zur Entspannung für und mit Smartphones und ihre*n Nutzer*innen, der in Kunstinstitutionen stattfindet, als YouTube-Tutorial existiert und dabei auch die Social-Media-Plattformen Facebook und Instagram integriert. Erstmals realisiert wurde die Arbeit im März 2018 im Rahmen der Ausstellung *Direct Contact*, die im D21 Kunstraum in Leipzig stattfand. Die Ausstellung von Nadja Buttendorf und Sonja Gerdes verstand sich als „spekulativer Kosmetik- und Schönheitssalon“ und bildete den Rahmen für die *Relax with No Apps – Massage Party*.⁶ Zu dieser Veranstaltung waren Künstler*innen eingeladen „to exhibit and / or to perform some relaxing high-tech art practices. The different massage sessions are participatory, everyone is invited to join the community high-tech self-care. [...] Total relaxation for the mind, body and phone!“ (Buttendorf 2018). Für die #HotPhones-Session mit Nadja Buttendorf versammelten sich die Teilnehmer*innen an einem Tisch in der Mitte der Ausstellungsfläche, um gemeinsam mit ihren Smartphones #HotPhones-Massagen und Lichttherapie zu praktizieren.

Ziel des Workshops ist es, gemeinsam alltägliche Strategien zur Entspannung von, mit und für Menschen und Smartphones zu erlernen, als Reaktion auf deren intensive Nutzung. Zusätzlich zum Workshop-Format kann #HotPhones überall und jederzeit, allein oder in Gruppen, in Form eines YouTube-Tutorials realisiert werden.

Stilistisch ist der zehnminütige Film angelehnt an selbstproduzierte Video-Tutorials: Er zeigt die Künstlerin, frontal positioniert zur Kamera, hinter einem Tisch sitzend. Ähnlich einer Meditationstrainerin erklärt Nadja Buttendorf den Teilnehmenden mit ruhiger Stimme „how to relax with your phone step by step.“ Der Workshop wie auch das Video-Tutorial beginnen mit der „Lichttherapie“. Dafür sind die Teilnehmenden aufgefordert, die Taschenlampen ihrer Smartphones anzuschalten, ihre Augen zu schließen und mit ihren lichtspendenden Telefonen vor ihren Gesichtern langsame Kreisbewegungen auszuführen. Nadja Buttendorf führt die einzelnen Schritte vor, während sie anleitet: „Relax. Don't be distracted. You're here with your phone. You're becoming one with your phone.“ Dann lädt sie die Partizipierenden ein, sich selbst mit ihren Smartphone-Kameras bei der Lichttherapie zu filmen und das Video als Instagram-Story mit dem Hashtag #hotphones hochzuladen und Nadja Buttendorf unter @nadjalien zu folgen. Gemeinsam sollen die Teilnehmenden so Strategien sozialer Medien unter der Prämisse praktizieren, dass sie diese glücklicher und attraktiver machen: „you follow me, I follow you. [...] We are happy now because we earned new followers, while relaxing! This makes us more attractive!“ Um sich daraufhin wieder vom entstandenen Druck der sozialen Medien zu entspannen lädt Nadja Buttendorf zur #HotPhones-Massage ein. Ziel dieser ist es, Körperteile, deren Muskeln sich bei intensiver Nutzung von mobilen digitalen Geräten typischerweise verspannen, durch Auflegen erhitzter Smartphones zu ‚massieren‘. Neben der Entspannung von Nacken, Rücken und Daumen empfiehlt die Künstlerin, die #HotPhones-Massage auch bei anderen körperlichen Beschwerden wie Menstruationsschmerzen.

Um den Erwärmungsprozess⁷ der Smartphones zu beschleunigen, integriert Nadja Buttendorf das Kunstprojekt eines anderen Künstlers in ihr eigenes: Sam Lavignes Arbeit *Slow Hot Computer* ist eine Webseite, deren Aufrufen rechenintensive Prozesse auslöst, mit dem Ziel, die Produktivität der Nutzer*innen zu verringern. Das ständige Herunterladen einer Bilddatei im Hintergrund blockiert die Funktionalität des Smartphones, verlangsamt und erhitzt es.⁸ Ästhetisch und konzeptuell zielt *Slow Hot Computer* auf einen subversiven Bruch an Medientechnologien und deren Interfaces und kann damit als postdigitales Projekt beschrieben werden (vgl. Cramer 2014 nach Cascone 2000). Teilhabe erfolgt dabei auf doppelter Ebene: beteiligt sind zum einen nicht-menschliche Akteure, in Form von Algorithmen, an die der Widerstand ausgelagert werden soll, zum anderen ist das Kunstprojekt als integrativer Bestandteil von #HotPhones wesentlich Teil dessen partizipativer Strategie.

#HotPhones schlägt eine alltägliche Anwendung für Symptome der allgegenwärtigen Praktiken der Smartphone-Nutzung vor, die sich auf Körper und Psyche der Nutzer*innen auswirken. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern menschliche und nicht-menschliche Akteure im Kontext postdigitaler, post-partizipativer künstlerischer Praktiken *immer schon* und mehr oder weniger bewusst beteiligt sind, woran genau und welche Konsequenzen dies für die künstlerische ‚agency‘ hat.

„always-on/always-on-you“: Postdigitale Logiken der Dis-/Konnektivität

In ihrem Anliegen, *#HotPhones* zu etablieren als „helpful tool you can easily integrate in your daily life“ (Buttendorf 2018) sowie durch das Integrieren mobiler digitaler Technologien, situiert Nadja Buttendorf die Verwendung von Smartphones als allgegenwärtige Aktivität. Innerhalb des partizipativen Aufbaus des Kunstprojekts ist das Smartphone zentraler und stets präsenter Bestandteil der künstlerischen Praktiken.

Die Allgegenwart mobiler Technologien und Strukturen der Konnektivität zu Beginn des 21. Jahrhunderts beschreibt die Soziologin Sherry Turkle als einen Zustand des „always-on/always-on-you“ (Turkle 2008). Sie diagnostiziert eine neue Form der Intimität mit Kommunikationsgeräten und die damit verbundene Neupositionierung des Subjekts als „tethered self“, als angebundenes Selbst: *always-on* ist es stetig verbunden oder *on-line* und, *always-on-you*, zugleich immer auch angesprochen und verantwortlich gemacht (vgl. Turkle 2008: 121f).

#HotPhones deutet das Smartphone in ein zentral beteiligtes Medium der „high-tech self-care“ um und reflektiert damit den in postdigitalen Kontexten häufig proklamierten, aber zumeist nicht einlösbaren Wunsch danach, offline zu gehen. Cramer bezeichnet diese Abkehr von digitalen Logiken der kontinuierlichen Datenerfassung als „naïve position“ (Cramer 2014: 3) während Kris- toffer Gansing das Privileg eines Offline-Status kritisch als „Insel-Romantik“ beschreibt (Gansing 2016).⁹ Für Pepita Hesselberth hingegen gründen die Diskurse um Dis-/Konnektivität auf einem Paradoxon, das diese strukturiert und eine Gegenposition ermöglicht: Entgegen der Ablehnung von Technologien und der Annahme, dass es kein „außerhalb“ der Konnektivität gebe, argumentiert sie, Ned Rossiter folgend, für die Möglichkeit einer affirmativen Kraft der Transformation, die in der Geste der Diskonnektivität beinhaltet sei (Hesselberth 2018: 2007).

#HotPhones positioniert die Teilnehmer*innen als Subjekte im Modus des „always-on/always-on-you“, indem es diese Formen der Subversion (post)digitaler Netzwerklogiken praktizieren lässt. Entgegen kapitalistischer, neoliberaler Imperative der Beschleunigung, Arbeitsintensivierung und stetigen Verfügbarkeit bieten beide Kunstprojekte Gesten des Widerstands und alternative Handlungsräume an. Dabei verwenden sie die Logiken der kritisierten Technologien und deren Praktiken und verwandeln sie in ein Gegennarrativ: eine kollektive Praxis der (Selbst-)Fürsorge. *#HotPhones* kommentiert mittels partizipativer Handlungen selbstreflexiv die postdigitalen Bedingungen, in die das Smartphone und das Kunstprojekt als Ganzes eingebettet sind. Die Geste ist dabei eine ironisch-kritische, zugleich kann sie aber auch als affirmative aufgefasst werden, die Raum macht für kreative Aneignungen postdigitaler, post-partizipativer Logiken.

„High-tech self-care“: menschliche und nicht-menschliche Akteure

Unter dem Slogan „high-tech self-care“ bietet *#HotPhones* beteiligende Praktiken nicht nur für menschliche, sondern auch für nicht-menschliche Akteure an. *#HotPhones* bezieht sich auf therapeutische Methoden wie Hot-Stone-Massage und Lichttherapie und überträgt sie auf postdigitale Kontexte: aus einem heißen Stein wird ein heißes Smartphone, aus einer Tageslichtlampe die Taschenlampe des Smartphones. Die Praxis der Selbstpflege, die Individuen dafür verantwortlich macht, „eine aktive Rolle beim Schutz des eigenen Wohlbefindens und der Zufriedenheit zu spielen, insbesondere in Stressphasen“¹⁰, wird auf technologische Akteure ausgeweitet. Doch anstelle einer Abstinenz von digitalen Technologien, wie sie „Digital Detox“-Strategien (vgl. bspw. Hesselberth 2017) nahelegen, schlägt das Kunstprojekt die Kollaboration zwischen Smartphones, menschlichen Benutzer*innen sowie deren Körpern vor und reflektiert deren Beziehung. Indem Nadja Buttendorf Logiken der Vernetzung zusammenführt mit Praktiken der Entspannung („we earned new followers, while relaxing“) kommentiert sie ironisch, dass Erfolg und Erholung in sozialen Medien kein Widerspruch sein müssen und legt nahe, dass sie dies in postdigitalen Kontexten auch nicht sein können.

Das Smartphone ist in *#HotPhones* sowohl Bedingung als auch Mittel der Zusammenarbeit und kann folglich als Medium der Teilhabe beschrieben werden. Positioniert als zentraler Akteur wird das Smartphone darüber hinaus selbst zu einem diskursiven und performativen Teilnehmer. Stetig präsent ermöglicht es grundlegend die Teilhabe am Kunstprojekt, fungiert als Schnittstelle zu

Webseiten und Social-Media-Apps und erfasst als „Sensormedium“ (Thielmann 2013: 399) permanent Daten – und dies weit über die Intention seiner Benutzer*innen und des Kunstprojektes hinaus. Die Grenzen zwischen aktivem und passivem, bewusstem und unbewusstem Partizipieren verwischen dabei zunehmend. In gemeinsamen Medienpraktiken formen menschliche und nicht-menschliche Teilnehmende kooperative Einheiten, die kaum mehr zu trennen sind.¹¹ Oder wie es Nadja Buttendorf formuliert: „You're one with your phone“.

„fictions of agency“: Versprechungen auf Teilhabe

Auf einer diskursiven Ebene bietet *#HotPhones* partizipatorische Praktiken an, in deren Rahmen jede*r eingeladen ist, „aktiv“ Teil der „community high-tech self-care“ zu werden. Eine derartige Positionierung der menschlichen und nicht-menschlichen Teilnehmenden innerhalb der Prozesse zur Realisierung des Kunstwerks kreiert Versprechungen auf Teilhabe und die Etablierung einer Gemeinschaft. Dabei erzeugt das Kunstwerks strukturelle Zugangsbarrieren, die Teilhabe ermöglichen oder verhindern: So müssen beteiligte Akteur*innen im digitalen oder analogen Raum präsent sein; die englische, deutsche oder Programmier-Sprache verstehen; sie benötigen Anschluss an Strom und Internet sowie Zugang zu Plattformen wie Instagram, YouTube und Facebook. Die Handlungsanweisungen der Künstlerin sind dabei sehr konkret und lassen wenig Raum für alternative Praktiken. Auch die Entscheidung zur Nicht-Teilhabe liegt unter den gegebenen Bedingungen teilweise außerhalb der Handlungsmacht der Künstlerin und der Teilnehmenden: Konstante Prozesse der Datenerfassung durch Smartphones zu jeder Zeit an jedem Ort und im Speziellen bei der Interaktion mit sozialen Medien und Plattformen beteiligen (nicht-)menschliche Akteure bewusst und unbewusst, gewollt und ungewollt an kontinuierlichen Datenpraktiken.

Als Kunstprojekt, das partizipative Strategien für sich beansprucht und in postdigitalen Kontexten situiert ist, zeigt *#HotPhones*, wie Diskurse und Praktiken um Postdigitalität auch jene um den Begriff der Teilhabe wesentlich beeinflussen. Versprechungen auf Partizipation verschieben sich sowohl auf der diskursiven wie auf der praktischen Ebene. Digitale Medien und deren Technologien sind in ihrer als selbstverständlich wahrgenommenen Allgegenwärtigkeit eben gerade nicht ausgeklammert und ausgeschlossen, sondern wesentlicher und zentraler Bestandteil der künstlerischen Arbeit. Ihr spezifisches Eingebundensein als Medien, die mit menschlichen Akteur*innen kollaborieren und gemeinsame Praktiken vollziehen, macht sie zu Teilnehmenden, ohne die das Kunstprojekt und dessen partizipatives Angebot unvollständig und unrealisiert blieben.

Zugleich verändert sich die Form der Selbstreflexivität des digitalen Mediums. Die Thematisierung der postdigitalen Bedingungen, in die das Kunstprojekt eingebunden ist, rücken digitale Medientechnologien sowie die Modi der durch diese ermöglichten (oder verhinderten) Teilhabe besonders in den Fokus. In seiner Form als postdigitales, post-partizipatorisches Kunstwerk kommentiert *#HotPhones* durch die spezifische Verwendung digitaler Medien deren veränderte Positionierung. So befragt die künstlerische Arbeit das Smartphone als allgegenwärtige, mobile Schnittstelle (oder Interface) zu sozialen Medien und Konnektivität kritisch und reflektiert dabei insbesondere dessen wechselseitige Praktiken mit dem menschlichen Körper. Nadja Buttendorf gibt eine postironische¹² Antwort, die das Smartphone zentral positioniert und annimmt, dass ein Jenseits digitaler Logiken im Sinne einer Nicht-Beteiligung zwar prinzipiell denkbar, aber im Kontext postdigitaler post-partizipativer Zusammenhänge praktisch unrealistisch ist.

Durch das selbstreflexive Thematisieren technologischer Bedingtheiten zeigt *#HotPhones* auch, mit welchen Formen von Fiktionen von Handlungsmacht post-partizipatorische Medienkunstprojekte in postdigitalen Kontexten konfrontiert sind, diese selbst reproduzieren und reflektieren. Während digitale Kulturen insbesondere der Illusion des freien Willens und der individuellen Ermächtigung unterliegen, stellen postdigitale Kulturen nach Cramer eine Absage an dystopische Techno-Utopien dar. Diese seien jedoch ebenfalls wesentlich bestimmt von „fictions of agency“: So basiere die „Quantified-Self“-Bewegung beispielsweise auf der Fiktion der Handlungsmacht über den eigenen Körper (Cramer 2014: 16). Eine kritische Befragung dieser Fiktionen ist folglich unerlässlich für eine Reflektion der Machtstrukturen, auf denen sie aufbauen. In den Reaktionen von Individuen auf die techno-politischen und ökonomischen Bedingungen der Gegenwart zeigen sich die Extreme: „either over-identification with systems, or rejection of these same systems“ (Cramer 2014: 16). Indem *#HotPhones* mit und innerhalb der Allgegenwart technologischer Umgebungen operiert, und so die Spielräume postdigitaler Medien erkundet, muss das Kunstprojekt jedoch als positioniert *zwischen* Ablehnung und Überidentifizierung beschrieben werden. Indem es sich mit den Systemen und Logiken des Smartphones

überidentifiziert, postiert es eine Geste der Ablehnung, während zugleich eine alternative Praxis vorgeschlagen wird. Dieser scheinbare Widerspruch zeigt sich auch im Versprechen der „high-tech self-care“, das proklamiert, die durch die Nutzung von „high-tech“-Smartphones notwendig gewordene Selbstpflege durch „high-tech“-Praktiken selbst ausüben zu können. Versprechungen auf Handlungsinitiativen durch Teilhabe beziehen sich hier folglich auch auf die Möglichkeit und übertragene Verantwortung für Selbstfürsorge in postdigitalen Kontexten.

„distributed aesthetics“: Verteilte Praktiken der Teilhabe

#HotPhones existiert als partizipatives Kunstprojekt verteilt in verschiedenen Medien und Räumen: als Workshop innerhalb einer Kunstinstitution im Kontext einer Ausstellung; als Online-Tutorial auf dem YouTube-Kanal von Nadja Buttendorf¹³, der Teilnahme prinzipiell jederzeit, an jedem Ort und in privaten Räumen ermöglicht; als Teil des interaktiven Facebook-Festivals *PlayIn-between* im Rahmen des *dgtl fmnsm* Festivals¹⁴, das „einen eigenen kollaborativen und experimentellen Raum“ und in „shared spaces“ „eine Gemeinschaft auf Zeit“¹⁵ schuf; sowie als Online-Livestream auf Facebook als Teil des Eröffnungsabends des Festival¹⁶, der zugleich in parallel stattfindende Veranstaltungen in Kunstinstitutionen in anderen Städten übertragen wurde, wie in den Projektraum Gold + Beton in Köln¹⁷.

#HotPhones entzieht sich folglich einer festen Präsentationsform und ist untrennbar integriert in die vielfältigen Kontexte sozialer Medien und digitaler Netzwerkstrukturen. Situieret in Offline- und Online-Kontexten, zwischen analogen und digitalen Logiken, in öffentlichen und privaten Räumen, verweigert sich das Kunstprojekt einer eindeutigen Verortung nach binären Oppositionen. Stattdessen kann *#HotPhones* beschrieben werden als eine Ansammlung verteilter und sich gegenseitig produzierender Praktiken der Teilhabe.

Mit dem Ziel, die Ästhetiken in einer Netzwerkgesellschaft¹⁸ neu zu befragen und eine kritische Netzwerktheorie zu entwickeln (vgl. Lovink 2008: 292), formuliert Geert Lovink gemeinsam mit Anna Munster „Thesen zur verteilten Ästhetik“¹⁹ (Lovink/Munster 2005). Der Begriff der „distributed aesthetics“ dient ihnen dabei als kritisches Konzept und „soll als partizipatorische Reise von Netzbenutzer*innen verstanden werden, mit dem Ziel, das Noch-nicht-Beschriebene und Noch-nicht-Veranschaulichte einzufangen und über die Unterscheidungen von real-virtuell, neu-alt, offline-online, global-lokal hinauszugelangen“ (Lovink 2008: 292). Entscheidend ist dabei die Einsicht, dass Ästhetik nicht als gegeben begriffen werden kann, sondern sich in der Interaktion sozialer, medialer und künstlerischer Praktiken erst ausgestaltet, selbst prozessiert und prozessiert wird. Somit ist „verteilte Ästhetik“ zu verstehen als ein beteiligendes Konzept und als Ansammlung von Praktiken eines sich durch interagierende Entitäten wechselseitig konstituierenden Netzwerks. „Verteilte Ästhetiken“ müssen folglich situativ lokalisiert und beschreibbar gemacht werden. Oder mit Lovink und Munster argumentiert: „Wir beschränken uns nicht nur auf Reflexion, Abbildung oder Imagination, wenn wir auf eine verteilte Ästhetik zugreifen, wir konfigurieren sie auch und gestalten sie neu“ (Lovink 2008: 298). In diesem Sinne konstituiert sich *#HotPhones* durch distribuierte Praktiken und Ästhetiken der Teilhabe und hat damit selbst Anteil an dessen ästhetischer Ausformulierung. In seiner kritischen Positionierung gegenüber Netzwerkkulturen bietet es dabei auch Raum für affektive Setzungen und ‚massierende‘ selbstpflegende Medienpraktiken: „Netzwerke können uns runterziehen und sind keinesfalls als Lösung für den herrschenden Geisteszustand zu verstehen. In diesem Sinne kann verteilte Ästhetik auch als Medizin zur Belebung unserer Stimmung gesehen werden“ (Lovink 2008: 298). Post-Partizipation kann entsprechend gedacht werden als Ansammlung verteilter Praktiken, die über singuläre Räume und Zeitlichkeiten sowie über nur menschliche und rein bewusst agierende Teilnehmende hinausreicht.

„aesthetics of commons“: Jenseits der Post-Partizipation

Die fortwährende Partizipation an und in Netzwerk-Ideologien²⁰ und Plattform-Politiken²¹ verschiebt die Diskurse und Praktiken der Teilhabe. Post-Partizipation kann somit gefasst werden als ein Anerkennen des ‚Seins-In-der-Welt‘, in dem Teilhabeversprechen bereits als allzu euphorische entlarvt wurden. Post-partizipative Bedingungen eröffnen Räume für alternative Setzungen,

in denen Dichotomien wie analog-digital, offline-online, öffentlich-privat, lokal-global aber nicht mehr greifen. Wie konkret sich verteilte Ästhetik und Teilhabe nach dem Partizipationshype der 1990er- und 2000er-Jahre in der Medienkunst ausgestalten, ist noch nicht abschließend beantwortet; wohl aber drängt sich die Frage nach neuen Ausgestaltungen und -formulierungen von Konzepten und Praktiken der Teilhabe in postdigitalen Kontexten auf. Mit dem Begriff „aesthetics of commons“ geht Tyžlik-Carver über den Begriff der Post-Partizipation hinaus und beschreibt das Verteilen der künstlerischen „agency“ auf vielfältige nicht-menschliche Teilnehmende unter diversen soziopolitischen Bedingungen. Praktiken der Teilhabe im Sinne von „common experiences“ sind demnach wesentlich beeinflusst von nicht-menschlichen Akteuren, Infrastrukturen und Materialitäten: „Ideological, structural, gender and biopolitical tendencies which shape the project from outside as well as various tools, devices and systems which create and organise forms of participation“ (Tyžlik-Carver 2014). Die Analyse von #HotPhones zeigt demnach, dass es bei post-partizipativer Kunst um mehr geht als um Verschiebungen der Foki von künstlerischen Objekten zu menschlichen Teilnehmenden, vom Werk zum offenen Prozess, und offenkundig auch um mehr als die soziale Dimension in (kunst-)institutionellen Zusammenhängen – wie es ‚Partizipationskunst‘ häufig für sich beansprucht. Indem die menschlichen und nicht-menschlichen Akteure im Rahmen von #HotPhones Handlungsanweisungen der Künstlerin ausführen, werden sie selbst zu einer Art instrumentellen ‚Maschinen‘, während das Smartphone affektiv zu einem Medium der „high-tech self-care“ wird. Dabei verschiebt sich die Dimension des ‚Sozialen‘ in den Bereich der sozialen Medien: Praktiken der Plattformen wie das Retweeten und Folgen auf Instagram und Liken, Kommentieren und Interagieren mit Facebook und YouTube schreiben sich ein in den künstlerischen und kooperativen Prozess und erweitern so die Teilhabe an diesem um neue Formen von Datenpraktiken und des Sozialen. In postdigitalen Kontexten kann es folglich nicht länger nur darum gehen, *mehr* Partizipation zu fordern, da vorausgesetzt ist, dass alle (und alles) immer schon beteiligt sind. Stattdessen plädiert Tyžlik-Carver für spekulative Momente jenseits überholter Forderungen nach einem reinen ‚mehr‘ an Beteiligung:

„[...] there is a need to demand not more new forms of participation but moments that displace participatory situations we are already in to open up and make space for new situations that could have been otherwise, even if for a moment. It is at this moment that it is possible to consider the aesthetics of commons“ (Tyžlik-Carver 2014).

Tyžlik-Carver argumentiert folglich im Sinne posthumaner Theorien für eine gemeinsam von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren etablierte Ästhetik jenseits allgegenwärtiger Praktiken der Teilhabe. Für die Analyse postdigitaler, post-partizipativer künstlerischer Arbeiten sind derartige Konzepte hilfreich für die Beschreibung der dabei entstehenden spezifischen Ästhetiken, denen mit Methoden der Kunsttheorie nicht hinlänglich entsprochen werden kann, da diese noch starke Einzelsubjekte entwerfen und nicht-menschliche Akteure vernachlässigen.

• •)

(• •) > ▣ - ▣

(▣ - ▣)²²

Das Potential postdigitaler und post-partizipativer künstlerischer Projekte besteht insbesondere in der Möglichkeit der kritischen Reflektion von Prozessen und Bedingungen der Kommunikation, von Fragen nach Subjektivierung und Gemeinschaft, von Handlungs- und Interaktionsräumen im Kontext von Plattform-Logiken sowie in der Anerkennung vieler und vielfältiger Teilnehmer*innen. Indem #HotPhones mittels *Slow Hot Computer* fast bis zur Dysfunktionalität intensiven Datenverkehr produziert, richtet es den Modus des stetigen Online-Seins mit sich gegen sich selbst. Die dabei entstehenden Verschiebungen hinsichtlich partizipativer Diskurse und Praktiken ermöglichen alternative Handlungsangebote, die mehr sind als eine bloße Kritik an Medientechnologien: vielmehr imaginieren sie neue Narrative von Konnektivität und Kollektivität. Im Sinne einer Post-Partizipation sind alle Beteiligten angesprochen und gefordert: von einem postdigitalen „always-on“ zu einem post-partizipativen „always-on-you“, das uns als Beteiligten Verantwortlichkeiten überträgt und zugleich nimmt. So verschiebt sich die Handlungsinitiative der Künstler*innen insofern, als dass diese sich zwar als Autor*innen und Handlungsgebende des künstlerischen Prozesses ausweisen,

dabei aber nicht alleinig verantwortlich gemacht werden können für die Praktiken, die das Kunstprojekt auslöst und umfasst: Unter postdigitalen Bedingungen weitet sich die Teilhabe notwendigerweise aus auf nicht-menschliche und menschliche Teilnehmende, die *immer schon* beteiligt sind an den Logiken von sozialen Medien, Plattformen und Netzwerken – sobald sie ein (heißes oder kaltes)²³ Smartphone in die Hand nehmen, und offenkundig auch dann, wenn sie es nicht tun.

Im Kontext der Allgegenwart mobiler Medientechnologien fallen aktuell McLuhans Erweiterungen unseres Körpers zusammen mit und in unser/em psychischen/s Selbst. Soziale Medien und Psyche fusionieren zu einer hybriden und alltäglichen sozialen Realität, bestehend aus mobilen Geräten, kontinuierlicher Datenerfassung und psychischen Strukturen. Die Subjekte sind dabei zutiefst involvierte Online-Subjekte, die stetig bewusst und unbewusst partizipieren. Als solche sind sie insbesondere in Interaktion mit sozialen Medien beteiligt an der verteilten Konstruktion des Sozialen. Die Teilnahme in und an postdigitalen Zusammenhängen muss folglich notwendigerweise technisch-sozial gedacht werden, als *immer schon* und nicht auflösbar involviert in Kulturen und Praktiken der Partizipation, als verteilte und gemeinsame Praktiken vielfältiger menschlicher und nicht-menschlicher Akteure.

Anmerkungen

1 Im Sinne einer Akteur-Medien-Theorie, wie sie Erhard Schüttpelz und Tristan Thielmann beschreiben (Schüttpelz 2013), sei der Begriff der „agency“ am besten zu übersetzen „als ‚Handlungsinitiative‘ weil mit diesem Wort am klarsten gesagt werden kann, dass alles das, was andere Gren in Aktion treten lässt, egal wie stark oder schwach, groß oder klein, als Ausgangspunkt (und Träger) einer ‚agency‘ (also einer Handlungsinitiative) dargestellt werden kann und soll“ (ebd.: 10). Jede „agency“ besteht folglich aus „menschlichen und nicht-menschlichen Bestandteilen“ (ebd.: 14): Personen und deren menschliche Körper, aber auch Werkzeuge, Artefakte, technische Medien und Geräte, Algorithmen etc. (vgl. ebd.: 57). Dementsprechend ist im vorliegenden Text die Rede von „menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren“, die jeweils nicht-menschliche Akteure und menschliche Akteur*innen umfassen.

2 Laut Kristoffer Gansing „sind im Zeitalter des Internets die verteilten Netzwerke und ihr partizipatives Feedback-Paradigma hegemonial geworden. Sie kehren die ehemals randständige Position dezentralisierter Produktion völlig um und verlegen zugleich Vertriebsmodelle um neue Zentren herum (gemeint sind hier die Big Five: Google, Facebook, Amazon, Microsoft und Apple)“ (Gansing 2016).

3 Vgl. dazu bspw. Bishop et al. 2016, hier insb. S. 11: „Over the past ten years, the disciplines of media theory and media art and their institutions have been dramatically reshaped in response to the ubiquity of digital technology and the emergence of the so-called digital native generation into artistic practice.“

4 Die Kunstzeitschrift Kunstforum widmete 2016 gleich zwei ihrer insgesamt sechs Ausgaben dem Thema der Postdigitalität; der diesen vorangegangene Band beschäftigte sich mit „Partizipation als künstlerische Strategie“ (vgl. Kunstforum International 2016a; 2016b; 2016c).

5 In seinem Aufsatz *Prehistories of the Post-Digital: Or, Some Old Problems with Post-Anything* argumentiert Geoff Cox kritisch gegen die inflationär verwendete Setzung eines „Post-Anything“ und für den Begriff der Zeitgenossenschaft („contemporaneity“): „Thus contemporaneity begins to describe the more complex and layered problem of different kinds of time existing simultaneously across different geo-political contexts. Doesn’t this point to the poverty of simply declaring something as post something else? When it comes to the condition of the post-digital, the analogy to historical process and temporality seems underdeveloped to say the least“ (Cox 2014: 5).

6 Vgl. dazu: D21 Kunstraum Leipzig: D21/LAB: Direct Contact – Nadja Buttendorf & Sonja Gerdes. Online: <http://www.d21-leipzig.de/archive/index.php/ausstellungen-/217.html> [25.02.19].

7 Im Kontext digitaler Informationsverarbeitung ist die Erzeugung von Wärme und die daraus resultierende Notwendigkeit ihrer Hemmung in technologischen Geräten grundlegender Effekt. Entstehende Wärme in digitalen Rechenmaschinen wird zumeist als

Indikator intensiver Rechenprozesse gedeutet und ist aufgrund möglicher Einschränkungen technischer Hard- und Software unerwünscht. Das nach dem Physiker Rolf Landauer benannte „Landauer-Prinzip“ beschreibt die Abgabe von Energie in Form von Wärme durch das irreversible Umwandeln von Informationen, wie das Löschen von Daten (vgl. Landauer 1961: 183). Vielen Dank an Eva-Maria Nyckel für diesen Verweis.

8 *Slow Hot Computer* ist Teil einer Serie von acht Kunstprojekten, die Sam Lavigne unter dem Titel *Greetings Fellow Alienated Subject of Late Capitalism* zusammenfasst. Sam Lavigne versteht sein Projekt als konzeptuelle Geste und Überlegung, wie in repressiven Systemen Widerstand automatisiert und an Algorithmen ausgelagert werden könnte (vgl. Lavigne 2018a; 2018b).

9 In Zusammenhang postdigitaler Kontexte spricht Kristoffer Gansing von einer „Insel-Romantik“, der romantischen Vorstellung eines Insel-Daseins oder -Werdens im Sinne eines geografischen, imaginären und metaphorischen Sehns danach, abzuschalten, offline zu gehen. Zugleich betont er aber auch das dabei entstehende Dilemma: „In dieser neuen Ökonomie der kulturellen Produktion kann sich kein Mensch leisten, eine Insel zu sein – auch Nichtmenschen können das nicht, da das Internet der Dinge die Allgegenwart von Information durch die Verknüpfung aller (un-)belebten Dinge verspricht.“ (Gansing 2016). Die Verweigerung der Teilhabe, wie das Offline-Gehen, muss folglich als ein Privileg angesehen werden, das nur den Wenigsten überhaupt als Option offensteht (vgl. Gansing 2016).

10 Vgl. Eintrag „self-care“ in *Oxford Living Dictionaries English*, hier übersetzt von der Autorin. Im Original: „Taking an active role in protecting one’s own well-being and happiness, in particular during periods of stress“ (Oxford University Press. Online: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/self-care> [25.02.19]).

11 Damit positioniert sich #HotPhones auch zu Logiken von seit 2014 direkt in die Betriebssysteme integrierten Gesundheitsapps wie *GoogleFit* oder *Apples Health*. Letztere bietet unter anderem die Funktion „Achtsamkeit“ an und verspricht: „Beruhige deine Sinne, sei entspannt und achtsam“ (vgl. <https://www.apple.com/de/ios/health/>). Vielen Dank an Tatjana Seitz für diesen Hinweis.

12 „Postironie“ sei „weder als Ruf nach prä-ironischer Einfachheit, noch als strikte Anti-Ironie misszuverstehen, vielmehr sei sie als sinnstiftende Empfehlung zu begreifen“ (Hedinger 2012: 240). So meint Postironie „auch Gastfreundschaft und Verantwortung in der Kunst, sie schafft künstlerische Communities und setzt kritische Debatten in Gang“ (ebd.: 242). Mehr zur Bedeutung und Entstehungsgeschichte des Begriffs generell und in der Kunst vgl. Hedinger 2012.

13 Buttendorf, Nadja: #HotPhones – high-tech selfcare (Videotutorial), veröffentlicht am 15. März 2018. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=R5Ylec2r26o&feature=youtu.be> [25.02.19]

14 HELLERAU – European Center for the Arts Dresden: dgtl fmnm #2 – #intimacy. Online: <http://www.digitalfeminism.net/2018> [25.02.19]

15 HELLERAU – European Center for the Arts Dresden: dgtl fmnm #2 – #intimacy. Online: <http://www.digitalfeminism.net/2018/#dgtlfmnm-8> [25.02.19]

16 Dgtlfmnm: GLEAM #3: Call, Connect > Live-Online-Show. Online: https://www.facebook.com/events/172813430004208/?active_tab=about [25.02.19]

17 GOLD + BETON: LiveStream: Gleam #3: Call, Connect > LiveOnlineShow. Online: <https://www.facebook.com/event-s/136106400553008/> [25.02.19]

18 Der Begriff soll hier verstanden werden als Beschreibung einer im Kontext der Digitalisierung zunehmend vernetzten Gesellschaft, in der „die Vernetzung als eine der dominantesten Kulturtechniken der Gegenwart“ hervorgebracht wird durch die „scheinbar flüchtigen Medienpraxen“ (Apprich 2015: 15). Eine umfassende Analyse und Genealogie zum Begriff der „Netzwerkgesellschaft“ bietet Clemens Apprich in *Vernetzt. Zur Entstehung der Netzwerkgesellschaft* (vgl. Apprich 2015).

19 Der Begriff der „verteilten Ästhetik“ geht auf die australische *FibreCulture Group* zurück, die 2001 als Mailingliste gegründet

wurde und seit 2003 das Fibreculture Journal für „digital media + networks + transdisciplinary critique“ publiziert.

20 Zur kritischen Auseinandersetzung mit den Diskursen und Praktiken um den Begriff „Netzwerk“ siehe beispielsweise Geert Lovink und Pit Schultz (2010). „Netzkritik“ wird hier definiert als „Kritik der in Netztechnologien eingeschriebenen Ideologien und des darum stattfindenden Diskurses“ (Lovink/Schultz 2010: 13).

21 In *The Politics of 'Platforms'* beschreibt Tarleton Gillespie die diskursive, „massierende“ Arbeit von Online-Software-Plattformen wie YouTube, um den Begriff „Plattform“: „A term like 'platform' does not drop from the sky, or emerge in some organic, unfettered way from the public discussion. It is drawn from the available cultural vocabulary by stakeholders with specific aims, and carefully massaged so as to have particular resonance for particular audiences inside of particular discourses“ (Gillespie 2010: 359).

22 ASCII-Code für „#yeeeahhh“ (vgl. <http://upli.st/list-of-all-ascii-emojicons>), verwendet als Untertitel im Video-Tutorial *#Hot-Phones – high-tech selfcare* von Nadja Buttendorf, 10:03 min.

23 In *Die magischen Kanäle. Understanding Media* unterscheidet Marshall McLuhan „heiße“ („hot“) von „kalten“ („cool“) Medien und verbindet diese Differenz mit dem Grad der Beteiligung, der Erweiterung der Sinne sowie des Detailreichtums, den die unterschiedlichen Medien ihm nach graduell und relational betrachtet anbieten (vgl. McLuhan, Marshall 1968 [1964]: 29). Inwiefern das Smartphone als heißes, kaltes oder vielleicht wechselwarmes Medium gelten kann, ist dabei und an dieser Stelle nicht eindeutig und abschließend zu beantworten. Zur Beschreibung des Smartphones als „lauwarmes“ Medium vgl. Ruf 2018: 26.

Literatur

Apprich, Clemens (2015): *Vernetzt. Zur Entstehung der Netzwerkgesellschaft*, Bielefeld: transcript.

Bishop, Ryan/Gansing, Kristoffer/Parikka, Jussi (2016): *Across and Beyond: Postdigital Practices, Concepts, and Institutions*. In: Bishop, Ryan/Gansing, Kristoffer/Parikka, Jussi/Wilk, Elvia (Hrsg.): *across & beyond. A transmediale Reader on Post-digital Practices, Concepts, and Institutions*. Developed by transmediale and Winchester School of Art, University of Southampton. Berlin: Sternberg Press, S. 11–23.

Braidotti, Rosi (2013): *The Posthuman*. Cambridge/Oxford/ Boston/New York: Polity Press.

Buttendorf, Nadja (2018): *Relax with no Apps – Massage Party*. Online: <http://nadjabuttendorf.com/relax-with-no-apps> [23.02.2019]

Cascone, Kim (2000): *The Aesthetics of Failure: 'Post-Digital' Tendencies in Contemporary Computer Music*. *Computer Music Journal*, Heft 24.4, S. 12–18.

Cox, Geoff (2014): *Prehistories of the Post-Digital: Or, Some Old Problems with Post-Anything*. In: Andersen, Christian Ulrik/Cox, Geoff/Papadopoulos, Georgios (Hrsg.): *A Peer Reviewed Journal About, Post-Digital Research*. Band 3, Heft 1. Online: <http://www.aprja.net/?p=1314> [27.02.19]

Cramer, Florian (2014): *What Is 'Post-Digital'?* In: Andersen, Christian Ulrik/Cox, Geoff/Papadopoulos, Georgios (Hrsg.): *A Peer Reviewed Journal About, Post-Digital Research*. Band 3, Heft 1. Online: <http://www.aprja.net/what-is-post-digital> [27.02.19]

Cuntz-Leng, Vera/Einwächter, Sophie G./Stollfuß, Sven (2015): *Perspektiven auf Partizipationskultur: Eine Auswahl*. In: *MEDI-ENwissenschaft* Heft 04/2015, S. 449–467.

Gansing, Kristoffer (2016): *1995: Das Jahr, mit dem die Zukunft begann – oder: Multimedia als Fluchtpunkt des Netzes*. Online: <https://transmediale.de/de/content/1995-das-jahr-mit-dem-die-zukunft-begann-oder-multimedia-als-fluchtpunkt-des-netzes> [27.02.19]

Gillespie, Tarleton (2010): *The Politics of 'Platforms'*. *New Media & Society*. Jg. 12, Heft 3, S. 347–364.

- Hedinger, Johannes M. (2012): Postironie. Zur Kunst nach der Ironie. In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.) (2013): *What's next. Kunst nach der Krise*. Berlin: Kadmos. Online: <http://whatsnext.net/062> [27.02.19]
- Hesselberth, Pepita (2018): Discourses on disconnectivity and the right to disconnect. *New Media & Society*. Jg. 20, Heft 5, S. 1994–2010. Online: <https://doi.org/10.1177/1461444817711449> [27.02.19]
- Kunstforum International (2016a): *Get involved! Partizipation als künstlerische Strategie*. Band 240.
- Kunstforum International (2016b): *Postdigital 1: Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens*. Band 242.
- Kunstforum International (2016c): *Postdigital 2: Erscheinungsformen und Ausbreitung eines Phänomens*. Band 243.
- Landauer, Rolf (1961): Irreversibility and Heat Generation in the Computing Process. *IBM Journal of Research and Development*. Jg. 5, Heft 3, S. 183–191.
- Lavigne, Sam (2018a). *Greetings Fellow Alienated Subject of Late Capitalism*. *Slow Hot Computer*. Online: <http://greetingsfellowalienatedsubjectoflatecapitalism.com/#slowhotcomputer> [24.02.2019]
- Lavigne, Sam (2018b). *Slow Hot Computer*. Online: <http://slowhotcomputer.com/> [24.02.2019]
- Lovink, Geert (2008): *Zero Comments. Elemente einer kritischen Internetkultur*, Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Lovink, Geert/Munster, Anna (2005): *Theses on Distributed Aesthetics. Or, What a Network is Not*. In: Gye, Lisa/Munster, Anna/Richardson, Ingrid (Hrsg.): *Distributed Aesthetics*, *The Fibreculture Journal*. Heft 7/2005. Online: <http://seven.fibreculturejournal.org/fcj-040-theses-on-distributed-aesthetics-or-what-a-network-is-not/> [25.02.19]
- Lovink, Geert/Schultz, Pit (2010): *TOD #02: Jugendjahre der Netzkritik, Essays zu Web 1.0 (1995–1997)*. Online: <http://networkcultures.org/blog/publication/no-02-jugendjahre-der-netzkritik/> [25.02.19]
- McHugh, Gene (2011): *Post Internet. Notes on the internet and art 12.29.09> 09.05.10*, Brescia: LINK.
- McLuhan, Marshall (2001 [1964]): *Understanding Media. The Extensions of Man*. London: Routledge.
- McLuhan, Marshall (1968 [1964]): *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Düsseldorf/Berlin: Econ-Verlag.
- McLuhan, Marshall/Fiore, Quentin (1984 [1967]): *Das Medium ist Massage*. Berlin: Ullstein KunstBuch.
- Milevska, Suzana (2006): *Participatory Art. A Paradigm Shift from Objects to Subjects*. *Springerin*. Heft 2/2006. Online: <http://www.springerin.at/en/2006/2/partizipatorische-kunst/> [27.02.19]
- Ruf, Oliver (2018): *Smartphone-Ästhetik. Zur Philosophie und Gestaltung mobiler Medien*. Bielefeld: transcript.
- Schüttpelz, Erhard (2013): *Elemente einer Akteur-Medien-Theorie*. In: Thielmann, Tristan/ Schüttpelz, Erhard (Hrsg.): *Akteur-Medien-Theorie*. Bielefeld: Transcript, S. 9–67.
- Thielmann, Tristan (2013): *Digitale Rechenschaft. Die Netzwerkbedingungen der Akteur- Medien-Theorie seit Amtieren des Computers*. In: Thielmann, Tristan/Schüttpelz, Erhard (Hrsg.) (2013): *Akteur-Medien-Theorie*. Bielefeld: Transcript, S. 377–424.
- Thielmann, Tristan/Schüttpelz, Erhard (Hrsg.) (2013): *Akteur-Medien-Theorie*. Bielefeld: Transcript.
- Turkle, Sherry (2008): *Always-On/Always-On-You: The Tethered Self*. In: Katz, James E. (Hrsg.): *Handbook of Communication Studies*. Cambridge: MIT Press, S. 121–137.
- Tyzlik-Carver, Magda (2014): *Towards an Aesthetics of Common/s: Beyond Participation and its Post*. Online:

<http://www.newcriticals.com/towards-aesthetics-of-commons-beyond-participation-and-its-post/print> [27.02.19]

Tyzlik-Carver, Magdalena (2016): Curating in/as commons. Posthuman curating of computational cultures. School of Communication and Culture, Aarhus University. Online: https://www.academia.edu/29844696/Curating_in_as_Common_s_Posthuman_Curating_and_Computational_Cultures [27.02.19]

Abbildungen

Abb. 1: Nadja Buttendorf, *#HotPhones*, 2018, Workshop „#HotPhones massage“ im Rahmen der *Relax with no Apps – Massage Party* am 3. März 2018, als Teil der Ausstellung *Direct Contact*, im D21 Kunstraum Leipzig, <http://nadjabutendorf.com/hot-phones/> [21.09.2019]

Abb. 2: Nadja Buttendorf, *#HotPhones*, 2018, Workshop „#HotPhones massage“ im Rahmen der *Relax with no Apps – Massage Party* am 3. März 2018, als Teil der Ausstellung *Direct Contact*, im D21 Kunstraum Leipzig, <http://nadjabutendorf.com/hot-phones/nadja-buttendorf-hot-phones.gif> [21.09.2019]

Abb. 3: Nadja Buttendorf, *#HotPhones*, 2018, Screenshot des YouTube-Tutorials *#HotPhones – high-tech selfcare*, <https://www.youtube.com/watch?v=R5Ylec2r26o> [23.01.2019]

Abb. 4: Sam Lavigne, *Slow Hot Computer*, 2015, Webseite, verwendet im Rahmen von Nadja Buttendorfs Workshop *#HotPhones – high-tech self-care* als Teil der *Relax with no Apps – Massage Party*, <http://nadjabutendorf.com/hot-phones/> [21.09.2019]

Abb. 5: Sam Lavigne, *Slow Hot Computer*, 2015, Screenshot der Webseite <http://slowhotcomputer.com/> [16.01.2019]

Abb. 6: Sam Lavigne, *Slow Hot Computer*, 2015, Screenshot der Webseite <http://slowhotcomputer.com/> [16.01.2019]

Abb. 7: Screenshot des Facebook-Posts von *Dgtlfmns* am 16. März 2018 als Ankündigung von Nadja Buttendorfs *#HotPhones-Workshop* als Teil des *Digital Feminism Festival*, <https://www.facebook.com/dgtlfmns/videos/vb.1040428952713979/1636095256480676/?type=2&theater> [23.01.2019]

Abb. 8: Screenshot von Nadja Buttendorfs *#HotPhones* in der Live-Online-Show „GLEAM #3: Call, Connect“ im Rahmen des *Digital Feminism Festival*, <https://www.youtube.com/watch?v=Uo9EMr37SNE> [23.01.2019]

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat sich eine interdisziplinäre Kindheitsforschung entwickelt, die Kindheit als eine kulturelle und soziale Kategorie untersucht. Kindheit ist demnach eine in der Kulturgeschichte verankerte Konstruktion, die die imaginären, diskursiven, räumlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Lebensrealität von Kindern maßgeblich bestimmt. Die filmwissenschaftliche Kindheitsforschung, die sich bisher vor allem im angloamerikanischen Raum entwickelt hat, fragt dement-

sprechend nach filmischen Bildern, Darstellungen und Narrativen von Kindern und Kindheit und deren Anteil an den kulturellen Diskursen zur Kindheit (vgl. u.a. Sinyard 1992, Helmryk Donald/Wilson/Wright 2017). Selten sind jedoch bisher Forschungsarbeiten, die die filmästhetische Dimension von Kindheitsdarstellungen untersuchen, beispielsweise in Hinblick auf das Schauspiel von Kindern oder die Zuschauererfahrung (vgl. u.a. Lebeau 2008 und Lury 2010). Daran anknüpfend erforsche ich in meinem DFG-geförderten Projekt zu „Filmästhetik und Kindheit“ die filmästhetischen Formen der Kindheit im europäischen Autorenfilm. Meine Forschungshypothese lautet, dass es spezifische filmästhetische Formen der Kindheit gibt, die sich nicht durch die inhaltliche, narratologische oder semiotische Analyse erfassen lassen und die möglicherweise ein filmspezifisches Wissen von Kindheit enthalten.^[i] Dies möchte ich im Folgenden am Beispiel einer Szene aus *Die Reise des roten Ballons* (*Le voyage du ballon rouge*, Frankreich, Taiwan 2007) zur Diskussion stellen.

Der 2007 im Auftrag des *Musée d'Orsay* von dem taiwanesischen Regisseur Hou Hsiao-hsien in Paris gedrehte *Die Reise des roten Ballon* steht in der Tradition europäischer Autorenfilme (vor allem des modernen Kinos der 1950er-1970er Jahre), die über die Figur des Kindes die eigene Medialität und Ästhetik reflektieren: In Szenen im Klassenzimmer oder im Kino, oder über die Darstellung des kindlichen Blicks auf Medien oder auf die Welt, wird der Zusammenhang von Bildung, Vermittlung und Filmästhetik verhandelt (vgl. Henzler 2017). Beispiele dafür sind Filme wie *Les quatre cents coups* (Sie küßten und sie schlugen ihn, François Truffaut, 1959), *Alice in den Städten* (Wim Wenders, 1974) oder *El espíritu de la Colmena* (Der Geist des Bienenstocks, Victor Erice, 1973). In *Die Reise des roten Ballons* bietet die Beziehung der Hauptfigur Simon (Simon Iteanu) zu einem roten Luftballon Anlass zu einem Nachdenken über die Bedingungen der Wahrnehmung, des Spiels und der Bildung in der zeitgenössischen Gesellschaft. Denn diese Beziehung zu einem am Himmel schwebenden Gegenstand wird im Kontext einer Reihe von Mediendispositiven inszeniert, unter anderem auch in einer Vermittlungssituation im Kunstmuseum, die den Film beschließt. Meine Analyse dieser letzten Szene knüpft an die Arbeit von Karl-Josef-Pazzini und Manuel Zahn zu Lehrperformances und von Winfried Pauleit zu Film als „Schauplatz der Vermittlung“ an, die das Medium Film in Hinblick auf sein Wissen zu Bildung und Vermittlung befragen. Mich interessiert dabei jedoch nicht so sehr die Figur des Lehrenden und die „Performance“ der Lehre (vgl. Zahn/Pazzini 2011) oder der Film als Vermittler, der in Konkurrenz zum Lehrenden tritt (vgl. Pauleit 2011), als vielmehr die *Mise en scène* der Vermittlung, oder: das Verhältnis von Kameraführung und (pädagogischer) Inszenierung. Der filmwissenschaftliche Begriff der *Mise en scène*, wörtlich: In-Szene-Setzen, meint die Art und Weise, wie Dinge, Körper und Räume; Licht, Farbe und Form für und durch den Blick (des Zuschauers bzw. der Kamera) angeordnet, bewegt und aufgenommen werden.^[ii] Es wird im Folgenden also darum gehen, wie in der *Mise en scène* einer Vermittlungssituation, die Beziehung zwischen Kind und Lehrer/-in, Kind und Medien, Kind und Film, als eine verkörperte und in Räume eingebundene, reflektiert wird.

1. Mise en scène der Vermittlung

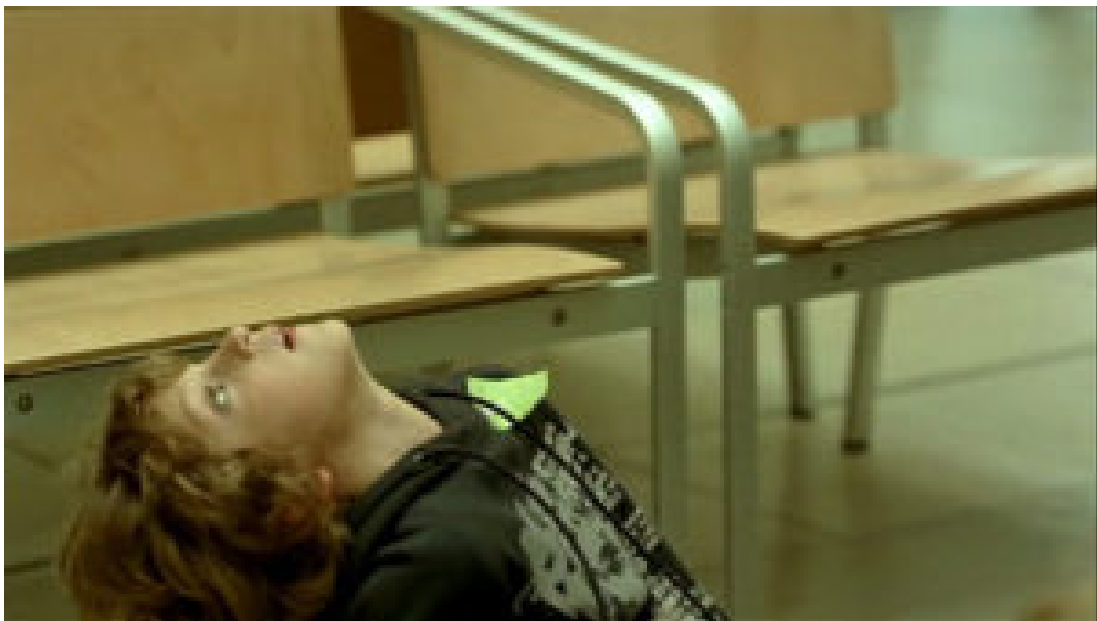
Die letzte Szene von *Die Reise des roten Ballons* spielt im Musée d'Orsay in Paris. Zunächst ist das Dach des Museums von außen zu sehen, über dem ein roter Luftballon schwebt. Danach wird von oben der Innenraum des Museums mit einer Kindergruppe, anschließend eine Vermittlungssituation gezeigt, in der eine Museumspädagogin mit den Kindern über ein Gemälde spricht. Eines der Kinder, die Hauptfigur des Films, beteiligt sich zunächst an dem Gespräch und wendet sich danach ab. Sein Blick richtet sich nach oben, zum Dachfenster des Museums, an dem der rote Luftballon zu sehen ist. Danach verfolgt die Kamera minutenlang die Bewegungen des Luftballons am Himmel über der Stadtkulisse von Paris, dazu ist ein melancholischer französischer Chanson *Tchin Tchin* von Camille zu hören, bevor die Schlusstitel eingeblendet werden (Abb. 1-14).















Im Musée d'Orsay: Die letzte Szene aus „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 1-14)

In dieser Szene überlagern sich im Sinne der oben genannten Definition drei verschiedene Formen der *Mise en scène*: die Szenografie des Museumsraums, die Museumspädagogik und die Kameraführung. Die Szenografie des Museumsraums organisiert – über die Architektur, über die Anordnung der Kunstgegenstände im Raum, über Sitzgruppen und Infotafeln – die Bewegungen und Blicke der Besucher/-innen und legt eine bestimmte Haltung (der Ehrfurcht, der Stille, der Kontemplation) zu den Kunstwerken nahe. Zuerst aus einer schiefen Perspektive von oben (in Aufsicht) gezeigt (Abb. 2), deutet sich an, dass dieser Raum nicht unbedingt für Kinder konstruiert wurde und dass diese ihn eigenwillig nutzen: Nur wenige schauen zu den auf Podesten über ihrer Augenhöhe positionierten Skulpturen auf. Andere unterhalten sich miteinander oder erproben die Beschaffenheit des Bodens, indem sie darauf rutschen.

In diesen Raum führt die Museumspädagogin eine andere Anordnung ein, die zumindest teilweise an das Dispositiv des Klassenz-

immers erinnert (Abb. 3-5). Sie gruppiert die Kinder um einen Gegenstand – hier das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton (1899) statt einer Schrift an der Tafel. Mit den Worten, *Kommt schauen! (Orig. Venez voir!)*, fordert sie die Kinder zum Hinsetzen auf, lenkt ihren Blick auf das Gemälde und beginnt mit ihnen über verschiedene inhaltliche und formale Eigenschaften zu sprechen: über das Motiv eines Kindes mit rotem Ball, über seine Kleidung, über die Stimmung und die Perspektive des Bildes.^[iii] Das Anhalten der Bewegung und der durch die Lehrerinnenstimme geleitete Dialog scheinen hier – wie in vielen anderen filmischen Unterrichtssituationen – Voraussetzung für eine Konzentration der Aufmerksamkeit. Der Flüsterton und das Hinsetzen auf den Boden verweisen darauf, dass der Museumsraum transformiert oder auch zweckentfremdet wird. Die Lehrerin führt dabei nicht nur eine „Lehrperformance“ auf, sie fungiert auch als Stellvertreterin der Regie. Denn sie lenkt die Bewegungen, die Blicke und das Sprechen der Kinder, die vor der Kamera – möglicherweise ohne sich dessen bewusst zu sein – zu Darsteller/-innen werden.

Die filmische *Mise en scène* führt uns diese beiden ineinander gelagerten Schauanordnungen, die des Raumes und die der Pädagogik vor Augen. Sie tritt dazu aber auch in ein Spannungsverhältnis^[iv]. Denn sie zeigt diese aus merkwürdig verschobenen Perspektiven und gebrochen in lichtreflektierenden Scheiben. Die Vermittlungssituation wird als Spiegelung in der Glasscheibe vor dem Gemälde gefilmt, sodass je nach Schärfverlagerung mal die Kindergruppe, mal das Gemälde besser zu sehen ist. Diese *Mise en scène* fokussiert unsere Aufmerksamkeit einerseits auf die Vermittlungssituation, die als eine intersubjektive Dreiecksbeziehung zwischen Bild, Pädagogin und Kindern gezeigt wird. Die Betrachter und der Gegenstand, das Sprechen und die Anschauung scheinen dabei zu fusionieren. Andererseits sorgt die Kameraführung auch für eine Dezentrierung dieser Konstellation, wenn eines der Kinder in Nahaufnahme herausgegriffen und danach sein Blick an die Decke zu dem Dachfenster mit dem roten Luftballon wiedergeben wird (Abb. 6-9). Aber auch schon vorher schweift die Kamera ab, verweilt immer wieder auf dem Motiv des Kindes mit dem Ball, selbst wenn im Dialog auf der Tonebene gerade über die Perspektive oder die Figuren im Hintergrund gesprochen wird. Die Kamerabewegung scheint einen individuellen Blick zu artikulieren, der sich aus der Gruppe löst, und der hier dem Jungen Simon, der die Hauptfigur des Films ist, zugeordnet wird.

Diese Szene regt einerseits dazu an über Vermittlung als *Mise en scène*, im Sinne eines *In-Szene Setzens* nachzudenken. Und zwar insofern Vermittlung nicht nur auf der Kommunikation und Interaktion zwischen Subjekten basiert, sondern sich in Räumen vollzieht, zwischen Körpern, Dingen, Medien, die auf unterschiedlichen Ebenen miteinander interagieren – über Gesten, Bewegungen, Blicke, Sprache. Zudem scheint die Kameraführung aber auch eine Alternative zu den thematisierten Dispositiven der ästhetischen Wahrnehmung zu formulieren, wenn sie die kollektive Vermittlungssituation durch eine individuelle Wahrnehmung ersetzt. Wenn der Blick des Kindes von drinnen nach draußen, von einem Kunstgegenstand zu einem Alltagsgegenstand, von einem Bild zu einem Bewegungsbild führt, dann artikuliert sich darin möglicherweise auch eine andere Vorstellung von Bildung, die sich auf das Medium des Films bezieht. Auf zwei Aspekte dieses filmischen Bildungspotentials möchte ich im Folgenden genauer eingehen: die Inter-Medialität und die Filmästhetik.

2. Kontexte

Über den Blick und die Stimmen der Kinder wird in der bisher besprochenen Szene aus *Die Reise des roten Ballons* ein Gemälde erschlossen: die Vermittlungsszene inszeniert eine Beziehung zwischen Kind und Kunstwerk. Die Museumssequenz steht damit im Zusammenhang mit einer Reihe anderer Rezeptionssituationen, in denen der Junge Simon bei der Wahrnehmung und Handhabung verschiedener Medien und Gegenstände gezeigt wird. Dadurch entsteht ein komplexes Netz an intertextuellen und intermedialen Bezügen, innerhalb derer sich der Film verortet (vgl. Durham 2014). Zugleich wird damit auch die Bedingungen von Bildung und Wahrnehmung in der zeitgenössischen Gesellschaft reflektiert.

Diese intermedialen Bezüge sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, die bereits in der Museumssequenz deutlich werden. Einerseits handelt es sich um das Zitieren und Zeigen von konkreten anderen Werken, die motivische oder formale Korrespondenzen zum Film aufweisen. In der gezeigten Szene ist es das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton aus der Zeit des französischen Spätimpressionismus. Das Motiv dieses Gemäldes, das ein Kind mit einem roten Ball zeigt, spiegelt das Motiv des Films, der vom Pariser Alltag des Jungen und seiner Mutter handelt, in dem ein roter Luftballon wie ein guter Geist immer wieder auftaucht und verschwindet. Zudem reiht sich *Die Reise des roten Ballons* mit dem Verweis auf das Bild in die Tradition der Malerei ein, die die

Darstellung von flüchtigen Momenten und Bewegungen, die Verschiebung von Perspektiven, das Spiel von Licht und Schatten zu einer Zeit bearbeitete, als das Medium Film gerade entstand.

Ein weiterer – eher indirekter – Verweis kommt von einem der anonymen Kinder, das sagt, es habe einmal einen Film mit einem roten Luftballon gesehen, woraufhin Simon, wie beschrieben, zum Luftballon am Dachfenster hochschaut. Gemeint ist damit vermutlich der berühmte Kinderfilm *Der rote Ballon*, der als Vorbild für *Die Reise des roten Ballons* diente. In der Vermittlungsszene geht die Museumspädagogin nicht weiter auf den Kommentar des Kindes ein. Jedoch wird hier kurzzeitig ein Aspekt von Bildungsprozessen ‚hörbar‘, der wie Alain Bergala es formuliert hat, im Knüpfen von Verbindungen zwischen Kunstwerken und Medien aller Art besteht.^[v] Die Szene verweist nicht nur auf diesen Prozess der Assoziation hin, sondern er kann ihn auch im Zuschauer initiieren. Denn der Kommentar des Kindes lädt dazu ein, weitere Assoziationen zum kulturgeschichtlichen Motiv des Luftballon hinzuzufügen, und über die Variationen seiner Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten nachzudenken. In der Schlusszene des älteren Films *Der rote Ballon* schaut der Junge dem Ballon beispielsweise nicht nur nach, sondern er fliegt an einem Bündel von Luftballons über die Dächer von Paris hinweg. Hier verdichtet sich dieses Motiv des Luftballons also zu einem Sinnbild der Kindheit als einer Zeit des Spiels und der Freiheit, die außerhalb gesellschaftlicher Ordnungen steht.^[vi] Diese Zuschreibung schwingt auch in dem neueren *Die Reise des roten Ballons* mit, aber eher als etwas Vergangenes, nicht mehr un-ingeschränkt Gültiges.

Aber ich möchte noch einmal auf das Gemälde *Le ballon* zurückkommen. *Die Reise des roten Ballons* zeigt uns nicht das Gemälde an sich, sondern vielmehr verschiedene Schauanordnungen, die die Wahrnehmung des Gemäldes lenken. Wir sehen es nur in Ausschnitten, gelenkt von Kamerabewegungen, gerahmt und gebrochen durch die räumliche Anordnung, durch Spiegeleffekte auf Scheiben, kommentiert von den Stimmen der Kinder und der Museumspädagogin. Mit anderen Worten, hier wird die Medialität des Bildes und die Dispositive seiner Rezeption zur Anschauung gebracht. Auch die anderen Rezeptionssituationen im Film zeigen nicht kulturelle Gegenstände *an sich*, sondern Dispositive der Wahrnehmung und der künstlerischen Gestaltung: vom chinesischen Puppentheater und dem Klavierspiel, über Flipper, Schaufenster und Street Art, bis hin zu analogen und digitalen Techniken des Films. Über die Figur des Kindes als Rezipienten und Produzenten werden die verschiedenen Wahrnehmungs-Dispositive vermittelt und ineinander gespiegelt. Sie konstituieren den Zusammenhang innerhalb dessen sich die Begegnungen mit dem Luftballon ereignen. Anders als in dem Film der 1950er Jahre, in dem der Junge mit dem Luftballon spielt und durch die Straßen von Paris läuft, beruht die Beziehung in *Die Reise des roten Ballons* auf dem Blick und dieser Blick ist selten unvermittelt: das Kind sieht den Ballon durch Scheiben, oder durch den Sucher einer Kamera, und oft sieht es ihn auch nicht, weil es mit anderem beschäftigt ist (Abb. 15-25). Mit diesen inter-medialen Anordnungen scheint *Die Reise des roten Ballons* somit auch nach den Bedingungen der (ästhetischen) Bildung und der Wahrnehmung der Wirklichkeit in einer mediatisierten Welt zu fragen.

Diese *Mise en scène* der verschiedenen Medien und Wahrnehmungsdispositive dient zudem dazu Eigenschaften des Films vorzuführen, der in seiner Grundstruktur gewissermaßen intermedial ist. Darüber haben bereits in der frühen Filmtheorie Béla Balász, Rudolf Arnheim, Walter Ruttmann und andere nachgedacht, die versuchten, Film in Bezug zu den etablierten künstlerischen Ausdrucksformen – der Kunst, des Theaters, der Musik – zu definieren.^[vii] André Bazin hat später den Begriff des „unreinen Kinos“ eingeführt, um auf die dem Film innewohnende Heterogenität zu verweisen (Bazin 1952). Heute werden diese Überlegungen mit den Begriffen der „Multimodalität des Films“ (Grabbe 2013) oder des „Films als Hypermedium“ (Pauleit 2009) aufgegriffen. Kennzeichnend für den Film ist dabei, dass er die verschiedenen Medien und Ausdrucksformen nicht nur versammelt und zur Anschauung bringt, sondern eine Synthese herstellt, dass er eine genuin neue künstlerische Ausdrucksform hervorbringt, die im Verlauf der Filmgeschichte spezifische Ästhetiken ausgebildet hat.

3. Film-Ästhetik

Abschließend möchte ich daher auf die spezifische Filmästhetik und ihr Bildungspotential zu sprechen kommen, das in der Schlusszene von *Die Reise des roten Ballon* ebenfalls vorgeführt wird – und zwar verkörpert in der Figur des roten Luftballons. Wenn dieser am Oberlicht des Museums gerahmt erscheint, dann wird hier – vermittelt über den Blick des Kindes – das Bewegungsbild eines roten Balls dem Gemälde eines roten Balls gegenübergestellt. Auch in *Der rote Ballon* gibt es eine ähnliche Gegenüberstellung, eines Gemäldes, das ein Kind mit Spielzeug zeigt, und eines Spiegelbildes des Ballons.^[viii] Beide Filme scheinen damit auf

die Differenz zwischen einem fixen Bild und einem bewegten Bild hinzuweisen. Beide Filme scheinen die Lust der kindlichen Figuren zu teilen, die Bewegungen des Ballons am Himmel zu verfolgen. Sie artikulieren damit eine ästhetische Dimension des Films, die bereits die Avantgardenkünstler der 1920er Jahre – wie Hans Richter (*Filmstudie*, 1926) oder Walter Ruttmann (*Lichtspiel Opus I*, 1921) – in ihren absoluten Filmen erforscht haben: die Bewegung von Formen und Farben.

Aber in *Die Reise des roten Ballons* geht es nicht nur um das ästhetische Moment der Bewegung, denn der Luftballon ist keine abstrakte Form, sondern ein Objekt der Realität, das die Kamera aufgezeichnet hat. Um es mit Hou Hsiao-hsiens Worten zu sagen: „I want real movement in real spaces“ (Hsiao-hsien/Suchenski 2004, S. 190). Der Luftballon verweist auf das Potential des Films, nicht etwa die Realität *abzubilden*, sondern die Aufmerksamkeit auf reale Dinge, Körper, Schauplätze und zufällige Ereignisse zu lenken und *mit ihnen* die Fiktion zu gestalten. Dies hat den Filmtheoretiker Siegfried Kracauer dazu bewegt von der „Errettung der physischen Realität“ durch den Film zu sprechen.^[ix] Die Kamera in *Die Reise des roten Ballons* scheint genau diese Möglichkeit zu nutzen: Denn sie schweift immer wieder ab, vom Zentrum des Geschehens oder den bedeutenden Bauwerken, um sich den flüchtigen Bewegungen des roten Luftballons, dem plötzlichen Aufsteigen der Vögel oder anderen unspektakulären Details des Stadtalltags zuzuwenden.

Der Luftballon ist aber nicht nur Gegenstand, sondern auch Initiator dieser Verschiebung des Blicks. Am Anfang der besprochenen Szene ist erst der Luftballon am Oberlicht des Museums schwebend zu sehen, danach den Museumsraum. Den Regeln der narrativen Montage folgend, können wir damit die Aufsicht auf den Museumsraum als den Blick des Ballons deuten und die Untersicht auf den Ballon als das Zurückblicken des Kindes. Darüber hinaus scheinen sich auch die Bewegungen der Kamera teilweise dem Luftballon anzugleichen. Und zwar nicht nur, wenn sie dessen Schweben am Himmel verfolgt, sondern auch, wenn sie kreisend über das Gemälde schweift. Die Kameraführung – ein wesentliches Moment der Ästhetik Hou Hsiao-hsiens auch in anderen seiner Filme mit dem Kameramann Mark Lee – scheint sich im Luftballon zu spiegeln und von diesem affiziert. Oder wenn man wie die Filmtheoretikerin Vivian Sobchack den Film als einen Körper bestimmt, dessen (sinnliche) Erfahrung der Welt der Zuschauer teilt (vgl. Sobchack 1992), dann scheint sich der Film *Die Reise des roten Ballons* von Zeit zu Zeit dem fremden, schwebenden Körper des Luftballons anzuverwandeln, der an den Fenstern der Protagonisten auftaucht und wieder verschwindet.

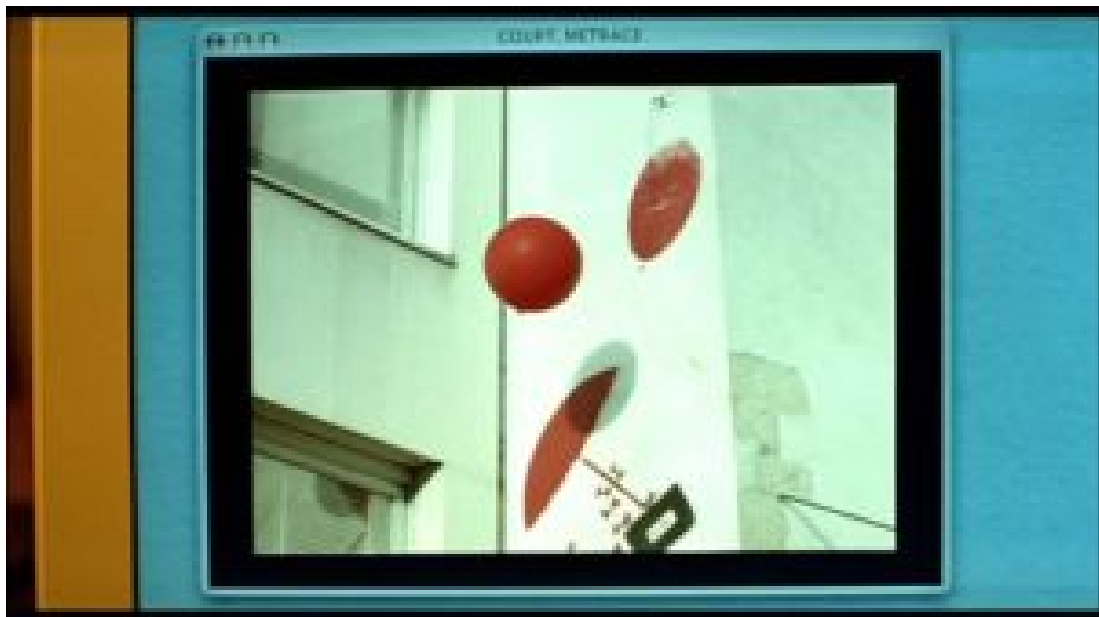
Die Filmtheorie von Vivian Sobchack beruht auf der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys – kurz gesagt, auf seiner grundlegenden These, dass jeder Bewusstseinsvorgang mit einem Wahrnehmungsprozess verbunden, und damit als verkörpert, verortet in einem Raum und in Beziehungen zu anderen Körpern zu verstehen ist (vgl. Merleau-Ponty 2016). Auch diesen Aspekt von Bewusstseins- und Bildungsprozessen reflektiert die Museumszene in *Die Reise des roten Ballons*. Am deutlichsten wird dies im Blick des Kindes zum Luftballon an der Decke. Dieser Blick ist nicht – wie in einer konventionellen Filmmontage üblich – nur angedeutet, indem wir das in eine Richtung schauende Kind, und danach den Gegenstand des Blicks sehen. Die Kamera filmt vielmehr in mehreren langen Einstellungen die Bewegungen des Kindes, das sich aus der Gruppe vor dem Gemälde zurückzieht, den Kopf nach hinten lehnen muss, um aufzuschauen, und das dafür auf dem Boden hin- und herkriecht, als müsse es sich mit dem Ballon mitbewegen, oder eine günstigen Blickwinkel finden (Abb. 8-10). Hier wird sichtbar, wie das Interesse an einem Gegenstand, seine Wahrnehmung, mit einer unmittelbar körperlichen Bewegung verbunden ist, die – in diesem Fall – auch einen Austritt aus den vom Museum und der Vermittlung vorgegebenen Dispositiven des Schauens mit sich bringt. *Die Reise des roten Ballons* führt uns in dieser Lesart sowohl über die Figur des Kindes und seinen Blick, als auch über die Ästhetik der Kamerabewegungen, das Bildungspotential gerade der phänomenologischen Dimension des Films vor Augen.

Film, das vermittelt diese *Mise en scène*, ermöglicht eine Verschiebung des Blicks – er ermöglicht das Gewohnte oder vermeintlich Bekannte anders zu sehen. Dazu gehört auch das Sprechen und die Bewegungen der Kinder. Die anfangs beschriebene *Mise en scène* des Museumsraumes aus schrägen Perspektiven und gespiegelt in Fensterscheiben kann nicht nur als eine Strategie der Selbstreflexivität, im Sinne eines *Sichtbar-machens* der Beschränkungen des Sehens verstanden werden. Sie entspricht auch einer Regiehaltung, die die Kindergruppe so filmt, dass ihnen die Aufnahmesituation möglichst wenig bewusst ist. Insofern das Gespräch mit der Pädagogin, wie alle Dialoge des Films, improvisiert wurde, ermöglicht diese Regiehaltung ein möglichst unbefangenes Verhalten der Kinder. Nicht *dass* die Kinder durch den Museumsraum laufen, oder der Junge zum Fenster schaut ist dabei relevant (denn das ist sicher Teil einer Inszenierung), sondern *wie* dies geschieht, wie sie in ihren unwillkürlichen Bewegungen, in ihrer körperlichen Unruhe, eine Ablenkung artikulieren oder auch einer Konzentration Ausdruck verleihen. Und was sich darin von ihnen, ebenso wie von dem Vermittlungsprozess zeigt, das in der Handlung des Films und den kulturellen Bildern von Kindern mit Spielzeugen nicht aufgeht.

Wie ich zu zeigen versucht habe, lässt sich die letzte Szene, ebenso wie der gesamte Film *Die Reise des roten Ballons* als eine komplexe Reflexion von Fragen der mediatisierten Wahrnehmung, der Vermittlung und Bildung sowie der Filmästhetik lesen. Der Film gehört damit zu einer Reihe von Filmen des europäischen Autorenkinos, die über die Figur und den Blick eines Kindes die Medialität und Ästhetik des Films reflektieren. Diese filmischen Diskurse stehen im Zusammenhang mit filmkritischen und filmtheoretischen Diskursen, die seit der Frühzeit des Kinos eine besondere Nähe des Mediums Film zum Kind und zur Kindheit behaupten. Ob aus phänomenologischer oder psychoanalytischer Perspektive, im Kontext des Avantgardefilms oder in Bezug auf das Hollywoodkino, immer wieder wurde und wird die Erfahrung des Zuschauers, die Haltung der Regie, oder auch das Schauspiel im Film mit dem Kind und der Kindheit in Verbindung gebracht. Man kann dieses Motiv „Kino und Kindheit“ als diskursives Phänomen untersuchen, das von bestimmten kulturgeschichtlich verankerten Vorstellungen von Kindheit geprägt ist und diese mit hervorbringt. Ich möchte aber darüber hinaus dafür plädieren, solche Filme und Diskurse durchaus als eine Reflexion von Bildungsprozessen und intermedialen Zusammenhängen ernst zu nehmen. Und diese Reflexion – so meine These – wäre gerade in ihrer ästhetischen Gestaltung, konkreter: in der *Mise en scène* zu suchen. Aus dieser Perspektive betrachtet, vermittelt uns *Die Reise des roten Ballons* auch das spezifische Bildungspotential des Films: als eines Mediums, das Räume, Beziehungen und Dispositive zur Anschauung bringen kann, das zwischen verschiedenen ästhetischen Ausdrucksformen Verknüpfungen herstellt und diese synthetisiert, und das eine Sensibilisierung der Wahrnehmung ermöglichen kann: die sich nicht nur auf Kunstwerke, sondern auch auf die flüchtigen Bewegungen der Wirklichkeit richtet.













Der Blick des Kindes in „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 15-25)

Abbildungen

Abb. 1-25: Videostill aus Hisao-hsiens, Hou: Die Reise des roten Ballons (LE VOYAGE DU BALLON ROUGE), 2007 (35 mm, 113 min.)

Literatur

- Arnheim, Rudolf (2003): Film als Kunst. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart, S. 176-200.
- Balász, Béla (2001): *Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films*. Frankfurt am Main (Orig. 1924).
- Bazin, André (2004): Für ein unreines Kino. Plädoyer für die Literaturverfilmung. In: *Was ist Film?*, Berlin (Orig. 1952).
- Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg.
- Durham, Carolyn A. (2014): Adapting Impressionism: Hou Hsiao-hsien's *Le Voyage du ballon rouge*. In: *Modern Languages Open*, Liverpool University Press, online: <http://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.19> [28.08.2017]
- Grabbe, Lars C./Rupert-Kruse, Patrick/Schmitz, Norbert M. (Hg.) (2013): *Multimodale Bilder. Zur synkretistischen Struktur des Films*. Darmstadt.
- Henzler, Bettina: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: DER ROTE BALLON und DIE REISE DES ROTEN BALLON. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).
- Henzler, Bettina (2017): Kino, Kindheit, Filmästhetik. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.) (2017): *Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie*. Berlin.
- Hemelryk Donald, Stephanie/Wilson, Emma/Wright, Sarah (Hg.) (2017): *Childhood and Nation in Contemporary World Cinema*. Londond/Oxford.
- Hsiao-hsien, Hou/ Suchenski, Richard I. (2004): Working With Limits: A Conversation with Hou Hsiao-hsien und Chu Tien-wen. In: Suchenski, Richard I.: *Hou Hsiao-hsien*. Wien, S. 186-199.
- Kracauer, Siegfried (2003): Erfahrung und ihr Material. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart, S. 234-255.
- Lebeau, Vicky (2008): *Childhood and Cinema*. London.
- Lury, Karen (2010): *The child in film. Tears, fears and fairy tales*. London
- Merleau-Ponty, Maurice (2016): *Phénoménologie de la perception*. Paris (Orig. 1945).
- Pauleit, Winfried (2004): Der Kinematograph als Zeigestock. In: *Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter*. Heft 125, Jg 35, 2004, S. 13-20.
- Pauleit, Winfried (2011): Medienwissenschaft und Bildung. Film als Schauplatz der Vermittlung am Beispiel von *The Conversation* (Francis Ford Coppola, USA 1974). In: Hediger, Vinzenz/Sommer, Gudrun/Fahle, Oliver (Hg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, Marburg, S. 213-238.
- Pauleit, Winfried (2009): Il faut être digital! Zeitgenossen und technische Medien. In: *Nach dem Film* (Essay), 13.10.2009. www.nachdemfilm.de . URL: <http://www.nachdemfilm.de/content/il-faut-etre-digital> [28.08.2017]
- Sahli, Jan (2009): Klingende Bilder, gemalte Töne. Mediale Schnittstellen in der Film- und Kunstvermittlung. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg, S.147-153.
- Sinyard, Neil (1992): *Children in the movies*. London
- Sobchack, Vivian (1992): *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film experience*. Princeton
- Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden

Filme

Hou Hsiao-hsiens (Regie): Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge), Frankreich, Taiwan 2007 (35 mm, 113 min.).

Hans Richter (Regie): Filmstudie, Deutschland 1926 (35 mm, 7 min.).

Walter Ruttmann (Regie): Lichtspiel Opus I, Deutschland 1921) (35 mm, 13 min.).

François Truffaut (Regie): Les quatre cents coups (Sie küßten und sie schlugen ihn), Frankreich 1959 (35 mm, 99 min.).

Wim Wenders (Regie): Alice in den Städten, Deutschland 1974 (16 mm / 35 mm, 110 min.).

Víctor Erice (Regie): El espíritu de la Colmena (Der Geist des Bienenstocks), Spanien 197 (35 mm, 97 min.).

Anmerkungen

[i] „Filmästhetik und Kindheit“ ist ein über drei Jahre (2016-2018) von der DFG gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Bremen (Institut für Kunstwissenschaft-Filmwissenschaft-Kunstpädagogik), das von mir durchgeführt wird. Für weitere Informationen siehe die Website zum Projekt, die über den Verlauf, sowie Kooperationen im Vermittlungskontext informiert und Gastbeiträge zum Thema versammelt.

[ii] Der Begriff der *Mise en scène* wurde von dem Filmtheoretiker André Bazin eingeführt, der ihn vor allem auf die Raumdarstellung im Film bezog (vgl. Bazin 2004). In der Filmwissenschaft wird er meist für die formalen Elemente verwendet, die die Gestaltung von einzelnen Einstellungen bestimmen: Anordnung und Bewegung der Figuren im Raum, Bildkomposition, Kadrierung und Kamerabewegung.

[iii] Auszüge aus dem Dialog (Übersetzung B. Henzler): Pädagogin: „Was sieht man dort?“, Kind: „Ein kleines Mädchen.“, P: „Ein kleines Mädchen, vielleicht aber auch einen kleinen Jungen. Zu dieser Zeit wurden Jungs so angezogen.“, K: „Ist das wahr? [...]“, P: „Kommt euch das Gemälde fröhlich oder traurig vor?“, K 1: „Fröhlich [...]“, K 2: „Einerseits fröhlich, andererseits traurig.“, P: „Warum?“, K: „Weil es auf der einen Seite düster ist und auf der anderen ist es sonnig.“, P: „Wo steht der Maler?“, K: „Oben [...]“, P: „Ja, man kann sagen, dass er sich oberhalb befindet. [...]“.

[iv] Winfried Pauleit bezeichnet dieses Spannungsverhältnis auch als Konkurrenz zwischen der Lehrperson und dem Film als Vermittler, vgl. Pauleit 2004.

[v] „Bildung ist nichts anderes als die Fähigkeit, das Gemälde oder den Film, die man gerade sieht, oder das Buch, das man gerade liest, zu anderen Gemälden, Filmen und Büchern in Beziehung zu setzen.“ (Bergala 2016, S. 54)

[vi] In dem Vortrag „Children and objects in motion...balloons, bikes, kites and tethered flight in films for and about children“ hat Karen Lury auf die Häufigkeit des Luftballons als Motiv in Filmen mit Kindern hingewiesen. Keynote zu Childhood and Nation in World Cinema. International Conference – Royal Holloway, University of London, 18.-19. April 2016, siehe <http://childnationcinema.org/events/international-conference/> [10.6.2017].

[vii] Zur Intermedialität des Films, insbesondere der visuellen Musik in der frühen Filmavantgarde, siehe Sahli 2009, zum Vergleich Kino/Theater: Balász 1924, zum Vergleich Kino/Kunst: Arnheim 1932.

[viii] Eine ausführlichere Gegenüberstellung der beiden Filme und der beiden Szenen, siehe Bettina Henzler: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: der rote ballon und die reise des roten ballon. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

[ix] „Das Kino kann als Medium definiert werden, das besonders dazu befähigt ist, die Errettung physischer Realität zu fördern. Seine Bilder gestatten uns zum erstenmal [sic], die Objekte und Geschehnisse, die den Fluss des materiellen Lebens ausmachen, mit uns fortzutragen.“ Kracauer 2003, 239f.

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

In der Bildung ist die Zukunft unser Geschäft.² Die Zukunft aber ist das, was für die Gegenwart zu weiten Teilen unbeschreiblich und dennoch unausweichlich bleibt. In ihrem Effekt auf uns kommt sie dem Sublimen, oder Erhabenen, wirksam nah. Und Bildung wird, weil sie Arbeit an der Zukunft ist, zur Arbeit am Sublimen. Darüber kann man natürlich streiten. Zweifelsohne aber liegt der Zukunft in ihrer zweiseitigen Funktion, aus Unausweichlichkeit und Unvorhersehbarkeit, eine gewisse Unbeschreiblichkeit inne, die man Zauber oder Magie nennen kann. Einerseits hingezogen, andererseits abgestoßen, versuchen wir dieser Unberechenbarkeit mit Strategien zu begegnen. Mit einer Art praktischen Magie aus Datensammlungen, Alltagsdiagnostik, Empirie, Algorithmen, Yoga und Smoothies lassen wir uns tragfähige Linien in die Zukunft ziehen (vgl. Raunig 2016:12). Dabei geht es darum, im Heute verlässliche Weissagungen für die Zukunft machen zu können. Doch, bereits 50 Jahre nach der ersten Verbindung zwischen zwei entfernten Computern, die uns diese Vorgänge erleichtern sollten, sind es unüberschaubar viele Linien geworden. Allein im Jahr 2010 kamen 152 Millionen Blogs, 25 Milliarden Tweets auf Twitter, 100 Millionen Twitter-Accounts, 7,7 Millionen Follower für Lady Gaga, 250 Millionen Facebook-Mitglieder hinzu und jährlich steigen diese Zahlen ins zunehmend Unermessliche (SZ 2010). Ganz ohne Humanfaktor zeigt sich daran schon quantitativ die Unberechenbarkeit der Zukunft. Die Erhabenheit ist unbegreiflich in Ihrer Kraft und darin liegt ja die Magie.

Magie ist abhängig von ihrer Konstruktion

Magie ist aber nicht gleich Magie. Es gibt z. B. einen feinen Unterschied zwischen Magie und der Arbeit eines/r Magiers/in, der sogenannten Zauberei. Während das Erhabene sich nur indirekt über seinen Effekt als Magie zeigt, z. B. angesichts eines Bergmassivs, das uns unsere Unterlegenheit fürchten lässt und doch nicht zerreißt, scheint die Zauberei nur die händische Simulation (oder die D.I.Y.-Variante³) dieses erhabenen Effekts unter den Bedingungen des *real life* (also unter den physischen Bedingungen) zu sein. Unter diesen Bedingungen müssen optische, mechanische und hydraulische Gesetze meisterhaft analysiert, praktisch durchdrungen und in der Folge überwunden werden, um den erhabenen Moment für unsere Sinne zu simulieren. Zauberei ist demnach eher ein praktisches Beherrschen des Regelwerkes oder perfektioniertes Handwerk am Unerklärlichen. Ein/e Zauberer*in macht sich also geschickt die Illusion zu eigen und führt das Unerklärliche auf. Weder Kaninchen noch blaue oder rote Karten sind nach einem Zauberkakt tatsächlich auf unfassbare Weise verschwunden oder verändert. Das wissen wir. Oder vielmehr können wir es wissen, eben weil wir wissen: Es ist nur Zauberei, und eben keine Magie. Karten und Kaninchen sind also immer noch *da*, nur können wir sie im entscheidenden Moment, mit den verfügbaren Mitteln nicht sehen und sie erscheinen uns als *fort* (vgl. Freud im Sinne Meyer 2006). Nicht selten werden zur Verstärkung dieses Effekts Ablenkungsmanöver oder Verschleierungstechniken (z. B. *smoke screens*³ wie im Theater) eingesetzt. Die so inszenierte Abwesenheit (*fort*) wird dadurch zusätzlich exponiert und vom Zweifel bereinigt. Wir glauben der Inszenierung dann bereitwilliger, weil es kracht, weil das Spiel klar ist und uns unterhält. Das ist dann die Magie.

Die Zauberer *nach* dem Internet⁴

Unsere Haushaltsgegenstände kommunizieren, seitdem es Elektrizität gibt. Nach dem Prinzip *An/Aus*, bzw. *Entnahme/keine Entnahme*, wird der Stromfluss geregelt. Das ist keine Zauberei, wir denken nicht daran bzw. sehen diesen Vorgang nicht. Was wir sehen ist: *kleines rotes Licht an, kleines rotes Licht aus*. Vergleicht man das mit den gegenwärtig bereits aktiven Echtzeit-Reaktionsmodi der sozialen Netzwerke, wo in Bruchteilen von Sekunden Beiträge geteilt, *ge-rebloggt* und bereits nach Zeiträumen von unter einer Minute 100.000 Likes und Kommentare auf populäre Äußerungen verteilt werden, sieht man schon eher Zauberei am Werk. Die Abstände zwischen Reaktion und Aktion sind so signifikant verkürzt, dass von einer annähernden Gleichzeitigkeit ausgegangen werden muss. Dieser Moduswechsel ist Ausgangspunkt für eine Feedbackschleife (oder auch *closed circuit constellation*), in der eine beliebige Aktion nur noch für ein Potenzial von Reaktionen steht, das sich qualitativ in Faktoren wie *sharing community* und *meme potential* fassen lässt. Steuern oder kontrollieren lassen sich diese Vorgänge nicht mehr. Unter diesen Prämissen ist die Gegenwart für den Menschen unüberschaubar geworden und es lohnt sich nicht mehr, Unerhebliches über die Verknüpfungen hinter den Phänomenen zu wissen. Das Verständnis weicht dem gelegentlichen Staunen.

Zaubern mit dem Überschuss des *streams*

Mit den sich verändernden Werkzeugen und Bedingungen verändern sich auch die Anforderungen an die praktische Magie. In der Kunst dieser Zeit z. B. werden die beschriebenen Erscheinungen in vielen Aspekten bereits selbst zum Material und finden als komplexe *ready-mades* in vernetzten multiplen Hybriden Verwendung. Während in der aktualisierten Form des Hase-im-Hut oder Frau-in-der-Kiste-Tricks einiger Künstler*innen die Technik des *Sichtbarwerdenlassens* durch *Unsichtbarmachen* weiter Kern der Sache bleibt, haben die nächsten Künstler*innen das Material (Hase, Hut, Karte, Tuch) scheinbar hinter sich gelassen und zaubern mit dem Überschuss der *streams*. Die Künstler*innen zaubern mit *leerer Hand* an Bildern, Worten, Gesten und Zeichen, die sie aus dem Kontinuum des *worldwide sharings* ziehen und wieder darin verschwinden lassen.

Live-Performances, Performance Events und Performance-Installationen übernehmen in der aktuellen Logik der Kunst strukturierte wie auratisierende Funktionen. Folgt man etwa einer Einladung von Wojciech Kosma, einem jungen polnischen Künstler in Berlin, findet man sich gemeinsam mit einigen hundert anderen Besucher*innen erst einmal in keiner sichtbar besonderen Situation. Man ist sogar versucht zu glauben, es handele sich eher um eine Probe für etwas noch Kommendes als um das, was man bereits sieht. Das Publikum sitzt in sauberen Reihen, im Fokus eine Art Bühnenfläche mit zwei Akteuren (Fig. 3). Beide Akteure sind nur mit einer Unterhose bekleidet, einer der beiden hat langes Haar und fahle Haut, der andere kurzes Haar und braune Haut. Wie unter Freunden wird gesprochen, gelacht, gescherzt, gerungen und gebrüllt, aber immer wieder abrupt zum nächsten Part übergegangen. Das Dargebotene bleibt im Alltäglichen. Es folgt dabei aber einem unausgesprochenen Rhythmus aus CUT > GO > CUT nach dem Prinzip einer Filmproduktion. In ganz entspannt professioneller Yoga-Atmosphäre wird aufgeführt, unterbrochen und immer wieder Neubegonnen. Das sichtbare Agieren der Akteure gibt wenig Aufschluss über den Aufwand im Vorfeld, das Skript oder die notwendigen Absprachen zwischen Künstler und Performern. Bei zu flüchtigem Blick könnte die Situation wie ein diffuses Happening wirken, dem man als Zuschauer*in nur beigelegt wurde. Doch über den Rhythmus (CUT > GO) und die Konzentration im Raum erhält sich die Form und verlangt nach genauerer Beachtung der Abläufe und Fragmente.

Umgangswedeltrick der leeren Hand

Unter dieser Aufmerksamkeit gelingt es, Einzelteile aus der konzentrierten Collage angespülter kultureller Äußerungen zu bergen. Wie im Shuffle-Modus werden die Fragmente gegenwärtiger und vergangener Kultur durchmischt und aufgeführt. Dabei scheint die Frequenz erhöht, aber die Geschwindigkeit der Einzelteile unverändert. Während man den Handlungsabschnitten folgt, sitzt man ein klein wenig – mit nur halbgeöffneten Augen – neben sich und die angetragenen Fragmente verbinden sich seltsam effektiv mit dem erinnerten Repertoire an Bildern und Zeichen. Das gesprochene Wort ist klar und deutlich, gibt allerdings wenig Aufschluss über dessen Bedeutungen und gewinnt kaum Rückhalt in den Strukturen des vorgetragenen Textes. Über die Register der Pragmatik⁵ – also die jeweiligen den Zeichen anhängenden Verwendungskontexte – ergibt sich dann der Zugang zur

dichten Zeichendecke, die oberflächlich recht leer und stumpf wirkt; ein *Umhangwedeltrick* der *leeren Hand*, der uns abseits des Wort- und Symbolsinns auf die Strukturen und Verhältnisse blicken lässt und gerade das sonst Unsichtbare offenlegt.

Präziser kann man das Verhältnis von Dargestelltem und Darstellendem nicht in direkte Erfahrung umsetzen. Da ist offensichtlich nichts Erstaunliches, aber aus dem Wenigen ergibt sich eine Beobachtung, die man anders nicht erlangen kann. Das ist dann aber doch erstaunlich und wohl ein Beispiel von aktueller Zauberei.

In der Bildung ist die angewandte Zauberei eine Strategie, der Zukunft zu begegnen. Ganz pragmatisch lassen sich an den Verwendungen der Werkzeuge – gerade in der Zauberei – Prognosen über gegenwärtige und anstehende Bedingungen gewinnen. Darüber hinaus aber lassen sich per Zauberei auch semantische Lücken – die sich beinahe unweigerlich mit der Zukunft ergeben – lebenspraktisch mit einem effektiv lautmalerischen „Awww“ überbrücken. Im Plural ergibt das „Awww“ dann eine Art produktive Stimmung (Pazzini 2015: 317), die nicht ganz erklärbar, aber in der Bildung sehr wirksam ist.

*Weitere Zauberei innerhalb der Kunst, die Sie nochmals genauer in den Blick nehmen könnten: Hanne Lippard und Ryan Trecartin als aktuelle Vertreter*innen einer medienkulturell angetriebenen Magie, die es mit dem Unbeschreiblichen der Gegenwart aufnehmen; Tino Sehgal als Vertreter der Minimal-Magie und ihm vorangegangen Bruce Naumann, Andy Warhol und Joseph Beuys, die zu anderen Zeiten als Magier mit anderen Werkzeugen wirkten.*

Anmerkungen

1 Während der Überarbeitung des Tagungsbeitrages zu *As-If – Performance unter post-digital condition* traf die Statusmeldung „pragmatic“ von Paul Feigelfeld über Facebook bei mir ein. Er teilte diese mit Anne Imhof und fünf anderen Teilnehmer*innen. Es ist davon auszugehen, dass der Kommentar sich auf die zeitgleich im Hamburger Bahnhof installierte Arbeit *For Ever Rage* von Anne Imhof bezog. Die Arbeit wurde von der Jury des Preises der Neuen Nationalgalerie mit dem 1. Preis bedacht. In der Verschränkung von pragmatics und magic wurde es dann für diesen Zusammenhang zu pragmatics.

Karatedō (japanisch „Weg der leeren Hand“) wurde früher meist nur als Karate bezeichnet und unterstreicht den philosophischen Hintergrund der Kunst und ihre Bedeutung als Lebensweg. Der/die Karate-Schüler*in soll sein Inneres leer machen, um allem angemessen begegnen zu können. Dabei geht es um eine Schärfung zur umfassend bewussten Erfahrung des Hier und Jetzt.

2 Gerade für die Bildung wird die Zukunft als Bezugsgröße zur entscheidenden Unbekannten in der Gleichung. Wir arbeiten nicht ausschließlich in der Gegenwart, sondern bilden die jeweils kommende Gesellschaft zumindest indirekt aktiv mit. Das darf man sich nicht immer vergegenwärtigen, denn das würde unweigerlich zu Überforderungen führen, aber zumindest in Teilen müssen Lehrer*innen per Alltagsprognosen einen Punkt B imaginieren, damit der gewünschte Transfer von Punkt A über Tradition nach Zukunft gelingen kann.

3 Auf der Bühne eingesetzter Nebel zur Verhüllung einer Handlung.

4 Nach dem Internet meint hier: nachdem das Internet neu war und als technisches Medium thematisiert werden musste.

5 Hier wird mit „pragmatics“ (engl. für „Pragmatik“) auf den linguistisch-kulturwissenschaftlichen Diskurs anglo-amerikanischer Prägung verwiesen. Die Überlegungen zu pragmatics im Zusammenhang mit dem Phänomen Post-Internet Art sind Grundlage des Textes und zeigen sich u.a. stellvertretend im Titel *pragmatics.

Literatur

Meyer, Torsten (2006): *Visible Human*. Der Betrachter macht die Bilder. In: Forschungs- und Lehrstelle – Kunstpädagogik und visuelle Bildung. Online: http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/Texte/meyer/visible_human.html#a6 [29.2.2016].

Pazzini, Karl-Josef (2014): *Setting, Stimmung, Transindividualität*. Vortrag, Universität zu Köln 05/14 (unveröffentlicht). Online: <http://kunst.uni-koeln.de/2014/05/karl-josef-pazzini-setting-stimmung-transindividualitaat-happy-go-lucky-m-leigh/> [28.2.2016].

Pazzini, Karl-Josef (2015): *Bildung vor Bildern. Kunst Pädagogik – Psychoanalyse*. Bielefeld: Transcript, S. 317.

Raunig, Gerald (2016): No FUTURE. Dividuelle Linien, neue AkteurInnen der Kreativität. In: Springerin, *New Materialism*, 19. Jg., Heft 1, S. 12-14.

Süddeutsche Zeitung (2010): Das Internet in Zahlen. Die unglaubliche Riesenmaschine. In: Süddeutsche Zeitung Online, 9. Februar 2010, 08:15. Online: <http://www.sueddeutsche.de/digital/das-internet-in-zahlen-die-unglaubliche-riesenmaschine-1.65478-2> [21.3.2016].

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

Die vor nicht allzu langer Zeit wohl noch sinnvollen Unterscheidungen von On- versus Offline, Cyberspace versus Meatspace oder gar „realer“ Welt versus „virtueller“ Welt des Internet, eigentlich ebenso die Rede von ihrer Durchdringung, sind derart obsolet, dass selbst schon der Verweis auf diese einen historischen Charakter hat. Torsten Meyer spricht zu Recht von einem „ins Real life gestülpten Cyberspace“ (Meyer 2013: 30). Dieser ist nicht als Mischung aus *Gadgets* und *Social Web* zu begreifen, sondern nur mit dem Bild des Myzels zu erfassen. Dessen Fruchtkörper geben sich uns (und der Pädagogik) als etwas Lebensweltliches, so dass man sich in unendlich variierten „Chancen-und-Gefahren“-Rhetoriken der Hoffnung hingibt, das unbekannte Neue mit dem Maßstab des bekannten Alten messen zu können – während das Greifbare nichts anderes als ein Epiphänomen einer globalen digitalen Infrastruktur ist, die als „Ganzes“ allenfalls noch durch Algorithmen aggregiert, aber kaum mehr als Zusammenhängendes *verstanden* werden kann.

Als wären (technische) globale digitale Netzwerke und ihre materialen, sozialen und kulturellen Implikationen nicht komplex genug, weht in all dem auch noch der Hauch einer in diesem Zusammenhang (zumindest im hier gemeinten Zuschnitt) eher wenig beachteten Geschichte. Die Vermessung des Raumes, die Normierung der Zeit, die Quantifizierung der Mathematik (von der antiken *Ratio* als gerechtem Verhältnis zur modernen Rationalität der Fließkommazahl), die Normierung der Maße, die Algorithmenisierung des Wissens (als Deduktion auf Basis von Taxonomie und *mathesis universalis*; Foucault 1973), sodann die Virtualisierung der Tauschmittel, die Protokollierung und somit Verdattung von Individualität, die Umstellung auf vernetzte Information als zentrales Kontrollmittel für Ökonomie und Politik (von der biopolitischen Datensammlung bis zum Telegrafen als Echtzeit-Steuerungstechnologie), die Transformation vom zentrierten Gemeinschaftsmodell zum dezentrierten Netzwerk (Simmel; vgl. Härpfer 2014) und nicht zuletzt die Eingewöhnung an entauratisierte zunächst massenmedial verbilligte, dann psychoakustisch und psychovisuell optimierte Erlebnisformate – all dies bildet zusammengenommen die (europäisch-neuzeitliche) kulturhistorische Voraussetzung für das, was wir heute als Digitalisierung erfahren und betreiben. Diese historischen Linien, ihre jeweiligen Kontinuitäten, Diskontinuitäten und Verschiebungen sind Teil der Geschichte der globalen Digitalisierung. Im Hinblick auf die Frage, was Subjektivität, Kultur und entsprechend Bildung ist, wird, werden kann oder werden soll, ist daher, so die hier in Anschlag gebrachte These, Digitalisierung nur vor einem kulturtheoretischen Hintergrund zu verstehen. Dies gilt m. E. sowohl für die wissenschaftliche Rekonstruktion wie auch für die individuelle Reflexion und Positionierung. In der enormen Differenz, die trotz aller kulturhistorischen Disponiertheit zwischen dem analogen „mathetischen“ Verwaltungskosmos der Moderne und seiner digitalen Steigerungsform besteht, liegen schließlich nicht zuletzt diejenigen (Transformations-)Potenziale begründet, die vor noch nicht allzu langer Zeit zu emanzipatorischen und pädagogischen Hoffnungen – von radikaler Cybereuphorie bis zum gemäßigten Deliberationsoptimismus – Anlass geben konnten.

Medialität, Ästhetik und symbolische Form

Es ist unschwer nachvollziehbar, dass es keine Kultur ohne die ihr eigenen symbolischen Formen (Cassirer), keinen symbolischen Ausdruck ohne Medien (Schwemmer 2005), und keine mediale Darstellung ohne eine mit dieser einhergehenden ästhetischen Form geben kann. Symbolische Formen, Medien und Ästhetiken spielen ineinander. Beispielsweise beruht die Festlegung einer bestimmten Blickordnung im Bild, als Ausdruck einer kulturellen Form (Panofsky 1964) und ihrer subjekttheoretischen Implikationen (Foucault 1973), auf den medialen Eigenschaften von Leinwand und Farbe, die es erlauben, einen bestimmten Raum zu fixieren – etwa einen Raum der zweidimensionalen Anordnung entsprechend der mittelalterlichen Bedeutungsperspektive oder eine virtuell dreidimensionale Anordnung der neuzeitlichen Zentralperspektive, die zugleich auf ein Betrachtersubjekt vor dem Bild verweist. Im Gemälde, also im Trägermedium von Leinwand und Farbe, ist die dargestellte Ordnung nicht veränderbar. Überführt man jedoch die materiale Medialität des Gemäldes in die mediale Materialität eines Scans (oder sonstiger digitaler Reproduktionsverfahren), so provoziert diese hochgradig offene, manipulierbare Form des Digitalen, wie aus Kunst und Alltag wohl bekannt, Reproduktionen, Dekontextualisierungen, Remixes, kurz: ästhetische Umdeutungen, die auch die ursprüngliche „Message“ – zum Beispiel hier Repräsentationen von Status, Geschlechterordnung, Subjektpositionen u. a. – unterlaufen können.

Das Moment der Medialität wird in diesen Beispielen gegen die verschworene Einheit von Ästhetik und symbolischer Form mobilisiert. Umgekehrt können auf der Ebene der Ästhetik Medialitäten (und Materialitäten) thematisch werden. Es lassen sich unschwer Beispiele finden, in denen die Ästhetiken gegen Medialität (Yves Klein, Malewitsch) sowie Ästhetiken und Medialitäten gegen kulturelle Formen (von Duchamp bis Warhol), usw. mobilisiert werden. Worauf ich hinaus will, ist die Tatsache, dass es stets ein Bedingungsgefüge von kulturellen, ästhetischen und medialen Aspekten gibt, das als Spannungsverhältnis Freiräume eröffnet und somit immer auch Veränderung und Verflüssigung, Distanznahme und Transformation ermöglicht. Und dies bedeutet wiederum in Bezug auf digitale Medialität, dass das Zusammenspiel von Ästhetik, Medialität und Kultur (als performativer symbolischer Ordnung) sowohl in diesen einzelnen Domänen (digitale Ästhetik; digitale Entmaterialisierung der Medialität; Entkopplung digitaler Kultur von Tradierungszwängen) als auch insbesondere in ihrem emergenten Zusammenwirken transformiert wird.

„Kulturelle Bildung“ als Praxis der ästhetischen Reflexion kultureller Praktiken und ihrer Bedingungsgefüge

Was hat dies nun mit Bildung zu tun? Nach einer Formel Dietrich Benners wird Bildung gemeinhin als Prozess der „nichtaffirmativen Selbstbestimmung“ verstanden (Benner 2005: 155ff.), also als Prozess, in dem wir – so kann man diesen Gedanken auslegen – uns nicht nur innerhalb gegebener Rahmen und Regeln „bestimmen“ (das wäre affirmativ), sondern in dem wir uns zu den Bedingungen der Selbstbestimmung verhalten (das wäre nicht-affirmativ, also kritisch). Bildung bedeutet dann kulturtheoretisch gefasst, dass Selbstbestimmung nicht nur innerhalb gegebener kultureller Ordnungen und ihren symbolischen Formen zu geschehen hat, sondern dass Selbstbestimmung immer auch eine zumindest implizite oder praktische Positionierung zu diesen Formen beinhalten muss. Das bedeutet dann in letzter Konsequenz sogar und nur scheinbar paradox, auch zu affirmativen Festlegungen dessen, was als „Selbstbestimmung“ zu verstehen sei, auf Distanz zu gehen (vgl. Ricken 2006: 345ff.). Die Kritik eines normativ-anthropologischen Rekurses auf ein vorgängig bestehendes „Selbst“, das „sich“ angeblich bestimmt, bildet somit die paradoxe Grundfigur und auch Herausforderung gegenwärtiger Bildungstheorie.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Verhältnis von Bildung und Kultur naheliegender Weise nicht nur als Kultivierung im Modus der pädagogischen Vermittlung und/oder subjektiven „Aneignung von Kultur“ verstehen, und schon gar nicht als ein bloßes „Lernen über ...“ kulturelle Angelegenheiten, Ausdrucksformen, Kulturtechniken, Künste etc. Vielmehr ist „Bildung“, nimmt man den Terminus bildungstheoretisch ernst (was leider oft genug nicht der Fall ist), eine Praxis der Reflexion *auf* Kultur – verstanden nämlich als implizit machtförmiges Formenrepertoire der Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen.

Bildungsprozesse im genannten Verständnis implizieren immer Prozesse der *Positionierung*. Eine solche Positionierung wird nun im Allgemeinen als eher rationale Reflexion vorgestellt. Explizite (verbal-argumentative, theoretische) Reflexion ist jedoch nur eine (habituell betrachtet sehr) spezifische Praxisform unter anderen. Eine andere Möglichkeit der Positionierung liegt in der äs-

thetischen Artikulation, und diese wird – so meine These – wesentlich ermöglicht durch das beschriebene Spannungsverhältnis kultureller Formen, tradierter Ästhetiken und medialer Bedingungen des Ausdrucks und der Kommunikation. „Artikulation“ meint dabei nicht nur „Ausdruck“, also das Nachaußenbringen eines schon existierenden Inneren. Es ist nicht etwa eine Proposition schon „da“, die dann jeweils auf einem Ausdruckskanal (Körper, Bild, Sprache) kommuniziert wird. Vielmehr bringt Artikulation im „Explizitmachen“ (Jung 2005: 2009) das Ausdrückende überhaupt erst hervor – so, wie ein nur „gefühlter“ Gedanke, eine Idee für ein Bild, die Vorstellung eines Klangs oder einer Bewegung eben erst dann Gedanke, Bild, Klang oder Geste werden, wenn sie artikuliert werden. Die Artikulation geht mit einer Sichtbarkeit einher, mit der wir verbunden sind, für die wir eintreten (Jörissen 2011). Artikulationsprozesse bringen nicht nur etwas Symbolisches, sei es epistemisch-kognitiv oder ästhetisch-sinnlich, zum Vorschein, sondern sie positionieren *uns* in Bezug auf das Artikulierte in einem kommunikativen Kontext (z. B. den Eltern, einer Peergroup, einem Publikum oder, im Netz, den semantischen Analysen automatisierter Überwachungsagenten gegenüber). In diesem Sinne werden wir durch Artikulationsprozesse selbst artikuliert (Butler 2001; Jergus 2012: 36ff.); wir begegnen – nicht selten überraschenden – Lesarten und Festlegungen unserer Selbst, müssen oder sollen für diese eintreten und werden somit als Subjekt anerkannt bzw. anerkennungsfähig.

Ästhetische Artikulationsprozesse sind mithin Positionierungen in einem zugleich sozialen und kulturellen Raum, in und an denen wir uns selbst als kulturelle und soziale Wesen überhaupt erst erfahren können. Es ist eine Kernaufgabe und muss ein regulatives Ziel der unter dem Titel der Kulturellen Bildung versammelten pädagogischen Handlungsfelder sein, eine Praxis der ästhetischen Reflexion kultureller Praktiken und ihrer Bedingungsgefüge zu initiieren und zu befördern; sie soweit zu entwickeln, dass möglichst nicht nur affirmative Positionierungen, sondern nicht-affirmative Artikulationsformen ermöglicht werden – in diesem Sinne nicht nur ästhetischer Ausdruck, sondern ästhetische Selbstbestimmung, nicht als Festlegung einer personalen „Ästhetik“ oder eines „Stils“ (*lifestyle*), sondern als ästhetische Bestimmung als Arbeit an den Ordnungen und Formen, innerhalb derer wir angerufen sind, uns zu entwerfen und zu verorten.

Die Aufgabe umfasst natürlich *auch* die Vermittlung von Sachwissen und Fertigkeiten – unter anderem das, was im Diskurs bisweilen als Forderung nach künstlerisch-ästhetischer „Alphabetisierung“ auftaucht. Hierbei geht es um die Vermittlung ästhetischer Artikulationsformen. Kulturelle bzw. Ästhetische Bildung schafft Anschlussmöglichkeiten, so dass die sinnliche Erfahrung von Kultur differenziert und erweitert wird, dass ästhetische Urteilsfähigkeit entwickelt wird, dass damit übrigens auch neue, andere, komplexere Genussfähigkeiten geschaffen werden; zusammenfassend: dass kulturelle Prozesse, Manifestationen, Werke in ihrer ästhetischen Verfasstheit zugleich als sinnlich und sinnhaft wahrgenommen werden können. Und dies bezieht sich im Übrigen keinesfalls nur auf die sogenannte Hochkultur und die etablierten Künste, sondern auf die Vielfalt und Breite kultureller Ausdrucksformen in unserer Gesellschaft.

Die letztlich wesentliche Aufgabe Kultureller und Ästhetischer Bildung sehe ich jedoch darin, eine sinnlich-sinnhafte Unbestimmtheit, und das heißt: alternative Erfahrungsformen, neue Erfahrungsmöglichkeiten, zu befördern.

Im Sinne der damit angesprochenen bildungstheoretischen Forderung Winfried Marotzkis muss es in Bildungsprozessen um „die Herstellung von Bestimmtheit und die Ermöglichung von Unbestimmtheit“ (Marotzki 1988) gehen. Damit ist gemeint, dass einerseits etwas gelernt, erfahren, bekannt sein muss: dies meint „Herstellung von Bestimmtheit“, wie sie soeben angesprochen wurde. Bildung ist aber zugleich nur angemessen zu verstehen oder auch pädagogisch zu erhoffen, wenn sie „Unbestimmtheitsbereiche ermöglicht und eröffnet“ (Marotzki 1990: 153). Unbestimmtheit entsteht, wenn die Rahmungen des Bekannten – unsere „Welt-sicht“, innerhalb derer alles einen bestimmten Sinn ergibt – erweitert, transformiert, aufgebrochen, überschritten werden. Erst dann können wir die Dinge in einem neuen, komplexeren, weiteren Licht sehen. Reflexivität und Kritik sind klassische Wege hierzu, aber auch Ironie, Humor, Spiel, und insbesondere ästhetische Erfahrungen (Seel 1985). Artikulationstheoretisch präzisiert Matthias Jung dieses Moment der Unbestimmtheit als „maximale Prägnanz und Bestimmtheit“, die „in den Dienst semantischer Selbstaufhebung gestellt“ wird (Jung 2009: 475ff.) – mithin geht es, praxeologisch gewendet, um semantische Positionierungen, die sich der Machtförmigkeit semantischer Logiken zugleich entziehen.

Bildung und Medialität

In Bezug auf Medialität bedeutet diese bildungstheoretische Zielsetzung zweierlei. Erstens kann man Medien als ein *Gegenstandsfeld* Kultureller Bildung betrachten. Die Medienpädagogik ist ein paradigmatisches Feld Kultureller und Ästhetischer Bildung in

dieser Hinsicht, da sie Medien in ihrem programmatischen Titel zum pädagogischen Gegenstand erhebt, ungeachtet der enormen Heterogenität medialer Phänomene (freilich werden Medien und Medientechnologien auch in anderen Bereichen der Kulturpädagogik systematisch gegenständlich, so etwa in der Kunstpädagogik). Eine solche Gegenstandskonstruktion setzt logischerweise voraus, dass unter „Medien“ etwas verstanden wird, das uns lebensweltlich gegenübersteht, mit dem wir handelnd umgehen können.

Wenn man aber theoretisch etwas tiefer gräbt, kommt man schnell zu dem schon angedeuteten Umstand, dass ohne Medien gar nichts Symbolisches erscheinen kann. Der Begriff der Medialität (Mersch 2002) verweist auf diese konstitutive Ebene, ohne die keine Zeichen, ergo kein Sinn, ergo keine Kultur und auch keine Ästhetik denkbar wäre. Was aber in medialen Prozessen zur Erscheinung kommt – was sichtbar, hörbar, lesbar etc. wird, sind Zeichen, nicht Medien selbst. Wir „sehen fern“, aber wir sehen nicht Fernseher. Wir hören Radio, aber wir hören nicht das Radio. Wir lesen „ein Buch“, aber wir lesen nicht Druckerschwärze auf gebundenem Papier oder eInk-Pixel, sondern Buchstaben und Worte. Wie man aus der Medientheorie etwa bei Dieter Mersch erfahren kann, handelt es sich bei der Medialität um ein Prozessgeschehen, in dem etwas zur Erscheinung kommt, in dem sich aber zugleich immer etwas – und zwar etwas sehr Wichtiges – entzieht, unsichtbar wird. Das, was sich entzieht, sind die Strukturen der Medialität – die Strukturen dessen, was „etwas“ mit immer anderen Inhalten, aber in immer strukturisomorphen Formen hervorbringt.

Die mediale Herausforderung der Pädagogik – und insbesondere auch der Kulturellen und Ästhetischen Bildung – liegt mithin zum einen im lebensweltlichen Umgang mit fassbaren „Mediendingen“ (z. B. Smartphone) und Medienphänomenen (z. B. Werbung). Sie liegt aber zum anderen, und nicht zuletzt, im Umgang mit etwas, das sich systematisch der Sichtbarkeit und Gegenständlichkeit entzieht; im Umgang mit den verborgenen Strukturen von Medialität, ihren Bedingungen und Effekten.

Das Mediale und das Digitale

Im Fokus der Betrachtung stehen damit die „zugrunde liegenden Materialitäten, Dispositive oder Performanzen, die die medialen Prozesse begleiten und in sie eingehen, ohne sich mitzuteilen“ (Mersch 2006). Der Mediatisierungsprozess basiert in diesem Modell auf der Differenz zwischen dem Medialen als „loser Kopplung von Formen“ (Luhmann) – dem strukturativen Moment, das bestimmte Formen zur Erscheinung bringen wird – einerseits und der „amedialen“ Materialität, auf der diese beruht, andererseits. Die Verflechtung von medialen und amedialen Momenten im Prozess der Mediatisierung bewirkt immer eine bestimmte eingeschränkte, selektive oder auch: strukturierte und strukturierende Potenzialität. Um ein vielleicht etwas konstruiertes Beispiel zu geben: Könnte man Farbpigmente „hörbar“ machen (z. B. durch entsprechenden Einsatz im Rahmen einer akustischen Installation), wären sie in genau dieser Hinsicht keine Farbpigmente, sondern Klangpigmente. Materialität und Medialität koppeln sich im Ereignis der Mediatisierung, also des Erscheinens sinnlich wahrnehmbarer Form, auf je spezifische Weise.

Merschs Betonung der Materialität im Prozess der Mediatisierung (des Erscheinens von Zeichen im Rahmen medialer Strukturen) macht es möglich, das Digitale im Spannungsfeld von Materialität und Medialität als „Remediatisierung“ – als Mediatisierung der Mediatisierung – zu verstehen. Theorien des Virtuellen übersehen das materielle Moment, wenn sie von bereits immateriell gedachten Zeichenbegriffen ausgehen. Der entscheidende Punkt im Hinblick auf das Verhältnis von Digitalität und Medialität ist jedoch gerade dies, dass das Digitale nicht ganz, nicht im vollen Umfang am Mediatisierungsprozess beteiligt ist. Das Digitale remediatisiert die *Materialität*, also das amediale Moment im Mediatisierungsereignis, und gerade nicht das mediale Moment.

Diese Beobachtung stimmt mit dem Umstand überein, dass Digitalität uns zwar, und vor allem lebensweltlich, als „digitales Medium“ oder „digitales Gadget“ (Smartphone etc.) begegnet, sie jedoch an sich *nicht* medial ist. Zur Mediatisierung sind immer digital-analoge Konvertertechnologien (DAC) erforderlich. Diese überführen die digital-numerischen Informationen in sinnlich wahrnehmbare analoge Schwingungen. Derselbe Code, der einen DAC ansteuert, kann ebenso gut Maschinen ansteuern, deren Aktionen nicht auf menschliche Sinne bezogen sind, die folglich keine gekoppelten Formereignisse hervorbringen. Auch das Zusammenspiel von Code und Daten, das im Input und im Output bedeutungshaft ist, weist an sich keine Bedeutungshaftigkeit auf. Computation ist auch dort keine Hermeneutik, wo semantische Algorithmen eingesetzt werden.

Man sieht also, dass zwar „Medien“ historisch betrachtet zunächst einer (analog-medialen) Remediatisierung (Benjamin 1936/2013), dann einer digitalen Remediatisierung unterliegen. Ebenso deutlich ist aber, dass umgekehrt das Digitale das Me-

diale nicht nur fundiert, sondern auch mit diesem keineswegs koextensiv ist. Ob unmittelbar materielle Wirkungen oder aber Medium/Form-Dynamiken erzeugt werden, ist dem Digitalen sozusagen einerlei. Um „digitale Medialität“ zu verstehen, reichen deswegen medientheoretische Mittel (zumindest semiotischer Provenienz) nicht aus. Die vier Strukturbereiche des Digitalen: *Code, Daten, Netzwerk und materielle Interfaces* interagieren in einer unüberschaubaren Vielfalt von Funktionslogiken hochflexibel miteinander, und dies zudem im Rahmen der ihr eigenen Mischung von Geschichtlichkeit und Entwicklungsdynamik ihrer technischen und ästhetischen Designs (die sich u. a. am selbsterfüllenden Mythos des Moore'schen Gesetzes und am Zwang zum *Streamlining* ständig erneuerter Produktgenerationen ablesen lässt). Um digitale Medialität zu verstehen, sind entsprechend neben medientheoretischen Perspektiven softwaretheoretische (eher im Sinne der *software studies* als nur einer ingenieurwissenschaftlich verstandenen Informatik)³, datentheoretische, netzwerktheoretische sowie interface- und designtheoretische Perspektiven nicht nur zu berücksichtigen, sondern aufeinander zu beziehen.

„Digitale Bildung“ und digitale Kultur

Wir sollten folglich, das sei damit angedeutet, tunlichst wissen, was „Digitalisierung“ eigentlich bedeutet und was genau durch Digitalisierungsprozesse verändert wird. Gegenwärtig erfährt der Begriff der „digitalen Bildung“ einige politische und mediale Aufmerksamkeit.

Programmiersprachen, so wurde von prominenter Seite geäußert, sollten in den Schulen optional etwa das Unterrichtsfach Latein ersetzen. In solchen (wie immer sachlich unbeholfenen) Forderungen kommt der Gedanke zum Ausdruck, dass das Digitale einen so grundlegenden Aspekt unserer Welt darstellt, dass es zumindest wie eine Sprache, also als grundlegende Kulturtechnik, beherrscht werden müsse, um etwa demokratische, zivilbürgerliche Mitbestimmung zu ermöglichen.

Müssen unsere Schüler*innen nun alle Programmiersprachen lernen (und wenn ja, welche)? Oder müssen sie digitale Systemarchitekturen verstehen, was eine ganz andere Angelegenheit ist? Müssen sie Designtheorie beherrschen? Müssen sie Netzwerktheorie und Netzwerksoziologie kennen? Oder müssen sie Informatik – immerhin gibt es gute Argumente, sie als Geisteswissenschaft zu verstehen (Nerbonne 2015) – so weitgehend vermittelt bekommen, dass sie Theorie informationsverarbeitender Maschinen, neuronale Netzwerkarchitekturen, bildanalytische Verfahren, Echtzeit-Assoziations- und Clusteranalysen, künstliche Intelligenz usw. – ja was: gestalten? Verstehen? In ihrer globalen, ökonomischen, ökologischen, politischen oder militärischen Bedeutung einschätzen können? Damit ihren Alltag gestalten oder umgestalten können?

Deutlich ist wohl sicher, dass das simple Beherrschen von Programmiersprachen auf dem Niveau schulischen Informatikunterrichts mit diesen Anforderungen hoffnungslos überfordert wäre. Die digitale Revolution ist schlichtweg zu komplex. Zu heterogen, zu vielschichtig, zu unübersichtlich, zu opak, zu dynamisch, zu unvorhersehbar in ihren Effekten selbst für Fachleute, als dass man ihr auch mit anspruchsvoller informationstechnischer Bildung als einzelne Person angemessen begegnen könnte.

Digitale Kultur und ästhetische Reflexion

Und eben hier liegt eine der weniger augenscheinlichen Herausforderungen der Kulturellen Bildung. Wir können der digitalen Revolution und der digital initiierten Globalisierung (internationale Finanzmärkte sind absolut auf digitale Netzwerke angewiesen) nicht, bzw. nur sehr eingeschränkt und punktuell kognitiv begegnen. Zugleich verändern sie aber nicht nur unsere technischen Infrastrukturen, sondern unsere Kulturen (Mark Poster hat dies, hierzulande eher unbeachtet, schon vor vielen Jahren en détail dargelegt; vgl. Poster 2001; 2006). Digitalisierung manifestiert sich gleichermaßen ästhetisch-kulturell wie informational; sie verändert kulturelle Formen, Ästhetiken und Wahrnehmungsweisen. In der Digitalisierung von Kultur und Ästhetik liegt daher aber auch das Potenzial, Digitalisierung im Rahmen ästhetischer Prozesse und Vollzüge umfassender zu erfahren und zu reflektieren, als es mit einer kognitiv verkürzten Vorstellung von „digitaler Bildung“ möglich wäre.

Trotz der unglaublichen Komplexität der gegenwärtigen Digitalisierungsschübe gibt uns dies eine Möglichkeit, einzelne Phänomene im pädagogischen Alltag besser zu verstehen – sei es im Hinblick auf praktische Ziele oder auf bildungstheoretische Zielsetzungen, wie ich sie oben benannt habe. Man kann nämlich *erstens* immerhin die Frage stellen, wie die genannten vier Struk-

turaspekte digitaler Medien gestaltet sind und wie sie zusammenwirken (welche Logik und welche Interessen dahinterstehen). Man kann auf dieser Basis *zweitens* fragen, wie die Strukturelemente des Digitalen auf die drei Bestimmungsmomente von Artikulation – 1) symbolische Formen, 2) Ästhetik und 3) mediale Struktur – bezogen sind, und zwar insbesondere im Hinblick auf affirmative oder nicht-affirmative Konstellationen dieser drei Momente: Was ist der per Software im normalen Anwendungsfall intendierte ästhetische Handlungsraum, welche Vorstellungen von Subjekten als Nutzern sind ihr eingeschrieben (unabhängig von der Möglichkeit, die Software zu hintergehen)? Welche Materialitäten werden wie und in welchem Interesse, mit welchen subjekt- und bildungstheoretischen Konsequenzen in digitale Strukturen überführt (oder auch von diesen überboten)? Welche Freiräume entstehen durch die besonderen Eigenschaften digitaler Medialitäten und Räume im Hinblick auf nicht-affirmative Artikulationsmöglichkeiten?

Diese Zusammenhänge lassen sich im pädagogischen Verhältnis ästhetisch oder auch explizit thematisieren. Da ästhetische Artikulationsprozesse in pädagogischen Kontexten immer auch das Potenzial der Distanzierung beinhalten – der ästhetische Vollzug ist formal betrachtet zugleich pädagogischer Vermittlungsgegenstand – werden implizite Logiken, wie etwa auch (gouvernementale) digital vermittelte Kreativitäts-, Produktivitäts- und Vernetzungsideologien, zugänglich (nicht zuletzt an der Kunst, die eben diese Fragen auf vielfältige Weise aufgreift). Sie können somit selbst Gegenstand ästhetischer oder medialer Gegenstrategien (Dekontextualisierung, Zweckentfremdung, Resignation, Modding, Hacking) werden. Der Anschluss an digitale Medienkulturen und der Einsatz digitaler Medien in der Kulturellen und Ästhetischen Bildung sollte niemals naiv, sondern immer doppelt codiert erfolgen. Formen und Ausdrucksoptionen digitaler Kulturen können als Mittel des Anschlusses und der Ermöglichung von ästhetischen Artikulationsprozessen reflexiv instrumentalisiert werden; sie können und müssen dabei zugleich auf ihre impliziten Normativitäten hin befragt werden. Daraus erwächst die Chance auf eine annehmende Haltung gegenüber digitaler Kultur, die zugleich ihre normativen Implikationen zu reflektieren und wo nötig – und oft ist es nötig – zu unterlaufen vermag.

Anmerkungen

1 Eine solche Festlegung in der Zweidimensionalität hatte ihr historisches Pendant in der virtuellen Kunst der Renaissance (Grau 2001). In räumlichen Anordnungen, quasi begehbaren Bildkonstruktionen, war der Betrachter selbst nicht festgelegt. Vielmehr ist umgekehrt, wie etwa im heutigen Computerspiel oder in Virtuellen Welten (Bausch/ Jörissen 2005), jedes „Bild“ Ergebnis einer Aktion.

2 Nicht nur „lernen“ digitale Neuronale Netzwerke Bilderkennung (etwa von Gesichtern, menschlichen Körpern und Katzen) offenbar signifikant besser, wenn sie keine menschlichen Vorgaben über die Eigenschaften von Objekten vorgegeben bekommen (Lanier 2012). Umgekehrt sind die Ergebnisse solcher maschineller Lernprozesse für Menschen offenbar nicht verständlich (vgl. http://www.theregister.co.uk/2013/11/15/google_thinking_machines). Harry Collins (2012) bezeichnet die hier zugrundeliegende Differenz als „Transformation-Translation-Distinction“: Digitale Zeichenketten zeichnen sich durch perfekte Transformierbarkeit aus. Genau dies ist nicht der Fall: „Perfect tranformability can come only with meaninglessness [...]“ (Collins 2012: 28).

3 Unter Titeln wie „Software Studies“ (so der gleichnamige Titel einer MIT-Publikationsreihe), „Critical Code Studies“ und „Digital Critical Studies“ formiert sich seit einiger Zeit ein interdisziplinärer Diskurs, der zunächst kritische Einblicke in die sozialen und kulturellen Logiken von Software und Software-basierten Effekten digitaler Netzwerke gibt (vgl. etwa Galloway/Thacker 2007; Fuller 2008; Golumbia 2009; Wardrip-Fruin 2009; Chun 2011; Kitchin/Dodge 2011; Manovich 2013). Software wird in diesen Arbeiten als individuelle, kollektive, kulturelle und auch politische Artikulationsform betrachtet und insbesondere auf ihre impliziten Machteffekte hin befragt.

Literatur

Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2005): Das Spiel mit dem Bild. Zur Ikonologie von Action-Computerspielen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. München: Fink, S. 345-364.

Baym, Nancy K. (2015): Personal Connections in the Digital Age. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Benjamin, Walter (1963): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1. Auflage.
- Benner, Dietrich (2005): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa, 5., korrigierte Auflage.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Chun, Wendy Hui Kyong (2011): *Programmed Visions: Software and Memory*. Cambridge: MIT Press, kindle-edition.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fuller, Matthew (2008): *Software Studies: A Lexicon*. Cambridge: MIT Press.
- Galloway, Alexander R./Thacker, Eugene (2007): *The Exploit: A Theory of Networks*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gehlen, Dirk, von (2011): *Mashup: Lob der Kopie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Golumbia, David (2009): *The Cultural Logic of Computation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grau, Oliver (2001): *Virtuelle Kunst in Geschichte und Gegenwart*. Berlin: Reimer.
- Härpfer, Claudius (2014): *Georg Simmel und die Entstehung der Soziologie in Deutschland: Eine netzwerksoziologische Studie*. Frankfurt/Main: Springer.
- Jergus, Kerstin (2012): *Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain*. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-53.
- Jörissen, Benjamin (2011): *Bildung, Visualität, Subjektivierung*. In: Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle*. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-73.
- Jörissen, Benjamin (2015): *Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung*. In: Hagener, Malte/Hediger Vinzenz (Hrsg.): *Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. Frankfurt/ Main: Campus, S. 49-64.
- Jung, Matthias (2005): *„Making us explicit“: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung*. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen Neumann, S. 103-142.
- Jung, Matthias (2009): *Der bewusste Ausdruck: Anthropologie der Artikulation*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kitchin, Rob/Dodge, Martin (2011): *Code/space: Software and Everyday Life*. Cambridge: MIT Press.
- Lanier, Jaron (2012): *Gadget: Warum die Zukunft uns noch braucht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Leschke, Rainer (2010): *Medien und Formen: eine Morphologie der Medien*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Manovich, Lev (2013): *Software Takes Command*. Bloomsbury: Bloomsbury Academic.
- Marotzki, Winfried (1988): *Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften*. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie: Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 311-333.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

- McLuhan, Marshall (1964): *Understanding media: the extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- Mersch, Dieter (2002): *Ereignis und Aura: Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mersch, Dieter (2006): *Mediale Paradoxien. Zum Verhältnis von Kunst und Medien*. *Sic et Non.*, 2006, 6. Jg., Nr. 1. Online: <http://www.sicetnon.org/index.php/sic/article/view/115> [12.4.2016].
- Meyer, Torsten (2013): *Next Art Education (Kunstpädagogische Positionen 29)*. Hamburg.
- Mundhenke, Florian/Ramos Arenas, Fernando/Wilke, Thomas (Hrsg.) (2014): *Mashups: Neue Praktiken und Ästhetiken in populären Medienkulturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nerbonne, John (2015): *Die Informatik als Geisteswissenschaft*. In: Baum, Constanze/Stäcker, Thomas (Hrsg.): *Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities*. Wolfenbüttel: Forschungsverbund Marbach Weimar Wolfenbüttel. Online: http://www.zfdg.de/sb001_003 [12.4.2016].
- Panofsky, Erwin (1964): *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin: B. Hessling. Poster, Mark (2001): *What's the Matter with the Internet?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Poster, Mark (2006): *Information Please: Culture and Politics in the Age of Digital Machines*. Durham: Duke University Press.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Schwemmer, Oswald (2005): *Kulturphilosophie: eine medientheoretische Grundlegung*. München: Fink.
- Seel, Martin (1985): *Die Kunst der Entzweiung: zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Unger, Alexander (2012): *Modding as Part of Game Culture*. In: Fromme, Johannes/Unger, Alexander (Hrsg.): *Computer Games and New Media Cultures*. Dordrecht: Springer, S. 509-523. Online: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2777-9_32 [12.4.2016].
- Wardrip-Fruin, Noah (2009): *Expressive Processing: Digital Fictions, Computer Games, and Software Studies*. Cambridge: MIT Press, kindle-edition.
- Westphal, Kristin/Jörissen, Benjamin (Hrsg.) (2013): *Vom Straßenkind zum Medienkind: Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz Juventa.

Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen. Ein Gespräch mit Lilly Axster

Von Johanna Schaffer

1. Leerstellen im Sprachlichen: Forschung zwischen Kunst- und Sonderpädagogik

Erzählweisen des Biografischen wurden in jüngerer Zeit nicht nur im literarisch-künstlerischen Bereich erweitert, sondern ebenso im Kontext qualitativer, sozialwissenschaftlicher Forschung: Auch aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext heraus kann

„Biografie“ als eine ästhetische Kategorie verstanden werden, die wesentlich auf dem Spannungsverhältnis von Darstellung individuellen Lebens und subjektiver Ansprüche mit den kollektiv wie kontextuell dafür vorhandenen Formen beruht. Biografisches ist untrennbar mit seinem Material verknüpft. Wurde „Biografie“ ursprünglich meist als eine kontinuierliche, lineare, „erfolgreiche“ be- und geschriebene Entwicklungsgeschichte verstanden, können darunter heute auch fragmentarische, brüchige, situativ und kommunikativ bedingte Entwürfe gefasst werden, wie sie z.B. im narrativen Interview entstehen. Auftauchende Leerstellen, Widersprüche und dadurch ausgelöste Transformationen wurden zu einem wichtigen Ansatz für Bildungsforschung.

Während das Verhältnis zwischen „Leben“ und dessen medialer Übersetzung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorwiegend noch im Umgang mit erzähltem oder geschriebenen Text verhandelt wird, widmen sich kunst- und geistigbehindertenpädagogische Positionen zum biografischen Arbeiten darüber hinaus in besonderer Weise auch „nichtsprachlichen“ Anteilen in biografischen Prozessen. Aus bislang je unterschiedlicher Perspektive entwickeln sie methodische und didaktische Ideen, auch andere als verbalsprachliche Artikulations-, Entwurfs- und Darstellungsformen in der Auseinandersetzung mit dem „Eigenen“ produktiv werden zu lassen. Auch in unterschiedlichen Arten des „Machens“ und „Zeigens“ (z.B. im Umgang mit Materialien, Objekten oder Bildern) kann demnach etwas auf je spezifische Weise reflexiv werden. Diese – zunächst aus sehr verschiedenen Gründen formulierte – Annahme der Begrenztheit eines verbalsprachlichen Dialoges bildet für mich einen ersten Anhaltspunkt, über Schnittstellen beider Disziplinen nachzudenken. Kann eine Verknüpfung kunst- und sonderpädagogischen Wissens in diesem Feld möglicherweise dazu beitragen, eine differenziertere Aufmerksamkeit für nichtsprachliche Anteile biografischer Bildungsprozesse zu entwickeln?

Mit dem Artikel möchte ich einige Fragmente aus meiner laufenden Forschung zur Diskussion stellen, in der ich mich auf interdisziplinäre Weise mit dem Phänomen-Bereich der „biografischen Arbeit“ befasse.^[1] Skizziert werden soll hier zunächst ein Umriss des Feldes, vor dessen Hintergrund ein vorläufiger Ausblick auf die sich abzeichnenden Stränge und Fragen möglich wird. Formuliert wird damit auch ein erster exemplarischer Versuch, wie ein engerer Austausch zwischen Kunst- und Sonderpädagogik im Sinne *wechselseitiger* Bereicherung gedacht und möglicherweise auch für allgemein erziehungswissenschaftliche Fragen fruchtbar werden könnte: So genannte „geistig behinderte“ Menschen stehen im Folgenden als ernstzunehmende und relevante Adressaten innovativer kunstpädagogischer Praxis im Zentrum – zugleich erweitert die Zusammenarbeit mit ihnen den bildungstheoretischen Blick auf „Biografisches“ und schärft das Bewusstsein für unsere nach wie vor vorhandenen Normalerwartungen an lebensgeschichtliches Erzählen. Was zeigt sich im Kontakt mit Menschen, die strukturell daran gehindert wurden, eigene Erzählweisen zu entwickeln und ihr Leben in Vergangenheit und Zukunft zu entwerfen – etwa durch das Primat einer eng gedachten Vernunft und eingeschränkte Möglichkeiten der Darstellung und Aufbewahrung? Was lerne ich als Kunstpädagogin aus dem Dialog mit Menschen, die nicht oder kaum verbalsprachlich kommunizieren und damit die vielbeschworenen „Grenzen des Sagbaren“ zunächst auf einer ganz konkreten, handlungspraktischen Ebene vor Augen führen? Und wie beeinflusst wiederum der Bezug zum Ästhetischen und zur Kunst mein „behinderten“ pädagogisches Denken und Handeln? Ausgangspunkt bildet ein transformatorisches Verständnis biografischer Bildungsprozesse und der Versuch, dieses auch in nichtsprachliche Bereiche weiter zu denken. Dargestellt werden dafür zunächst jeweils Ansatzpunkte, die in der Kunstpädagogik und in der Arbeit mit „geistig behinderten“ Erwachsenen bereits entwickelt wurden. Damit eröffnete Dialog- und Reflexionsformen erhalten ihre Relevanz keinesfalls allein im Kontext bestimmter pädagogischer Nischen oder eines eingrenzenden Klientels, sondern bieten, wie ich meine, interessante Weiterungen für ein Verständnis biografischer Arbeit, dessen wesentlicher Bestandteil ein produktives Spiel mit Übersetzungen ist.

Biografische Arbeit: Bezug, Entzug und unauflösbare Reste

Biografische Arbeit konfrontiert – wie jeder Gestaltungsprozess – notwendig mit den Grenzen der Darstellbarkeit. Welchem Medium man sich dafür auch anvertraut: Es bleibt immer etwas nicht sagbar, nicht sichtbar. Etwas entsteht – aber etwas fehlt auch, wird verfehlt, geht nicht ganz auf. Statt diese Lücken mit dem Rekurs aufs Nonverbale umgehen oder gar schließen zu wollen, möchte ich sie im Gegenteil – und im expliziten Anschluss an aktuelle erziehungswissenschaftliche Positionen – als produktiven Ausgangspunkt für Bildungsprozesse begreifen und hier an den Anfang stellen. So geht es im Folgenden nicht um Wünsche und Versprechen, doch irgendwie Vollständigkeit und Ganzheit herstellen zu können – etwa durch bild- oder objekthafte Ausdrucksweisen und Ergänzungen, die ein diffuses Mehr verheißen und das „bloße Sprechen“ damit per se übertrüfen. Ebenso wenig interessiert in diesem Zusammenhang, etwas „Unsagbares an sich“ und jenseits jeder Ordnung zu behaupten. Im Zentrum sollen vielmehr die möglicherweise durch die Begegnung mit Undarstellbarkeit herausgeforderten Versuche stehen, etwas neu

und anders zu sagen und sagen zu lassen. Analog zu sprachphilosophisch fundierten Konzeptionen wie der von Koller verstandene ich Bildungsprozesse in erster Linie als das „Erfinden neuer Diskursarten“, die das bisher Sagbare übersteigen (Koller 1999: 155) – ein Wechselspiel aus zumindest kurzfristigem Sprachlos-Werden und Sprechen.

Ästhetische, auch nonverbale Entwurfs- und Kommunikationsformen sollen dementsprechend nicht als etwas ‚ganz Anderes‘ als Sprache verstanden werden, sondern ebenso als – jeweils spezifische – Möglichkeiten des Bezugs. So sind auch Artikulationen, die keine im engeren Sinne textuellen Relationen herstellen, nie deckungsgleich mit Erfahrung und Erinnerung. Sie machen ein jeweils unterschiedliches Wissen verfügbar bzw. stellen dieses her und bieten dabei eine spezifische Form der ‚eigensinnigen‘, subjektiven Involviertheit (vgl. Sabisch 2007). Gleichzeitig produzieren sie neues Unwissen: Nicht einholbare Lücken und Grenzen des Sagbaren erscheinen als solche immer nur vor dem Hintergrund eines Ordnungsversuches und damit verbundener Muster und Strukturen. Biografische Arbeit kann als ein solches Bemühen verstanden werden, das gleichzeitig immer ein Prozess der Sinnproduktion ist. Sie stellt einen Versuch dar, über den Moment hinaus gültig Bedeutung zu formulieren und eine Perspektive einzunehmen, von der aus sich ordnen und sprechen lässt. Behauptet werden soll im Folgenden, dass dies prinzipiell auch mit ‚nichtsprachlichen‘ Mitteln geschehen kann, die – ebenso wie Sprache – immer neue Reste produzieren werden.

2. Kunstpädagogische Bezüge: Aufzeichnung und (ästhetische) Erfahrung^[2]

Erweiterte Formen biografischer Bezugnahme und Bearbeitung werden in der Kunstpädagogik bereits seit längerem thematisiert. Eine prominente Rolle spielt die mehrdimensionale, ästhetische Auseinandersetzung mit eigenen, fremden oder fiktiven Biografien beispielsweise in Helga Kämpf-Jansens 2001 veröffentlichtem Konzept der *Ästhetischen Forschung*, das seitdem vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (vgl. z.B. Blohm/Heil/Peters/Sabisch/Seydel 2006). Während Manfred Blohm im 2002 von ihm herausgegebenen Sammelband *Berührungen und Verflechtungen* nach den biografischen Spuren in *ästhetischen* Prozessen fragt und betont, dass nur unter der Berücksichtigung biografischer Anteile eine „ernstzunehmende ästhetische Praxis“ möglich sei (Blohm 2002:11)^[3], drehen Andrea Sabisch und Fritz Seydel mit den 2004 veröffentlichten Ausgaben der Zeitschrift Kunst + Unterricht *Bio-Grafie* und *Biografieren* die Gewichtung erstmals explizit um und fragen danach, wie – umgekehrt – *biografische Arbeit* zum ästhetischen Prozess werden kann.^[4] Ausgehend von einem Verständnis von Biografie als Konstruktion und Entwurf sollen im Unterricht Spielräume geschaffen werden, in denen aktiv mit unterschiedlichen Darstellungs- und Erzählformen experimentiert werden kann. Im Mittelpunkt stehen also die biografischen Prozesse der Lernenden und damit die persönliche „Be-Deutung“ der sie betreffenden Dinge, Ereignisse und Erwartungen (Sabisch / Seydel 2004a: 4). Künstlerische Verfahrensweisen erhalten, ähnlich wie bei Kämpf-Jansen, eher Modellcharakter und sollen zu eigenen Auseinandersetzungsprozessen anregen. Insbesondere Strategien so genannter Spurensicherung – häufig selbst mit der Problematik von Subjekt- und Identitätskonstruktion befasst – könnten ein erweitertes Spektrum von Möglichkeiten der ‚Grafie‘ darstellen, das ebenso sprachliche, bildhafte, räumliche, körperliche wie auch dokumentarische Darstellungen umfasst (ebd. 7). Auch bildet Kunst nicht unbedingt immer den Ausgangspunkt und Anfang; vorgeschlagen werden ebenfalls ästhetische Bearbeitungsformen von Erinnerung und Selbstthematisierung jenseits exemplarischer Arbeiten, z.B. der Einbezug von Gerüchen und Geräuschen (vgl. z.B. Sabisch/ Seydel 2004b: 22).

Diese weniger im engen Sinne fachdidaktische denn in einem weiteren Verständnis an den bildenden Momenten ästhetischer Prozesse und Erfahrungen interessierte Perspektive behält Seydel in seiner 2005 erschienen Dissertation *Biografische Entwürfe* bei. Er untersucht darin die Möglichkeiten ästhetischer Bearbeitungen (festgefahrener, stereotyper, teils unbewusster) LehrerInnen- und Selbstbilder in der LehrerInnenbildung und entwickelt dafür – ebenso in direktem Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Forschung, philosophische Diskurse um ästhetische Erfahrung und Kämpf-Jansens *Ästhetische Forschung* – einen Begriff biografischer Arbeit, für den das Ästhetische nicht nur konstitutiv, sondern in der Art und Weise des Vollzugs auch besonders hervorgehoben ist (vgl. Seydel 2005:181).

Ganz direkt schließen meine Überlegungen an die Forschung Sabischs an, in der diese Zusammenhänge zwischen Darstellungsversuchen und (neuen) Erfahrungen unter dem Aspekt erweiterter und selbstgewählter Aufzeichnungspraktiken untersucht und dabei insbesondere auch die motivierende Funktion der Entzugserfahrung thematisiert. Bereits Kämpf-Jansen legt ihrer Konzeption ein

Verständnis ästhetischer Erfahrung zugrunde, für das gerade das *Umkippen* des Blicks und ein Aufmerksam-Werden auf Differenzen verschiedener Herangehensweisen und Darstellungsformen konstitutiv ist (vgl. u.a. Kämpf-Jansen 2001: 164): So bringt die Verknüpfung verschiedener Zugänge und Ordnungsmuster aus den Systemen Alltag, Kunst und Wissenschaft einen Gegenstand nicht nur vielfältiger und umfassender hervor und eröffnet damit potentiell einen größeren Raum der Erkenntnis – erfahrbar wird ebenso die Spezifität und Eigenlogik und damit manchmal auch Endlichkeit einer jeweiligen Perspektive. In ihrer 2007 erschienenen Dissertation *Inszenierung der Suche* beschäftigt sich Sabisch mit den Zugängen und Anfängen ästhetischer Forschungsprozesse und setzt damit explizit einen Schritt früher an als Kämpf-Jansen, für die sich die Frage nach dem auslösenden Interesse gar nicht weiter stellt. Aufzeichnungen werden von Sabisch – ähnlich wie gesprochene Sprache in einer Interview-Situation – als mögliche (ästhetische) Anwendungen der Erfahrung verstanden, die Erfahrungen sichtbar und kommunizierbar machen, jedoch auch zu allererst auslösen können. Anhand von prozessbegleitenden Tagebüchern Studierender wird die Wechselwirkung von Suche nach dem ‚Eigenen‘ und dessen Manifestation im Entwurf augenscheinlich – eigene Fragen und Ansprüche stehen so verstanden nicht immer schon am Anfang, sondern entstehen im Prozess und bereits im Material. Biografisches schreibt sich in die Artikulationsversuche des Subjekts ein, zugleich wirken die verwendeten Aufzeichnungspraktiken auf dessen zukünftige Entwürfe zurück, indem sie die jeweils mögliche Perspektive bestimmen. Brüche und Wechsel in den Aufzeichnungsweisen werden wiederum als Hinweise dafür gelesen, dass ein jeweiliger Darstellungsversuch an seine Grenzen geraten sein könnte. Das ein ‚Ringens um Sprache‘ (Sabisch 2008:196) durchaus auch in nichtsprachlichen Bereichen vollzogen werden kann, wird meines Erachtens bei Sabisch besonders sichtbar.^[5]

3. Biografie und Behinderung: Erweiterte Entwürfe?

Kunstpädagogische Herangehensweisen an biografische Arbeit eröffnen somit Raum für Entwürfe, die auch andere Zugangsweisen und Wissensformationen berücksichtigen und einbeziehen als die sprachlich darstellbaren. Das ebenso in der erziehungswissenschaftlichen Forschung thematisierte Verhältnis zwischen Darstellungsweisen und damit sichtbar werdender Geschichte erfährt eine Erweiterung in nichtsprachliche Bereiche. Die Aufmerksamkeit für die medialen Bedingungen von Erzähl- und Subjektivierungsprozessen kann dagegen als ein genereller Fokus der aktuell mit biografischen Bildungsprozessen befassten Diskurse beschrieben werden – verschoben hat sich damit grundsätzlich der Blick auf das Selbst: Statt dieses länger als eine mächtige und aktive, bewusst schreibende und sprechende Substanz zu begreifen, verlagert sich die Betrachtung auf dessen Abhängigkeit und Eingebundenheit in intersubjektive Praktiken. Sowohl Biografiekonzept wie auch Bildungsbegriff erfahren damit eine Umdeutung und Loslösung von ihrer ursprünglich engen Bindung an die moderne Idee eines autonomen und abgegrenzten Selbst. Statt vollständiger Dekonstruktion des Subjekts und der Aufgabe jeglicher Vorstellung von identitärem Zusammenhang drängt sich aus der Arbeit mit älteren, so genannten ‚geistig behinderten‘ Menschen nun jedoch zunächst eine gänzlich umgekehrte Blick- oder Fragerichtung auf: Wie können Erzählweisen entwickelt werden, die auch diejenigen *miteinschließen*, die lange Zeit von Prozessen der Subjektconstitution ausgeschlossen schienen? Welche Möglichkeiten ergeben sich aus den genannten Öffnungen für Menschen, deren Existenz bis vor Kurzem als kaum erzählwürdig galt und deren Recht auf eigene Zusammenhangsbildung und Sinnkonstruktion systematisch stark beschnitten war?

Auf die im Zuge qualitativer Sozialforschung bereits seit den 1970er Jahren unternommenen Versuche, den Kreis der an Forschung beteiligten Subjekte zu erweitern, mit möglichst offenen Methoden auch bislang marginalisierte Stimmen einzubeziehen und zu einem Teil des Spektrums sichtbarer Normalität zu machen, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden.^[6] Insbesondere für einen gleichberechtigteren Dialog mit so genannten ‚geistig behinderten‘ Menschen gilt es nach wie vor dringend, geeignete Zugänge und Methoden zu entwickeln. Dies gilt für Forschung^[7] und gesellschaftliche Partizipation gleichermaßen wie für den Bereich (Erwachsenen-)Bildung: Im Zuge gesellschaftlichen Wandels und veränderter Strukturen im Hilfesystem sollen von Behinderungen und Benachteiligungen betroffene Menschen nun endlich für sich selbst sprechen dürfen und ihr Leben mit- und selbst gestalten. Auch für sie wächst folglich die Notwendigkeit, das ‚eigene Leben‘ zur relevanten Ordnungs- und Planungskategorie werden zu lassen. Eigene Entwürfe müssen dafür jedoch nicht nur ernst genommen, sondern zu allererst ermöglicht werden.

‚Geistige Behinderung‘ und ‚Geschichtslosigkeit‘: Spurlos leben?

Vor dem Hintergrund des skizzierten Verständnis biografischer Prozesse kann das immer noch wirkmächtige Vorurteil einer vermeintlich personal bedingten Gegenwartsgebundenheit ‚geistig behinderter‘ Menschen dekonstruiert werden (vgl. auch Lindmeier 2008:18). Statt eine unterstellte ‚Geschichtslosigkeit‘ als Legitimation für die Behauptung begrenzter Bildbarkeit heranzuziehen, muss diese vielmehr als Produkt isolierender Bedingungen und Ausschluss von gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe verstanden werden, vor deren Hintergrund für einen besonderen Bedarf an Räumen argumentiert werden kann, die das Experiment mit eigenen Darstellungs- und Artikulationsformen erlauben. So lassen sich die mit der Zuschreibung von Abweichung lange Zeit verknüpften Ausgrenzungen und Erschwernisse auf verschiedenen Ebenen geradezu als Be- und Verhinderung derjenigen Prozesse beschreiben, die die Entwicklung einer eigenen Geschichte als einem Selbsterleben in der Zeit allererst ermöglichen – dies gilt insbesondere für Menschen, die einen Großteil ihrer Tage in fremdbestimmten und ent-individualisierenden Institutionen verbracht haben, in denen kaum Möglichkeiten bestanden, eigene Fragen und Deutungen zu entwickeln, Erfahrungen mit Bewegung und Beweglichkeit, Veränderungen und Perspektivwechseln und der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns und Denkens zu machen.^[8] Erschwerende Umstände bestanden zudem für diejenigen, für die Verbalsprache kein adäquates Mittel zur Kommunikation darstellt und mit denen lange Zeit kaum Alternativen entwickelt wurden.

Ohne diese kollektiven Bedingungen der Lebensgeschichten (die es im Übrigen überhaupt rechtfertigen, ältere ‚geistig behinderte‘ Menschen zu einer gemeinsamen Zielgruppe im Nachdenken über Bildungsprozesse zusammenzufassen) an dieser Stelle weiter ausführen zu können^[9], kann auf eine spezifische Dimension des ‚geistig behindert Werdens‘ verwiesen werden, die für das hier Verhandelte vorerst im Mittelpunkt stehen soll: Das *Fehlen der Möglichkeit*, *„Spuren zu hinterlassen“*, die zu einem anderen Zeitpunkt selbst und von Anderen ‚gelesen‘ werden können. Rück-Griff und Entwurf werden dabei nicht nur durch fehlenden Zugang zu Symbolsystemen im engeren Sinne erschwert, sondern durch die Abwesenheit von Material insgesamt: Durch nicht vorhandene Praxen des Austauschs konnten Erlebnisse z.B. tendenziell seltener zu Geschichten verbunden werden; für die meisten von uns selbstverständliche Anhaltspunkte wie Fotografien oder persönliche Erinnerungsgegenstände existieren häufig nicht. In einem ganz elementaren Sinne meint der Ausschluss von Interaktionsweisen eine eingeschränkte Vermittlung mit der Welt – die Behinderung von Möglichkeiten, sich zu Anderen und sich selbst in ein Verhältnis zu setzen, etwas zu teilen und somit überhaupt durch ein Außen für jegliches Innen verfügbar zu machen.^[10] Unter der biografischen Perspektive ließe sich hier noch konkretisieren, was die Abwesenheit von Erzählungen und Bildern für Vergangenheit für Handlungsoptionen in der Gegenwart bedeutet.

Biografische Arbeit und ‚geistige Behinderung‘

Etwas vereinfachend kann hier zunächst festgehalten werden, dass sich biografisch orientierte Angebote im Kontext ‚geistiger Behinderung‘ auf mehreren Ebenen einer sozial bedingten ‚Sprachlosigkeit‘ zu stellen haben, die es mittels geeigneter Kooperations- und Dialogangebote zu überwinden gilt. Dies kann und muss teilweise wiederum auf einem ‚nichtsprachlichen‘ bzw. nonverbalen Weg passieren. Gleichzeitig lassen sich in diesem Bereich immer wieder auch beeindruckende und überraschende Handlungen und Darstellungsweisen beobachten, die sich als eigensinnige Versuche der Selbstthematizierung interpretieren lassen.

Auf die von Wolfgang Jantzen und Mitarbeitern seit den 1990ern u.a. im Anschluss an Lurias ‚romantische Wissenschaft‘ (Luria 1993) entwickelte Konzeption der *rehistorisierenden Diagnostik* soll hier nur verwiesen werden – der damit unternommene Versuch, Sinn dort zu produzieren, wo institutionelle Bedingungen ihn zerstörten und Verhalten unverständlich geworden scheint, bildet für biografisch orientierte Arbeitsweisen im Bereich ‚geistiger Behinderung‘ eine wesentliche und komplexe Grundlage. Die mit dieser Herangehensweise vollzogene Um- und Neuschreibung von Krankengeschichte in individuelle Lebensgeschichten zielt jedoch teilweise in eine andere Richtung, als die bei meiner Betrachtung im Zentrum stehenden Angebote biografischer Bildungsarbeit, bei denen es zunächst eher um selbstzweckhaften Dialog und Experiment mit neuen Darstellungsformen als um ein ‚Verstehen‘ des behinderten Menschen durch sein Gegenüber geht.^[11] Klare Abgrenzungen zwischen Bildungs- und Forschungskontext scheinen hier wiederum allerdings vorerst nicht nötig: Wenngleich meine Recherchen und Beobachtungen bisher hauptsächlich im Bereich von Angeboten der Erwachsenenbildung stattfanden, können diese ebenso mit Settings zusammen gedacht werden, die im Sinne von *Biografieforchung* auf den Gewinn neuer Erkenntnisse auf beiden Seiten zielen.^[12]

Beobachten lässt sich in der gegenwärtigen geistigbehindertenpädagogischen Praxis – entsprechend der geschilderten Ausgangslage, aber auch der allgemein in sonderpädagogischer Didaktik verbreiteten Orientierung am konkreten Handeln – eine betonte

Hinwendung zur Produktion von ‚Greifbarem‘, zur Suche nach manifesten Formen für Erinnerung.^[13] So können Praktiken wie das Brief- oder Tagebuch Schreiben für nichtschreibende Menschen beispielsweise durch Ton- oder Videoaufnahmen und Bildersammlungen modifiziert werden (Lindmeier 2008: 88-90, 156), nicht vorhandene ‚Andenken‘ an erinnerte und imaginäre Erlebnisse können hergestellt, Geschichten durch die Produktion gegenständlicher ‚Spuren‘ dargestellt und festgehalten werden. Angeregt wird in der Praxisliteratur z.B. die Herstellung von Archiven, in denen Erinnerungsstücke auf unterschiedliche Weise angeordnet und kommentiert werden können. Auch thematische und emotionale Archive, Objekt-Assemblagen und Sammlungen können angefertigt werden (ebd. 137/ 138). Weitere Vorschläge sind beispielsweise die zu Gegenständen assoziierten Geschichten aufzunehmen und dadurch wiederum selbst zum Erinnerungsgegenstand werden zu lassen (ebd. 141) oder an Erinnerungsorte zu fahren um dort zu fotografieren und im Anschluss daran Alben anzulegen. Ebenso können bedeutsame Orte auch nachgestellt und nachgebaut werden (ebd. 153/154). Biografische Arbeit als eine Art ‚Spurenproduktion‘ erfährt in diesem Kontext offenbar eine besondere Relevanz. Müssen Spuren also ‚hergestellt‘ werden, weil keine ‚echten‘ mehr zu finden sind?

In einem bei Lindmeier beschriebenen Beispiel bauen zwei ehemals hospitalisierte Frauen das psychiatrische Krankenhaus, in dem sie sich kennen lernten, aus Pappe nach und thematisieren dabei mit den Projektmitarbeiterinnen den damaligen Beginn ihrer Freundschaft (ebd. 128). In einem anderen Beispiel wird ein verlorenes Boot zum neuen Gegenüber und entwickelt im Herstellungsprozess eine ganz eigene Dynamik (ebd. 111/112). Ein älterer Mann filmt seine Streifzüge durch Hamburg und dokumentiert diese anschließend mit meiner Assistenz in einem ausgeklügelten System von Ortsbezeichnungen und gezeichneten Wegen.

Etwas selbstbewusster, als dies in der geistigbehindertenpädagogischen Literatur häufig noch getan wird, möchte ich behaupten: Solche Manifestationsversuche müssen keineswegs als ‚Ersatz‘ oder Formen der ‚Vereinfachung‘ (Theunissen 2002:123) bezeichnet oder auch mit einem erhöhten Bedarf an ‚Anschaulichkeit‘ (Lindmeier 2008: 89) begründet werden, sondern können vielmehr als komplexe Formen biografischer Arbeit beschrieben werden, die nicht nur eine Antwort auf vermeintliche Sprachlosigkeit suchen, sondern einer generellen Nichtsprachlichkeit vieler Anteile von Subjektivität und Erinnerung Rechnung tragen. Ebenso wie aus der kunstpädagogischen Perspektive kann aus der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Menschen zudem auf die besondere Bedeutung der Verankerung von Erinnerung in Körpererfahrungen und -wahrnehmungen verwiesen werden. Gearbeitet wird beispielsweise mit Geruchs- und Geräusch-Karteien, dem Ertasten von Gegenständen und Oberflächen, dem Probieren von Kostproben (vgl. z.B. Lindmeier 2008:69/70 und Theunissen 2002:123). Auch könnten Geschichten – statt erzählt – nachgespielt und nachgestellt werden (ebd.). So konnte ich beispielsweise dem Tun einer kleinen Gruppe beiwohnen, die mithilfe einer Kiste von Flohmarktrequisiten kurze pantomimische Sequenzen inszenierte und auf Video aufnahm. Eine nichtsprechende Frau nähte derweil einige der Gegenstände in verschiedene Stoffe und ordnete diese zu unterschiedlichen Ensembles.

4. Ästhetisch-biografische Arbeit als Spurenproduktion? Schnittstellen und Ausblicke

Wahrnehmung des ‚Eigenen‘ im Gegenüber

Anknüpfend an genannten kunstpädagogischen Positionen und in der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Erwachsenen entwickelte Ideen lässt sich nun eine Lesart von ‚Spur‘ entfalten, die statt auf das Sammeln und Sichern von bereits Vorhandenem auf den Entwurfsprozess selbst zielt. Bereits vorangestellt wurde ein Verständnis biografischer Arbeit als ein Bildungsgeschehen, für das die Begegnung mit Abwesenheit konstitutiv ist: Biografische Prozesse sind alles andere als selbstgenügsam. Das Aufscheinen der Möglichkeit, dass da noch etwas anderes war, ist oder sein könnte, als in der unmittelbaren Situation enthalten, wird zur Herausforderung, überhaupt einen Bezug herstellen zu müssen, aus sich heraus treten zu wollen und sich zu äußern. Biografische Entwürfe sind so verstanden das Herstellen von Relationen zu einem Anderem, einem Gegenüber, das zur Aufforderung geworden ist – dass sich dieses jedoch unter Umständen auch erst im Auseinandersetzungsprozess herausbildet, wird sowohl aus kunstpädagogischer Perspektive wie aus der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Menschen besonders sichtbar. Es kann so verstanden sowohl in einem Materialprozess entstehen – z.B. durch Aufzeichnungen, durch die man sich selbst gegenüber tritt – wie auch durch Dialog mit einer anderen Person, für den man wiederum ebenso Mittel braucht bzw. entwickeln muss. Es kann ein Anderer sein, der ganz konkrete Fragen stellt oder mich auf andere Weise anspricht; es kann auch die Erinnerung an die eigene Person zu einem anderen Zeitpunkt oder ein Erlebnis sein, das sich in besonderer Weise abhebt. Fremdheit wird zur Bedingung der Bezugnahme,

muss jedoch nicht unbedingt am Anfang eines solchen Prozesses stehen. Auch ein Bewusstsein vom Selbst in der Zeit bildet keine Voraussetzung biografischer Entwurfsprozesse, sondern kann mitunter erst innerhalb derer entstehen – etwa durch die Produktion von Material, in dem zurückgeblättert werden kann oder von dem behauptet wird, von ‚anderswo‘ zu kommen.

Produktion von Präsenz und Abwesenheit

Lese ich etwas als Spur, ist damit gleichermaßen auf die Unmöglichkeit unmittelbaren Zugangs wie auf einen spezifischen zeitlichen Gebrauch verwiesen: Ein Kontakt mit dem Abwesenden findet zwar statt, wird jedoch gleichzeitig bereits als ein notwendig vermittelter, zu konstruierender erfahrbar. Im Sinne eines Abdrucks oder Rests zeigt eine Spur nie dasjenige, was sie erzeugte, sondern deutet vielmehr auf dessen „Abwesenheit“ (Krämer 2007b: 14/15). Ihren Sinn und Nutzen erhält eine Spur immer nur nachträglich – in dem sie als Zeuge gelesen wird, dass da zu einem anderen Zeitpunkt etwas stattgefunden hat, etwas nun Abwesendes bereits einmal da gewesen ist (vgl. Krämer 2007a: 159). Ohne die Anknüpfungspunkte an philosophische und psychoanalytische Diskurse um die Figur der Spur an dieser Stelle weiter ausführen zu können, sei zunächst nur festgehalten^[14]: Spuren interessieren im hier verhandelten Zusammenhang weniger als Repräsentanten einer bereits gefassten Vergangenheit, sondern können vielmehr als deren *Produzenten* betrachtet werden, die einen zeitlichen Bruch und eine Art der Erzählung allererst erzeugen. So findet jede Form der Vergegenwärtigung von Vergangenheit vom momentanen Standpunkt aus statt und ist damit eine Bewegung der Formulierung und Deutung für etwas nicht mehr – und damit vom Jetzt aus *noch nicht* – Vorhandenes. Dies gilt zunächst gleichermaßen für Alltagshandlungen wie den Umgang mit Fotoalben und Erinnerungsgegenständen, das allabendliche Gespräch über den Tag wie auch für umfangreichere lebensgeschichtliche Erzählungen im narrativen Interview oder die Rekonstruktion eines Geschehens, vor dessen Spuren wir zu stehen meinen. Als spezifische kunst- und geistigbehindertenpädagogische Erweiterung kann die skizzierte Ausweitung der einbezogenen Manifestationsweisen gelten, deren Beobachtung vielfältige Möglichkeiten eröffnet, über die Beziehung von Materialität, Leerstelle, Präsenz und Konstruktion nachzudenken. Je nachdem, ob ich etwas mit meinem Körper aufführe, in einer Zusammenstellung von Objekten oder mit Bildern zeige, aus plastischen Materialien forme, mit einem Bleistift oder mit der Kamera aufzeichne, mit Worten erzähle oder in einem Text schreibe (etc.), erscheint etwas anderes; wird Verschiedenes kommunizierbar und erfahrbar. Die an den Anfang gestellte Notwendigkeit von Übersetzung wird durch das Experiment mit der Unterschiedlichkeit von Darstellungsformen oder der Auseinandersetzung mit besonders ‚sprachfern‘ erlebten Erlebnissen und Erinnerungen möglicherweise besonders deutlich erfahrbar.

‚Spurenproduktion‘: Kollektive Muster und implizites Wissen

‚Spurenproduktion‘ kann als Tätigkeit verstanden werden, die sich zwischen den Polen notwendiger Intentionalität im Akt des Lesens und unverfügbaren Einschreibungen bewegt: Als Anhaltspunkt für Orientierung und Deutung verweist die Spur immer auch auf kollektive Muster der Sinnggebung und teilbare Geschichten, zugleich tritt in ihrem Konstruktionsprozess – in dem ich etwas als Spur lese und es damit erst zu einer solchen mache, in dem ich nach der Spur für etwas suche – ebenso etwas Neues in Erscheinung, prägt sich etwas Ungeplantes auf, was den vorläufig zugrunde gelegten Deutungsrahmen und die damit versuchsweise unterstellte Ordnung wieder verschieben kann. Spuren werden so verstanden zwar zu Werkzeugen, mit denen sich Vergangenheit ‚begreifen‘ lässt – zugleich entsteht diese als ein abwesender, anderer Zustand erst innerhalb des Lese- und Bearbeitungsprozesses – sozusagen als eine Form der Überlagerung von Verfügbarem (etwas Sagbarem, Denkbarem, Teilbarem) und unbewusst bleibender Erinnerungsspur, die durch den Versuch des Mitteilens wiederum erst motiviert wird und gleichermaßen mit dem Subjekt, dem Kontext und dem verwandten Medium zu tun hat. Auch körper- und handlungsgebundenes, nicht explizierbares Wissen kann in solchen Prozessen wirksam und sichtbar, jedoch eben nicht vollständig verfügbar werden.

Kann biografische Arbeit also auch in Formen stattfinden, für die gerade eine gewisse ‚Selbstvergessenheit‘ bzw. sogar ein partieller ‚Selbstverlust‘ von Nöten sind? Wie kann das Unbeabsichtigte und Unkontrollierte in Prozessen Raum erhalten, die ebenso der Orientierung dienen sollen? Und lässt sich eine Haltung lernen, in der Wahrnehmung nicht immer gleich auf Identifizierung von bereits Bekanntem zielt?

Machen / Denken

Reflexiv wird etwas, in dem es ein Verhältnis einfordert und einen Rückbezug ermöglicht. Die Suche nach Möglichkeiten, solch distanzierende Momente auch in nichtsprachlichen Prozessen zu erschaffen, lässt sich als ein zentrales Anliegen beider hier verhandelter Perspektiven beschreiben. In einem Beispiel aus ihrem Unterricht schildert die Kunstpädagogin Christine Heil, wie sie

ihre Schülerin beim selbstvergessenen Spiel mit Klebefäden filmt. Der Anschluss an Biografisches findet sich im spielerischen Materialumgang, eine Verschiebung findet wiederum durch die Möglichkeit statt, sich anschließend selbst im Video dabei zu beobachten (Heil 2002). Eine ‚geistig behinderte‘ Frau fotografiert auf ihren Spaziergängen durch ihr Viertel scheinbar wahllos alles, was ihr begegnet. Spätere Systematisierungsversuche des umfangreichen Bildmaterials machen Vorlieben sichtbar und wirken wiederum auf noch folgende Streifzüge und ihr Seh- und Sammelverhalten zurück.

Könnte eine Verbindung von kunst- und behindertenpädagogischem Denken hier dazu beitragen, den Blick von einem vermeintlich verallgemeinerbaren Mehr oder Weniger an ‚Anschaulichkeit‘ auf ein zunächst nur singuläres Geschehen zu verschieben und die Frage an den Einzelfall zu richten: Was schaut mich jeweils an, je nachdem, welchem Medium ich mich dafür anvertraue?

Wechselseitige Bereicherung?

Eine aus meiner bisherigen Arbeit entwickelte Behauptung ist also: Ästhetisch-biografische Arbeit könnte einen Raum für das Experiment mit eigenen Entwürfen bieten, der nicht nur Kompensation durch Institutionalisierung erlittener Einschränkungen ermöglicht, sondern Lernende zu eigenen Forschungsprozessen herausfordert. Die Produktion von Leerstellen und eigenen Antwortmöglichkeiten zeigt sich in der Arbeit mit älteren ‚geistig behinderten‘ Menschen als besonders relevant. Die Öffnung der Methoden über das Produzieren von Text im engen Sinne hinaus und die Betonung des ästhetischen Anteils stellt jedoch gerade *nicht* ein speziell behindertenpädagogisches Angebot dar, sondern kann als Bestandteil jeder komplexen Biografiearbeit beschrieben werden, die unterschiedliche Wissensformationen und eigensinnige Ansprüche des Subjekts einbeziehen will. Biografische Arbeit dient in diesem Sinne gleichermaßen der Versicherung wie Verunsicherung. Sie produziert ebenso viel Sinn wie Unsinn. Auch im behindertenpädagogischen Bereich muss biografische Arbeit immer allererst als ein zweckfreies und offenes Unterfangen verstanden werden.

Versteht man die Forderung nach Partizipation ‚geistig behinderter‘ Menschen an der Gesellschaft nicht bloß als Aufforderung an diese, an gegebener Normalität teilzunehmen, sondern diese mitzugestalten und damit auch zu verändern, können sich daraus kulturelle Bereicherungen ergeben: So wurden für den hier umrissenen Bereich zunächst einige Denkmöglichkeiten für eine Bildungs- und Forschungspraxis skizziert, die nicht mehr starr zwischen Machen und Denken hierarchisiert und damit potentiell weniger Menschen von vornherein ausschließt. Das Anerkennen und Ernstnehmen unterschiedlich organisierter Logiken kann Handlungsspielräume erweitern und bereits bekannt Erscheinendes infrage stellen und verschieben – beispielsweise eben unsere gewohnte Sicht auf ‚Biografisches‘. Aus dem Zusammendenken aktueller kunst- und sonderpädagogischer Debatten ergeben sich meines Erachtens vielfache Anknüpfungspunkte, andere Erzählweisen des Subjekts zu entwickeln – insbesondere auch durch den direkten Einbezug so genannter ‚geistig behinderter‘ Menschen in solcherlei Aushandlungsprozesse.^[15]

Sehr allgemein gesprochen verweist eine solche Zusammenarbeit zunächst auf die notwendige Erweiterung einer Vorstellung ‚normalen Lebens‘ um Formen jenseits einseitiger Leistungs- und Effizienzorientierungen. Subjektorientierung in der Bildungskultur könnte so verstanden auch etwas anderes meinen als die derzeit verbreitete Fixierung auf die Anstrengungen des Einzelnen: Statt zu fragen, wer ein Mensch (von sich aus) ist; was er bereits weiß und kann, wäre zunächst danach zu fragen, welche Möglichkeiten ihm gegeben werden, aus sich herauszutreten, etwas zu erfahren, von sich zu erzählen.

Endnoten

[1] Bei dieser handelt es sich um mein interdisziplinäres Dissertationsprojekt zum ‚biografischen Arbeiten‘, das auf theoretische und praktische Verbindungslinien verschiedener damit befasster Diskurse verweist und diese – u.a. unter Hinzuziehung von Fallstudien aus dem Bereich ‚geistiger Behinderung‘ – weiter denkt. Hauptsächlich angebunden ist das Projekt dabei an die Diskurse der Kunst- und Sonderpädagogik. Weitere theoretische Bezugfelder bilden philosophische, kultur- und sozialwissenschaftliche Diskurse um ‚geistige Behinderung‘ und Gedächtnis. Langjährige Erfahrungen aus der praktischen Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Erwachsenen flossen bereits in die Konzeption des Vorhabens mit ein.

[2] Vgl. Andrea Sabisch: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Hamburg 2009. Die Überschrift an dieser Stelle in Anlehnung

an diese im Rahmen der Hamburger Reihe Kunstpädagogische Positionen veröffentlichte Publikation zu wählen, verweist so-
gleich darauf, dass Sabischs Forschung zu diesem Gebiet für mich einen wesentlichen Bezugspunkt bildet.

[3] Einen anderen Schwerpunkt legen auch Veröffentlichungen zur ästhetischen Biografie, die als eine Art innerer Bildervorrat, als
kulturelle Sozialisation oder ‚subjektive Kunstgeschichte‘ verstanden wird (vgl. dazu Fritz Seydel: Biografische Entwürfe. 2005.
S.182/ 183, der hier u.a. auf Gert Selle verweist). Die Auseinandersetzung mit dieser wird – gerade auch im Zusammenhang der
KunstlehrerInnenausbildung – für wichtig erachtet und spielt in die ästhetisch-biografische Arbeit hinein, berührt aber nur einen
Teilaspekt der vom Biografischen her gedachten Arbeit.

[4] Zu diesem Anschluss an den kunstpädagogischen Diskurs mit veränderter Gewichtung vgl. Sabisch / Seydel 2004a, S. 6. Vgl.
zum Fundierungsverhältnis von Biografie und ästhetischer Erfahrung auch Karl-Joseph Pazzini: Bio muss erst graphiert werden.
2002.

[5] Sabisch– beschreibt Bildungsprozesse im Bezug auf die brüchige Erfahrungskonzeption des Phänomenologen Waldenfels als
den Zwischenbereich, in dem wir das, was uns trifft – und worüber wir nicht verfügen – umwandeln in das, worauf wir antworten.
Aufzeichnungen können in diesem Sinne als erweiterte Praxen des Antwortens verstanden werden. Vgl. Sabisch 2007.

[6] In diesem Sinne kann erziehungswissenschaftliche Biografieforschung auch als kritische Sozialforschung beschrieben werden.
Schulze beschreibt die Ausarbeitung der Methode des freien oder thematisch gebundenen narrativen Interviews als einen
wesentlichen Schritt der Biografieforschung und betont die damit vollzogene Öffnung: Fast jeder Mensch sei bereit und fähig, aus
seinem Leben zu erzählen (vgl. Schulze 2002, S. 28).

[7] Für den hier nicht weiter vertieften Bereich des Einbezugs ‚geistig behinderter‘ Menschen als Subjekte der Forschung geben
Buchner/ König 2011 einen knappen Überblick zur Situation im deutschsprachigen Raum.

[8] Insbesondere jene als bildungswirksam beschriebene Wechselwirkungen zwischen Kontinuität und Bruch konnten unter diesen
Umständen selten erlebt werden – verwiesen sei hier z.B. auf die zu vermutende Unmittelbarkeit und Heftigkeit von Brüchen, et-
wa bei der frühen Trennung von Bezugspersonen, kompletten Umgebungswechseln bei Verlegungen in andere Einrichtungen
ohne jede Begleitung oder die Schwierigkeit, unter den Umständen häufig wechselnden Personals und fluktuierender Mitbewohn-
er so etwas wie stabile Beziehungen und kontinuierlichen Austausch zu entwickeln.

[9] Zu nennen und in meiner Dissertation entsprechend ausführlicher ausgeführt sind hier u.a. die Sanktionierung von
vermeintlich unverständlichem Verhalten und das Absprechen subjektiven Sinns, damit verbundener Normierungsdruck; domi-
nante Versorgungssituation und damit fehlende Entscheidungsspielräume innerhalb festgelegter und unveränderlicher Strukturen;
das Aufwachsen in krankenhaushähnlicher Atmosphäre ohne jegliche Privatsphäre, oft erst spät im Leben erhaltener Raum, einen
eigenen Rhythmus oder Vorlieben zu entwickeln; wenig Erfahrungen mit Übergängen zwischen verschiedener Lebensphasen und
Rollen oder mit Ortswechseln; prekäre Situation sozialer Beziehungen; ungleich häufigere Erfahrung mit traumatischen Brüchen
und Gewalt; oft nur rudimentäre Bildungsmöglichkeiten in Kindheit und Jugend, teilweise bis heute noch unzureichender Zugang
zur Erwachsenenbildung. Auch nach dem Wandel reiner Verwah- in Förderkonzepte bleibt die Dominanz des Expertenurteils
und damit die Definition des eigenen Lebens durch Andere tendenziell bestehen und hat bis heute Auswirkungen auf das Leben
und die Selbstwahrnehmung ‚geistig behinderter‘ Menschen. Auch das Primat der Gruppe vor dem Rückzug des Einzelnen gilt
häufig noch in neueren Konzepten betreuten Wohnens. ‚Individualisierung‘ – zunächst einmal als Recht – muss vor diesem Hinter-
grund z.T. noch anders diskutiert werden, als vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen; Biografische Arbeit
muss in diesem Sinne häufig noch ganz buchstäblich als Suche nach Möglichkeiten der (Wieder-)Erlangung von Subjektivität und
Geschichtlichkeit verstanden werden. Analysegrundlage bilden hier sowohl sozialwissenschaftliche und behindertenpädagogische
Literatur zum Prozess der Normalisierung und De-Institutionalisierung wie auch eigene Erfahrungen aus der Arbeit in der Behin-
dertenhilfe mit älteren Klienten.

[10] Verwiesen sei hier auf Wolfgang Jantzens Verständnis von Behinderung als Effekt isolierender Bedingungen, der diese ganz
allgemein als eine Störung in den Vermittlungsprozessen zwischen Selbst und Welt begreift. So wirken alle organischen Schädli-

gungen und Einschränkungen ebenso wie soziale Entfremdung nie direkt, sondern immer nur vermittelt auf die Herausbildung psychischer Prozesse, indem sie in das Verhältnis „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“ eingreifen (vgl. dazu Wolfgang Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik. 2007. Teil 1: S. 276).

Zu isolierenden Bedingungen und damit zur Ursache von Behinderung können sensorische Besonderheiten oder Veränderungen des Zentralnervensystems demnach beispielsweise nur werden, wenn aufgrund_ unzureichender Kooperationsmöglichkeit mit Anderen keine_ alternativen Kommunikations- und Orientierungssysteme entwickelt werden können und folglich der Kontakt zur Welt wie auch zum Selbst labil zu werden droht (vgl. dazu Jantzen / Lanwer-Koppelin: Diagnostik als Rehistorisierung. 1996. S. 14/ 15).

Ausführlich zu Jantzens Isolationsbegriff vgl. Jantzen 2007, Teil 1: S. 270-290, Teil 2: S. 194-207._ Jantzen / Lanwer-Koppelin 1996. S. 2-29.

[11] Rehistorisierende Diagnostik verfolgt den Ansatz, ein ‚Gewordensein‘ auch derjenigen zu rekonstruieren und zu verstehen, die durch Formen separierender Verwahrung soweit ins gesellschaftliche Abseits geraten sind, dass Kommunikation und Verständnis kaum mehr möglich scheinen. Mit dem Versuch, diese von ihm als „harter Kern“ bezeichneten, oft in Psychiatrien ‚vergessenen‘ Menschen wieder in ihre Geschichte zu versetzen (vgl. Jantzen / Lanwer-Koppelin 1996. S. 3/4) ist ebenso ein kritisches Aufdecken der Gewaltverhältnisse und gesellschaftlichen Bedingungen verbunden, die zur Isolation geführt haben.

[12] Auch im ‚klassischen‘ Setting erziehungswissenschaftlicher Biografieforchung kann der Prozess der autobiografischen Stegreiferzählung im narrativen Interview schließlich sowohl als Erkenntnisprozess für den Forschenden wie als Bildungsprozess des Erzählenden beschrieben werden.

[13] Meine Ausführungen beziehen sich an dieser Stelle zusammenfassend sowohl auf die Analyse vorhandener Literatur zum Thema wie auf Hospitationen in entsprechenden Kursangeboten und Einzelsettings. Die Auswahl an Bildungsangeboten zum biografischen Arbeiten für Erwachsene und alte Menschen, die als ‚geistig behindert‘ gelten, wächst langsam. Das Thema wird im Bereich der Behindertenhilfe und angrenzenden Wissenschaften seit längerem sogar immer mal wieder als ‚Modethema‘ bezeichnet – stellt aber insgesamt eine noch ziemlich neue Errungenschaft dar. Kurse und Projekte finden meist noch im separierten Rahmen der Behindertenhilfe statt, z.B. als Angebote von Wohneinrichtungen, Fortbildungsmöglichkeiten von Werkstätten oder im Rahmen trägerübergreifender Erwachsenenbildungsangebote. Auch die Veröffentlichungen und theoretischen Grundlegungen in diesem Bereich sind noch überschaubar. So gibt es neben einer Reihe von Artikeln und im Netz_ veröffentlichten Tagungsdokumentationen eine einschlägige Buchpublikation zum Thema, die verschiedene in und für die Praxis entwickelte und erprobte Methoden biografischer Arbeit vorstellt und in erster Linie auf die Anregung konkreter Angebote gerichtet ist. U.a. Lindmeier 2008, Theunissen 2002 (Kapitel zur Biographiearbeit S.113-125), Bader 2005, Friebe/ Wetzel 1999, Boehlke 2008.

[14] Verwiesen sei hier zunächst auf ein vielbeachtetes Essay des Kunsthistorikers Carlo Ginzburg (Ginzburg 1995), in dem das Spurenlesen als ein Ende des 19Jh. verstärkt auftauchendes epistemologisches Paradigma beschrieben wird, das in seiner Bedeutung für die Humanwissenschaften bis heute noch nicht genug erkannt wurde. Er bringt zwischen 1870 und 1880 aufkommende Praxen des Spurenlesens aus unterschiedlichen Bereichen (u.a. Kunstgeschichte, Psychoanalyse, Detektivroman) zusammen und unterstellt Zusammenhänge zu einem viel weiter zurückreichenden ‚Jägerwissen‘ und frühen Formen der Wahrsagerei (als umgekehrte Variante des Spurenlesens). Kern dieses ‚Indizienparadigmas‘ ist das Aufspüren einer komplexen, anders nicht erfahrbaren Realität anhand scheinbar nebensächlicher empirischer Daten.

Aufgegriffen und erweitert wird die Auseinandersetzung mit der erkenntnistheoretischen Bedeutung der Figur der Spur in einem von Krämer/ Kogge/ Grube herausgegebene Sammelband Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst (2007), in dem sich dieser paradoxen Figur ‚zwischen Zeichen und Ding‘ aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven genähert wird.

[15] So stellt der Einbezug von Fallstudien biografischer Kommunikation mit sog. ‚geistig behinderten‘ Menschen einen wesentlichen Bezugspunkt meines Dissertationsprojekt dar: Der Versuch einer Beobachtung und Beschreibung dient mir als eine Art Auffächerung und Erweiterung des Feldes, zur Gewinnung neuer, mir bislang unbekannter Zugänge und Sichtweisen. Zugleich stellt dieser mich vor ein für Forschung wahrscheinlich unumgängliches Paradox: Wie kann ich etwas mir Neues, Unbekan-

ntes überhaupt bemerken – also eine Aufmerksamkeit für Formen biografischer Bezugnahme entwickeln, die ich noch nicht kenne und deswegen auch möglicherweise gar nicht als ‚biografisch‘ (an)erkenne? Als eine Möglichkeit– erscheint mir die Beschreibung von Grenzbereichen: (Wie) werden bekannte Erzählweisen unterbrochen, verschoben, irritiert? Nutzen einige Menschen unter den Bedingungen ‚geistiger Behinderung‘ mir vertraute Darstellungs- und Erzählformen anders und lassen mich diese dadurch neu sehen? Ergeben sich daraus spezifische Hinweise auf dominante kollektive Erzählweisen / Erinnerungspraxen und ihre Ausschlüsse? Dabei stosse ich wiederum auf Grenzen meiner Denkmöglichkeit: So sind Bezugnahmen ohne einige Bedingungen – selbst wenn diese nicht als Voraussetzungen, sondern als mögliche Ziele biografischer Arbeit formuliert werden – für mich kaum vorstellbar: Wie ist z.B. ein Selbstbezug ohne ein bestimmtes Bewusstsein von Kontinuität, vom Selbst in der Zeit denkbar? Wie werden Erfahrungen ohne den Rückbezug auf ein integrierendes Selbst in Form eines autobiografischen Bewusstseins verarbeitet?

Literatur

- Bader, Ines (2005): Sich im Alter die eigene Biografie bewahren – Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. In: Dokumentation der Fachtagung ‚50 plus – Menschen mit Behinderung im Alter. Verantwortung und Perspektive für die Behindertenhilfe und -selbsthilfe‘. Stuttgart. S. 32-40.
- Blohm, Manfred (Hg.) (2002): *Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen.* Flensburg.
- Blohm, Manfred / Peters, Maria / Heil, Christine / Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.) (2006): *Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen.* München.
- Boehlke, E. (Hg.) (2008): *Integrationsgespräche Bd. 5. Individuelle Biografieforschung als Entwicklungschance für Menschen mit Intelligenzmindering.* Edition G.I.B..
- Buchner, Tobias/ König, Oliver (2011): Von der Ausgrenzung zur Inklusion: Entwicklung, Stand und Perspektiven des gemeinsamen Forschens. In: Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.v.: *Forschungsfalle Methode? Partizipative Forschung im Diskurs. Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB 18.-19. November 2010.* Leipzig. S. 2-16.
- Friebe, S./ Wetzel, R. (Hg.) (1999): *Lebensgeschichten – Die biografische Perspektive in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen.* Schwarzach.
- Ginzburg, Carlo (2002): *Spurensicherung. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst.* Berlin.
- Heil, Christine (2002): „Das, um was es eigentlich geht, ist nicht sichtbar.“ Mit Schülerinnen und Schülern neue Erzählweisen entwickeln. In: Blohm, Manfred (Hg.): *Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen.* Flensburg. S. 231-243.
- Jantzen, Wolfgang / Lanwer-Koppelin, Willehad (Hg.) (1996): *Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwerbehinderter Menschen.* Berlin.
- Jantzen, Wolfgang (2007): *Allgemeine Behindertenpädagogik. (Neuaufgabe, Teil 1 und Teil 2).* Berlin.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung.* München.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne.* München.
- Krämer, Sybille (2007a): Immanenz und Transzendenz der Spur: Über das epistemologische Doppelleben der Spur. In: Krämer, Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.): *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst.* Frankfurt a.M.. S. 155-181.

Krämer, Sybille (2007b): Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme. In: In: Krämer, Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.. S. 11- 33

Krämer (2007), Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M..

Lindmeier, Christian (2008): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. (3.Auflage). Weinheim und München.

Luria, Alexandr R. (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek bei Hamburg.

Pazzini, Karl-Josef (2002): Bio muss erst graphiert werden. Manuskriptfassung vom 1. März 2002. Hamburg.

Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.) (2004a): Bio-Grafie. Kunst + Unterricht. Heft 280. Seelze.

Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.) (2004b): Biografieren. Kunst + Unterricht Material kompakt. Heft Nr.281. Seelze.

Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld.

Sabisch, Andrea (2008): Ästhetische Bildung ist Grundlage jeder Bildung. In: Billmeyer, Franz (Hg.): Was die Kunstpädagogik leisten kann. München. S. 192-198.

Sabisch, Andrea (2009): Aufzeichnung und Ästhetische Erfahrung. Hamburg.

Schulze, Theodor (2002): Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried (Hg): Biografische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen. S.23-48.

Seydel, Fritz (2005): Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. Köln.

Theunissen, Georg (2002): Altenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- und geistigbehindert gelten. Bad Heilbrunn.