

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

Das Projekt *Arts Education in Transition* beschäftigt sich, wie der Name schon sagt, unter anderem mit Übergängen. Wo es einen Übergang vom Einen zum Anderen gibt, da gibt es auch eine Schwelle oder Grenze, die es zu passieren gilt. Im 21. Jahrhundert muss jeder Punkt eines Netzwerks in topologischer Verbindung gedacht werden. Das Netzwerk beschränkt sich nicht mehr auf eine virtuelle Sphäre, die bewusst betreten und verlassen werden kann, sondern ist ubiquitär (vgl. Steyerl 2015). Wir leben deshalb in Zeiten eines *entgrenzten* Netzwerks. Einfälle des Anderen, dazu zählt auch das Neue, sind aus psychoanalytischer Perspektive grenzüberschreitende Zumutungen, welche die gegenwärtige Konstitution des Subjekts bedrohen und neue Bildungen herausfordern.^[2] Im dialektischen Augenblick der Begegnung mit dem Anderen öffnet sich ein „Vereinigungs- und Schnittraum“ (Pazzini 2012: 113). Es findet eine Übertragung im Spannungsfeld zweier Pole statt. Lacan beschreibt die Übertragung als intersubjektive Beziehung, die starke Affekte der Liebe oder Aggression in sich trägt (vgl. Lacan 2006: 518). In dieser Begegnung geschieht etwas, das die Anwesenden verändert: Das Subjekt überschreitet die Grenze des Singulären und das Andere fällt ein. Dieser Moment ist durchaus unheimlich, denn da kommt plötzlich scheinbar etwas vom Anderen her, durchbricht gepflegte Grenzen und macht unsichtbare, unbewusste Bildungen des Subjekts sichtbar. Ein plötzlich nicht mehr so blinder Fleck, ein Schreck! Ein Angstreiz setzt ein und erinnert daran, dass nun etwas geschehen muss. Entweder überwiegt der Reiz, das heißt die Neugier, den schönen Nervenkitzel weiterzuführen, neue Bildungen einzugehen – oder aber die Angst davor, bekannte (Ein-)Bildungen aufzugeben äußert sich in Affekten der Aggression und des Rückzugs (vgl. Pazzini 2012).

Denkbar ist es, dass die unzählbaren, potentiellen Einfälle der mediologischen Sphäre des entgrenzten Netzwerks die Individuen schlicht überfordern. Vielleicht beobachten wir deshalb gerade jetzt, während nationale Grenzen im Kontext „glokaler“^[2] digitaler Entwicklungen an Bedeutung verlieren und globale physische wie virtuelle Lebensrealitäten untrennbar verbunden sind, eine neue Blüte aggressiver, populistischer Bewegungen auf der einen Seite und einen Rückzug aus widerständigen Diskursen, hinein in die wohlige, flauschige Geborgenheit der Filter Bubble, auf der anderen Seite derselben Medaille (vgl. Han 2016). Im ersteren Fall werden einfache, bequeme Lösungen angeboten, die den komplexen Problemen unserer Gegenwart eine einzige Erklärung geben: Das Problem seien die Anderen. Dieses Problem ließe sich gemäß jenes Phantasmas, das heißt jener Einbildung, dann ganz einfach lösen: Ausschluss des Anderen durch Aggression einerseits und Zuwendung gegenüber den eigenen, bekannten Lieblingsvorstellungen andererseits. Solche Phantasmen und eingebildeten Grenzen mögen zwar bequem sein, vor allem aber können sie ignorant und unbeweglich machen, sofern sie nicht zugunsten neuer relationaler Bildungen aufgegeben werden können. Denn dort, wo keine neuen Reize durch das Andere, das Neue, das Unbewusste einfallen, bildet sich auch nichts. Bildung braucht den Moment der Grenzüberschreitung, die Begegnung mit dem unbewussten Anderen. Ein besonderes Potential für solche bildenden Grenzgänge bietet die Kunst. Zu den Leistungen von Kunstwerken – die auch als „privilegierte Orte der Organisation von Unbewusstem“ (Ruhs 2010: 131) beschrieben werden können – gehört es, mit dem Bestreben nach Grenzüberschreitung vornehmlich genau in jene Tabubereiche einzubrechen, die sich aus den kollektiven Verdrängungstendenzen einer Gesellschaft ergeben. Künstler*innen geben Singuläres in unkonventionellen, medialen Darstellungen zu sehen und verweisen gleichsam auf etwas transzendentes jenseits der Leinwand, beziehungsweise des Schirms. Wenn eine Begegnung mit Kunst gelingt, dann springt etwas über. Für Betrachter*innen wird plötzlich etwas sichtbar und rückt ins Bewusstsein, da ist ein Einfall (vgl. ebd.).

Solche Übertragungsmomente lassen sich kaum intentional planen, aber Kunstpädagog*innen können einiges dafür tun, einen sicheren Rahmen für gemeinsame Grenzgänge zu schaffen und Bildung somit wahrscheinlicher zu machen. Grenzüberschreitungen zwischen dem Eigenen und dem Anderen bedrohen stets die gegenwärtige Konstitution der Subjekte und lösen unter Umständen starke Affekte zwischen Begehren und Aggression aus. In solche Situationen kann sich nur begeben, wer sich einigermaßen sicher fühlt. Die Institution Schule bietet einen offiziellen und öffentlichen Ort in einem sozialen Gefüge von Lehrenden und Lernenden. Werden in diesem abgesteckten sozialen Raum eigene Wahrnehmungen in Relation gestellt, kann das vor übergriffigen, einfallenden Bildern schützen, indem die affektiven Übersetzungen in Artikulation den reinen Genuss des Imaginären stören (vgl. Pazzini 2015: 181). Kunstunterricht könnte demnach ein Verhandlungs- und Schutzraum sein, um sich in Grenzgängen vor

Bildern mit (Ein-)Bildungen unserer Gegenwart auseinanderzusetzen, gemeinsam zwischen Eigenem und Anderem zu oszillieren und Grenzen auszuloten.

In einem solchen Raum tauchen in der Begegnung mit Anderen Fragen auf. Zum Beispiel danach, welche Macht die täglich einfallenden Bilder inner- und außerhalb der Filter Bubble haben, was sie zeigen und was wir als Subjekte nicht sehen wollen. Im widerständigen Dialog ergeben sich Leerstellen, die sich gegenwärtigen Deutungen entziehen und den Raum für das Neue, das Andere, das Zukünftige öffnen (vgl. Florin 2017).

Anmerkungen

[1] Der Text basiert auf Auszügen aus Florin.

[2] Der Begriff Glokalität meint die Verschränkung globaler und lokaler Strukturen Robertson 1998.

Literatur

Florin, Julia Christiane (2017): Die Begegnung mit Kunst als Bildungserfahrung im entgrenzten 21. Jahrhundert (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität zu Köln.

Han, Byung-Chul (2016): Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute. Frankfurt a.M.: Fischer.

Lacan, Jacques (1991): Introduction of the Big Other. In: Miller, Jacques-Alain (Hrsg.): Book The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis. 1954-1955. Übersetzt von Sylvana Tomaselli. Cambridge: University Press. S. 235-247.

Lacan, Jacques (2006): Übertragung und Suggestion. In: Hans-Dieter Gondek (Hrsg.): Das Seminar, Buch V. Die Bildung des Unbewussten. 1957-1958. Wien: Turia + Kant. S.499- 516.

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

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst, Pädagogik, Psychoanalyse (Theorie Bilden Bd. 38.) Bielefeld: transcript.

Robertson, Robert (1998): Glokalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 192-220.

Ruhs, August (2010): Lacan. Eine Einführung in die strukturelle Psychoanalyse. Wien: Löcker. Steyerl, Hito (2015): Too Much World. Is the Internet Dead? In: Aranda, Julieta/Wood, Brian Kuan/Vidokle, Anton (Hrsg.): The Internet Does Not Exist (e-flux Journal Books). Berlin: Sternberg Press, S. 10-26.

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

Zusammenfassung

Die Foto- und Video-Sharing-Plattform Instagram und im Speziellen deren Mikroformat „Stories“, bietet die Möglichkeit, über Selbstdarstellungen sowie mannigfaltige andere Bilder, Memes und Videos zu kommunizieren und so zu einem Experimentierfeld für kulturelle und identitätspolitische Aushandlungsprozesse zu werden – seien diese mit dem eigenen Körper (wie bei Selfies, Face-Filtern oder Challenges) oder mit Fremd-Referenzen aktueller kultureller und politischer Entwicklungen (wie bei Memes) verbunden.

„Memes, online gaming, and social media have opened up boundless opportunities for expression, which entrenched within the data economy offer the opportunity for perpetual creation dissemination such that occasional moments of critical incisiveness might gain traction.” (Watson 2019, S. 2)

Das zeitgenössische Leben wird, mehr als je zuvor, von Bildern geprägt und die Formen des Zusammenlebens durch sie mitkonstituiert (Heywood & Sandywell 2017; Rimele & Stiegler 2012; Schade & Wenk 2011). Die Digitalisierung beeinflusst den Inhalt sowie die Verbreitung von Bildern und verstärkt deren Wirkkraft (Grünwald 2017). Bilddaten verbreiten sich simultan auf der ganzen Welt und erfahren durch neue mobile Geräte eine Erweiterung im Realraum. Smartphones^[2] tragen die Bilder an jeden gewünschten Ort; Cloud-Computing stellt die Bilder in Echtzeit für jedes Gerät bereit; Apps erweitern die Möglichkeiten der Aufnahme und Bearbeitung der Bilder. Die Bilder werden nomadisch und versammeln weitere Bilder um sich, die das Potenzial in sich tragen, vorher nicht Sichtbares (beispielsweise eine politische oder ethnische Minderheit) erscheinen zu lassen (Grünwald 2013). Dieser Text verhandelt mit Instagram-Stories ein Mikroformat, das innerhalb einer der beliebtesten Apps– Instagram^[3] – zur Verbreitung und Kommunikation über und mit Bildern implementiert ist und aufgrund seiner medialen Struktur und Formierung Bilder generiert, die sich von denen vergleichbarer Apps, wie Snapchat, Twitter oder TikTok, aber auch von den Bildern, die sonst auf Instagram gepostet werden, unterscheidet. Anhand einiger Beispiele soll gezeigt werden, wie dieses Mikroformat so ein Experimentierfeld für verschiedene kulturelle Aushandlungsprozesse begünstigt.

Instagram

Das fotobasierte soziale Netzwerk^[4] Instagram, welches mit über einer Milliarde^[5] registrierter Nutzer*innen eines der „bedeutendsten kulturellen Produktionsmittel der Gegenwart“ (Gunkel 2018, S. 36) ist, ging 2010 online. Es handelt sich dabei um eine amerikanische Foto- und Video-Sharing-Plattform, auf der User*innen Bildmaterial hochladen und andere Bilder liken und/oder kommentieren können. Die Bilder können mit Schlagworten (Hashtags) versehen werden, um für andere User*innen besser auffindbar zu sein. Bildthemen wie Hobbys, Urlaubsziele, Ausgeh-Locations und Selfies, werden fotografisch in Szene gesetzt und mit den passenden Hashtags versehen. Genauso können User*innen Hashtags folgen, um zu bestimmten Themenbereichen Bilder angezeigt zu bekommen. Hashtag-Trends variieren und machen sichtbar, welche Bildthemen den User*innen besonders wichtig sind oder was von der jeweiligen User*in für wichtig gehalten wird, um die eigenen Bilder prominenter zu platzieren.^[6] Der Bereich, in dem der/die User*in seine/ihre eigenen Bilder sehen kann, nennt sich *Feed*, während der Bereich, in dem die Bilder aller anderen zu sehen sind, *Timeline* genannt wird. Dabei dient der eigene Feed dazu, ein eher konsistentes Profil zu generieren, auf das immer wieder zurückgegriffen wird und bei dem häufig eine Art kuratorisches Konzept erkennbar wird, nach dem die Bilder ausgewählt und zusammengestellt werden. 2017 wurde Instagram um das Format Instagram-Stories erweitert.^[7] Während der Feed, der statisch, linear und immer wieder aufrufbar ist, bleiben bei den Stories die Posts nur 24 Stunden sichtbar.^[8] Aufgrund dieser medienstrukturellen Disposition wird anderer Inhalt generiert: Weil die Stories nicht auf eine längerfristige Präsentation der Bilder angelegt sind, wird häufiger, unterschiedlicher und ästhetisch inkonsistenter gepostet. Die Filter- sowie Video-Funktionen^[9], die nur in den Stories nutzbar sind, unterstützen diese Spontaneität. In Instagram-Stories versammeln sich flüchtige Bilder und spontane Aufnahmen; virale Bildphänomene wie Memes^[10] werden weitergetragen. Während Bilder im Feed geliked oder kommentiert werden, ist in den Stories auch die Reaktion der Rezipient*innen auf Spontaneität angelegt: In einer Art Schnell-

Ikomentarfunktion kann über sechs verschiedene Emojis reagiert werden. Des Weiteren kann mit einem Bild oder einer Nachricht direkt geantwortet werden. Die medienstrukturellen Eigenheiten der Stories sind Grundlage für diese Versammlung der Bilder, ihre Verbreitung und die Möglichkeit, darüber in Kontakt zu treten.

Ebenfalls führen diese Bilder ein Eigenleben, unabhängig von jedem Künstler*innen-Subjekt oder anderen Urheber*innen, von manifesten Interpretationen und von jeglicher Kontrolle über die Verbreitung dieser Bilder. Es handelt sich hierbei um medial verbreitete Bilder, deren Schattendasein zu unbestimmten Zeitpunkten unterbrochen wird und deren Potenzial gerade darin liegt, sich nicht inhaltlich, sondern strukturell zu wiederholen. Durch einen noch nicht festgelegten Inhalt entsteht ein Raum, der beweglich genug ist, Inhalt immer wieder neu zu generieren und etwas vorher Nicht-Sichtbares erscheinen zu lassen. Die Versammlung findet statt, wenn durch ein medial verbreitetes Bild neue Bilder generiert werden. Dabei bleibt die Struktur der Verbreitung gleich. D.h., dass sich diese Bilder nicht nur über einen variablen Bildinhalt definieren, sondern formal immer schon einen Schritt weiter sind – über Bildrelationen und -prozesse, die bei jedem Bild, gleich welchen Inhalts, stattfinden können. Aktuelle Beispiele, wie Zodiac Memes, Meter Filter, Corona Memes, Challenges und das Reposten von TikTok-Clips zeigen, wie App-immanente, technische Vorgaben zu neuen Möglichkeiten der Bildproduktion führen, die Brüche erzeugen und dabei den Zeigefingern der Medien-Apokalypiker*innen und ihren Narzissmus-Vorwürfen eine unüberschaubare Menge an Selfies, Memes und Netz-Absurditäten entgegenstellen.

Selfies

“The experience that we have of our lives from within, the story we tell ourselves about ourselves in order to account for what we are doing, is fundamentally a lie – the truth lies outside, in what we do.” (Žižek 2008, S. 47)

Nach Žižek ist das eigene Selbstbild eine Lüge. In unserem konkreten Handeln allein zeige sich, wer wir in Wahrheit sind. Bezogen auf die Bilder in den Instagram-Stories stehen die Bildproduzent*innen in einem unscharfen Zwischenbereich von Lüge und Wahrheit. Es steckt genauso viel/wenig Wahrheit in unseren Bildern, wie in den Narrativen, über die wir uns definieren. Eine Auswahl wird immer getroffen: beim Selfie oder anderen Fotografien, bei denen immer ein Ausschnitt gewählt wird, ebenso wie bei erzählten oder aufgeschriebenen persönlichen Erinnerungen^[11]. Allerdings artikulieren die digitalen Bilder keinen Wahrheitsanspruch. Jede/r Bildproduzent*in weiß das. Das bedeutet nicht, dass der Einfluss der gezeigten Bilder und Körper nicht normierend und exkludierend wirkt, jedoch passiert dies im Bewusstsein, dass Social Media ein Spielfeld der Identitäten und des Ausprobierens ist – vom Selbst, von Ästhetiken, von Politik, von Humor. Nur die ältere Generation, die von jüngeren User*innen mit „OK Boomer!“^[12] in die digitale Steinzeit transferiert wird, unterstellt einen Wahrheitsgehalt bei den Posts. Dieser Authentizitätsimperativ verflüchtigt sich aber bei den hier genannten Bilderzeugnissen und es zeigt sich, dass es gerade die falschen Erwartungen und angewendeten Parameter sind, die zu Fehlschlüssen bei den Bewertungen neuerer Internetphänomene führen, wie im Folgenden am Beispiel des Selfies erläutert werden soll.

Selfies – welche immer gleichzeitig auf eine technische Entwicklung (Frontkamera), medienstrukturell geprägte Inhalte (z.B. Instagram-Stories), persönliche Rollenspiele (z. B. Mimiken oder Filter) und das Transzendieren von privatem und öffentlichem Raum verweisen – machen einen großen Teil der Bilder aus, die in Instagram-Stories gepostet werden. Wolfgang Ullrich stellt fest, dass Selfies vorgeworfen werde, dass sie „schrille Symptome eines narzisstischen Zeitalters“ (Ullrich 2019, S. 6) seien.

Diskurse zu Selfies und Selbstdarstellungen im Zeitalter der Digitalität finden häufig verkürzt statt.^[13] Neben dem Narzissmusvorwurf findet ein weiteres *Framing* statt, welches ebenfalls zur Unmöglichkeit beiträgt, eine angemessene bildwissenschaftliche Einschätzung von Selfies vorzunehmen, indem die herangezogenen Referenzen zeitgenössischen Kommunikations- und Darstellungspraxen nicht gerecht werden. Wenn beispielsweise Selfies mit Selbstporträts verglichen werden, ignoriert man grundlegende Unterschiede zwischen spontanen Bildern als Kommunikationsanlass und aufwendig inszenierten und kanonisierten Bildern einer vermeintlichen Hochkultur. Dieser Vergleich dient dazu, die „gesellschaftspolitischen Dimensionen der digitalen Bildkultur“ (Ullrich 2019, S.59) zu trivialisieren und das demokratisierende Potenzial einer Bildpraxis, die fast jeder zugänglich ist, abzuwerten.

Selfies sind aber eine nicht mehr wegzudenkende Form der Kommunikation und des Ausprobierens von Identitäten, welche

vielmehr durch die technische Entwicklung der Frontkamera bei Smartphones einen Schub bekam, als durch einen vermeintlich explosionsartigen Anstieg an Narzisst*innen. Das Selfie hat dabei viel weniger mit dem „self“ zu tun, als mit einem Ausprobieren verschiedener Rollen und Inszenierungen innerhalb ganz eigener Darstellungskonventionen. Somit verweisen Selfies weniger auf authentische Gemütszustände oder Selbstkonzepte, sondern folgen „einem Bedürfnis nach Typisierung, Überzeichnung und Poin-tierung“ (Ullrich 2019, S. 26).

Der Kunstkritiker Jerry Saltz sieht im Selfie ein neues, visuelles Genre, welches einer eigenen formalen Logik folge. Auch wenn er Selfies in einen referenziellen Rahmen der Kunstgeschichte einzubetten versucht, erkennt er eine „starke, augenblicklich ironische Interaktion von großer Intensität, Intimität und Eigenartigkeit“ (Saltz 2015, S. 32). Selfies sind eine zeitgenössische Kul-turpraxis, die über nicht-authentische^[14] Inszenierungen einen Kommunikationsanlass bieten. Ebenso werden Bilder und Selbst-darstellungen anderer geteilt und weitergeleitet.

E-Girls und E-Boys

Ein Aushandlungsfeld von Stilen und Identitäten bieten immer schon Jugend- und Subkulturen, welche innerhalb von bestimmten Darstellungsparametern operieren und so ihre Zuordnung sicherstellen.^[15] Ebendiese jugendkulturellen Stile entstehen heute häufig online und verbleiben oftmals auch dort. Technisch-strukturelle Veränderungen digitalisierter Lebensräume erzeugen an-dere Formen der jugendlichen Auseinandersetzung mit sich selbst, dem ‚Mainstream‘ und einem Abgrenzungswunsch von ebendiesem. Diese Stile artikulieren sich weniger über klare Abgrenzungen, als vielmehr über das Ausloten von Zwischenräumen und das Erzeugen von Ambivalenzen und sie sind oft nur von begrenzter Dauer. So ist auch das folgende Beispiel, das verwendet werden soll, um aktuelle Stile und Ästhetiken der Selbstdarstellungen auf Instagram zu beschreiben, bereits bei Erscheinen dieses Textes überholt und outdated. Unter der Beschreibung „E-Girls und E-Boys“ – das „e“ steht für „electronic“ – versteht man eine Kategorisierung von jungen Menschen, die *Bricolagen* aus diversen subkulturellen Stilen bilden, sich damit auf Instagram präsen-tieren^[16] und deren Hauptmerkmal zu sein scheint: „that they are hot and online“ (Jennings 2019). Die zusammengestellten Stil-merkmale rekrutieren sich aus Skate-Kultur, Hip-Hop, Anime, Cosplay, BDSM und Goth, mit bunten Haaren, Ketten und Chok-ern. Während man Skater oder Goths auf der Straße oder bei Konzerten antreffen kann, finden E-Girls und E-Boys online statt. Ähnlich wie bei der Bezeichnung „Hipster“ wird sie als Selbstbezeichnung nur noch ironisch gebrochen und sarkastisch verwen-det, d. h. es wird, wie in neueren Jugendkulturen durchaus üblich, sich einer konkreten Kategorisierung zu entziehen, weil man weiß, dass jede Kategorie in dem Moment der Bezeichnung kommerziell verwertbar und damit zu einem Klischee wird (Baudril-lard 2008). Dabei verweisen gerade diese Online-Stile weniger auf ein konsistentes Weltbild, wie bei Punks beispielsweise, son-dern sind viel mehr als ein Ausprobieren verschiedener Selbstdarstellungsmöglichkeiten zu verstehen und, wie bei Selfies bereits analysiert, sind sie nicht an einen Authentizitätsimperativ gebunden. Waren die Stile von Online-Jugendkulturen wie E-Girls und E-Boys zuerst überwiegend eine Art Fashion Statement aus den Jugendzimmern, so haben sich diese politisiert – eine Verän-derung, die für Instagram-User*innen insgesamt zu beschreiben sei (Stewart & Ghaffary 2020).

Politisierung

„For most people, Instagram has long been the social media platform where they escape from the real world — and politics — to share a curated highlight reel of their lives. But recently, that’s changed. It’s become an increasingly political platform amid Black Lives Matter protests across the country. In fact, Instagram has become the platform for widespread conversations in the United States about racism and how to combat it.“ (Ebd.)

In Zeiten von #metoo und Black Lives Matter werden die Räume, die vorher überwiegend der Verbreitung von Selbstinszenierun-gen und humorvollen Memes eingenommen wurden, zunehmend politisiert. Hierbei zeigt sich der medienstrukturelle Vorteil von Instagram-Stories: Weil sie nicht auf eine längerfristige Präsentation der Bilder angelegt sind, sind die Stories immer aktuell. Dies

kommt gerade politischen Themen zugute, die, im Vergleich zu Twitterfeeds, häufig ästhetisch ansprechend, genauer gesagt, innerhalb von Darstellungsparadigmen operieren, die sofort erkenn- und verstehbar sind. Festzustellen ist, dass politische Inhalte ästhetisch auf der gleichen Stufe mit anderen Bildphänomenen stehen und somit einem unerschöpflichen Referenzbereich angehören, aus dem geschöpft werden kann, um dabei an etablierte Sehgewohnheiten zu appellieren und den jeweiligen Inhalt zu verbreiten: „Its visual focus is particularly useful for sharing complex ideas more simply, via images rather than blocks of text“ (ebd.). Die Möglichkeit, die Posts anderer in seiner eigenen Instagram-Story weiterzuverbreiten, bietet eine zusätzliche Erleichterung, politische Inhalte zugänglich zu machen. Interessant ist hierbei, dass auch bekannte E-Girls, wie @eve.frsr, in ihren Stories politische Inhalte posten, während der eigene Feed ausschließlich aus Selfies besteht. Dies verweist nochmals darauf, dass im Mikroformat „Instagram-Stories“, aufgrund seiner medienstrukturellen und formalen Beschaffenheit eine völlig andere Art von Posts generiert wird als im Instagram-Feed oder auf anderen Social Media-Plattformen.

Abschließend kann gesagt werden, dass Instagram-Stories somit nicht alleine der Kommunikation über die Darstellung des eigenen Körpers dienen, sondern auch mannigfaltige Kommunikationsanlässe zu anderen Themen (über Bilder, Videos und Memes) ermöglichen. Dabei werden auch (Bewegt-)Bilder anderer Plattformen wie Twitter oder TikTok geteilt und machen das Mikroformat „Instagram-Stories“ so zu einem Experimentierfeld für kulturelle Aushandlungsprozesse, seien diese mit dem eigenen Körper (wie bei Selfies, Facefiltern oder Challenges) oder mit Fremd-Referenzen aktueller kultureller und politischer Entwicklungen (wie bei Memes) verbunden.

Anmerkungen

[1] Maßgeblich beeinflusst und unterstützt wurden die hier präsentierten Analysen von den Studierenden meines Seminars „Medien.Bilder.Gespenter“ an der HBK Braunschweig, meinen Schüler*innen an Leibnizschule Offenbach sowie all den jungen Menschen, die an der Instagram-Umfrage auf @dr_j_green teilgenommen haben.

[2] „Insbesondere die Markteinführung des ersten iPhones von Apple im Jahr 2007 markiert hierbei den Beginn eines weltweiten Siegeszuges dieser neuen Generation mobiler Endgeräte, die angesichts ihrer Multifunktionalität und Konnektivität innerhalb weniger Jahre zu einem unverzichtbaren Gegenstand des alltäglichen Gebrauchs avanciert sind.“ (Gunkel 2018, S. 18)

[3] <https://www.toptenreviews-online.com/social-media-sites/>

[4] Unter dem Sammelbegriff „Soziales Netzwerk“ kann jener Teilbereich internetbasierter Anwendungen verstanden werden, die auf dem ideologischen wie technologischen Fundament des Web 0 beruhen und demnach Herstellung wie Austausch nutzergenerierter Inhalte ermöglichen (Gunkel 2018).

[5] <https://www.statista.com/statistics/253577/number-of-monthly-active-instagram-users>

[6] Die meistverwendeten Hashtags, seit Bestehen von Instagram, sind #love #photooftheday und #fashion, während die meistverwendeten Hashtags 2020 #gym, #summer und #workout sind (Chacon 2020).

[7] Als der Facebook-Konzern (zu dem auch Instagram gehört) scheitert, die App SNAPCHAT zu kaufen, kauft dieser Eigenschaften von SNAPCHAT, wie die Stories und optimiert sie.

[8] Diese Funktion wurde zuerst von Snapchat eingeführt.

[9] Die ursprünglichen Instagramfilter orientierten sich an der Snapchat-Vorlage, wurden jedoch bald erweitert. Die Videofunktion animiert dazu, spontane Clips aufzunehmen. Ein Clip ist 15 Sekunden lang. Man kann jedoch ein Video aufnehmen, das maximal 60 Sekunden lang ist und sich über 4 Clips. Seit Mai 2018 ermöglicht Instagram die Nutzung von AR-Filtern. Diese ermöglichen es, Fotos und Videos mit virtuellen Masken und Effekten zu versehen. Anfangs hatten nur ausgewählte Programmierer*innen und

Künstler*innen die Möglichkeit, Filter dieser Art zu erstellen. Seit August 2019 ist die Anwendung allen Nutzer*innen zugänglich. Dadurch erweiterten sich die Filter auch um subkulturelle Filter.

[10] „Der Begriff ‚Meme‘ wurde 1976 von Richard Dawkins als Bezeichnung für kleine kulturelle Einheiten gewählt, die durch Kopie oder Imitation von Mensch zu Mensch weitergegeben Während sich die akademische Welt uneins über den Begriff und seine Relevanz war und ist, wurde der Begriff von Internetnutzer*innen aufgegriffen, um (meist humoristische) Bilder, Videos und Textstücke zu beschreiben, die als immer neue Variationen einer Kopie im Internet sehr schnell Verbreitung finden.“ (Grünwald 2020, S. 16).

[11] Abrufinduziertes Vergessen. <https://www.uni-magdeburg.de/-p-14657.html>

[12] „Boomer“ ist die Abkürzung für Menschen die als Baby Boomer bezeichnet werden und zwischen 1946–65 in den USA geboren Einige dieser Baby Boomer standen in den 1960er und 1970er Jahren in Bezug zu Jugend- und Gegenkulturen und fingen in den 2010er Jahren an, die jüngeren Generationen, in paternalistischer Manier, für diverse Missstände verantwortlich zu machen. Der Ausdruck „OK Boomer“ entstand 2019 als Online-Reaktion jüngerer Generationen, auf eben diesen Paternalismus und signalisiert, dass die ältere Generation (beispielsweise in den Kommentarspalten von social media) rückwärtsgewandt und verständnislos agiert. Letztendlich ist „OK Boomer“ synonym mit „Ihr (Alten) kapiert es einfach nicht!“ zu verstehen. Vgl. <https://www.dictionary.com/e/slang/ok-boomer>

[13] Z.B. Swansea University. „Excessive posting of selfies is associated with increase in narcissism.“ ScienceDaily. ScienceDaily, 9 November 2018. www.sciencedaily.com/releases/2018/11/181109112655.htm; Geoff McMaster. „Selfies the ‘perfect tool’ for narcissists, says researcher“, 21. Oktober 2019. <https://medicalxpress.com/news/2019-10-selfies-tool-narcissists.html>; Robert Preidt. „Yet Another Selfie? You Might Be a Narcissist“, 14. November 2018. <https://www.webmd.com/mental-health/news/20181114/yet-another-selfie-you-might-be-a-narcissist>.

[14] Das Nicht-Authentische verstehe ich hier als eine Art Befreiungsschlag, weder Innerlichkeit noch ein festgelegtes Subjekt in den Vordergrund zu stellen, sondern das Experimentierfeld des eigenen Gesichts und Körpers zu begrüßen.

[15] „Subkulturen – verstanden als affirmative Abkehr vom etablierten Kulturmainstream – beschreiben schon immer die Idealvorstellung einer klaren Trennlinie von „wir“ und „denen“. Eine weitere Idealvorstellung ist, dass diese Trennlinie durch Formen ästhetischer Repräsentation erkennbar wird, wobei letztendlich die Hoffnung besteht, dass diese Außenseiter*innenposition und deren stilistischer Ausdruck einer bestimmten Sicht der Dinge/Welt entspringt, sprich: authentisch ist. Subkulturen werden zudem oft mit der Idee von rebellischen Jugendlichen verknüpft, für welche die Abgrenzungsbewegung einen entwicklungspsychologisch wichtigen Schritt darstellt.“ (Grünwald 2020)

[16] E-girls und E-boys sind einer der ersten TikTok-Trends. Auf TikTok wurde die Stil- und Video-Ästhetik entwickelt und diese Videos dann über Instagram weiterverbreitet.

Literatur

Baudrillard, J. (2008). Warum ist nicht alles schon verschwunden? Berlin: Matthes & Seitz. Chacon, B. (2020). The Ultimate Guide to Instagram Hashtags in 2020. Abgerufen am 03.11.2020 von <https://later.com/blog/ultimate-guide-to-using-instagram-hashtags/#best>

Grünwald, J. (2020). Ästhetik der Subkulturen. In H. Friese et al. (Hrsg.), Handbuch soziale Praktiken und digitale Alltagswelten. Wiesbaden: Springer.

- Grünwald, J. (2020). Der Zweifel als produktive Möglichkeit in der kunstpädagogischen Praxis (Kunstpädagogische Positionen 49). Hamburg: Universitätsdruckerei.
- Grünwald, J. (2013). Die Versammlung der Bilder. In S. Burkhart, T. Meyer & M. Ullaß (Hrsg.), *Convention. Ergebnisse und Anregungen* (S. 81-89) München: kopaed.
- Grünwald, J. (2017). Internetphänomene. In: K. Bering, R. Niehoff & K. Pauls (Hrsg.), *Lexikon der Kunstpädagogik* (S. 239-242). Oberhausen: Athena.
- Gunkel, K. (2018). Der Instagram-Effekt. Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt. Bielefeld: transcript.
- Heywood, I. & Sandywell, B. (2017). *The Handbook of Visual Culture*. London: Bloomsbury.
- Jennings, R. (2019). E-girls and E-boys, explained. Abgerufen am 01.08.2019 von <https://www.vox.com/the-goods/2019/8/1/20748707/egirl-definition-what-is-an-eboy>
- Rimmele, M. & Stiegler, B. (2012). *Visuelle Kulturen / Visual Culture. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Saltz, J. (2015). Kunst am ausgestreckten Arm. Eine Geschichte des Selfies. In A. Bieber (Hrsg.), *EGO UPDATE* (S. 30–48). Düsseldorf: NRW Forum.
- Schade, S. & Wenk, S. (2011). *Studien zur visuellen Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Stewart, E. & Ghaffary, S. (2020). It's not just your feed. Political content has taken over Instagram. Abgerufen am 24.06.2020 von <https://www.vox.com/recode/2020/6/24/21300631/instagram-black-lives-matter-politics-blackout-tuesday>
- Ullrich, W. (2019). *Selfies*. Berlin: Wagenbach.
- Watson, M. (2019). *Can the Left Learn to Meme? Adorno, Video Gaming and Stranger Things*. Hampshire: Zero Books.
- Žižek, S. (2008). *Violence. Six Sideways Reflections*. New York: Picador.

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

Mit dem folgenden Beitrag stelle ich bild- und medientheoretische Überlegungen zur Bildungstheorie an. Diese knüpfen insofern an Karl-Josef Pazzinis aktuelle Monographie „Bildung vor Bildern“ (Pazzini 2015) und seine Habilitationsschrift „Bilder und Bildung“ (Pazzini 1992) an, als sie seine unterschiedlichen Analysen als Darstellung bildbasierter Bildungsprozesse begreifen und daraus einen Aspekt hervorheben, der sich durch die Beiträge wie ein roter Faden hindurchzieht: die Frage nach den komplexen Relationen und Interaktionen, die *zwischen* Bildern und Betrachter*innen geschehen. Diese Verhältnisse und Bewegungen lassen sich nicht im Sinne von Subjekt-Objektgegenüberstellungen denken, sondern als wechselseitiges raum-zeitliches Bedingungsgefüge von Bildwerdung und Subjektbildung. Im Zentrum steht also die These, dass die Subjektivation an Medialität, hier: an Bildlichkeit gekoppelt ist, „weil es der Medien bedarf, um sich zu bemerken.“ (Pazzini 2015: 175)

Aber *wie* bedarf es der Medien? Wie kann das Mediale Selbst- und Weltverhältnisse verändern und zu deren Konstitution beitragen? Was bergen sie für bildungstheoretische Implikationen? Worin besteht die Wirkung und Kraft des Medialen, hier des

Bildlichen, um unser Sehen, Denken und Handeln zu modifizieren?

Um diesen Fragen in aller gebotenen Kürze nachzugehen, frage ich mit Dieter Mersch zunächst danach, wie theoretische Zugänge zum Medialen gedacht werden können. Ausgehend von dieser medientheoretischen Perspektive zeige ich exemplarisch an Marc-Antoine Mathieus Arbeit *3 Sekunden* zwei verschiedene Weisen medialer Performanz im Visuellen, um daran bildungstheoretische Fragen zu konkretisieren. Damit schlage ich vor, neben die Idee der Bildung als *Transformation* nach Kokemohr und Koller (vgl. Koller 2012) auch eine in medialen Architekturen wurzelnde *Performance* als Dimension von Bildungsprozessen zu reflektieren.

Zugänge zum Medialen

In einem Aufsatz von 2010 unterscheidet Dieter Mersch zwei Zugänge zum Medialen, indem er zwei Begriffe heuristisch einander gegenüberstellt, um unterschiedliche Weisen der medialen Konstitution, bzw. Generativität zu entwickeln. Auf der einen Seite stehe die griechische Präposition oder das Präfix *meta*, (im Lateinischen *trans*), die mit „nach‘, ‚hinüber‘, ‚von ... weg‘, ‚in der Mitte‘, ‚unter‘“ übersetzt werde, „wobei jedes Mal die Überschreitung einer Grenze impliziert“ sei (Mersch 2010: 200). Auf der anderen Seite stehe *dia*, im Lateinischen mit *per* übersetzt, das mit „durch“ oder „mittels“ übersetzt werde und sich nur nuancenhaft vom *Meta* unterscheide (vgl. ebd.: 202).

Der erste Zugang zum Medialen, den Mersch dem Begriff *Meta* zuordnet, sei als „radikaler Medienbegriff“ zu verstehen, „der das Mediale als ein unhintergehbare Apriori postuliert, und zwar so, dass das Medium immer schon auf das Mediatisierte einwirkt, es verwandelt und umprägt“ (ebd.: 187). Dieser Medienbegriff werde in Bezug auf den Modus der „Übersetzung“ und „Übertragung“ verwendet, wie er in dem Begriff der „Metapher“ aufscheine; er sei fortan „für alle weitere Medientheorie leitend geworden“ (ebd.). Gleichwohl berge dieser universale Status des Medienbegriffs Probleme, da kaum mehr „zwischen dem Medialen und Nichtmedialen“ unterschieden werden könne und der Medialität kein Ort zuzuweisen wäre (ebd.: 188). Zudem erweise sich die Beschreibung der spezifischen Medialität als Problem:

Was wäre z. B. die spezifische Medialität von Sprache: ihre propositionale Struktur, wie manche Philosophen unterstellen, die figurale Kraft des Rhetorischen, ihre kommunikative Funktion, das Illokutive des Sprechakts, die gesamte Szene der Verständigung oder die Schrift, die ihr, wie Derrida es ausdrückt, ‚über den Tod des Autors hinaus‘ eine Dauer und Geschichtlichkeit sichert? Gewiss liefern alle diese Bestimmungen ‚Beiträge‘ zu dem, was das Mediale der Sprache ausmacht, doch bedeutete jede Auszeichnung eines Gesichtspunkts bereits den Ausschluss oder die Herabsetzung der anderen und damit einen Reduktionismus – wie auf der anderen Seite die Anerkennung aller Aspekte zusammen auf die Tautologie zuliefe, die Medialität von Sprache sei die Sprache selber. Es gibt folglich keine ausschöpfende Medienphilosophie der Sprache, die sie nicht wesentlich engführte oder in ihren Möglichkeiten beschnitt. (ebd.)

Mehr noch: eine solche Medienphilosophie würde, wie es bei Luhmann der Fall sei, das Mediale in jene Formen verlagern, die es selbst generiere und „das hauptsächliche Problem [bestünde, AS] in der Identifikation der Formen selbst, weil diese wiederum nicht unabhängig von ihren medialen Bedingungen existier[t]en“ (ebd.: 189). Um diesem Paradox zu entgegnen, habe Wittgenstein in seinen *Philosophischen Untersuchungen* stattdessen vorgeschlagen, „von der Praxis des Sprechens anhand von ‚Sprachspielen‘“ auszugehen und durch ihre Verwendungsweisen die Sprache in ihrer Medialität zu enthüllen (ebd.: 188f.). Für Mersch dient dies „als Modell für eine ‚andere‘ Medienphilosophie“, die „weder das Mediale in einem Modus von ‚Übertragung‘ verankert noch in ihr eine ‚Transzendentalität‘ erblickt“ (ebd.: 189).

Er schlägt stattdessen vor, einen zweiten Zugang zum Medialen zu verfolgen, den er mit dem Begriff *dia*, bzw. dem lateinischen Synonym *per* fasst:

So weist per-sona auf die Medialität der Maske, die verhüllend-enthüllend ein Gesicht dadurch offenbart, dass sich die Stimme ‚durch‘ (per) einen Laut (sono) artikuliert, wie die per-spectiva wörtlich ‚eine Durchsehung‘ (Dürer) bedeutet, die sich [...], AS ‚durch‘ jene mathematische Struktur zu erkennen gibt, die das Sichtbare allererst gewährt. Ähnliches gilt für

die Platonischen dialogoi, die ‚Durchsprechung‘ [dialogizomai], welche eine Erörterung vermittelt des logos vollzieht, um einen Gedanken oder eine Überzeugung auf ihre geteilte Wahrheit hin ‚durchsichtig‘ zu machen, wie die diáphora an die Saat und den Sämann, d. h. die Urszene der Dissemination, gemahnt. (ebd.: 202)

Liege den hier genannten begrifflichen Beispielen – ebenso wie beim Über-setzen und Übertragen des *Meta* – „eine Differenz oder Teilung zugrunde“, werde sie hier jedoch „nicht übersprungen“, sondern „mittels der *poiesis* und ihrer materiellen Bedingungen ‚durchgearbeitet‘“ (ebd.: 202). Dem gegenüber ergebe sich beim radikalen Medienbegriff des *Meta* die Schwierigkeit, „ein Getrenntes miteinander zu verbinden, ohne dass klar würde, was die Verbindung stiftet“, insofern ließe er „im Dunkeln, von woher oder wodurch die Vermittlung geschieht, weil es vom Sprung oder Übergang nicht selbst wieder eine Vermittlung geben kann“ (ebd.: 200). Das Mediale, verstanden als *Meta* sei „nämlich einer Differenz geschuldet, deren Differenz selbst offen bleibt“ (ebd.). Um zu verstehen, wie der Sprung des *Meta* zu denken sei, beschreibt Mersch den Vorgang des Über-setzens, den „Inbegriff des Medialen“, als einen riskanten Sprung „zwischen den Sprachen, der beide, sowohl die übersetzende wie die übersetzte, tangiert“, und sich ohne „*tertium comparationis*“ realisiere, der zugleich deplatziere und grundlegend verändere, „ähnlich wie eine *Transformation* keine bloße Umgestaltung bedeutet, sondern eine *metamorphosis*.“ (ebd.: 201)

Im Unterschied zur grundlegenden, ereignishaften Verwandlung in der *Transformation* aktualisiere eine *Performance* im Sinne des *Dia* eine *Aufführung*, *Verkörperung* oder *Darstellung*. Dazu Mersch: „Nicht die Verwandlung ist dann das Resultat, sondern, im Wortsinne, die ‚*Dar-Stellung*‘ [..., AS]. Dann steht auch nicht länger die ‚Über-Tragung‘ oder das *metapher-* ein als Paradigma für den Prozess der Mediation ein, sondern jene Formen des *experiens* oder Experimentellen, durch welche etwas zur Erscheinung gelangt, ‚gesetzt‘ oder ‚ausgesetzt‘ wird, um sich ebenso in der Wirklichkeit zu manifestieren wie diese zu ‚ent-setzen‘“ (ebd.: 203) und so Neues hervorzubringen (vgl. ebd.).

Die Weise des Überspringens werde beim *Dia* gekoppelt an die „Materialität von Übergängen sowie die Praktiken der Verwandlung von *etwas in etwas* ‚durch‘ *etwas anderes*.“ (ebd.: 201) Sie setze insofern „weniger vertikal und ‚sprunghaft‘“ ein, als die *Transformation*, sondern verlaufe „vielmehr horizontal und damit flacher und bescheidener“ (ebd.). Im Unterschied zum ereignishaften, ortlosen Begriff des Medialen beim *Meta*, deuten sich im *Dia* „verschiedene Wege oder Modalitäten an, den Übergang zu gewährleisten“; eingebettet „in ein Netzwerk von Dingen und Handlungen beruht das Mediale folglich auf performativen Praktiken und nicht im Ereignis einer *différance*. Deswegen auch die Betonung auf die Praxis der Künste: Anstelle einer *Metabasis*, eines Übergangs in eine andere Ordnung, verfolgen sie eine *Diabasis*, die zwar gleichfalls einen Übergang nennt, jedoch vermöge solcher Passagen, die auf konkreten ‚Architekturen‘ bauen.“ (ebd.: 203)

Auf der einen Seite steht bei Mersch also ein radikaler Medienbegriff des *Meta*, der sich die sprachliche Konstitution zum Vorbild nimmt und im Sinne von Derridas *différance* aufgefasst werden kann, auf der anderen Seite ein gemäßiger Medienbegriff, der das Mediale zurückbindet an konkrete Praktiken. Er geht von einer „ununterbrochenen Kette horizontaler Verschiebungen aus [..., AS], deren konstitutive Effekte in jedem Einzelfall allererst zu überprüfen wären“ (ebd.: 205) und nicht wie in den meisten Medientheorien bereits vorausgesetzt würden (ebd.: 192). Dementsprechend liege der Fokus darauf, was solche Verschiebungen „auf der kommunikativen Szene bewirken. Nicht die Frage des Symbolischen ist für das Mediale relevant, sondern die an Akteure und Kontexte sowie an Diskurse und Materialitäten gebundenen Praktiken, um im eigentlichen Sinne situativ ‚durchzuschlagen‘.“ (ebd.: 205) Auch wenn ich hier die Zuschreibung zu paradigmatischen Mediationsprozeduren als Gegenüberstellung der sprachlichen Konstitution einerseits und der Praxis der Künste andererseits für problematisch erachte, weil sie eine Dichotomie zwischen Sprache und Bild/Kunst weiter festschreibt, die so m. E. nicht zu halten ist – mit Sybille Krämer könnte man erwidern, dass Bild und Sprache keine Gegensätze, sondern zwei Pole einer Skala darstellen¹ –, erweist sich die Differenzierung und zugleich die Ausweitung der Zugänge zum Medialen auch für Bildungsprozesse als interessanter Aspekt. Sie überführt nämlich im Zeitalter des Audio-Visuellen die virulente Konstitutionsfrage des Medialen, die auch für die Bildungsprozesse aktuell bedeutsam ist, in eine Frage der Modalitäten und der Produktion (Mersch 2010: 206). Mersch behauptet: „*Vielmehr wandelt sich die Konstitutionsfrage zum Modusproblem*“, es gehe im Medialen „um das Ereignis des Als“, da sich „je nach der Szene des Performativen in ein *mediales* Als allererst umschreibt. Das Mediale fungiert also nicht als eine primordiale Hypothese, sondern existiert allein in Abhängigkeit jener Praktiken und Materialitäten, deren ‚Ver-Wendung‘ es zugleich auf immer neue Weise ‚wendet‘. Was das Mediale ist, kann nicht gesagt werden – es entzieht sich seiner Feststellbarkeit; gleichwohl *zeigt es sich* durch seine ‚Bewegungen‘ und deren ‚Wendungen‘ hindurch. Sie dulden sowenig eine Synopsis wie eine allgemeine Theorie, bestenfalls nur regionale Kasuistiken von Fall zu Fall. Medien situieren sich, jenseits operativer Strukturen, in einem indeterminativen Feld von Potentialitäten:

Sie sind nicht – sondern sie werden erst.“ (ebd.)

Überträgt man die von Mersch beschriebenen medialen Zugänge und deren generative Dimension auf die Bildungstheorie, wäre zu fragen, wie sich mediale Modalitäten zeigen und wie sie unser Sehen und Denken verändern können.

Mediale Performanz

Um die Frage der *Performance* im Sinne des *Dia* bei Mersch exemplarisch zu untersuchen, wähle ich den 2011 entwickelten Comic *3 Sekunden* von Marc-Antoine Mathieu aus, den der Zeichner selbst an den Hamburger Graphic-Novel-Tagen im Literaturhaus Hamburg 2012 präsentierte. Laut Klappentext versucht das Werk bildhaft den „Verlauf eines Lichtstrahls in einem kleinen Ausschnitt von Zeit und Raum einzufangen. Die drei Sekunden, die er umfasst, erzählen eine sehr kurze, aber auch hoch konzentrierte Geschichte in Form eines Krimis. Das Beobachten der Details und die Erforschung der Schauplätze ermöglichen es, tote Winkel zu rekonstruieren und Indizien zusammenzutragen, aus denen sich die Beziehungen der Personen und die Motive erschließen lassen.“ (Mathieu 2012)

Bezogen auf meine Frage, wie kraft der Medialität unser Sehen durch Bilder modifiziert wird, bietet diese Arbeit den Vorteil, dass Mathieu sie als hybrides Werk konzipierte, indem er sowohl eine Version im Medium des Buches erstellte als auch eine zweite Version mit exakt derselben Bildfolge im Medium des Films, genauer: als digitalisierte Animation (vgl. Mathieu 2012b). Das Interessante beider Arbeiten liegt dabei weniger auf der semantischen Ebene als vielmehr auf der medialen. Es besteht darin, dass es – trotz übereinstimmender Bilder – zu völlig unterschiedlichen Seherfahrungen kommt. Wie kann dies geschehen?

Alle Interpretationsmethoden der reinen Inhaltsanalyse wie auch der Einzelbilder fänden hier ihr Ende, denn Mathieu geht es mit der spezifischen medialen Gegenüberstellung um eine differenziertere und weiter reichende Betrachtung, die die Verknüpfung von Form und Inhalt ebenso betrifft wie die Verkettung der Bilder miteinander, also gewissermaßen die *Bildsyntax*, als auch um die Verwobenheit von Darstellung und Wirkung. Es geht also nicht länger um das Bild im Singular, sondern um die gegenwärtig in der Bildtheorie debattierte Frage nach dem Bild im Plural (vgl. Ganz/Thürlemann 2010).

Aber wie prozessieren und modifizieren die beiden Medien unterschiedliche Weisen der Bildbetrachtung? Wie richten sie uns im Betrachten aus?

Einerseits zeigt Mathieu mit seinem *Buch* insgesamt 602 Einzelbilder in quadratischem Format, die jeweils in neun Einzelbildern pro Seite (drei Panels à drei Bilder) angeordnet sind und durch einen schmalen schwarzen Rahmen und weiße Bildzwischenräume voneinander getrennt sind. Das Fortschreiten der Bildhandlung wird also in den kinetischen Vollzug der Bildbetrachtung verlagert, der sich nicht nur an der westlichen „Leserichtung“ im Buch festmacht, sondern zudem auch auf eine selbstbestimmte zeitliche Orientierung der Betrachtung verweist, die sich im Vor- und Zurückblättern der Rezipient*innen zeigt. Die Bilder verteilen sich auf verschiedene Seiten im Buch und knüpfen damit an mehrteilige Bildformen an, die auf verschiedene Orte verteilt sind (vgl. Pichler 2010: 120). Vergleichbar mit den bildhaften Darstellungen des Kreuzweges der christlichen Ikonographie, bei denen man analog zum Leidensweg Christi einen Weg abschreitet, kann man im Verfolgen der bildhaften Reihenfolge bei Mathieu den Weg des Lichtstrahls als lineare Bildverkettung nachvollziehen. Gleichwohl erhalten wir im Wahrnehmungsprozess die Möglichkeit, diese chronologische Betrachtung intervallhaft zu unterbrechen, um z. B. die Einzelbilder genauer zu betrachten, um die gesamten Buchseiten als überblicksartige Bildensembles anzusehen oder um lediglich einzelne Übergänge zwischen den Bildern auszuloten, die durch die Vergrößerung und den verschobenen Bildausschnitt z. B. verfremdend wirken. Die Rezeption des Buches lässt uns also eine körperliche Bewegungsfreiheit, um die zeitliche und räumliche Organisation der Bildverknüpfung im sequenziellen Vergleich und in ihrer Verschiebung und Vergrößerung wahrzunehmen. Dies geschieht allerdings – trotz des zentralperspektivischen Bildraums – auf Kosten einer *Durchsicht* (*per-spectiva*). Andererseits zeigt Mathieu mit der animierten Darstellung im Medium des digitalen *Films*, dass die Bilder hier gewissermaßen *durch* ein Einzelbild hindurch erscheinen. Die Bilder im Plural sind hier nicht nebeneinander angeordnet, sondern in Ebenen oder Schichten. Sie werden vor allem durch Bildverschachtelungen, wie Bild-im-Bild (*Mise en abyme*)-Kompositionen und als Figur-Grund-Relationen zusam-

mengehalten. Hierbei entsteht der Eindruck, dass uns die gezeichneten Bildobjekte entgegentreten und es zugleich eine Sogwirkung in das Bild hinein gibt, die uns in das Bildgeschehen verwickelt. Es ist kein Zufall, dass in der Rezension zu *3 Sekunden* behauptet wird: „Wir folgen nicht nur einem Blick, sondern *sind* dieser Blick selber [Kursivsetzung AS], der wie ein nicht enden wollender Zoom, eine Vergrößerung und Annäherung, sich immer weiter fortbewegt.“ (Schlüter 2012) Aber erstens geht es hier nicht um einen Blick, sondern um einen Lichtstrahl, der erst die Fiktionalisierung des Blickes, den wir niemals selbst einnehmen könnten, ermöglicht. Und zweitens ist mit der Fortbewegung auch eine Bewegungslosigkeit verbunden. Während wir also die verschiedenen Einstellungen, Perspektiven und Kamerabewegungen als Blickausrichtungen erfahren, wird das betrachtende Subjekt körperlich stillgestellt, denn der Blick ist durch das zentralperspektivische Zoomverfahren zwanghaft auf die Bildmitte fokussiert. Je schneller wir den Film abspielen, desto stärker erleben wir die körperliche Zurichtung auf einen Flucht-, bzw. einen Augenpunkt. Solange wir die Handlung verfolgen wollen, dürfen wir nicht einmal zwinkern, geschweige denn, einem Bildbegehren oder Aufmerksamkeitsgeschehen nachgehen. Dies gelingt indes nur, wenn wir den Blickfluss und damit auch unsere Seh- und Bilderfahrung unterbrechen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kontinuierung in der digitalen *Film*version durch die Fokussierung auf die Bildmitte als fixer Augenpunkt hergestellt wird, der die Bilder in die Tiefe hinein verklammert und eine *Durchsicht* ermöglicht, sodass der Eindruck eines Sogs entsteht. Die Ränder und Grenzen der Bilder werden hingegen nur lateral wahrgenommen, sodass eine Orientierung vor allem *innerhalb des Bildraums* möglich scheint. Insofern bestätigt sich der Eindruck, dass unser Blick und der Lichtstrahl sich überlagern, wir erleben scheinbar *durch* unseren Blick, der Licht gibt, einen visuellen Anschluss, indem sich das Bildkontinuum auf das nächste Bild hin öffnet. Insofern kippt das Bildkontinuum in den Status des entwerfenden Bildes und konstituiert das Bildhafte der Reihung erst durch den Modus des Medialen. Nach Didi-Huberman ist es vor allem diese „vorübergehende, gewagte, symptomale Fähigkeit, Erscheinung zu werden“, die das Bild als virtuelles Kontinuum charakterisiert (Didi-Huberman 2000: 197) und es auf andere Bilder hin öffnet. (vgl. dazu auch Sabisch 2015)

Die Kontinuierung im Medium des *Buches* indessen kennt diese Öffnung auch, doch findet aufgrund der räumlichen Verteilung der Bilder im Buchformat eine distanziertere Sequenzialisierung statt, die den Fokus auf die verschobene Wiederholung der Einzelbilder verlagert, sodass eine gruppenweise Übersicht über die Bilder mitsamt ihren Rahmungen, den Verschiebungen in Rahmungen und Montagen sichtbar wird. Zudem verlagert sich das Blickgeschehen auf den Raum *vor* dem Bild. Neu hinzukommende Details können dann im eigenen Tempo vergegenwärtigt werden und manche Wiederholungen (wie etwa die Mondserie) können, trotz ihres medialen Witzes, in Bezug auf die semantische Dimension übersprungen werden. Was bedeuten diese exemplarischen Beschreibungen der Subjektbildung und -ausrichtung durch mediale, hier: durch visuelle Architekturen und Performanzen?

Bildung ‚durch‘ Bilder

Wenn ich eingangs mit dem Zitat von Karl-Josef Pazzini behauptet habe, dass es der Medien bedürfe, um eine Subjektbildung zu ermöglichen, habe ich am Beispiel Mathieus gezeigt, wie das Mediale, d. h. das Visuelle der Bildverknüpfungen an Prozessen der Subjektivation beteiligt sein kann und wie Welt- und Selbstverhältnisse durch das Mediale jenseits einer reinen Abbildlogik modifiziert werden können. Was aber bedeutet das für die Bildungstheorie?

Zunächst können Bilder als Anlass für Bildungsprozesse dienen. Um jedoch nicht von einer Analogie der Sprache und des Bildes auszugehen, sondern den Bildern eine genuine eigene Erkenntnisgenerierung zuzugestehen, schlägt Pazzini einen „Entzug aus den sprachnahen Symbolisierungsmodi“ als Bildungsanlass vor (Pazzini 2015: 30f.). Dieser Entzug erhöht derzeit – zumindest im Kontext gegenwärtiger schulischer Textorientierung – die Möglichkeit der Fremderfahrung und die Bildungswahrscheinlichkeit.

Aber auch auf der Ebene der Welt- und Selbstverhältnisse spielen mediale Prozesse eine immense Rolle für Bildungsprozesse. Pazzini hat das wechselseitige Bedingungsgefüge von Bild- und Subjektbildung a. hinsichtlich der zentralperspektivischen Darstellung immer wieder betont² und neben der Rationalisierung auch deren unbewusste „Abspaltungsprodukte“ herausgearbeitet, die in der Psychoanalyse thematisch werden (Pazzini 1992: 64).

Versteht man Bildung ferner mit Hans-Christoph Koller als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (Koller 2012: 17), wäre die Frage des medialen Zugangs, wie ich es mit Mersch skizziert habe, eine weiter zu verfolgende Frage, die sowohl die *Transformationen* betrifft als auch

die Entstehung des Neuen. Die rhetorischen „Figuren“ nach Kokemohr könnten auch auf visuelle Konstellationen, Figurationen und Performanzen hin ausgedehnt werden, wie ich es am Beispiel von Mathieu angedeutet habe. Dabei spielt das Bild im Plural eine herausragende Rolle, da es die sequenziellen und topologischen Bildordnungen und Bildperformanzen berührt, die das Subjekt allererst bilden. Im Sinne von Merschs *Dia* werden diese Konstellationen für die empirische Erforschung darstellbar.

Folgt man ferner dem Kunsthistoriker Robert Kudielka in der Annahme, dass in der Kunst hinsichtlich der Bilder im Plural ein „Wandel vom Gegenstand der Betrachtung zum Ort der Erfahrung“ zu verzeichnen sei und eine im 21. Jahrhundert zunehmende „Aktualisierung des Bezugs zwischen Betrachter und Bild“ feststellbar sei, könnte man für die Bildungstheorie ableiten, dass Bildsequenzen viel stärker als *mediale* „Orte der Erfahrung“ und der Bildung verstanden werden können, die Subjekte platzieren und ausrichten (Kudielka 2005: 46). Wäre es angesichts dessen nicht an der Zeit, den sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie bildtheoretische Grundierungen an die Seite zu stellen?

Anmerkungen

[1]„Was aber, wenn ‚Sprache‘ und ‚Bild‘, somit das Sagen und das Zeigen nur die *begrifflich* stilisierten Pole einer Skala bilden, auf der alle konkreten, also raum-zeitlich situierten Phänomene nur in je unterschiedlich proportionierten *Mischverhältnissen* des Diskursiven und Ikonischen auftreten und erfahrbar sind? Was, wenn es die ‚reine Sprache‘ und das ‚reine Bild‘, die wir als Begriffe zweifellos klar akzentuieren und differenzieren können und vor allem: auch müssen – als raum-zeitlich situierte Phänomene – gar nicht gibt?“ (Krämer 2009: 95).

[2] „Der Vorgang der perspektivischen Zeichnung ist einer der Auseinandersetzung mit dem Entstehen und Verschwinden des Subjektes.“ (Pazzini 1992: 86)

Literatur

Didi-Huberman, Georges (2000): Vor einem Bild. München: Hanser.

Ganz, David/Thürlemann, Felix (Hrsg.) (2010): Das Bild im Plural. Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart. Berlin: Reimer.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Kudielka, Robert (2005): Gegenstände der Betrachtung – Orte der Erfahrung. Zum Wandel der Kunstauffassung im 20. Jahrhundert. In: Lammert, Angela/Diers, Michael/Kudielka, Robert/Mattenklott, Gert (Hrsg.): Topos RAUM. Die Aktualität des Raumes in den Künsten der Gegenwart. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst, S. 44-57.

Mathieu, Marc-Antoine (2012a [2011]): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Aus dem Französischen von Martin Budde. Berlin: Reprodukt.

Mathieu, Marc Antoine (2012b): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Film Online: <http://3sekunden.reprodukt.com/film.html> [20.12.2016].

Mersch, Dieter (2010): Meta / Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, 2010, Bd. 2. Hamburg: Meiner, S. 185-208. Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit-Verlag.

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

Pichler, Wolfram (2010): Topologie des Bildes. Im Plural und im Singular. In: Ganz, David/

Thürlemann, Felix (2010), S. 111-132.

Sabisch, Andrea (2015): Visuelle Anschlüsse. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next. Art Education – Ein Reader. München: kopaed, S. 290-292.

Schlüter, Christian (2012): Comic drei Sekunden – Der göttliche Blick. In: Berliner Zeitung vom 24.07.12. Online: <http://www.berliner-zeitung.de/3774698> [20.12.2016].

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

Kommentar zum Beitrag von Manuel Zahn

Mit dem folgenden Kommentar möchte ich, inspiriert durch Manuel Zahns Beitrag, der sich schwerpunktmäßig auf die Seite des Subjekts in Bildungsprozessen mit Medien konzentriert, Ergänzungen hinsichtlich des Dispositivbegriffs leisten und zur Diskussion stellen. Ich beziehe mich dabei auf das Dispositivkonzept von Michel Foucault sowie auf darauf basierende Sekundärliteratur.

Giorgio Agamben merkt zu Beginn seines Essays *What Is an apparatus* an, dass der Dispositivbegriff zwar ein entscheidendes Fachwort in Michel Foucaults Werk darstelle, jedoch von diesem mit Ausnahme eines Interviews im Jahr 1977 (Foucault 1978: 119ff.) an keiner Stelle systematisch definiert worden sei.¹ Auf Basis der Kernaussagen eben jenes Gesprächs und einer eigenen begriffsgeschichtlichen Einordnung formuliert der italienische Philosoph die bei Zahn zitierte Definition. Diese beinhaltet die Aufteilung allen Seins in zwei große Klassen, die einerseits aus Lebewesen (oder Substanzen), andererseits aus Dispositiven bestünden (vgl. Agamben 2009: 1ff.): „Further expanding the already large class of Foucauldian apparatuses, I shall call an apparatus literally anything that has in some way the capacity to capture, orient, determine, intercept, model, control, or secure the gestures, behaviors, opinions, or discourses of living beings.“ (Agamben 2009: 14)

Durch diese sehr weit angelegte Definition zählen bei Agamben auch konkrete Gegenstände wie die Zigarette, der Computer, der Stift oder, wie er später am Beispiel genauer ausführt, Mobiltelefone als Dispositive. Es gebe heutzutage keine Momente, in denen das Leben von Individuen nicht von Dispositiven modelliert, verunreinigt oder kontrolliert ist, man sei ständig gefangen in ihnen. In der Beziehung bzw. dem Kampf zwischen Lebewesen und Dispositiven entstünden schließlich als dritte Klasse die Subjekte, wobei ein Mensch zugleich mehrere Prozesse der Subjektivierung durchlaufen könne (vgl. ebd.: 13ff.).

Meiner Auffassung nach geht bei dieser Definition der von Foucault ausgesprochene Gedanke, dass das Dispositiv als ein Netz zwischen verschiedenen, heterogenen Elementen zu denken sei (zu denen auch ein Bildschirm als ein technologisches Artefakt zählen könnte), teils verloren (vgl. Foucault 1978: 119f.):

[Das Dispositiv] ist [...] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. [...] Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann. (ebd.)

Seine Hauptfunktion sei es, zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt auf einen (gesellschaftlichen) Notstand zu antworten, wodurch es eine strategische Funktion erfülle (vgl. ebd.: 120ff.). Die Soziolog*innen Andrea Bührmann und Werner Schneider beschreiben diesen Aspekt folgendermaßen: „[...] [M]it dem Dispositivkonzept verknüpfen sich für Foucault [...] diskursive und nicht-diskursive Elemente zu »Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden«. Insofern konstituieren Dispositive Möglichkeitsräume für gültiges, ‚wahres‘ Wissen und sind selbst aber in diesem Sinne immer schon Effekte von Machtbeziehungen.“ (Bührmann/Schneider 2008: 53) Auf Basis dieser Definitionen gehe ich davon aus, dass Dispositive, wie Agamben (vgl. 2009: 11) in Bezug auf Foucaults Begriff auch selbst schreibt, entschieden von immaterieller Natur sind und keine Deckungsgleichheit mit konkreten Gegenständen wie Bildschirmen oder Mobiltelefonen aufweisen. Stattdessen benötigen sie stets Prozesse der Subjektivierung oder der Vergegenständlichung in kulturelle Artefakte bzw. symbolische Formen (z. B. Gesetze), um fortbestehen und wirken zu können (vgl. ebd.; Bührmann/Schneider 2013: 25f.). Das Ziel von Dispositivanalysen besteht laut Bührmann und Schneider (2013: 24) folglich darin, aufzudecken, dass das „vermeintlich Gegebene“ (ebd.) (d. h. Dinge und Subjekte) stets unter bestimmten, historisch-kontingenten Bedingungen über unterschiedliche, machtvoll Praktiken hervorgebracht wird und immer mit der Frage nach Herrschaft verbunden ist (vgl. ebd.). Um in Anschluss an Zahns Bildschirme oder Agambens Mobiltelefone also die Rolle von konkreten Gegenständen im Zusammenhang mit der Dispositivanalyse zu beschreiben, schlage ich deshalb vor, den Begriff der „Objektivationen“ von Bührmann und Schneider (ebd.: 23) als weitere analytische Differenzierung in der Theoriebildung aufzugreifen: „Unter Objektivationen werden die in und durch Praktiken hergestellten ‚Dinge‘ verstanden – wie z. B. beobachtbare Handlungsergebnisse, materiale Erscheinungen, Artefakte – also in welcher Form auch immer objektivierte Wissensbestände.“ (ebd.)

Warum ist diese Differenzierung bedeutsam?

Soll der Einfluss von vergangenen oder gegenwärtigen Medientechnologien auf Bildungsprozesse untersucht werden, ist es wichtig, auf die von Zahn beleuchtete Seite des lernenden Subjekts zu blicken. Dabei kann dieses nach seinem Vorschlag mit Michaela Otts Begriff des Dividums, d. h. als Ort zahlreicher durch Dispositive beeinflusster Subjektivierungsprozesse aufgefasst werden (vgl. Zahn in diesem Band: 79f.). Daneben können jedoch auch die technischen Geräte selbst als Schnittmengen des Einflusses bzw. Bestandteile überlappender, konkurrierend oder synergetisch wirkender Dispositive, die auf ihre Erschaffer*innen (unbewusst) eingewirkt haben, betrachtet und historisiert werden. Bührmanns und Schneiders (2013: 23) Terminologie berücksichtigt dies, da sie als ein Merkmal von Objektivationen festlegen, dass diese z. B. durch diskursiv prozessierte und vermittelte normative Vorgaben strukturiert werden. Darüber hinaus könnten Objektivationen jedoch auch selbst strukturierend wirken, indem sie auf diskursive Konstruktionsprozesse ein- bzw. rückwirkten, z. B., wenn das in ihnen materialisierte Wissen in die mit ihnen vollzogenen Handlungen einfließe (vgl. ebd.). Letzterer Effekt ist der Hauptaspekt der eingangs von Agamben (2009: 13f.) zitierten Definition für Dispositive, in der er diese teils mit konkreten Objekten gleichsetzt.

Um beide Aspekte in einer Dispositivanalyse unter dem Fokus auf Objektivationen zu berücksichtigen, sei ein besonderes Augenmerk auf ihr Bedeutungsfeld, ihre inkorporierten Eigenschaften und materiale Widerständigkeit zu legen (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 103).

Die Rekonstruktion des den Dingen, den Vergegenständlichungen innewohnenden, in ihnen enthaltenen, mehr oder weniger offenkundigen, d. h. gewussten oder auch verborgenen Wissens, welches sich in seinem ‚rechten‘ oder ‚abweichenden‘ Gebrauch zum Ausdruck bringt, gibt Aufschluss darüber, wie und in welchen Funktionen diese Vergegenständlichungen im Dispositiv wirken können und was damit gleichsam zwangsläufig ausgeblendet, im eigentlichen Sinn unsichtbar bleibt. (ebd.: 116)

Wie lässt sich dies anwenden?

Abschließend skizziere ich ein Beispiel, um die Relevanz der Unterscheidung von Objektivationen und Dispositiven und die dadurch gewonnene analytische Trennschärfe nochmals herauszustellen. Dafür ziehe ich als Beispiel den regulären modernen Bleistift heran. Dieser besteht aus einer Mine aus einem Graphit-Ton-Gemisch, die in einen Schaft aus Holz eingelassen ist, und wurde in seiner Funktion als ein Zeicheninstrument konzipiert.

Mit Agambens Definition könnte der Bleistift als ein Dispositiv bezeichnet werden, denn schließlich besitzt er die Fähigkeit, die Gesten, das Verhalten, die Meinung oder Diskurse eines Menschen zu ergreifen, orientieren, unterbrechen, modellieren, kontrollieren, sichern oder festzulegen (vgl. Agamben 2009: 14). Das Erlernen des Zeichnens mit dem Bleistift erfordert den Aufbau motorischer Fähigkeiten zur Führung und dem kontrollierten Abtragen des Graphits auf einem Bildträger. Zugleich ist er mit spezifischen Gesten verbunden, die in der Regel mit Bewegungen des Handgelenks oder des Arms ausgeführt werden. Seine Anwen-

derung erfordert das regelmäßige Spitzen, um mit dem Zeichnen fortfahren zu können und führt häufig zu (kontemplativer) Aufmerksamkeit. Beides sind eindeutige Einflüsse auf das Verhalten. Eine Auseinandersetzung mit dem Bleistift führt (unwillkürlich) zu einer Haltung, man kann ihn z. B. als Zeicheninstrument ablehnen oder befürworten. Zugleich bilden sich Diskurse rund um seine Anwendung und die mit ihm produzierten Zeichnungen (z. B. kunstgeschichtlicher Natur), in denen Normen ausgehandelt werden, die sich tradieren. So bildet sich rund um den Bleistift ein historisch-konkretes Gefüge, in dem ausgelotet wird, was mit dem Bleistift assoziiert wird, welche Funktionen er zu erfüllen hat, was mit ihm in der Bildproduktion oder anderen Anwendungszwecken möglich ist etc. Dieses hat auf Basis aller skizzierten Einzelaspekte eine machtförmige Wirkung auf jede Person, die einen Bleistift verwendet und wirkt somit subjektivierend.

Betrachtet man meinen Transfer von Agambens Dispositivbegriff auf den Bleistift genauer, so fällt auf, dass viele seiner Elemente jedoch auch auf andere Zeicheninstrumente wie den Kugelschreiber, Füller, etc. zutreffen. An dieser Stelle lohnt es sich, die Differenzierung zwischen einer Objektivation und einem Dispositiv zu vollziehen. Mit ihr kann der Bleistift als Vergegenständlichung der Schnittmenge verschiedener Dispositive aufgefasst werden.

Den größten Anteil nimmt dabei vermutlich das Zeichendispositiv ein, dessen Entstehungszeitpunkt man historisch gesehen auf die ersten Höhlenzeichnungen vor fast 40.000 Jahren datieren könnte. Es entstand auf den (gesellschaftlichen) Bedarf hin, Spuren zu hinterlassen und einen bildlichen Ausdruck für Erfahrungen zu finden. Dieter Mersch bezeichnet Punkt, Linie und Strich als Differenzmarker, die etwas „be-zeichne[n]“ (Mersch 2010: 87) und dadurch mit Bedeutung versehen (ebd., 86f.).

Wie sich anhand des Entwurfs der Kunsthistoriker Wolfram Pichler und Ralph Ubl ableiten lässt, sind viele Eigenschaften des Bleistifts bedingt durch die körperlichen, ideengeschichtlichen und materiellen Bedingungen der westlichen Prägung des Zeichendispositivs: Dieses setze nämlich i. d. R. Papier als Bildträger voraus, der keiner Vorbereitung bedürfe und durch graphische Spuren in seinem Potenzial als Grund und Reserve aktiviert werden könne. Um dieses zu bezeichnen, sei eine möglichst feste und glatte Zeichenunterlage nötig, damit der Transfer zwischen Körper, Papier und Unterlage gelinge. Der freien Hand komme die Aufgabe zu, das Papier festzuhalten, passend zu drehen oder zu ziehen sowie als taktiler Ordnungspunkt für die visuelle und motorische Orientierung der zeichnenden Hand zu dienen. Ein weiteres Merkmal stelle die horizontale Lage des Zeichenblattes dar, welche auf eine Ausrichtung an die Haltung des menschlichen Körpers zurückzuführen sei. Durch diese sei auf Basis der physiologisch bedingten Bewegungsmöglichkeiten der Hand und des Armes eine höchstmögliche Präzision der Linienzüge möglich. Letztlich sei auch die Händigkeit der zeichnenden Person sowie die Neigung des Zeicheninstruments ein Einflussfaktor. Das gesamte räumlich-körperliche Arrangement menschlicher und nicht-menschlicher Bestandteile bilde sich (unwillkürlich) in jeder Zeichnung ab. Dennoch werde es in klassischen Zeichnungen idealerweise ausgeblendet, um die Freiheit des Strichs sowie die Virtuosität der zeichnenden Person zu demonstrieren (Anm. d. Autors: ein radierbarer Bleistift eignet sich dafür ideal). Dieser produktionsästhetische Illusionismus lasse sich für das westliche Zeichendispositiv ideengeschichtlich auf das Disegno-Konzept aus der Renaissance zurückführen, in der das zeichnende Subjekt als auktoriale Instanz mit all seiner Subjektivität in den Mittelpunkt gerückt und aufgewertet worden sei (vgl. Pichler/Ubl 2007: 235ff.).

All dies erklärt meiner Auffassung nach, warum der Bleistift eine fast ideale Vergegenständlichung eben dieses Zeichendispositivs darstellt und dadurch dessen Machtwirkung mit perpetuiert.

Zugleich ist der Bleistift jedoch auch eine Objektivation vieler anderer Dispositive, für die ich einige weitere Beispiele als Vorschläge skizzieren möchte: Er ist eine Objektivation des Dispositivs der Wissenschaft, die bei der Konzeption seiner modernen Form eine Rolle spielte. Durch Entwicklungen im Bereich der Chemie konnten mit dem Brennen der Mischung von Graphitstaub, Ton und Wasser verschiedene Härtegrade realisiert werden, die ihm zu höherer Präzision und der Möglichkeit der standardisierten Massenproduktion verhelfen (vgl. Petroski 1989: 92ff.). So konnte er sich vermutlich gegenüber Tusche und Kohle als konkurrierenden Zeicheninstrumenten im wissenschaftlichen Zeichnen behaupten und wirkte zugleich zurück auf Diskurse, indem er durch seine Präzision andere Formen der Visualisierung etc. ermöglichte. Zudem könnte man ihn auch dem Dispositiv der industriellen Produktion zurechnen, welche auf den gesellschaftlichen Bedarf hin reagierte, ihn massenhaft zu produzieren. Daneben ist er aufgrund seiner inzwischen weltweiten Verbreitung und nützlichen Anwendbarkeit in fast allen klimatischen Bedingungen ein Bestandteil des Dispositivs der Globalisierung. Dies sind nur einige mögliche Beispiele von Dispositiven, die ich für plausibel halte und in denen der Bleistift als Artefakt einen Bestandteil darstellt.

Zusammenfassend ließ sich anhand der Ausführungen aufzeigen, dass der Bleistift als Objektivation strukturierend auf ein Subjekt oder Diskurse wirkt, wie die Anwendung von Agambens Dispositivdefinition aufzeigte. Jedoch verdeutlicht der Rückgriff

auf Foucaults Dispositivkonzept und die Perspektive der Objektivation nach Bührmann und Schneider auch eine deutlich erweiterte Betrachtungsweise. In dieser wird offensichtlich, dass der Bleistift selbst ein Produkt der Schnittmengen vieler verschiedener Dispositive ist. Sie alle tragen zum breiten Bedeutungsfeld dieser Objektivation bei und erklären zugleich die dem Bleistift inkorporierten Eigenschaften, seinen korrekten Gebrauch und die Grenzen seiner Anwendung.

Anmerkung

[1] „Apparatus“ wird in den meisten englischen Foucault-Übersetzungen anstelle des französischen Begriffs „dispositif“ bzw. im deutschsprachigen Raum benutzten Wort „Dispositiv“ verwendet.

Literatur

Agamben, Giorgio (2009): „What is an apparatus?“ And Other Essays. Aus dem Italienischen ins Englische von Kishik, D. und Pedatella, S. Stanford: Stanford University Press.

Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: Transcript.

Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2013): Vom ‚discursive turn‘ zum ‚dispositive turn‘? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In: Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumięga, Łukasz (Hrsg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs: Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-35.

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

Mersch, Dieter (2010): Das Medium der Zeichnung. Über Denken in Bildern. In: Bystřický, Jiří/Engell, Lorenz/Krtilová, Kateřina (Hrsg.): Medien denken. Von der Bewegung des Begriffs zu bewegten Bildern. Bielefeld: Transcript, S. 83-109.

Petroski, H. (1989): The Pencil: a history of design and circumstance. New York: Knopf.

Pichler, W. & Ubl, R. (2007): Vor dem ersten Strich. Dispositive der Zeichnung in der modernen und vormodernen Kunst. In: Busch, Werner (Hrsg.): Randgänge der Zeichnung. München: Fink, S. 231-256.

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

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

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

(Pazzini 2015: 13)

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

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

Die dabei in Teilen bemerkbar und thematisch werdenden unbewussten, je individuellen Bildungen des Subjekts, seine Phantasmen, haben als *Bildschirme* eine doppelte, ja ambivalente Funktion. Sie geben einerseits dem individuellen Begehren des Subjekts, seiner Aufmerksamkeit, seinen Wahrnehmungen, Interessen und Wünschen Ausrichtung, schützen es vor existenziellen Ängsten, indem sie Orientierung in der Welt, ja gar Souveränität gegenüber der Welt suggerieren. Mit anderen Worten: Sie sind das Medium, durch das jeder einzelne etwas als etwas wahrnimmt, aufmerkt oder auch etwas anziehend findet. Aber sie können sich andererseits auch derart verhärtet, unbeweglich und abgedichtet sein, dass sie nichts Anderes, Neues, keine Differenz in sich wiederholenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen zulassen – und so in letzter Konsequenz das Begehren des Subjekts im Sinne eines *Anders-Werden* blockieren.

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

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

Aktuelle Medienkultur als Bildschirm-Kultur

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

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

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

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

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

Maler, Bodybuilder, Jogger, Lehrer, Raucher, Kinogänger, Internetuser, usw.

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

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

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

Zusammenfassend kann Lacans Verständnis des Bildschirms als Basis kultureller Vorgaben angesehen werden, welche individuelle Erfahrung verständlich, mitteilbar werden lässt und dabei die Individuen als begehrende Subjekte strukturiert. Er ist damit auch Schnittstelle/ *Interface* zwischen subjektivem Wahrnehmen, Denken und Handeln und den sie (mit)formenden Dispositiven, verstanden als Zusammenhänge von heterogenen Elementen wie Diskursen, Praktiken, Techniken, Artefakten, Architekturen u. a. m., in und mit denen Menschen agieren.

Vernetzte Bildschirme als Knotenpunkte medienkultureller Milieus

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

Gleichzeitig gibt es das Bestreben vieler Akteure, die vernetzten, digitalen Bildschirmmedien in ihrem Sinne zu steuern. Nach Ein-

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

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

In dieser Perspektive erscheint der Mensch, menschliche Subjektivität als eine verteilte, durch vielfältige Andere mitkonstituierte Größe, die in für ihn teils unbekannte materielle, kulturelle, sozial- und medientechnologische Dispositive eingelassen ist. Die menschliche Subjektivität der skizzierten medienökologischen und -ästhetischen Theorien ist dabei nur eine unter vielen anderen, miteinander vernetzten Subjektivitäten. Die medienökologischen Ansätze unterscheiden sich in diesem Zuschnitt von anderen Theorien, die menschliche Subjektivität als Integration, als Verinnerlichung äußerlicher Einflüsse (wie beispielsweise Vergesellschaftungsprozessen, Kulturtechniken und symbolischen Praktiken) denken. Die medienökologischen Theorien erweitern damit ein Nachdenken über Subjektivität nicht nur um neue Aspekte, sie bringen überdeutlich ans Licht, dass der Mensch noch nie ein Individuum gewesen ist, sondern vielmehr als eine Mannigfaltigkeit im Sinne von Gilles Deleuze zu denken ist. Der Medienwissenschaftler Mark B. N. Hansen führt dazu aus:

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

In der zuletzt skizzierten medienökologischen Perspektive auf die Welt steht das Dividuum in mannigfaltigen körperlichen, sensorischen, technischen und sozialen Bezügen zu einem Außen (zu Anderen, einer Umwelt oder einem Milieu). Dementsprechend braucht es eine komplexere Theorie, die die Dynamik, Situativität, Materialität und Medialität gegenwärtiger empirischer Bildungsprozesse beschreiben kann und die insbesondere den Einfluss der technologischen Bedingungen und Infrastrukturen auf dieselben in den Blick bekommt. Der oben mit Foucault und Agamben eingeführte Begriff des Dispositivs scheint mir geeignet, medientheoretische, praxeologische mit kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Perspektiven zusammenzudenken (vgl. Zahn 2015). Die Dispositivanalysen kunstpädagogischer Situationen könnten sich u. a. in vertiefter Weise mit den sensologischen Wirkungen von Materialien, künstlerischen Techniken und Praxen und Medientechnologien auf den Menschen beschäftigen, wie es Mario Perniola (2009) in seiner *Sensologie* vorschlägt. Perniola zufolge repräsentieren Artefakte, Medien aller Art nicht allein Bedeutungen und Diskurse: sie wirken vielmehr sensologisch durch den Gebrauch der Sinne, die sie bahnen, trainieren und so bil-

den. Dementsprechend wäre auch eine Ästhetische Bildung theoretisch zu reformulieren als differenzierende Praxis des Individuums in und an den je unterschiedlichen situativen, materialen, medialen, sozialen Beziehungen, Interdependenzen und Übertragungen, in denen es sich gebildet hat und sich weiter bildet – auf der Suche nach anderen, neuen Wahrnehmungs-, Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten sowie Gebrauchsweisen in komplexen medien- technologischen Milieus. Hier lassen sich Anschlüsse an die medienökologische Position von Katja Rothe (2016) herstellen, die vorschlägt, in praxeologischer sowie ethisch-ästhetischer Perspektive den Mediengebrauch kritisch zu untersuchen und darüber hinaus die Gestaltung von medialen Gebrauchsfragen im Anschluss an Michel Foucault als ethisches Projekt zu denken, in dem man sich eine Haltung, einen Stil im Umgang mit der Welt, den Anderen und seinem eigenen Leben bildet. In medienökologischer Perspektive verschiebt sich dabei die gestaltende Praxis an Existenz- oder Lebensweisen von der anthropologischen Frage des gelingenden oder glücklichen Lebens des Einzelnen hin zu medienanthropologischen und auch politischen Fragen, die „unter der Voraussetzung der technisch-humanen Koexistenz die Möglichkeiten der ‚Sorge um sich‘ ausloten“ (ebd.: 51).

Zu diesem Text gibt es einen ^{Kommentar von Sven Scharfenberg}.

Literatur

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

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

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

Hörl, Erich (Hrsg.) (2011): Die technologische Bedingung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lacan, Jacques (1987): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse, Seminar XI (3. Aufl.). Weinheim, Berlin: Quadriga.

Lacan, Jacques (2006): Die Bildungen des Unbewussten, Buch V (1957–1958). Wien: Turia + Kant.

Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.) (2016): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: Diaphanes.

Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge: MIT Press.

Mersch, Dieter (2014): Sichtbarkeit/Sichtbarmachung. Was heißt „Denken im Visuellen“? In: Goppelsröder, Fabian (Hrsg.): Sichtbarkeiten 2: Präsentifizieren. Zeigen zwischen Körper, Bild und Sprache. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 19-71.

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

Ott, Michaela (2015): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b_books.

Perniola, Mario (2009): Über das Fühlen. Berlin: Merve.

Rothe, Katja (2016): Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs. In: Löffler, Petra/Sprenger, Florian (Hrsg.): Medienökologien, Zeitschrift für Medienwissenschaft 14. Berlin, Zürich: diaphanes, S. 46-57.

Stiegler, Bernard (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch die Technik und Medien, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse (Theorie bil-

den). Bielefeld: Transcript.

Zahn, Manuel (2015): Das Subjekt des Kinos. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung (Medienbildung und Gesellschaft 28). Wiesbaden: Springer VS, S. 77-92.

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

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

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

Wir haben uns für einen anderen Weg entschieden. Nicht nur, weil diese Aufrechnungen nichts oder zumindest nur wenig über die inhaltliche Breite, den individuellen Stil und die Ausrichtung von Karl-Josef Pazzinis Arbeit aussagen können. Sondern auch und insbesondere aus einem anderen Grund: Wer die spezifische Ausrichtung des kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Denkens von Karl-Josef Pazzini kennt, der hört beim Begriff „Übertrag“ sofort auch die „Übertragung“ mit und damit einen der zentralen psychoanalytischen Begriffe, den er in den letzten Jahren verstärkt beforscht, einer Reformulierung unterzogen und für die Beschreibung der (nicht nur kunstpädagogischen) Lehre erschlossen hat (vgl. dazu beispielsweise Pazzini 2011a und b, 2012, 2013a, 2015 und Meyer/Crommelin/Zahn 2010).

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

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

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

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

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

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

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

Bilder

Den Bildern im weiten Sinne eignet in diesem Band insofern eine verbindende wie trennende und damit lockernde Funktion, als sie denkwürdige Übergangsobjekte zwischen Sichtbarkeit und Virtualität darstellen. Sie sind sowohl an der Gestaltbildung im Sinne von Potenzialen des Entwerfens eines Zukünftigen beteiligt als auch an Prozessen des Speicherns, Archivierens, Repräsentierens und dienen damit als Bodensatz der Erinnerungen. Sie dienen als lockende „Blickfänger“ (vgl. Härtel/Pazzini 2017) und wecken Wünsche wie Ängste. Gleichwohl bleiben sie lediglich flüchtige, situative, konzeptionelle oder formelle Öffnungen auf etwas hin, willentlich unverfügbare und doch inszenierbare Verführungen (vgl. Pazzini/Sabisch/Tyradellis 2013b). Wie sich die Bilder im Übertragungsgeschehen verändern, überlagern und konkurrieren, wie sie sich dem Versuch widersetzen, ihrer habhaft zu werden, sie zu bearbeiten und wie sie eben dadurch Subjekte konstituieren und Kollektive formieren, zur Infrastruktur des Wissens werden, schimmert in vielen Beiträgen nur indirekt durch.

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

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

Beiträge

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

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

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

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

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

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

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

Der Text von *Andrea Sabisch* stellt einen bildungstheoretischen Übertrag dar, der im Anschluss an Pazzini das wechselseitige

Zusammenspiel zwischen Bildwerdung und Subjektbildung thematisiert und dabei die konstitutive Rolle der Medien hervorhebt. In Bezug auf Mersch's Darstellung zweier verschiedener Zugänge zum Medialen (Dia/Per) zeigt Sabisch an der künstlerischen Arbeit von Mathieu, wie eine mediale Performanz im Visuellen konkretisiert und differenziert werden kann. Sie schlägt vor, die transformatorische Bildungstheorie um die Dimension der performativen zu ergänzen und die sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie um bildtheoretische zu erweitern.

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

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

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

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

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

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

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

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

Joana Faria widmet ihren Beitrag dem psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit, wie es von Sigmund Freud im Kontext der psychoanalytischen Kur entwickelt und u. a. von Karl-Josef Pazzini in den bildungstheoretischen Diskurs eingebracht worden ist. In professionstheoretischer Perspektive stellt „Nachträglichkeit“ eine andere, alternative Reflexionsfolie von pädagogischen

Prozessen und ihrer Wirksamkeit zu derzeit populären Kompetenztheorien dar. Faria entfaltet die zeitliche und soziale Komplexität von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen und stellt im Anschluss daran nochmals deren Unplanbarkeit heraus. Diese ist vor dem Hintergrund der Nachträglichkeit aber nicht als Defizit zu verstehen, sondern vielmehr als Voraussetzung für Bildung, für ein individuelles Begehren, sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch auf Seiten der Lehrer*innen.

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

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

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

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

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

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

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

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

in der aktuellen Medienkultur auf und erklärt, warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann.

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

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

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

Dank

Zuletzt möchten wir denjenigen von Herzen danken, die das Zustandekommen dieses Buches möglich gemacht haben: Allen Autorinnen und Autoren und allen Kommentatorinnen und Kommentatoren gebührt großer Dank für ihre Mitwirkung. Ebenfalls großer Dank geht an Yvonne Mattern für das Korrektorat, Johanna Meyer für den Satz und Com&Com für das Titelbild. Für die freundliche Beteiligung an den Herstellungskosten danken wir dem Dekanat der Fakultät für Erziehungswissenschaft sowie dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik und Visuelle Bildung der Universität Hamburg, dem Lehrstuhl für Kunst und ihre Didaktik und dem Lehrstuhl für Ästhetische Bildung der Universität zu Köln.

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

...

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

Torsten Meyer Andrea Sabisch Ole Wollberg Manuel Zahn

Hamburg und Köln, im Frühsommer 2017

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

Nie zuvor stand das künstlerische Bild in seiner Bedeutung so sehr infrage wie unter den Bedingungen der Gegenwart. Obwohl der internationale Kunstmarkt nach wie vor Höchstpreise für einzelne Kunstwerke erzielt, scheint das künstlerische Bild langsam im Meer der visuellen Äußerungen unterzugehen. In dem Beitrag untersuche ich das Bild der Gegenwart in seinen Wirkungszusammenhängen als Denkmodell und Akteur und zeige auf, wie fundamental das, was Kunsttheorie und Kunstpädagogik bisher als Einzelbild beschrieben haben, Veränderungen unterworfen ist. Dagegen setze ich ein Verständnis von Bildergruppen und Bildkomplexen, in denen das Einzelbild heute eingebettet ist, und arbeite das Potenzial dieser produktiven Überlagerungsverhältnisse heraus. Der Beitrag ist eine Kurzversion der ausführlicheren Verhandlungen meiner Dissertationsschrift und widmet sich den veränderten Anforderungen einer zukünftigen Kunstpädagogik an Werkzeugen, Strategien und Haltun-

gen – Impulse für kritisches kunstpädagogisches Handeln inbegriffen.

–

Mit der Formulierung ‚nach dem Internet‘ soll selbstverständlich nicht das Ende, die Zerstörung, oder gar eine Abschaltung des Internets adressiert oder beschworen werden. Vielmehr bezieht sich diese Wendung überhaupt nicht auf das Internet selbst, sondern auf die Gesamtheit der Bedingungen für Kommunikation und kulturelle Praxen *nachdem* das Internet neu war (Kholeif 2014: 6). Die Präposition *nach* markiert in diesem Zusammenhang kein echtes zeitliches Verhältnis, sondern einen *Zustand*, welcher die allumfassenden Auswirkungen eines medientechnologischen Wandels umschließt. Bereits im Jahr 2012 beschrieb Piotr Czerski das *Internet* als eine „unsichtbare, jedoch permanent präsente Ebene der Realität“, welche sich zunehmend auch mit den physischen Ebenen des menschlichen Habitats verschränke (Czerski 2012). Damit lieferte er eine handliche Beschreibung für die fundamentalen Veränderungen, die eine gelebte Gegenwart konturieren und jedem Handeln vorrausgehen würden.¹ Diese unsichtbare, jedoch offensichtlich mit dem Physischen fest verwobene, techno-soziale Ebene der Gegenwart spannt sich nun, nur in ihren Auswirkungen erfahrbar, als spezifisches Set an Bedingungen auf. Als Eckpunkte dieses Bedingungsgefüges lassen sich u.a. drei große Bereiche benennen: Software, Hardware, Infrastruktur (Jörissen 2017). Auf der Ebene der Software, geht es um Anwendungen und Programme, auf der Ebene der Hardware sind Geräte und technische Bauteile vorherrschend, während die Ebene der Infrastruktur sich auf die Verbindungen und Relationen zwischen allen menschlichen und nichtmenschlichen Akteur*innen bezieht und u.a. auch den Ausbau von Frequenzen und Datenvolumen betrifft. Gemeinsam „repräsentieren diese Strukturbereiche die performativen, symbolischen, konnektiven und materiellen Aspekte von Digitalität“ (Jörissen 2017). Was mit einiger Ungenauigkeit so häufig als Digitalisierung beschrieben wird, meint also mindestens höchst komplizierte Wechselverhältnisse aus technischen, sozialen und politischen Implikationen der zunehmenden Datafizierung weiter Lebensbereiche – ebenso wie den exponentiellen Anstieg der Rechenleistungen (*computing power*) von privatwirtschaftlichen Servern und Heimcomputern. Aber auch die weitreichenden und enormen Anstrengungen im Ausbau der dafür notwendigen Speicherkapazitäten und ubiquitären Netzabdeckungen sowie nicht zuletzt die disziplinübergreifende Investition in die voranschreitende Forschung an sogenannten künstlichen Intelligenzen, stellen wesentliche Bezugsgrößen für das, was wir Gegenwart nennen, auf. Selbstverständlich ließe sich die Liste der wirksamen Aspekte einer so fundamental veränderten Logik der Gegenwart beliebig erweitern und tiefgreifender untersuchen: beispielsweise wirtschaftlich (u.a. *scopic regimes*), politisch (u.a. *fake news*) oder sozial (u.a. *mechanical turk*).

Kurz gesagt: Die Anpassungen an das, was uns so neuerdings ganz selbstverständlich umgibt, sind bereits so effektiv implementiert, dass sich die Gewohnheiten eines Zustandes ‚vor dem Internet‘ gar nicht mehr zweifelsfrei (re)imaginieren lassen. Carson Chan fasste dieses wirksame Gefüge mit der griffigen Formulierung „internet state of mind“ (Carson Chan nach Müller 2011).² Aus veränderten Bedingungen ergeben sich veränderte Anforderungen. Diese wiederum bringen veränderte Praxen im Umgang mit diesen Anforderungen hervor, was für die Kunstpädagogik in zweifacher Hinsicht relevant ist: Zum einen bedingt eine Logikverschiebung an den Werkzeugen und Materialien der Kunst eine Verschiebung an den Arbeitsbedingungen und Referenzsystemen der Kunstpädagogik. In Konsequenz kann davon ausgegangen werden, dass gerade die Veränderungen an den visuellen Oberflächen und Verbreitungsmodi ebenso wenig ohne strukturelle Auswirkungen für das Fach bleiben können. Zum anderen stellt sich die akut gesellschaftskonstituierende Frage, in welcher Weise gerade die Kunst, die wegen ihrer seismografischen wie kommentierenden Qualitäten Teil gesellschaftlicher Reflektion ist, trotz ihrer mengenmäßigen Unterlegenheit, auch weiterhin ihren gewohnten gesellschaftlichen Beitrag zur Gegenwartsbewältigung leisten kann. Allein angesichts der fundamentalen Veränderungen an ihrem Bezugssystem steht die künstlerische Auseinandersetzung mitten in einem Paradigmenwechsel. Die zentrale *Entität* in den skizzierten Verschiebungen scheint das Bild zu sein.

Um nun zwei Linien am Bild (Bild als Medium bzw. Material der Kunst, Bilder als Gegenwartsbewältigung in der Kunst) exemplarisch für die Kunst zu verfolgen, werde ich überblickshaft die Untersuchung des *Bedingungsgefüges Gegenwart*, gerade am Beispiel des Bildes auslegen. Unter anderem verfolge ich dabei die Fragen: Wie zeigt sich die veränderte Logik eines Zustands *nach dem Internet* am/im *Bild*? Und: Welche Angebote zur Konturierung des komplexen Bedingungsgefüges *Gegenwart* können gerade von der Kunst (in Form eines Einblickes in *Durchdringungsprozesse*) mittels *Bilder* gemacht werden?

Bild als geschäftsführende Entität in Verbreitung

„In 2014, according to Mary Meeker's annual Internet Trends report, people uploaded an average of 1.8 billion digital images every single day. That's 657 billion photos per year. Another way to think about it: Every two minutes, humans take more photos than ever existed in total 150 years ago" (Rosa 2015).

Angehts dieser Zahlen und der umgangssprachlich weitverbreiteten Rede von *Bilderfluten*, *Vorherrschaft der Bilder* und der *Dominanz des Visuellen*, die auch fachdidaktisch nicht selten in den Dienst genommen wird, zeigt sich ein ganz wesentliches strukturelles Umdenken am Bild und an den Bildern. Als einzelne *Entitäten* (auf den Begriff gehe ich ein wenig später ein) wird den Bildern mindestens eine gewisse Handlungsmacht quittiert oder gar das Potenzial zur Verführung unterstellt. Als Gruppen werden sie bisweilen auch sprachlich in den Rang von Naturgewalten gehoben und gefürchtet. Bilder scheinen in vielerlei Hinsicht wesentlich aktiver realitätsbildend wirksam zu werden, als bisher angenommen. Sie wurden dem Status der Passiva enthoben und mitunter gar für Wahlergebnisse (z.B. Pepe der Frosch) und Kaufentscheidungen zur Rechenschaft gezogen. Probeweise schlage ich vor, dem nun auch Rechnung zu tragen und für die hier folgenden Ausführungen *Bilder als geschäftsführende Entitäten in Verbreitung* zu verstehen und zu analysieren. Das geschäftsführend beziehe ich dabei auf die von Torsten Meyer in die Kunstpädagogik eingeführte und auf den Soziologen und Kulturtheoretiker Dirk Baecker zurückgehende These: Die *nächste Kunst* sei die Kunst der nächsten Gesellschaft und diese nächste Gesellschaft basiere auf dem Computer als geschäftsführender Medientechnologie (Meyer 2013; Baecker 2011). Diese Überlegungen schließen nahezu nahtlos an Fragen einer agentiellen Bildlichkeit an und lassen sich produktiv wenden, indem *Bilder generell als in Verbreitung* begriffen werden. Die soziologisch und anthropologisch informierte Memtheorie nach Richard Dawkins, Susann Blackmore und Limor Shifman kennt Vorgänge „kultureller Übertragung“ (Dawkins 1999: 10; Blackmore 1999: 7; Shifman 2012: 2), die sich nicht zuletzt auch an den jeweiligen Artefakten (z.B. Bildern) festmachen lassen. Den memtheoretischen Untersuchungen auf der Spur, lässt sich ableiten, dass auch die gegenwärtigen Praxen am Bild (u.a. Internetmemes oder Virals) nahelegen, gerade Bilder nicht nur als *kulturelle Entitäten in Verbreitung* mit bestimmten Wirksamkeits- und Verbreitungseigenschaften zu verstehen, sondern ihnen eine aktive (oder mindestens passive) Handlungsorientierung zu unterstellen, die *über komplexe Wechselverhältnisse* Gegenwarten herbeiführen und Realitäten schaffen können. Von Bildträgern beherbergt und innerhalb komplexer Gefüge sowie in kulturellen Kopierprozessen gebunden sollten Bilder also folglich als *Akteure in Wechselbeziehungen* verstanden und untersucht werden (Schütze 2019: 12).

Veränderungen am Bild

Nachdem ich den gedanklichen Ausgangspunkt zum Zustand *nach dem Internet* umrissen habe und das Bild als Akteur in Wechselbeziehungen vorgestellt habe, möchte ich im nächsten Schritt nun zu den Hauptlinien der Herausforderungen in der Gegenwartsbewältigung über das Bild kommen. Die erste Linie dieser Untersuchung betrachtet die Veränderungen an den Rezeptionsgewohnheiten und fordert eine Inventur an den Werkzeugen und Begriffen des Umgangs mit den Bildern aus überfachlicher und fachlicher Sicht. Damit komme ich zu meinem Lieblingsbeispiel, der Mona Lisa, deren Original im Louvre in Paris hängt, die aber mindestens 22,8 Millionen Avatare, Versionen und Kopien online hat und sich beinahe universeller Bekanntheit erfreut.³ In der Folge dieser Bekanntheit und strukturellen Omnipräsenz – online wie offline – scheint sie geradezu dazu aufzufordern, auch ohne Kenntnis des Originals oder dessen Entstehungskontexts, vervielfältigt und überschrieben zu werden. Wie lässt sich dieses Verhältnis von Original zu Kopien/Versionen/Adaptionen nun sinnstiftend untersuchen? Wie ließen sich bildimmanente Affordanzen an einem solchen Bild messen? Und weiterführend gefragt: Wie verändern sich die Herangehensweise, die Werkzeuge oder der Vorgang der Beschreibung, wenn es nicht mehr nur um *ein* Werk oder Bild geht – sondern um Bildgruppen, die sich zunehmend auf verschiedenen Plattformen distribuieren und als *verteilte Anteile* eines mitunter *geteilten (oder offenen) Bildes* kursieren?

Es führt kein Weg vorbei: das, was als Bild beschrieben werden kann, hat sich in Struktur und Oberfläche so stark verändert, dass es noch schwer fällt, dies grundsätzlichen in aller erforderlichen Genauigkeit abschließend zu beschreiben und beurteilen. Für einen ersten Überblick lassen sich allerdings drei Linien festhalten:

(1) *Flüchtigkeit und Verbreitung* – Inhalte haben kurze Halbwertszeiten, tauchen aber vielfach auf. Besonders attraktive Inhalte sind in nahezu unendlichen Varianten online wie offline vertreten. Sie gehen viral oder werden u.a. zu vielgeteilten Internet-memes.

(2) Die *technische Gleichzeitigkeit* von Inhalten erstreckt sich über weite geografische Entfernungen. Die Plattformen untereinander – teils durch Algorithmen verstärkt – tragen zu plattformübergreifenden viralen Phänomenen bei.

(3) Das *Einzelbild* (oder auch das Original) wird durch eine Masse von anderen Bildern eskortiert und befindet sich in ständiger Konkurrenz oder Symbiose. Es wird, vor allem bezogen auf *objektive Anzahlen*, zum Einzelfall, einer Ausnahme, oder zum Teil eines größeren Bildkomplexes.

Das Ausmaß der Veränderungen und ihrer Implikationen ist allerdings dennoch schwer zu begreifen. Um also das Verhältnis eines Einzelbildes zur Gesamtheit der *Bilder im Umlauf* überhaupt noch erfassen zu können, und die Verhältnisse anschaulicher zu machen, greife ich auf ein Angebot der Künstler*in Hito Steyerl zurück. Analog zu dem *Sea of Data* (Steyerl 2018), mit dem sie die schiere Unendlichkeit erhobener Daten fasst, möchte ich nun Einzelbilder im Verhältnis zu allen anderen Bildern als *Wassertropfen im Ozean* verstehen.

Differenzierende Diskussion an den Bildern

Die Vorstellung von einem unendlichen Meer an Bildern und Bildfragmenten bleibt hilfreich, wenn man an die Upload-Zahlen denkt. Allerdings führt dies unweigerlich zu unbequemen Fragen für die Kunstpädagogik, auf die bisher kaum Antworten gefunden wurden: Welche Konsequenzen, Anforderungen, aber auch Potenziale ergeben sich für den Umgang mit *dem Bild (den Bildern)* in der kunstpädagogischen Praxis und Theorie? Welche Potenziale für Bildung weist die Beschäftigung mit den *Bildern der Gegenwart* in allgemeinen Zusammenhängen einer bildgesättigten, technologisch geprägten Gegenwart auf? Welcher Kompetenzen bedarf es, um der Logikverschiebung insbesondere am/im Bild zu begegnen?

Das folgende Beispiel soll auf mehr Anschaulichkeit der Phänomene am Bild zielen. Die Arbeit *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), ist Teil einer Reihe von Videoarbeiten der Künstlerin Hito Steyerl, in der sie sich den Implikationen und komplexen Überlagerung einer techno-sozial verwobenen Gegenwart widmet. In fünf Kapiteln untersucht Steyerl eine Art Praxis der Sichtbarkeit (von wem wird was/wer unter welchen Bedingungen sichtbar?) über eine *performativ-rezeptive Annäherung*. Die leitende Frage der audiovisuellen Versuchsanordnung scheint dabei: Was bedeutet es, *unsichtbar zu sein, nicht sichtbar sein zu müssen* oder gar *unsichtbar sein zu wollen*? In Zeiten digitalerameratechnik und durchgreifender Datafizierung kein einfacher Anspruch — der auch die dunklen Seiten des Fortschritts auf den ganz unterschiedlichen Ebenen zu beleuchten vermag. Im vorliegenden Standbild (Abb. 1) lässt Steyerl – selbst Protagonistin des Videos – nun per *Concealer* (Make-Up zur Abdeckung) größere Flächen ihres Gesichtes vor dem Hintergrund eines *Greenscreens* kameralogisch unsichtbar werden. Ein Trick, ohne den kaum ein Kinofilm heute noch denkbar wäre. Im Rahmen dieser Ausführungen dient mir dieses Bild nun aber vor allem dazu, die Grundannahme dieses Textes beispielhaft zu unterlegen: Die digitalen Infrastrukturen und deren strukturelle Auswirkungen bleiben für den Menschen zunehmend unsichtbar oder unbegreiflich. Die Technik wird zum Hintergrund und wir werden, in diesem Fall gemeinsam mit Steyerl, per *Concealer* zum Teil von ihr. Wie gehen wir damit um? Wie können die Infrastrukturen, die trotz Wirksamkeit unter der Wahrnehmungsgrenze liegen, wieder sichtbar, vorstellbar und damit auch adressierbar werden? Welche Werkzeuge und Methoden sind dienlich? Und noch wichtiger für die Kunstpädagogik: Wie kann die Auseinandersetzung mit dem Bild – so fachspezifisch sie ist – dazu beitragen, in der Gegenwart dieser Veränderungen handlungsfähig zu bleiben – oder es wieder zu werden? Steyerls Videoarbeit ist für die Beantwortung dieser Fragen eine ausgesprochen nützliche Allianz, die ich noch ein wenig weiter ausführen möchte.

In Kapitel 4 (von 5) der Videoarbeit werden 13 Arten des Unsichtbarwerdens in der Gegenwart ausgereifterameratechnik vorgestellt. Der Ausschnitt eignet sich in besonderer Weise zur Konturierung der gegenwärtigen Anforderungen, die das *Bedingungsgefüge Gegenwart* schon allein aus technisch-optischer und datenlogischer Perspektive an uns stellt. Steyerl zeigt die Dimensionen dieses Bedingungsgefüges in sehr konzentrierter Form an den Konflikten medienkultureller Veränderungen auf und übersetzt diese dann anschaulich in äußerst *eingängige Bilder*. Unter den Beispielen finden sich aber auch Momente der Unsichtbarkeit, die nicht rein technisch hervorgerufen sind, sondern eher durch technische Lösungen katalysiert werden. Unter anderem

widmet sich Steyerl dabei Fragen der *visuellen Repräsentation*, der *strukturellen Diskriminierung* sowie *kulturellen Abschottung und Entfremdung*. Zweifelsohne wichtige Markierungen für eine Beschreibung der Gegenwart in ihrer sozialen wie politischen Dimension, denen sie behutsam Rechnung trägt. Ich möchte nun drei weitere kurze Beispiele aus der vorliegenden Arbeit aufgreifen, um anschaulich zu meinem Vorschlag – einer Diskussion am Bild – zu gelangen:

Beispiel 1 (Abb. 2): Wir sehen das WLAN-Signal als Körper mit Quadratkopf, welches springend von Plattform zu Plattform gelangt. Stellen Sie sich Ihr Heimnetz oder 3G-Signal auch so vor – oder hilft es Ihnen, der Unverfügbarkeit technischer Signale zu begegnen?

Beispiel 2 (Abb. 3): Pixel – Wir sehen wieder drei menschliche Körper mit quadratischen Köpfen. Sie sind Pixel vor einem Monitor. Die Auflösung des digitalen Bildes ist durch Pixel bestimmt. Alles, was kleiner als ein Pixel ist, wird von seinen Dimensionen geschluckt und damit technisch unsichtbar. Ein *dead pixel* ist folglich eine Stelle im Bild, an der aus technischen Gründen keine Informationen mehr angezeigt werden und deren Inhalte damit ebenso unsichtbar werden.

Beispiel 3 (Abb. 4 & 5): Im oberen Bild (Abb. 4) verdeckt die Hand das dahinterliegende Objekt perspektivisch für das Kameraauge. Im unteren Bild (Abb. 5) hingegen ist ein terrestrisches Kalibrierungspixel (1×1 m) zur Fokussierung der Satellitenkameras zu sehen. Alles, was kleiner als 1×1 Meter ist, bleibt in diesem Auflösungsraaster unsichtbar. Was ist für wen oder welches Auge sichtbar bzw. unsichtbar? Und welchen Sichtbarkeits- und Blickregimen unterwerfen sich die Momente des Sichtbaren, politisch wie kameralogisch?

Auch wenn eine verallgemeinernde Aussage hier – angesichts der Komplexität der Fragestellungen am technischen Visuellen in der Gegenwart – groben Verkürzungen unterworfen ist, ganz grundsätzlich ließe sich festhalten: Unsichtbarkeit/Nicht-Sichtbarkeit ist, wie jeher, eine Frage der Perspektive, doch unter aktuellen Bedingungen mischen sich Fragen der technischen Auflösung und Darstellbarkeit unter die rein optischen Aspekte. Das ist nicht überraschend oder neu, aber gewendet auf die sozio-technischen Bedingungen der Gegenwart ergeben sich weiterführende Fragen an den Oberflächen des Sehens: Wer sieht was aus welcher Position? Inwiefern hat sich jenes Verhältnis von dem, was gesehen wird und gesehen werden kann, verändert? Und was wird wodurch verdeckt? Tragen technische und sozio-technische Effekte am Visuellen zu bewussten und unbewussten Interferenzen im Bereich des Sichtbaren bei? Welche Realitäten schaffen Deepfakes, Filterblasen und Social-Media-Hypes? Als *Übertrag* formuliert, ergibt sich: Welches Abstandes oder welcher Nähe zum Material bedarf es, um über brauchbare Analysen an den Bildangeboten der Gegenwart immer noch *Bildungsmomente* verfolgen zu können?

Eine differenzierende Diskussion am Bild müsste wesentliche Netzwerkeffekte ebenso wie strukturelle Aspekte technischer und sozialer Infrastrukturen selbstverständlich einbeziehen. Dies erzwingt sich, schlicht, um überhaupt etwas innerhalb der visuellen Fülle an Angeboten erkennen zu können und nicht kontextlos an isoliertem Material zu arbeiten. Mir scheint also, eine diskursive Bildbetrachtung mit Verständnis für die Prozesse der Gegenwart geht noch wesentlich weiter über die aufgeführten Beispiele in Steyerls Beitrag hinaus – und landet in den Relationen am Bild (Schütze 2019: 22).

Ein relationales Verständnis der Entität Bild

In Konsequenz der oben aufgeführten Beschreibungsversuche ergibt sich ein relationales Verständnis des Bildes für den Umgang mit Bildern. Dieser Zugang fokussiert auf die Beziehungen, die einzelne Bilder zu anderen Bildern unterhalten, und zum anderen bedenkt jener Blick auf die Relationen am Bild auch die Wechselwirkungen von Bildern mit anderen humanen und nichthumanen Akteur*innen in Gefügen. Für das Bild empfiehlt sich nun die Verwendung einer etwas sperrigeren, aber verständlicheren Formulierung: *Entität Bild*. Diese Ergänzung situert das Bild von seiner Materialität getrennt (und abstrahiert) innerhalb des Gegenwartsgefüges und lässt eine Untersuchung der Relationen ohne den Ballast des Einzelbildes zu. Während die angedeuteten Erklärungsmodelle bereits eine hilfreiche Matrix zur *Diskussion am Bild* der Gegenwart skizzieren, kann ich an dieser Stelle keine weiteren überfachlichen Exkursionen am Bild nachziehen (u.a. in meiner Dissertationsschrift lassen sich aber weitere Ausführungen finden). Hier möchte ich stattdessen den Umgang mit den Bildern (auch die *Strategien am Bild*) in den Blick rücken und abschließend die Aufmerksamkeit auf zwei Beispiele in Anwendung lenken.

Die *erste* dieser beiden anwendungsorientierten Zuspitzungen folgt dem Kunst- und Kulturwissenschaftler Philipp Ekardt, dessen Vorgehen – an einem Beispiel der Künstler*innengruppe *Bernadette Corporation* – für die Diskussion am Bild der Gegenwart di-

enlich ist. Zentraler Punkt ist hier das *vergleichende Vorgehen an Bildern*, welches auf sogenannte „Bildmilieus“ fokussiert (Ekardt 2014: 89). Als Vorgehen lässt sich das in etwa so beschreiben: Bilder werden im Kontrast zu anderen Bildern ihrer Zeit (synchron – gleichzeitig), auch vor ihrem technischen und sozialen Hintergrund als kulturelle Erscheinungsformen, untersucht oder, als eingebettet in ihre historisch-technischen Verhältnisse, Zeiten übergreifend analysiert (diachron – zwischen Zeiten). Am Beispiel der Mona Lisa ließe sich die Frage stellen: Welche Bilder umgeben die Mona Lisa in der Zeit ihrer Entstehung oder während ihrer Rezeption (synchron), und wie lässt sie sich in Bildgruppen eingebettet innerhalb ausgewählter Bildmilieus (diachron) verstehen? Dies zu untersuchen ist nicht nur Aufgabe historischer Aufarbeitungen und kunstwissenschaftlicher Thesenbildung, sondern könnte gerade die Kunstpädagogik als Expertin an den Relationen zum Bild oder den Bildern herausfordern. In welcher Beziehung steht die Mona Lisa zum Werbebild bei Pizza Hut und was lässt sich darüber erfahren?

Im Sinne einer *zweiten* und weiteren Differenzierung folge ich in meiner Handhabung am Bild der Gegenwart der Soziologin Regulia Valérie Burri. Sie sieht im Sinne eines „doing images“ den wesentlich bildkonstituierenden Aspekt im *Umgang mit dem Bild*: Erst das Handeln *an* und *mit* den Bildern *macht* das Bild (Burri 2008a: 346). Auch hier ist die Mona Lisa ein weitreichendes Beispiel: Das Fotografieren, Adaptieren und Teilen der Mona Lisa lässt sie immer und immer wieder erneut zum bekanntesten Kunstwerk werden und bestimmt ihre selbsterneuernde, durchdringende Bekanntheit. Das spezifische Handeln mit dem Artefakt konstituiert dieses somit erst und trägt darüber hinaus Avatar für Avatar, Version für Version zu dem spezifischen kurzfristigen oder dauerhaften Bildmilieu der Mona Lisa bei.

Gegenwartskunst als Praxis am Bild

Mein Interesse mit diesen Überlegungen am *Bild der Gegenwart* gilt trotz der spannenden Verhältnisse an Einzelbildern nicht vordergründig den Superstars der Bildgeschichte oder dem Bild in seinen Strukturen des Doings, sondern viel mehr den Potenzialen für Bildung in der Begegnung mit Bildern. Um diese Begegnungen zu gestalten, ist jedoch eine möglichst genaue Kenntnis der skizzierten *Strukturen*, *Dynamiken* und *Doings* vor dem Hintergrund gegenwärtiger Bedingungen unerlässlich. Mit der vorliegenden Gedankenskizze sollen also Ankerpunkte für eine Matrix einer *differenzierenden Bilddiskussion* markiert werden. Bei dieser wird es in erster Linie darum gehen, im Sinne einer kunstpädagogischen Annäherung den veränderten Umgang und die Struktur des Bildes in der Gegenwart stärker zu konturieren und dabei einen Beitrag zur Erschließung impliziten oder verdeckten Wissens am Bild zu bergen. Diese Überlegungen führen mich nun abschließend zu einer vorläufigen Arbeitsdefinition, in der ich den Ausgangspunkt für eine intensive kunstpädagogische Beschäftigung an der so wendigen wie einflussreichen *Entität Bild* vermute.

Im Sinne einer Durchdringung der Gegenwartsgefüge per Gegenwartskunst, angetrieben durch ein relationales Verständnis am Bild, schlage ich also für den kunstpädagogischen Kontext vor, unter dem Begriff Bild probeweise eine *Ansammlung von Intentionen, Affekten und Sedimenten in vielfältigen Wechselwirkungen* zu verstehen. Eine Ansammlung von Intentionen, Affekten und Sedimenten, die sich über verschiedenste Bildträger (digital wie analog, sichtbar und unsichtbar, ephemere oder von Dauer) verteilen und in weitreichenden Beziehungen zueinander stehen. Im speziellen Fall des künstlerischen Bildes schlage ich vor, Bilder als temporäre Modelle zu untersuchen und sie im Plural (also in Serien, Reihen, Versionen, etc.) entsprechend als momenthafte Visualisierungen von ausdauernden Durchdringungsprozessen an der Gegenwart zu verstehen – oder gar als Datenvisualisierungsprozesse zu durchdenken und zu hinterfragen, die je auf ein besonders sensibles Sensorium zurückgreifen. Die leitende Frage könnte sein: Welche hochverdichteten Informationen lassen sich aus den überlagerten Codes aktueller Kunstwerke lesen und welchen kunstwissenschaftlichen und -pädagogischen Umgang fordern sie folglich? Eine *Expertise am Bild* würde vor diesem Hintergrund eine *Haltung zur Gegenwart* (oder den Gegenwarten) fordern und die techno-sozialen, aber auch historischen Bedingungen am Bild zu bedenken vermögen. Auf diese Weise ließen sich diejenigen Aspekte für eine gesellschaftliche Wirksamkeit am Bild identifizieren, die auf eine *Gestaltbarkeit der Zukunft* im Sinne einer Bildung an der Gegenwart hinausliefen. Mein Vorschlag zu einer *Kunstvermittlung am Bild der Gegenwart* würde also lauten: Den aktuellen Herausforderungen die Stirn bieten und ein diskursives Feld erfinden, in dem ein informiertes *Umgehen* mit Bildern über Vermittlung in den *Streit an den Verhältnissen* führen kann. Verhandlungen am künstlerischen Bild würden dann voller Hingabe als Gegenwartsbewältigung verstanden werden können und hätten weitreichende Konsequenzen für die Gegenwart und Zukunft. Effekte die *wir* uns für die Kunstpädagogik und Kunstvermittlung nur wünschen können.⁴

Nachbemerkung: *In Konsequenz der hier unternommenen Annäherungen ergibt sich eine wichtige weitere Aufgabe. Im Kontext aktueller Fragen von Globalisierung bestünde die dringende Notwendigkeit, das hier skizzierte Vorgehen am Bild für eine dekolonisierende und postkolonial informierte Diskussion am Bild und an den Bildern einzusetzen und dabei die relationalen und agentiellen Aspekte der Bilder der Gegenwart in größter Selbstverständlichkeit einzubeziehen.*

Anmerkungen

1 Danke an Torsten Meyer, der mich ca. 2013 auf das WEB KIDS MANIFESTO (2012) hingewiesen hat. In vielen Texten spreche ich von einer ‚postdigital condition‘. Hier möchte ich dies zu Gunsten der Verständlichkeit auslassen. Weitere Ausführungen dazu finden sich u.a. in meiner Dissertationsschrift (Schütze 2019: 12).

2 Danke an Kristin Klein, die eine weitreichende Forschung und Darstellung der Begriffe Post-Internet, Internet, sowie postdigital innerhalb des Forschungsschwerpunktes *Post-Internet Arts Education* unternommen hat.

3 Das Schlagwort „Mona Lisa“ in der Google-Suche lieferte am 04.01.2018 unter den Standardeinstellungen am Standort Berlin (CET) 25.800.000 Resultate.

4 Vielen Dank an Kristin Klein für die sehr guten Hinweise zur Struktur sowie die ausdauernde Kritik an diesem Text!

Literatur

Blackmore, Susan (1999): *The Meme Machine*, Oxford: Oxford University Press.

Burri, Regula Valérie (2008a): Bilder als soziale Praxis, Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen. In: *ZfS*, 34. Jahrgang, Heft 4, S. 42–58.

Burri, Regula Valérie (2008b): *Doing Images. Zur Praxis medizinischer Bilder*. Bielefeld: transcript.

Cerzki, Piotr (2012): We the Web Kids Manifesto. Online: en.wikisource.org/wiki/We,_the_Web_Kids <https://pastebin.com/0xXV8k7k> [24.03.2018]

Dawkins, Richard (1976): *Das egoistische Gen* (engl. Orig.: *The Selfish Gene*). Berlin: Springer, 1978.

Dawkins, Richard (1999): Foreword. In: Blackmore, Susan: *The Meme Machine*, Oxford: Oxford University Press, S. 7–17.

Ekardt, Philipp (2014): In Defense of Styling. In: *Bild vs. Kunst. Texte zur Kunst*, 24. Jahrgang, Heft 95, S. 79–91.

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: *Feminist Studies*, 14. Jahrgang, Heft 3, S. 575–599.

Jameson, Frederic (1990): *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Duke University Press.

Jörissen, Benjamin (2017): Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. *Kulturelle Bildung Online*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierung-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> [26.09.2019]

Kholeif, Omar (2014): *You Are Here. Art After the Internet*. London/Manchester: Cornerhouse.

Klein, Kristin/Kolb, Gila/Meyer, Torsten/Schütze, Konstanze/Zahn, Manuel: Einführung: Post-Internet Arts Education. In: *Arts Education in Transition*. München: kopaed (erscheint vor. 03/2020).

Kurbjuhn, Charlotte (2014): *Kontur. Geschichte einer ästhetischen Denkfigur*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Latour, Bruno (1996): On Actor-network-theory. In: *Soziale Welt*, 47. Jahrgang, Heft 4, S. 369–381.

Lyotard, Jean-François (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (La condition postmoderne: rapport sur le savoir). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Erste Befunde. In: Meyer, Torsten/Hedinger, Johannes M. (Hrsg.): *Whats next? Kunst nach der Krise*. Berlin: Kadmos, S. 377–384.

Müller, Dominikus (2011): Für eine Handvoll JPGs. Tumblerismus und der Internet State of Mind unter die Lupe genommen. In: *De:Bug*. Online: <http://de-bug.de/mag/fur-eine-handvoll-jpgs/> [06.03.2019]

Rosa, Eveleth (2015): How Many photographs of you are out there in the world? In: *Technology*. The Atlantic. Online: <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2015/11/how-many-photographs-of-you-are-out-there-in-the-world/413389/> [07.03.2019]

Schütze, Konstanze (2018): Moving Beyond. Bodies of Images in spekulativer Zeitlichkeit. In: Schumacher-Chilla, Doris/Ismail, Nadia (Hrsg.): *Be Aware. Mehr als Gegenwart in der zeitgenössischen Kunst*. Oberhausen: Athena, S. 75–89.

Schütze, Konstanze (2019): *Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild*. Manuskript Dissertation, Veröffentlichung vor. 11/2019.

Shifman, Limor (2012): An Anatomy of a YouTube Meme. In: *New Media and Society*, 14. Jahrgang, Heft 2, S. 115–137.

Steyerl, Hito (2016): A Sea of Data. Apophenia and Pattern (Mis)Recognition. In: *e-flux journal*, Ausgabe 72. Online: http://worker01.e-flux.com/pdf/article_9006382.pdf [05.04.2018]

Zahn, Manuel (2016): Wir stammen von Animationen ab. Wirklichkeitserfahrungen mit Ryan Trecartins Videos. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter/Ziegenbein, Julia (Hrsg.): *where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste*. München: kopaed, S. 39–48.

Abbildungen

Abb. 1: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 04:47, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

Abb. 2: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 11:55, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

Abb. 3: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 05:30, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

Abb. 4: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 08:17, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

Abb. 5: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 08:19, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

Der vorliegende Artikel behandelt die Frage, welche Rolle digitale Bilder aus dem Internet, sogenannte „poor images“ (nach Hito Steyerl 2009) in einer zeitgenössischen kritischen Praxis der Kunstvermittlung spielen können. Dazu schlage ich vor dem Hintergrund aktueller bildwissenschaftlicher und kunstpädagogischer Positionen eine *Poor Image Art Education* vor. Im zweiten Teil des Artikels wird eine Umfrage mit zukünftigen Kunstlehrpersonen aus der Schweiz vorgestellt und diskutiert, in der die kurz vor dem Berufseinstieg stehenden Junglehrer*innen einen Einblick in die aktuelle Unterrichtsrealität geben, indem sie ihre eigenen Erfahrungen mit dem Internet und Internetbildern im Kunstunterricht schildern.

–

„Vieles und noch irgendwie nichts“ — so die Antwort einer angehenden Gymnasiallehrperson für das Fach Kunst (in der Schweiz *Bildnerisches Gestalten BG*) auf die etwas heikle Frage: „Was ist für dich das Internet?“. Diese bildete den Auftakt eines Online-Fragebogens, den ich den 12 Masterstudierenden des Seminars *ArtEducationHackLab/Fachdidaktik I 2017/18*¹ an der Hochschule der Künste Bern (HKB) als Vorbereitung geschickt habe. Mein Kursbeitrag galt dem Thema *Poor Image Art Education* — einer ästhetischen Arbeit mit digitalen Internetbildern, die ich in Anlehnung an Hito Steyerls „poor image“-Begriff für eine kritische Kunstvermittlung vorschlage.²

Steyerl beschreibt „poor images“ in ihrem einflussreichen 2009 auf e-flux veröffentlichten Essay *In Defense of the Poor Image* als „copies in motion“, als sich im Netz bewegendes *Geister von Bildern*, die als Schwärme zirkulieren und in ihrer Migrationsbewegung durch das Netz immer *ärmer* werden. Das Bild wird schneller und verliert durch Kopier- und Umwandlungsvorgänge an Auflösung — „as it accelerates, it deteriorates“ (Steyerl 2009: 3). Steyer schreibt diesen Bildern politische Handlungsmacht zu — experimenteller Film verschwindet nach den wenigen Screenings in elitären Institutionen nicht mehr im Archiv, sondern kann im Smartphone aus dem Museum geschmuggelt und im Internet öffentlich zugänglich gemacht werden. Die Betrachter*innen eignen sich nun als User*innen Inhalte an und werden mit den Bildern handelnd zu deren Co-Produzent*innen. Die Bilder können kopiert, geteilt und in neue Kontexte gesetzt werden: „Poor images are thus popular images – images that can be made and seen by the many“ (Steyerl 2009: 40-41).

Fast zehn Jahre später sind Steyerls Überlegungen in unserer alltäglichen Kommunikation, wie auch in künstlerischen Strategien, selbstverständlich geworden. *Nach* dem sogenannten Post-Internet³ stellen sich neue und andere Fragen nach Demokratisierung von Inhalten, Autor*innenschaft und Sichtbarkeiten im Netz. Die Grundidee Steyerls neuer Bildklasse bleibt dennoch wirksam — vor allem in Zusammenhang mit kritischer Reflexion und der Entwicklung einer *visual literacy*⁴, zu der gerade die Kunstvermittlung beitragen will. Allerdings ist die Definition der „poor images“ über ihre qualitative Beschaffenheit, also ihre Auflösung, wie Steyerl sie 2009 noch machte, nicht mehr genauso gültig. Längst sind Pixel unsichtbar geworden, unsere gängigen digitalen Devices wie Smartphones und Tablets bieten Hochglanz mit höchster Resolution — selbst für Normalverbraucher*innen. Viele Bilder im Netz werden nur für das Internet selbst produziert, sie sind keine Kopien anderer Bilder mehr, die dann hochgeladen werden. Heute werden Inhalte *für* bzw. *mittels* des Internets abgebildet (z.B. Instagram Stories, Snapchat). Internetbilder sind Teil eines offenen und beweglichen visuellen Feldes, „in dem Bildklassen neu entstehen, sich festigen, auseinanderstreben und wieder zerfallen“ (Heidenreich 2005: 390).

Die „poor images“ sind eine solche (digitale) Bildklasse. Sie definieren sich weder durch ihre Auflösung, noch durch ihren Inhalt, sondern durch die Tatsache, dass sie im Internet als vielzählige Kopien verfügbar sind. Die Herkunft der Bilder ist nicht mehr zwangsläufig rückverfolgbar und mit ihrer Migrationsbewegung gehen auch qualitative und ästhetische Transformationen einher.

Im Gegensatz zu einer schlechten Schwarzweiß-Kopie sind diese Transformationen digitaler Natur. Darum möchte ich Steyerls Bildbegriff weiterdenken und eine *Poor Image Art Education* vorschlagen — als ein Bildhandeln mit allen (Bewegt-)Bildern im Netz, die als scheinbar zahllose Kopien im Internet herumschwirren, die wir auf Suchmaschinen finden und einfach herunterladen und weiterverwenden können. Das heißt, ich schlage hier vor, den „poor image“-Begriff vom rein qualitativen Kriterium („poor“ im Sinne von „schlecht“) der Resolution zu trennen und ihn auf eine Bildpraxis, ein Bildhandeln anzuwenden, um so der Frage nachzugehen, wie wir mit diesen *Kopien von Kopien* in einer ästhetischen Praxis verfahren können. „Poor image“ soll also kein statischer Begriff mehr sein, sondern einer, der Prozesse beschreibt und dabei selbst in Bewegung bleibt. Dabei wird das englische „poor“ auf seine multiplen Bedeutungen hin immer weiter geprüft und kritisch gelesen.⁵

„Poor Images“ eignen sich für ein zeitgenössisches ästhetisches Bildhandeln, da ihnen die medialen Gegebenheiten unserer Zeit eingeschrieben sind, ihnen das Performative immanent ist und sie sowohl im Alltag als auch im künstlerischen Arbeiten Teil des kommunikativen Handelns sind.

Können Internetbilder bilden?

Digitale Bilder aus dem Netz ermöglichen zum einen die Aneignung und zum anderen die Lesbarkeit unserer gegenwärtigen (Medien-)Kultur, indem sie Strategien der Alltagskommunikation und daraus resultierende Weltansichten in künstlerisch-gestalterische Produktion zu überführen vermögen. Sara Burkhardt beschreibt dies als „aktive Teilnahme an der Welt“ (Burkhardt 2016: 200) durch neue Möglichkeiten der Partizipation mittels digitaler Kommunikation. Die Kunstvermittlung hat nun die Aufgabe, die nach Konstanze Schütze „virulenten Bilderkomplexe“ des Netzes produktiv zu machen und in Handlungsspielräume zu verwandeln (vgl. Schütze 2017: 87).

Der 2017 in neuer Überarbeitung erschienene Berner Gymnasiallehrplan versucht auf solche Forderungen der Kunstvermittlung einzugehen, indem er als eines seiner Lernziele den Erwerb von *visual literacy* in den Fokus setzt und analog dazu formuliert:

„Bildformen und Bildtypen: unterscheiden, identifizieren, einordnen [...] Bilder als historisch-kulturell und subjektiv-biografisch bedingte Phänomene: verstehen, interpretieren, erklären, diskutieren [...] Bedingungen von Rezeption und Distribution erkennen, verstehen [...] Bilder als Rohstoff begreifen (Remix, Sampling, Hacking): kopieren, montieren, transformieren intervenieren, umdeuten, umgestalten“ (Erziehungsdirektion Bern 2017: 7).⁶

Die „poor images“ sind ein fruchtbarer Rohstoff im Rahmen eines künstlerisch-gestalterischen Unterrichts, wobei die Arbeitsmethoden Netzbegriffe wie *posting*, *sharing*, *liking* oder *swiping* genauso beinhalten könnten.

Die Frage ist also: Wie können wir vermittlerisch mit Bildern handeln? Wie können wir auch mit „poor images“ nach W. T. J. Mitchell „kritische Idolatrie“ betreiben? Dies beschreibt den Vorschlag, die Bilder auszuhorchen, statt sie zerstören zu wollen, um zu erfahren, was Bilder wollen, welches Begehren wir auf sie projizieren (Mitchell 2008: 44–45). Wie können wir uns und den Lernenden diese „poor images“, diese neuen Bildformen, die mit und seit dem ubiquitären Gebrauch des Internets entstanden sind, in ihrer Vielschichtigkeit nahebringen und als Unterrichtsmaterial zur ästhetischen Bildung einsetzen? Denn die bloße Auseinandersetzung mit einem Medienphänomen als ästhetische Methode führt nicht „a priori zu einer kritischen Vermittlung, sondern vielmehr zu einer konnektivistischen Bindung an Technologie“ (Lecker 2018: 30). Was entsteht, wenn die Kunstvermittlung mit Jugendlichen in der Lücke zwischen alltäglicher digitaler Social-Media-Kommunikation und aktueller Kunstproduktion ansetzt und die Lernenden als Prosumer*innen⁷ aktiv werden, deren genuines Ausgangsmaterial „poor images“ sind?⁸

Umfrage im Seminar *ArtEducationHackLab*/Fachdidaktik 1 2017/18

Die Fragen nach einem potenziellen Umgang mit „poor images“ wurden auch im Master an der HKB mit einer Gruppe angehender Berner Lehrpersonen für das Fach *Bildnerisches Gestalten* behandelt, die parallel zu ihrem *Fachpraktikum* bei der Dozentin Gila Kolb Fachdidaktik-Seminare besuchten. Dabei stellte sich mir die Frage, welche persönlichen Erfahrungen die Studierenden

mit dem Internet und Internetbildern im eigenen als Schüler*innen erlebten Unterricht sowie im nun während des Fachpraktikums selbst geplanten und erteilten Unterrichts gemacht hatten. Teilen sie einen Bildbegriff, der sich um „poor images“ im oben erläuterten Sinne erweitert hat und arbeiten sie mit diesem? Unterstützen sie die neuen Forderungen aus dem Lehrplan? Setzen sie diese um — und wenn ja, wie? Und welche Form könnte und sollte eine *Poor Image Art Education* in ihren Augen annehmen?

Dazu wurden die Masterstudierenden im Januar 2018 eingeladen, eine Online-Umfrage mit 13 Fragen zu beantworten, deren Ergebnis in diesem Text anhand einiger exemplarischer Zitate und Erkenntnisse vorgestellt werden soll. Die befragten Studierenden standen kurz vor Abschluss ihres Studiums und kurz vor Beginn ihrer Unterrichtskarriere.⁹ Sie sind im Gegensatz zu den Jugendlichen, die sie im Praktikum unterrichteten, noch nicht mit dem Internet oder „poor images“ aufgewachsen, sondern haben dessen Entwicklung und die langsame Verschmelzung mit unserem Alltag in ihrer eigenen Jugend mitverfolgt (vgl. Bunz 2012). Als Ergänzung zu Erhebungen in meiner Dissertation, in denen Jugendliche selbst Stellung zu ihrem Bildbegriff und Internetgebrauch nehmen, ergab sich hier die Chance, zu erfahren, wie die *neue* Lehrer*innengeneration¹⁰, die *zwischen* den sogenannten *Digital Natives* und *Digital Immigrants*¹¹ steht, mit Internetbildern umgeht.

Nachfolgend werden einige Beispielantworten aus der Umfrage vorgestellt, die nicht meine Meinung widerspiegeln, sondern die Realität einer ausgewählten Gruppe zukünftiger Lehrpersonen, die den Einsatz von „poor images“ kritisch reflektieren. Sie kommen in der Umfrage nicht nur der Antwort näher, was genau das Potential der „poor images“ ist, sondern auch der Frage nach deren Notwendigkeit in einer zeitgenössischen, kritischen Kunstvermittlung. Dabei werden erste mögliche Schnittstellen gezeigt, an denen eine *Poor Image Art Education* ansetzen könnte, welche ich im Laufe meines Dissertationsprojektes entwickle und vorschlage.

1) Das Internet? „Vieles und noch irgendwie nichts“

Die eingangs erwähnte Antwort auf die Frage „Was ist für dich das Internet?“ fasst den Grundtenor der Aussagen gut zusammen:

1 — Antwort 1: „Vieles und noch irgendwie nichts“

Die Aussage spiegelt gleichzeitig ein Versprechen und eine Utopie wider, die mit dem Netz in Zusammenhang gebracht werden — darauf verweist das Wörtchen *noch*, das den Satz umkehrt und in einer Chronologie unendliche Szenarien denkbar macht. *Vieles* beschreibt ein Vorhandensein, einen Pool, etwas Allumfassendes, das mit dem *noch* doch nur einen temporären Zustand darstellt, der sich konstant in Motion befindet und der auf die Gewissheit einer Akzeleration, eines Wachstums hinweist. *Irgendwie nichts* zeigt hingegen eine Skepsis, vielleicht eine Überforderung über etwas, das in seiner Ganzheit weder erfassbar noch beschreibbar ist und trotzdem immer weiter wächst (vgl. Jörissen 2016: 63). Skepsis trifft hier auf Hoffnung — etwas, das wir haben, muss konstant neu befragt und verstanden werden. Vielleicht muss man das Internet, oder den Umgang damit, immer wieder *verlernen*, also – im Sinne Nora Sternfelds Definition – „eine bewusste Gegenperspektive zu den bestehenden Verhältnissen“ (Kolb/Peters/Sternfeld 2014: 337)¹² einnehmen, indem man sich das *noch irgendwie nichts* vor Augen führen kann.

2) Sollte das Internet im Bildnerischen Gestalten eine (größere) Rolle spielen?

2 — Antwort 1: „Als Medium sollte das Internet nicht nur zu Recherchezwecken kritisch eingesetzt und genutzt werden. Wie es mehr Platz im künstlerischen/gestalterischen Arbeiten erhalten kann, ohne dass es lediglich zur Wiederaufführung eh schon bekannter Social-Media-Gesten wird, ist schwierig.“

Diese Antwort zeigt ein Bedürfnis, das Netz über die Funktion der Informationsbeschaffung hinaus zu nutzen. Erstaunlicherweise gaben die Befragten bei der Nachfrage zu ihrer Internetnutzung im Alltag wie auch in der Vermittlung häufig die Antwort, das

Netz lediglich zur Inspiration, als Informationsquelle oder zur Illustration (beispielsweise für den Kunstgeschichte-Unterricht) zu nutzen. Werden Bilder aus Suchmaschinen verwendet, um Referenzwerke zu zeigen, findet lediglich eine Verschiebung vom klassischen Medium des Dias oder der Postkarte statt – die zwar vielleicht eine größere Auswahl und einen leichteren Zugriff ermöglicht, aber gleichzeitig die Gefahr birgt, einen neuen Kanon zu schaffen, der von den Suchmaschinen bestimmt wird. Die oben zitierte Person gibt folgenden Vorschlag, um dies aufzubrechen:

2 — Antwort 2: „Spannend fände ich dort, typischen Momenten bewusst entgegenzuwirken oder typische Gesten in Verbindung mit dem Internet zu isolieren. Z.B. die Kurzlebigkeit und die Masse an Bildern thematisieren, in dem man z.B. 20 Minuten lang ein Bild pro Minute anschaut. Oder die Wisch-Gesten bewusst einsetzt, in dem man sie z.B. in einem anderen Medium (Malerei oder Druckgrafik) aufgreift.“

Als möglichen Einbezug des Internets in die Vermittlung wird also vorgeschlagen, ihm immanente mediale Gesten in bekannte Szenarien des Kunstunterrichts zu integrieren (Bildbetrachtung, Malerei, Druck). Der Vorschlag, „poor images“ entsprechend ihrer eigenen Logik zu betrachten bzw. weiterzuverarbeiten, entspricht dem oben vorgeschlagenen *Verlernen* gewohnter Handlungsweisen im Internet und eine Verflechtung derselben mit ästhetisch-reflexiver Praxis.

Vermehrt wurde bejaht, dass das Internet im Kunstunterricht eine größere Rolle spielen muss, allerdings mit der damit einhergehenden Angst vor der Kopie vorgefundener Inhalte:

2 — Antwort 3: „[...] das Internet ist eine große Bibliothek, es ist viel Wissen und aber auch Unwissen in Form von ‚Fake News‘ mit drin — viel Wissen ersetzt in keinem Fall viel Ästhetisches oder künstlerisches/gestalterisches Verstehen oder viel Neues generieren — ein Kopieren von angesagten Trends sieht im Moment und in der Provinz schick aus, wird bald aber völlig banal und überholt dastehen.“

Die angehenden Lehrpersonen geben an, Bilder aus dem Netz zwar gerne zu nutzen, wenn es um bildbezogene Inputs ihrerseits geht, doch wenn die Schüler*innen selbst mit Bildmaterial arbeiten sollen, werden analoge Archive und Bücher bevorzugt. Diese Bilder — man könnte sie hier im Zusammenhang meiner Argumentation *rich images* nennen — scheinen, obwohl sie häufig doch die gleichen Bildinhalte bieten, für eine pädagogisch gesicherte Ausgangslage und als Gegenmaßnahme zum reinen Kopieren seitens der Lernenden zu fungieren. Als Gründe dafür werden die Materialität der Bilder, aber auch eine bessere Übersichtlichkeit genannt, die bei der Bildersammlung im Netz nicht gegeben zu sein scheinen. Eine der befragten Personen spricht von Überforderung seitens der Lernenden im Umgang mit digitalen Bildersammlungen:

2 — Antwort 4: „[...] in meinem Unterricht zum Thema Bildersammlung waren die Schülerinnen und Schüler aufgeschmissen im Internet. Die Limitation der Quellen durch reale Materialien (Zeitungen, Zeitschriften) hat ihnen enorm geholfen.“

Es gibt also Vorbehalte gegenüber dem Arbeiten mit Bildern aus dem Netz, weil sich die Lernenden schwer in diesem zurechtfinden. Sie verlieren sich, so die befragte Lehrperson, in der Menge, was zeigt, dass digitale Sammel- und Navigationsstrategien keine Selbstverständlichkeit für alle *digital natives* sind. An dieser Stelle stellt sich freilich die Frage, welche der beiden Seiten (Lehrperson oder Lernende) mit dem digitalen Datenpool überfordert ist. Denn genauso wie analoge Sammelstrategien müssen auch digitale gelernt werden, wobei hier ganz andere Faktoren zusätzlich vermittelt werden müssen (Wahl der Plattform/Suchmaschine; Begrifflichkeiten; Sprachliche Varianzen; Bildersuche mit Bildern; Wahl der Qualität, des Formates; Archivrecherche; Einbezug unterschiedlicher Zeitlichkeiten).

3) Wie siehst du die Bedeutung von Bildmaterial aus dem Netz für die Zukunft im Unterricht?

Das Bild steht im Zentrum der Antworten rund um den Online-Umgang im Kunstunterricht – parallel zum Berner Lehrplan sehen auch die zukünftigen Lehrenden ein Potenzial in der Arbeit mit Internetbildern, wenn es um kritischen Bildumgang und um den

Erwerb einer *visual literacy* geht:

3 — Antwort 1: „Der Drang, ab und zu und zum Verständnis der Personalisierung ein ent-personalisiertes Internet zu sehen, ist enorm bedeutsam. Bilder und Inhalte werden enorm kategorisiert und Meinungen nur verstärkt und nicht in Frage gestellt. Der BG Unterricht kann (längerfristig) daraufhin arbeiten, Meinungen und Bilder zu hinterfragen.“

Analog zum schon früher in diesem Text formulierten Gedanken, kennen die heutigen Lernenden keine Welt *vor* dem Internet – sie sind mit dem Wandel des Internets von einem frei zu programmierenden Raum hin zu den oben von der Lehrperson erwähnten, durch Plattformen verwalteten *filter bubbles* und personalisierten Suchalgorithmen aufgewachsen. Genauso stellt ein digitaler Raum, in dem Bilder als „poor images“ einfach appropriiert, weiterverwendet und in neuen Kontext gestellt werden können, für sie die Norm dar. Hier kann wiederum der Kunstunterricht einhaken, zu dessen Aufgaben die Vermittlung von Bildkompetenz gehört, um folgende Fragen aufzuarbeiten: Welche Kategorien von Bildern gibt es? Wo finde ich sie? Von wem werden diese erstellt bzw. verwaltet? Welche Bilder sehe ich und warum? Welche Macht hat die sogenannte Filterblase überhaupt und wie kann ich sie durchschreiten? Außerdem ist von Bedeutung, darüber zu sprechen, woher Internetbilder überhaupt kommen. Welche sind als „poor images“ entstanden, welche sind aus der analogen Welt ins Netz gewandert und wurden wie transformiert? Und wen oder was kann man in diesem Zusammenhang überhaupt als Autor*in bezeichnen? So lautet eine weitere Antwort auf die Frage zur Bedeutung von Internetbildern:

3 — Antwort 2: „Spannend finde ich vor allem, dass dazu das Thema Autorschaft diskutiert werden kann/ soll/ muss. Stehlen, Verändern, zum Eigenen machen.“

Diese Aneignung ist den Jugendlichen aus sozialen Plattformen bekannt. Nicht nur Bilder, sondern auch Inszenierungen und Posen werden kopiert und weiterverarbeitet. Diese Strategien der Appropriation, die auch schon lange in der Kunst verwendet werden, können im Zuge einer *Poor Image Art Education* im Unterricht gemeinsam mit den Lernenden erforscht und erprobt werden. Gerade hier sehe ich enormes Potenzial für den Austausch von Expertisen zwischen Lehrer*in und Schüler*in – Social-Media-Strategien der Jugendlichen könnten von der Lehrperson in kunsthistorische Kontexte gesetzt werden und wiederum als reflektierte ästhetische Praxis in den gestalterischen Unterricht zurückfließen.

#poorimagearteducation

Was in der alltäglichen digitalen Kommunikation, beispielsweise in WhatsApp-Gruppen, selbstverständlich passiert (in Form von Memes, GIFs oder YouTube-Collagen) soll darum in der Vermittlung methodisch bewusst eingesetzt werden. Eine *Poor Image Art Education* soll sich nicht ausschließlich darauf beschränken, vermeintlich typische Internet-Gesten, wie das Wischen oder Scrollen, auf bewährte Unterrichtsformate wie die Malerei zu stützen, denn es ist zu kurz gedacht, die Eigenschaften des einen Mediums ins Andere zu transformieren. Sie soll aber auch nicht bloß klassische Bildkataloge zur Veranschaulichung kunsthistorischer Epochen ersetzen, was vielleicht einen neuen/anderen Bildkanon ermöglichen würde – aber keinesfalls die Potenziale des Mediums Internet ausschöpft, geschweige denn reflektiert. Die *Poor Image Art Education* soll das „poor image“ als Tool wie auch als Rohstoff begreifen, das einerseits postdigitale Handlungsweisen, die aus dem alltäglichen Umgang mit dem Internet und parallel entstandenen Devices rühren, ästhetisch umsetzt und weiterdenkt, und andererseits auch Diskursgegenstand ist. Das „poor image“ ist als Medienphänomen Zeuge einer Internetwelt, die uns umgibt und deren Teil wir sind, die es zu verstehen und konstant zu hinterfragen gilt und die sich in dieser Sekunde schon wieder umfassend verändert. Mit dem „poor image“ können wir ästhetisch handeln¹³, wir sollten es aber auch als Gegenstand nutzen, um *über* Bilder der Gegenwart zu sprechen. Denn auch, wenn Jugendliche mit Internetbildern aufgewachsen sind und mit ihnen kommunizieren, scheitern sie häufig an der Versprachlichung dessen, was sie da eigentlich sehen oder tun.¹⁴ Das wäre wiederum die Aufgabe einer nach Mitchell „kritischen Idolatrie“ des Heute. Eine *Poor Image Art Education*, wie ich sie in meinem laufenden Dissertationsprojekt vorschlage, muss sich erst aus der performativen Auseinandersetzung und kritischen Vermittlungspraxis mit den „poor images“ entwickeln. Dazu braucht es die Bereitschaft der Lehrenden, sich ein Stück von ihrer *vor* dem Internet erlebten Bildwelt zu entfernen, beziehungsweise in die neue einzutauchen. Dies erfordert im Sinne Nora Sternfelds eine „aktive Übernahme eines massiven Kontrollverlusts und des

Risikos zu scheitern“ (Sternfeld 2009: 22). Nur unter diesen Bedingungen kann ein Bildverständnis der Gegenwart möglich sein und sowohl für Jugendliche als auch für die Vermittelnden aus *noch irgendwie nichts* ein *Vieles* werden.

Anmerkungen

1 Der Kurs wurde von Gila Kolb, Dozentin für Fachdidaktik, unterrichtet. Dieser sowie den Studierenden, die den Fragebogen beantwortet haben, gilt mein Dank für die bereitwillige Auskunft zum Thema ‚Internet und Bildnerisches Gestalten‘.

2 Ich beschäftige mich seit meiner Masterarbeit 2015 an der Hochschule der Künste Bern künstlerisch wie auch forschend mit den „poor images“. Teil davon ist die fortlaufende Bildersammlung unter: <http://www.helenaschmidt.com/> [20.9.2018]. Mehr zum Masterprojekt unter: https://www.arteducation.ch/de/projekte/alle_0/inszenierte-archive-das-arme-bild-154.html [20.9.2018], Siehe Abb.1.

3 ‚Post-Internet‘ oder die ‚postdigitale Zeit‘ meint eine Gegenwart, in der das Internet *normal* — im Sinne von jederzeit und überall verfügbar — geworden ist. Der Einstieg ins Netz ist kein bewusster Akt mehr, man kann ganz nebenbei mittels verschiedener Devices online sein (vgl. Bunz 2012).

4 Der Begriff *visual literacy* beschreibt eine Kompetenz, Bilder lesen zu können, die über die universellen kognitiven Grundfunktionen (z.B. Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Gestaltwahrnehmung) hinausgeht als eine „kognitive und interpretatorische Fähigkeit“, die „im Laufe der Sozialisation in einem spezifischen Kulturkreis erlernt wird“ (Sachs-Hombach/Totzke 2011: 10).

5 Eine präzise Klärung, Ausarbeitung und Erweiterung des Begriffs ist Teil meines Dissertationsvorhabens, das den Terminus und seine potenzielle Anwendung theoretisch und praktisch untersucht.

6 Die Formulierung dieses Lehrplanteiles geht auf Torsten Meyers Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung und die „Fähigkeit zur interaktiven Aneignung von Kultur in der Form des Sample, Mashup, Hack und Remix“ zurück (Meyer 2016: 240).

7 Wir produzieren und konsumieren Netzinhalte gleichzeitig. Nicolas Bourriaud spricht in seinem Werk *Postproduction* von einer „culture of use“, in der sich traditionelle Unterschiede zwischen Produzieren und Konsumieren verflüssigen und Kunstschaffende als Programmierer*innen und DJs arbeiten. Dies tun aber nicht nur Kunstschaffende, sondern alle, die ein Device nutzen, um auf Social Media aktiv zu sein.

8 Exemplarisch dafür, wie *Poor Image Art Education* aussehen könnte, steht der Instagram-Account @poorimagearteducation, der Beispiele aus meiner Lehrtätigkeit an der Hochschule der Künste Bern zeigt. Im Rahmen meines laufenden Dissertationsprojekts erprobe ich das praktische Arbeiten mit diesen Bildern innerhalb verschiedener Lehrgefäße mit Bachelor-Studierenden. Dabei werden „poor images“ als künstlerisches Material verwendet. Die Arbeitsweisen kommen aus dem Medienumgang der Studierenden selbst — bis jetzt war das beispielsweise die Arbeit mit Memes, digitalen Bildcollagen mit Klassikern der Kunstgeschichte, Art-Selfies oder Videos und GIFs von Spontanperformances im Museum. Auf dem Instagram-Account ([instagram.com/poorimagearteducation](https://www.instagram.com/poorimagearteducation)) dokumentieren die Studierenden ihre Auseinandersetzung — dieser wird laufend um neue Beispiele ergänzt.

9 In der Schweiz ist im Gegensatz zu den Systemen in Deutschland und Österreich mit dem Masterstudium die pädagogische Ausbildung abgeschlossen — alle Praktika und Prüfungen zur Lehrbefähigung werden noch innerhalb des Studiums abgelegt und mit Ende desselben ist man qualifizierte Lehrperson für Bildnerisches Gestalten. In der Regel steigen die Absolvent*innen nach dem Abschluss sofort in den Lehrberuf ein.

10 Die befragten Lehramtsstudierenden sind zwischen 1985 und 1992 geboren. Sie gehören zu meiner eigenen Generation, die als Kinder und Jugendliche den Übergang zur Normalität des Internets miterlebt haben. Ich selbst wurde im Studium mit den ambivalenten Erwartungen konfrontiert, die entstehen, wenn man mit älteren Praktikumslehrpersonen zusammenarbeitet, für die das

Digitale und das Internet in ihrer pädagogischen Praxis am Bild häufig kaum von Bedeutung ist. Gleichzeitig verlangen sowohl Lehrplan als auch der Fachdidaktikunterricht eine starke Auseinandersetzung mit dem digitalen Bildbegriff.

11 Die Bezeichnungen ‚Digital Natives‘ und ‚Digital Immigrants‘ werden häufig verwendet, um Personengruppen zu unterscheiden, die einerseits mit der ubiquitären Verfügbarkeit des Internets geboren bzw. aufgewachsen sind (natives) und andererseits jenen, die eine Zeit vor der Verbreitung des Internets kennen und sich den Gebrauch erst angewöhnen mussten (immigrants) (vgl. Kowalski 2018: 21).

12 Nora Sternfeld verwendet den Begriff des „Verlernens“ in der Kunstpädagogik, um „eine Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen im Hinblick auf ihre Verschiebung“ zu ermöglichen (Sternfeld/Kolb/Peters 2015: 333). Gerade bei etwas, das gleichermaßen wichtig wie scheinbar selbstverständlich wie das Internet ist, scheint es mir sinnvoll, Sternfelds Vorschlag anzuwenden.

13 <https://www.instagram.com/poorimagearteducation/> [10.1.2018]

14 So lautete eine Aussage aus der Umfrage mit dem Masterstudierenden der HKB zur Bedeutung von Internetbildern im Kunstunterricht: „Die Frage ist für mich, wie Schülerinnen und Schüler indexieren und suchen. Das Problem liegt meiner Meinung nach im Gebrauch der Sprache. Der Bilderpool im Internet ist schier unendlich (Beispiel: alle NASA-Fotos der Mondlandungen haben nun das Creative Commons Copyright), es ist also gut möglich, mit dem Nutzen des Webs *gut* zu arbeiten. Die Bildersuche zum Beispiel scheitert oftmals am Versprachlichen des erwünschten Bildersuchresultats. Es fragt sich, ob wir die Schülerinnen und Schüler lehren sollten, wie ein automatisiertes, algorithmisches System Bilder kategorisiert und ob wir unsere Sprache danach richten sollten.“

Literatur

- Bourriaud, Nicolas (2010): Postproduction: culture as screenplay; how art reprograms the world. New York: Sternberg.
- Bunz, Mercedes (2012): Die stille Revolution: wie Algorithmen Wissen, Arbeit, Öffentlichkeit und Politik verändern, ohne dabei viel Lärm zu machen. Berlin: Suhrkamp.
- Burkhardt, Sara (2016): Wie kommt die aktuelle Kunst in den Unterricht? In: Heil, Christine/Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): shift: # Globalisierung # Medienkulturen # Aktuelle Kunst. München: kopaed, S. 199-202.
- Heidenreich, Stefan (2005): Neue Medien. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 381-392.
- Jörissen, Benjamin (2016): Digital/kulturelle Bildung. Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter/Ziegenbein, Julia (Hrsg.): Where the magic happens: Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S. 63-74.
- Sternfeld, Nora/Kolb, Gila/ Peters, Maria (2015): Wie kann ich dann in meinem Unterricht „lehrend verlernen“? In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): *What's Next?: Art Education – Ein Reader*. München: kopaed, S. 333-338.
- Kowalski, Vanessa (2018). On Curating, Online: Buying Time in the Middle of Nowhere. Masterthesis. Online: https://static1.squarespace.com/static/522e578de4b0a584ece423af/t/5af401090e2e728fc7d82125/1525940501315/Arts_2018_Kowalski_Vanessa+-+No+Abstract.pdf [10.1.2018]
- Lecker, Martina (2018): (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen. Universität Hamburg. Online: http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP40_Lecker.pdf [20.9.2018]
- Meyer, Torsten (2016). What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter/Ziegenbein, Julia (Hrsg.): Where the magic happens: Bildung nach der Entgrenzung der Künste.

München: kopaed, S. 235-246.

Sachs-Hombach, Klaus/Totzke, Rainer (2011): Bilder – Sehen – Denken. Zum Verhältnis von begrifflich-philosophischen und empirisch-psychologischen Ansätzen in der bildwissenschaftlichen Forschung. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Schütze, Konstanze (2017): Moving Beyond – Bodies of Images in spekulativer Zeitlichkeit. In: Schuhmacher-Chilla, Doris, Ismail, Nadia (Hrsg.): Be Aware. Mehr als Gegenwart in der zeitgenössischen Kunst. Oberhausen: Athena, S. 75-89.

Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Wien: Turia und Kant.

Steyerl, Hito (2009): In Defense of the Poor Image. In: Steyerl, Hito: The Wretched of the Screen. Berlin: Sternberg Press, S. 31-45.

Abbildungen

Abb. 1 & 2: *Was ist das arme Bild?* Fortlaufendes Bildersammlungsprojekt von Helena Schmidt. <http://www.helenaschmidt.com/>

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

Wir treffen auf eine junge Frau, die in sportlicher Kleidung eine Straße in einer Wohnsiedlung entlangläuft. Der Film unterlegt die Geräuschkulisse der winterlichen Umgebung mit einem nostalgischen Musikstück, welches Sergio Leones Film *Spiel mir das Lied vom Tod* (I/USA 1968) entnommen ist. Wir folgen der Frau auf ihrem Weg zu einem Haus. Sie klingelt an der Tür und versucht diese zu öffnen, aber niemand gewährt ihr Einlass. Zielstrebig geht sie daraufhin in den hinteren Teil des Grundstücks, denn anscheinend wird sie erwartet. Sie tritt vor eine große Fensterfront und sieht sich überrascht ihrer eigenen Spiegelung gegenüberstehen. Sie atmet kurz durch, geht auf die Spiegelung zu und blickt durch das gitterhaft durch Jalousien verhängte Fenster. Im Innenraum erblickt sie einen jungen Mann mit nacktem Oberkörper, der vertieft ist in ein kunstfertiges Spiel mit einem Lasso. In raschen Bewegungen lässt er dieses vertikal kreisen und springt dabei immer wieder durch den entstandenen Ring hin und her. Zusammen mit der Frau beobachten wir diese hypnotische Szene, die sich so unerwartet vor uns entfaltet. Wir wissen nicht, ob sie den Mann kennt und ob sie zum Haus kam, um ihn zu treffen. Die gesamte Szene erscheint unwirklich, denn wir kommen aus einer verlassenen, kühlen Landschaft und erblicken unerwartet diese hitzige Darbietung. Der Mann bleibt hochkonzentriert und bemerkt die heimliche Beobachterin nicht, der in stiller Bewunderung schließlich Tränen über die Wangen laufen. Es bleibt offen, weshalb die beobachtete Szene solche Emotionen in ihr auslöst. Ist es Bewunderung für das Können des Mannes? Ist es Erstaunen über die Unwirklichkeit des Geschehens? Oder ist es möglicherweise die Sehnsucht darüber, in diesen anderen Raum zu gelangen, an dem Geschehen teilhaben zu können und das Wissen darüber, dass dies nie möglich sein wird? Im Schwung seiner Bewegungen schlägt der Tänzer plötzlich das Lasso auf den Boden und beendet so die magische Darbietung, wir kehren zurück zu der Frau, die sich nun rückwärts von dem beschlagenen Glas wegbewegt und sich wiederum in diesem spiegelt. Unser Blick wandert aus dem Garten hinaus, über eine karge Wiese und endet bei einer tauenden Schneefläche.

Die Filmtheorie hat verschiedene Metaphern hervorgebracht, um die Wirkungsweise und Eigenschaften des filmischen Mediums erfassen zu können. Der Kurzfilm *Lasso* von Salla Tykkä wirkt wie eine Hommage an diese Leitmetaphern, zu denen die Tür, das Fenster und der Spiegel zählen. Im Zentrum der narrativen Erzählung steht das Durchwirken zweier Sphären, die sich durch ver-

schiedene Elemente voneinander unterscheiden und nur durch den Blick der Frau in das Fenster zueinander geführt werden^[1]. Draußen herrscht eine winterliche, karge Stimmung, es liegt Schnee, die Frau ist wetterfest gekleidet und bewegt sich im Laufe der Erzählung linear von einer Szenerie zur nächsten, matte blaue Farbtöne herrschen vor. Das winterliche Feld wirkt ungeordnet und chaotisch. Die Geschehnisse dieser Sphäre werden in einer real anmutenden Kulisse erzählt. Das Geschehen im Innenraum des Hauses scheint hingegen in einer imaginären, unwirklichen Welt stattzufinden. Der Mann bewegt sich punktuell, er tanzt auf der Stelle und scheint den Raum, in dem er sich bewegt, durch das Lasso selber hervorzubringen. Das Zimmer wird durch eine geordnete Inneneinrichtung strukturiert und zeigt Kunstgegenstände, wie z. B. Gemälde. Es wirkt absurd und gleichzeitig hochfaszinierend, dass jemand in einem solchen Raum ein derartig bewegungsintensives Kunststück ausübt und es ihm gelingt, seine Bewegungen an einem Ort zu konzentrieren (wodurch die umliegenden Gegenstände nicht zu Schaden kommen). Der nackte Oberkörper und die warmen Farbtöne vermitteln Wärme und Lebendigkeit. Das Lassospiel verweist außerdem auf das filmische Genre des Western, einem populärkulturellen Konstrukt, welches einen Mythos um die historischen Ereignisse bei der Eroberung des amerikanischen Westens durch die Siedler schuf und ebenfalls von gegensätzlichen Strukturen geprägt ist (Wildnis gegen Zivilisation, Ureinwohner gegen Siedler, Recht und Ordnung gegen die Gesetzlosen)^[2]. Auch die filmischen Mittel deuten in den Aufnahmen der Innenräume darauf hin, dass hier ein künstliches Geschehen dargestellt ist: Der Soundtrack verdrängt alle Nebengeräusche, die in den Außenaufnahmen noch zu hören waren, einige Aufnahmen werden in Zeitlupe abgespielt, die Montage entfaltet sich zu einem komplexen Wechsel aus unterschiedlichen Einstellungen und Schnitten. Dem Film gelingt es auf diese Weise durch den Einsatz seiner medialen Mittel, ebendiese zu reflektieren, auf ihre Konstruktion hinzuweisen und seinem narrativen Potenzial einen Spiegel vorzuhalten.

In Pazzinis *Bildung vor Bildern* gibt es das Kapitel *Schnittstellen*, in dem es heißt: „Bilder sind Schnittstellen. Ob sie nun figurativ oder abstrakt sind, Malerei, Filme oder Photos. An ihnen wird der optische Sehstrahl gebremst und der Blick, der aus dem Bild heraus kommt oder dort auftritt, lässt sich nicht unbedingt von einer materiellen Oberfläche bremsen“ (Pazzini 2015: 199). Mit *Lasso* sieht man im Modus des filmischen Mediums diese Schnittstelle dargestellt. Eingebettet in eine Narration, in Bilder, Farben und Musik wird die mediale Schnittstelle für uns erfahrbar gemacht und wird nicht mehr länger nur als theoretisches Wissen über den Film ausgesagt. Besonders wichtig ist dabei, *wie* diese Schnittstelle inszeniert wird. Bevor und nachdem die Frau durch die Jalousie des Fensters blickt, sich in die dahinterliegende Szene vertieft und sich wieder von ihr löst, steht sie ihrem eigenen Spiegelbild gegenüber. Es ist ihr eigener begehrender Blick, das eigene Verlangen, dem sie gegenübertritt. Sie muss sich aktiv dafür entscheiden, das Ereignis hinter dem Fensterglas zu rezipieren (denn das Fenster ist nicht einfach durchsichtig, die Jalousie markiert eine Grenze, die Schnittstelle). Sie muss auf die eigene Spiegelung zugehen, durch sich selber hindurchblicken, um das andere zu sehen. Diese Konstellation kreiert ein starkes Bild über eine Rezeption des Mediums, die nicht nur passiv geschieht, sondern eine Haltung im Blick behält, die Reflexion und Bildung am Medium ermöglicht. Bei Pazzini heißt es dazu weiter: „Schnittstellen zu untersuchen, die Art des Übergangs von einem Medium ins andere, von einem Aggregatzustand in den nächsten, ist für die Bildungstheorie interessant, zumal viele Schnittstellen so angelegt werden, dass sie möglichst bequem sind, d. h. nicht auffallen, damit auch Bildungseffekte verschwinden“ (ebd.). Der Kurzfilm entfaltet ein besonderes Potenzial dahingehend, das filmische Medium nicht mehr länger als überwältigendes Konzept wahrzunehmen, dessen Bildern wir ausgeliefert sind (und es dafür zu verdammten), sondern mit dem Film die reflektierenden Möglichkeiten zu erfahren und zu untersuchen.

Anmerkungen

^[1] Indem die Frau in dem Film die Rolle der Beobachterin übernimmt, wird ein Rollenverhältnis umgekehrt, welches das filmische Medium seit seinen Anfängen dominiert: Der Mann beobachtet die Frau, der Film zeigt die Frau durch den männlichen Blick. Damit kann der Film als Beitrag zum feministischen Diskurs gewertet und befragt werden.

^[2] Zum Film als Schwelle zwischen zwei Sphären und dem Western als Genre, welches diese Dichotomie in seinen erzählerischen Strukturen verkörpert, findet sich näheres in Elsaesser, Thomas/Hagener, Malte (2007): *Filmtheorie zur Einführung*. Hamburg: Junius, S. 50-51.

Literatur

Elsaesser, Thomas/Hagener, Malte (2007): Filmtheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Bielefeld: Transcript.

Grenzgänge. Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter^[1]

Von Julia Florin

Während meines Studiums prägte die intensive Beschäftigung mit Pazzinis Texten und Lehre mein Kunst- und Theorieverständnis sowie mein Verhältnis zur Kunstpädagogik. Insbesondere die psychoanalytische Denkart übte damals eine große Anziehungskraft auf mich aus, verlangte nach gewisser Zeit aber auch nach Distanzierung. Im Folgenden habe ich versucht zu rekonstruieren, welche Bahnungen die Zusammenarbeit hinterließ. Im Rückblick betrachtet sind es genau diese Bahnungen, aus denen späterhin eine Abkehr von bestimmten Positionen Pazzinis resultierte.

Nachträgliche Umkehr

In seiner Habilitationsschrift *Bilder und Bildung* entwickelt Pazzini eine extrem erhellende und nachhaltig wirksame Aufschlüsselung des zentralperspektivischen Bildes (Pazzini 1992). Die Entdeckung der komplizierten Konstruktion und Abstraktionen, die nötig sind, um einen scheinbar „natürlichen“ Seheindruck zu erwecken, war eine extrem aufrüttelnde Erkenntnis. Inzwischen habe ich selbst die bishar Freude daran, in der Lehre die Skizzen aus dem Buch zu nutzen, um den Konstruktionsprozess vom ersten animierten Bild zu erklären. Dabei sind regelmäßig zusätzlich performative Einsätze nötig, um die Konstruktion zu verstehen und anderen zu verdeutlichen. Hierbei geht es um die Erkenntnis, dass vermeintlich realistische Sehweisen das Ergebnis eines über Jahrhunderte tradierten Sehtrainings sind. Eine Erkenntnis, die aus meiner Sicht am Anfang eines kunstpädagogischen Studiums stehen sollte, das sich der Repräsentationskritik verpflichtet sieht.

Um Brunelleschis Vermittlungsabsicht zu verdeutlichen, bedient Pazzini sich an einer Stelle der Negation und der Umschreibung:

Als kleinsten gemeinsamen Nenner für die Wiedergabe seines Blicks wählte Brunelleschi den perspektivischen Blick. Dabei musste er klarmachen, dass es ihm zunächst nur um das Sehen geht. Er wollte nicht vermitteln, wie man in diesem Viertel lebt, dessen Zentrum das Baptisterium ist, er wollte auch nichts darüber mitteilen, wie es ist, wenn man einmal um das Baptisterium herumgeht und wie warm es um die Mittagszeit dort im August ist. Er wollte nur vermitteln, wie er das Baptisterium sieht. Er wollte nichts darüber sagen, dass es im Baptisterium kühl ist, dass es dort nach dem Ruß der Kerzen und dem Weihrauch riecht, geschweige denn die anderen Düfte einer mittelalterlichen Stadt aufzeichnen. (Pazzini 1992: 137).

Dieses Negativ dessen, was Brunelleschi zeigen wollte, erscheint mir wie ein Nachbild: die nachträgliche Umkehr von Gezeigtem und Verborgenen. Nicht nur optische Eindrücke, sondern Gerüche, Temperaturen, eine Atmosphäre der Umgebung werden aufgerufen, um anschaulich zu machen, welche Anstrengung, Konzentration und Fokussierung es bedeutet haben muss, all diese Wahrnehmungen auszublenden, wegzudrängen. Pazzini interessiert sich für die Erziehungsleistung, die von Brunelleschi erbracht werden musste, um seine Zeitgenossen mit der Nutzung seiner Perspektivapparatur vertraut zu machen. „Um diesen Nenner, die Isolation des Auges und des Blickes zu erreichen [...] hatte er durch seine Versuchsanordnung den Betrachter ganz zum Auge gemacht, die Aktivität vorgeschrieben, die nun auszuführen sei.“ (ebd.)

Die Vermittlungsabsicht charakterisiert Pazzini durch ein Verfahren der „doppelten Koppelung“. Dabei entsteht eine Betrachtersituation, die „eine Fesselung enthält, indem nur dann etwas gesehen werden kann, wenn durch das kleine Loch gesehen wird, und zwar so, daß das Auge direkt sich am Loch befindet, und die Spiegelung des zentralperspektivischen Abbildes durch richtige Haltung gelingt. Durch die Doppelbindung verhüllt Brunelleschi dem Betrachter zwei Differenzen, die Differenz der Zeitlichkeit und die der Räumlichkeit.“ (ebd.: 71)

In den Raum geschraubt

509 Jahre später entsteht mit Lissitzky ein Bildkonzept, welches all die genannten verdrängten oder „verhüllten“ Komponenten, also Betrachtersituierung, architektonischer Raum, Zeitlichkeit, Umgebung, Bildträger in die Wahrnehmung zurückzuführen beabsichtigt. Das Sehen wird aus der Feststellung des Rezipienten gelöst und wieder an seine körperliche Bewegung im Raum gekoppelt:

Wir sahen, dass die Oberfläche der Leinwand aufgehört hatte ein Bild zu sein, vielmehr zu einem Gebäude wurde, das man wie ein Haus umschreiten, von oben betrachten und von unten untersuchen musste. Die einzige zum Horizont stehende senkrechte Bildachse erwies sich als zerstört. Wir haben die Leinwand zum Kreisen gebracht und während wir sie drehen, schrauben wir uns selbst in den Raum hinein. (Lissitzky 1977: 28)

Mit seiner Serie von *Prounen* (Abkürzung für „Projekt zur Bestätigung des Neuen“) erstellte El Lissitzky Graphiken, die sehr abstrakt wirkende Anordnungen von Formen und Fläche zeigen. Konstruiert man sie mit seinem Auge in einen imaginären Raum, der das Hintereinander von Kuben, Wänden und Balken zulässt, wird eine stadtplanerische Anordnung von Gebäuden erkennbar. Die dreidimensional angelegten Elemente sind auf der Fläche so angeordnet, dass die Vervielfachung der Fluchtpunkte die Eindeutigkeit der räumlichen Verhältnisse auflöst. Die Art und Weise, wie die Einzelteile positioniert sind, erlaubt es, ein Element mal von unten, mal von oben oder seitlich zu betrachten. Bei diesem Spiel mit den diversen Möglichkeiten der Perspektivverkehrung erweist sich der Sehvorgang als (unsichtbare) Tätigkeit, die in der Lage ist, die angebotenen Formen und Flächen in verschiedenen Räumen anzuordnen, von denen keinem eine privilegierte „Stellung“ zukommt. 1920, also ungefähr zeitgleich zur Entstehung der *Prounen* schrieb Le Corbusier: „Das Kunstwerk ist ein künstliches Objekt, das es dem Schöpfer erlaubt, den Betrachter an einem Ort zu platzieren, wo er ihn haben will [...]“ (Jeanneret und Ozenfant 1994: 237f.) Lissitzky, Konkurrent und Kritiker von Le Corbusier, entwickelt seine *Prounen* ausdrücklich so, dass es die Betrachtenden gerade nicht an eine bestimmte Stelle zwingt, sondern einem Sehsinn entgegenkommt, der in der Lage ist, von einer Perspektive zu einer anderen zu wechseln. Das Bildangebot erweitert so die drei Dimensionen des Raumes durch die Einbeziehung der Zeit und vermittelt die Wahrnehmungserfahrung, sich in einem virtuellen Raum zu bewegen.

Mit den *Prounen* beginnt gewissermaßen die Dekonstruktion einer sich auf die Zentralperspektive gründenden Bildordnung. Deren Anwendung wird zwar aufgerufen, aber nur um sie im Sehprozess scheitern zu lassen und so eine andere Weise des Sehens zu überführen. Die Achsen und Materialien (in diesem Fall: Farbe und Formen, es könnten aber auch Worte oder Töne sein), innerhalb derer und mit denen gesehen bzw. wahrgenommen wird, werden offenbart und so verfügbar gemacht. Das Bild ist nicht mehr gleichbedeutend mit dem Tableau oder der Leinwand, sondern verweist auf den Raum der Betrachtung selbst. Lissitzkys *Prounen* markieren aus heutiger Sicht genau den Übergang von einem den Betrachter auf einen bestimmten Blickpunkt fixierenden repräsentativen Bildkonzept hin zu einer Situierung des Betrachters in ein Raumgefüge. Joost Baljeu beschreibt es in Bezug auf Lissitzky wie folgt:

„Für ihn ist das Bild ein Fragment des unendlich dreidimensionalen Raumes, in dem sich eine drei- oder mehrdimensionale Bewegungskonstellation abspielt.“ (Baljeu 1992: 392).

Abwendung

Nach dem Bild wandten Lissitzky und seine Kolleg*innen sich der Untersuchung, Gestaltung und damit Veränderung von Räumen zu. Sie widmen sich der Fotomontage, Ausstellungs-Displays, Mobiliar und (Innen-)Architekturen. Sie erschließen neue Betätigungsfelder für die Kunst außerhalb der Repräsentationskultur und beanspruchen ihre sozialen Absichten explizit zu machen.

Die konstruktivistische Hinwendung zur Abstraktion und nachgerade Abwendung von der Staffeleimalerei mitsamt ihrer bürgerlichen Semantik wird heute gern als eine von diversen avantgardistischen Launen abgetan. Dabei wird leicht verkannt, dass die Konstruktivisten alle Anstrengungen unternahmen, um einen Kunstbegriff zu entwickeln, der sich auf der Höhe wissenschaftlicher Erkenntnis und der gesellschaftspolitischen Entwicklungen der Zeit befand. Geleitet waren sie etwa von den physikalischen Entdeckungen eines relationalen Raumverständnisses wie auch an Egalität und Aufklärung orientierten Gesellschaftsutopien. Der nächste Schritt, der an diesen Kunstbegriff anschließt, ist aus meiner Sicht deshalb nicht die Malerei des All-Over bei Jackson Pollock. Hier wende ich mich von Pazzinis Erzählung einer Geschichte der Bilder ab. Pollock ist sicherlich zugute zu halten, dass er die Entdeckung der Prozessualität vorbereitete und so Action-Painting insbesondere der Gutai, Aktion, Performance, dem Happening und damit dem Handlungsraum als Ort der Kunst den Weg bereitete. Pollock selbst hielt jedoch am exponierten Bild als Bild fest und an der Kunst als Kunst. An diesem Kunstverständnis hängt zudem ein Ausstellungsbetrieb, der aus jeder Aktion wieder eine Erstarrung macht. Er steht für eine Generation, die sich an den überkommenen Mythen alter Kunstbegriffe festkrallte. Matthias Michalka charakterisiert Pollock als „Superindividualist[en]“, der unabhängig von äußeren Einflüssen, „völlig mit seiner Kunst verschmolz und dessen ‚natürliche Dynamik‘, ‚herausragende Intensität‘ [...] sich unverfälscht auf die Oberfläche seiner Bilder übertrug.“ (Michalka 1998: s. p.) Dem entspricht auch Pazzinis Interpretation, die sich ausführlich an der Stilisierung der Autorenpersönlichkeit beteiligt und seine psychische Disposition, die Geschichte einer Entdeckung, sein Begriff von Malerei, seine Gefühle beim Malen etc. zum Thema macht. (Pazzini 1992: 131-150). Während der Künstler sich austobt und die Farbe tröpfeln lässt, ist es die Aufgabe des Betrachters, „Körperbewegungen, nicht nur Augenbewegungen nachzuvollziehen“ (Pazzini 1992: 245). Aber wird durch diesen (bewegungslosen,) durch das Auge gelenkten *Nachvollzug* die Disziplinierung des Körpers nicht nur noch erweitert und potenziert? Ginge es nicht eher darum, den Betrachter auf die Bedeutsamkeit der eigenen Bewegungen für die Wahrnehmung aufmerksam zu machen?

Zirkulation und Parzellierung

Selbstredend werden bis heute Bilder erzeugt, aber ihr Status hat sich verändert. Das Einzelbild hat an Bedeutung verloren. Von „poor images“ (Steyerl: 2009) ist die Rede. Bilder sind heute vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer Zirkulation von Interesse und können nicht mehr unabhängig von ihren Gebrauchsweisen, Distributionswegen und Produktionsprozessen gelesen werden. Auch angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, ob es noch zeitgemäß ist, den Bildungsbegriff so eng an den Bildbegriff zu koppeln wie dies u. a. Pazzini bis heute stark macht (vgl. z. B. Pazzini 2016, Sowa 2014).

Es war Victor Schklowski, der in seinem Artikel „Die Kunst als Verfahren“ 1916 auf ästhetische Methoden der Verlangsamung und Entfremdung hinwies und so herkömmliche Vorstellungen über das, was die Arbeit eines Künstlers ausmacht, provozierte: Künstler*innen erfinden keine Bilder, so sein These, sondern Verfahren, diese hervorzubringen. Ihre Arbeit bestehe eher in der Neuordnung, denn in der Erfindung von Bildern. Die Bilder selbst wanderten „von Jahrhundert zu Jahrhundert, von Land zu Land von Dichter zu Dichter“. (Schklowski 1971: 5)

Mit zwei literaturwissenschaftlichen Denkweisen räumt er somit auf: erstens, dass Literatur etwas durch Bilder unserem Verständnis nahebringen will, und zweitens, dass es der Literatur darum geht, das Denken auf dem leichtesten Wege zu einem gewünschten Begriff zu bringen. Schklowski kommt zu dem Schluss, Kunst strebe weder Anschaulichkeit noch Eingängigkeit an. Im Gegenteil, sie verwende:

das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozeß ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden; die Kunst ist ein Mittel, das Machen einer Sache zu erleben; das Gemachte hingegen ist in der Kunst unwichtig. (Schklowski 1971: 15)

Wenn Schklowski am Beispiel der Filmmontage die Austauschbarkeit von Zeichen problematisierte und auf die „innere Ökonomie der Medien“ hingewiesen hat, dann fasst er nach Hartmut Winkler das Mediale nicht als Hard- oder Software, sondern unter dem Gesichtspunkt der Zirkulation. (vgl. Winkler 2004) Dieses Prinzip der Zirkulation und des Austauschs findet seine Entsprechung im ökonomischen Prinzip des Geld- und Warenverkehrs. „Sprache, Geld, Zeichen, aber auch Einstellungen und Bilder, können nur um den Preis der Entsemantisierung in Bewegung geraten und zur Bild-Währung werden, die an anderem Ort Gültigkeit hat.“ (Pantenburg 2006: 153) Die Lockerung vom Semantischen, die von den Avantgarden des 20. Jahrhunderts als Befreiung und Autonomisierung des Ästhetischen erlebt wurde, könne dann ins Bedrohliche kippen, wenn sie sich ganz vom Sub-

jekt abkoppelt. Insbesondere das Verfahren der *Montage* brachte die Parzellierung von Erzählungen, Körpern, räumlichen und zeitlichen Kontinua mit sich und machte diese Teile damit quasi bindingslos verschiebbar.

Verfahren der Kopplungen, Verschränkung, ...

Eine der Entdeckungen der Filmtheorie in den zwanziger Jahren besteht darin, dass die Montage zwei Spielarten von Abstraktion ermöglicht. Volker Pantenberg unterscheidet je nach ethischen Vorzeichen zwischen *Abstraktion I* und *Abstraktion II*. *Abstraktion I* sei das, was entstehe, wenn das Einzelbild durch die Kopplung mit einem anderen Einzelbild in Richtung Narration, Gedanke oder Denkbild transzendiert werde. *Abstraktion II* (wenn man so will: die schlechte Abstraktion) sei dagegen eine entleerende Bewegung, die das Konkrete zugunsten des Allgemeinen und Austauschbaren wegweise; sie sei erreicht, „wenn der Kaukasus problemlos in den Western montiert werden kann“ (ebd.), räumliche oder zeitliche Eigenheiten nivelliert und dadurch austauschbar werden.

Damit richtet sich die Aufmerksamkeit weniger auf die Bestandteile der Verfahren, als auf oft unsichtbare Weisen ihrer Kopplung oder Verschränkung. Wie werden Felder und Terrains, deren Ökonomien, Farben, Haptik miteinander kombiniert?

Und welche Bedeutung hat dies für die Kunstpädagogik? Die Verschiebung vom Bild zur Untersuchung von Räumen und Situationen ist in kunstpädagogischer Hinsicht interessant, weil sie die nötige Ergänzung zur Invariante Bild und dem zentralen Sinnesorgan Auge liefert. Anstatt zu fragen, was das Bild darstellt, geht es jetzt darum, zu untersuchen, in welche Situation uns das Bild bringt. Und noch einen Schritt weiter gedacht: Wie ist die Situation beschaffen, die das spezifische Bild bedeutungsvoll macht? Welcher Status kann dem Bild in Kenntnis des Raums, der seine Rezeption ermöglicht, zugesprochen werden? Denn nicht nur im Kunstunterricht, auch in Museen „moderner Kunst“ ist die Fokussierung auf das Bild bisher die Regel, wodurch das Feld künstlerischer Betätigung nur sehr eingeschränkt vermittelt wird. Es gälte also eine Geschichte der Kunst fortschreiben, die die bislang weitgehend vernachlässigten Raum- und Zeitkünste einbezieht. (vgl. Burbulla 2015: 11) Aus repräsentationskritischer Perspektive gerät so in den Blick, was das Zustandekommen von Bildern bedingt.

Und gerade beim Vermitteln geht es ja darum, Verfahren zu entwickeln, die die diversen Teile, aus denen sich das Geschehen (Ort, Beteiligte, Gegenstände, räumliche Bedingungen, habituelle Ordnungen, hierarchische Strukturen etc.) zusammensetzt, so verschränkt, dass sie ihre inhärente Bedeutsamkeit entfalten. Dabei kommen verborgene, unsichtbare und auch nicht präsente Determinanten ins Spiel. Ist die Fokussierung, ja Ausrichtung auf das Bild (man könnte erweitern: den Lehrer, Star, das Individuum) unterbrochen, so werden vielleicht all jene Komponenten besser beobachtbar und wahrnehmbar, die Vermittlungssituationen ausmachen. Aus der Fesselung und Fixierung des Bildes entlassen, könnte die Beschäftigung mit raumbezogenen Verfahren andere Perspektiven auf Vermittlungssituationen freisetzen.

Ein solches Verfahren wäre die *Negation* als Umkehrung, weil sie auffordert, zu denken und wahrzunehmen, was *nicht, nicht mehr* oder *noch nicht* gezeigt wird.

Literatur

Balieu, Joost (1992): Der neue Raum in der Malerei. In: Lissitzky-Küppers, Sophie (Hrsg.) (1992): El Lissitzky. Maler Architekt Fotograf Typograf. Erinnerungen Briefe Schriften. Dresden: Verlag der Kunst. (Seitenzahlen fehlen)

Burbulla, Julia (2015): Kunstgeschichte nach dem Spatial Turn. Eine Wiederentdeckung mit Kant, Panofsky und Dörner. Bielefeld: Transcript.

Jeanneret, Charles Edouard (Le Corbusier)/Ozenfant, Amédée (1993): Purism in Art (1920). In: Harrison, Charles/Wood, Paul (Hrsg.): Art in Theory 1900-1990. An Anthology of Changing Ideas. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

Lissitzky-Küppers, Sophie/Lissitzky, Jen (Hrsg.) (1977): Proun und die Wolkenbügel. Dresden: Verlag der Kunst.

Michalka, Matthias (1998): Das Stottern der Helden, oder: Was hat das Kollektiv, was das ‚Ich‘ nicht hat? Online:

<http://xcult.org/texte/michalka/m1.html> [1.4.2016].

Puffert, Rahel (2013): Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung. Bielefeld: Transcript.

Pantenburg, Volker (2006): Viktor Šklovskij, der Film, die Medien. In: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, Sonderdruck: Komparatistik. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, S. 149-155.

Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster, Hamburg: Lit-Verlag.

Pazzini, Karl-Josef (2016): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Schklowski, Viktor (1971): Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Juri (Hrsg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Prosa. München: Wilhelm Fink UTB (1916), S. 3-35.

Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller Monika (Hrsg.) (2014): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena Verlag.

Steyerl, Hito (2009): In defense of the poor image. Online:
<http://www.e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image> [20.11.2016].

Winkler, Hartmut (2004): Diskursökonomie. Zur inneren Ökonomie der Medien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Abbildungen

Abb. 1: Schema des perspektivischen Betrachtungsgerätes von Brunelleschi. In: Sellenriek, Jörg (1987): Zirkel und Lineal. Kulturgeschichte des Konstruktiven Zeichnens. München: Callwey, Abb. 78. In: Pazzini 1992, S. 62.

Abb. 2: El Lissitzky (1919/20): Skizze für Proun 1a. Brücke 1 „Die grosse Utopie“, Frankfurt (1992), Abbildung 198, Quel-
datenbank: ArteMIS, Ludwig-Maximilians-Universität München, Kunsthistorisches Institut.

Abb. 3: Michio Yoshihara (1965): Malen mit einem Fahrrad. In: Noever, Peter/MAK (Hrsg.): 1998, Out of actions. Aktionismus,
Body Art und Performance 1949-1979. Ostfildern: Hatje Cantz, S.122.

Abb. 4: Erik Kessels (2011): 24 hours flickr photos, Amsterdam. Online: <http://kesselskramer.com/exhibitions/24-hrs-of-photos>
[20.11.2016].