Let's get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

Ich bin alt genug, um mich an eine Welt ohne Internet zu erinnern. Die Welt war langweiliger damals. (Kenneth Goldsmith)

Ich poste, also bin ich

Seit rund einem Jahr hat meine Mutter (71) ein eigenes Profil auf *Facebook*[1]. Ich bin einer ihrer acht Freunde. Davor hat sie sich über zehn Jahre standhaft geweigert, auch nur mal eine SMS auf ihrem Mobiltelefon zu schreiben. Dies gepaart mit einer noch längeren, konsequenten Weigerung allen technologischen Neuerungen gegenüber, insbesondere wenn es sich um computerbasierte und digitale Kommunikationswerkzeuge handelte. Ihre Standardantwort: Man könne ja telefonieren.

Als es nun gebräuchlich wurde, per Mobiltelefon und Social Media auch Bilder zu versenden, schienen mit einem Male fast alle Technikbarrieren und Computerphobien weggewischt oder zumindest überwindbar zu werden. Der Wunsch nach neuen Bildern aus der erweiterten (Familien-)Welt war offenbar stärker. Auch die Emoticons haben es ihr regelrecht angetan. Es waren nicht so sehr die Worte, sondern die Bilder, die sie den nötigen Effort aufbringen und etwas Neues lernen ließen.

Vor ein paar Wochen rief sie mich dann ganz besorgt an: Was denn los sei … – sie hätte schon so lange nichts mehr von mir gehört. Dies obschon das letzte Telefonat noch gar nicht allzu lange her war. Der wahre Grund für ihre Sorge: Seit fünf Tagen sei kein Foto mehr auf *Facebook* erschienen.[2]
„Ich poste, also bin ich" könnte daher die verkürzte, etwas saloppe Fortschreibung des berühmten Dictums von *René Descartes,* „cogito ergo sum" (ich denke, also bin ich), lauten. Die Tatsache, dass ich denke, beweist, dass ich existiere. Wenn ich nicht existieren würde, könnte ich nicht denken. Wir adaptieren dies nun für das Social-Media-Zeitalter: Die Tatsache, dass ich poste, beweist, dass ich existiere. Wenn ich nicht existierte, könnte ich nicht posten. Fiktive Personenkonstruktionen einmal außer Acht gelassen: Ich kann meine Existenz nicht fälschlicherweise abbilden. Und wenn ich die nicht abbilde, wird zumindest meine Mutter unruhig. Fragen Sie mich nun nur nicht, wie sie denn die letzten 40 Jahre einigermaßen ruhig schlafen konnte, als noch nicht täglich Social-Media-Updates verfügbar waren.

Vor 30 Jahren hieß es noch „I shoot, therefore I am" (ich fotografiere, also bin ich). Und obschon der Medienkritiker und Philosoph *Villém Flusser* in seinem 1983 erschienen Buch „Für eine Philosophie der Fotografie" noch über die analoge Fotografie räsonierte, lassen sich seine zentralen Punkte fast allesamt auf die heutige digitale Kommunikationskultur übertragen: Es ist nicht wichtig, was wir fotografieren (oder posten), sondern dass wir fotografieren (posten). Der Apparatus kommt dabei vor dem Inhalt. Der Inhalt eines Mediums sei immer eine Serie von Geräten, welche diesen Inhalt produziert haben. Wenden wir das z. B. auf *Instagram* an: Wenn wir einen Event oder eine Reise dokumentieren, produzieren wir nur teilweise Erinnerungen – mindestens so sehr arbeiten wir dabei für den Apparatus. Das Bild selbst ist für Instagram irrelevant im Vergleich zum Apparatus und den produzierten digitalen Metadaten: Geotags, likes, shares, user connectivity usw.

Ein Ausweg: *(Cultural) Hacking*. Versuchen Sie zunächst, das System zu verstehen, um es dann zu brechen. Indem man zum Beispiel mit der Kamera etwa tut, was von der Industrie nicht angedacht wurde: zum Beispiel unscharfe oder extra langweilige Bilder machen. Ein gelungenes Beispiel ist *Craigslistmirrors*, der *instagram* account[3] und die *tumblr* page[4] von *Eic Oglander*: Zunächst eine bloße Sammlung von Fotos von Spiegeln, die auf *Craigslist* verkauft werden. Banale, oft langweilige Verkaufsfotos von hunderten von Spiegeln, die auf den zweiten Blick aber in den Spiegelungen einen kaum intendierten Blick ins Private des Fotografierenden eröffnen.

Wasting Time on the Internet

Ein Fürsprecher für solche Projekte ist der amerikanische Dichter, Künstler und Gründer des Online-Archivs *UbuWeb*[5] *Kenneth Goldsmith*. 2016 hat er ein Buch mit dem provokanten Titel: „Wasting Time on the Internet" (Zeit vertrödeln im Internet) herausgebracht, das lose auf dem gleichnamigen Seminar basiert, das er 2015 an der renommierten Ivy-League-Universität Pennsylvania in Philadelphia anbot und das sich für viele Studierende angehört haben musste wie die Belohnung ihres schlechten Gewissens: Creditpoints fürs Chatten, Rumklicken und stundenlang das Internet Durchforsten.

In seinem Buch zeigt Goldsmith anhand zahlreicher Beispiele auf, dass selbst obsessives Kommunizieren und planloses Surfen keine Zeitverschwendung darstellen müssen. Sein Fazit lautet im Gegenteil: Das Internet verbindet Menschen und macht sie kreativ. „Unsere Geräte mögen uns verändern, doch die Auffassung, dass sie uns entmenschlichen, ist einfach falsch." Seiner Wertschätzung gegenüber dem weltweiten Netz hat Goldsmith schon in der Vergangenheit Ausdruck verliehen, im wahrsten Sinne des Wortes: Im Jahr 2013 versuchte er zusammen mit Gleichgesinnten im Rahmen des Kunstprojekts „Printing Out The Internet" das gesamte Internet auszudrucken. Gewidmet war das Projekt dem Netzaktivisten *Aaron Swartz*, der angeklagt war, 4,8 Millionen wissenschaftliche Artikel aus der digitalen Bibliothek *JSTOR* illegal heruntergeladen zu haben und noch vor Prozessbeginn Suizid beging.

Natürlich gibt es auch die Schattenseiten des Internets: *Spam, Shitstorms, Trolle, Flame wars* (Beleidigungen), Leerlauf, Dummheit und jede Menge *Fake News.* Die Stanford-Professorin *Sianne Ngai* nennt das Netz denn auch „stuplime" (ein Mix aus „stupid" und „sublime"). Das Katzenvideo auf *BuzzFeed* ist dumm, aber der Kanal, der es uns liefert (z. B. *Facebook*), ist grossartig. Selbiges lässt sich auch umgekehrt sagen: Ein Video von einem Meteoritenschauer, aufgenommen von einer russischen Dashboard-Kamera ist atemberaubend, während das Liefermedium (z. B. *Facebook*) oft nur dumm sein kann. Es ist wohl genau diese wechselseitige Spannung, die uns ans Netz fesselt. Persönlich kenne ich jedenfalls niemanden, der das Internet wieder weg haben will. Nur muss jeder auf seine Art lernen, mit diesem nicht mehr ganz so neuen Medium umzugehen und es für sein tägliches Leben und Arbeiten produktiv zu machen. Dabei kann man viel von Künstlerinnen und Künstlern lernen, die wie schon bei früheren Medienrevolutionen (Fotografie, Film etc.) stets zu den „early adopters" gezählt haben.

Jeder Mensch ist ein Künstler – Die Idee vom kreativen Menschen

Andererseits hat die jüngste Medienrevolution gerade für die Künstler und deren Selbstverständnis signifikante Folgen, auch die Artefakte erfahren einen Funktions- und Formwandel: Nicht nur kann heute beinahe jede/r gute Bilder, Texte, Musik oder Filme produzieren und im Netz publizieren (Demokratisierung der Kunst) – die Digitalisierung und Entwicklung zur Laienkunst bedroht neben der herkömmlichen Rolle des Künstlers auch das klassische Geschäftsmodell des Kunstmarktes und Teile der Museumsindustrie.

Die Bedingungen einer Wohlstandsgesellschaft, in der zahlreiche Menschen sowohl über viel freie Zeit als auch über Geld verfügen, begünstigen diese Entwicklung. Im digitalen Zeitalter scheint sich damit vielleicht *Joseph Beuys'* berühmtes Dictum „Jeder Mensch ist ein Künstler" tatsächlich einzulösen.

Um diesen Rollenwandel des Künstlers zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle ein kurzer Exkurs zum kreativen Menschen eingeschoben: Ursprünglich wurde die Kreativität als Monopol Gottes gesehen. Nur ein Gott kann etwas schaffen und neu in die Welt bringen. Ab der Renaissance bis ins 19. Jahrhundert herrschte dann die Vorstellung, dass es einzelne gottbegnadete Menschen (Künstler) gibt, die auch über göttliche Fähigkeiten verfügen und so damit den Status von Auserwählten besitzen.

Ab dem 18. Jahrhundert wurde dann zunehmend thematisiert, wie ein Künstler auf andere Künstler initiativ wirkt und schöpferische Kräfte in ihnen freisetzt oder auf sie überträgt. Als zentrale Quelle der Inspiration und schöpferischen Stimulation gilt neu die Einbildungskraft. Der Künstler artikuliert sich im Kunstwerk, das wiederum auf die Einbildungskraft des Rezipienten wirkt.

Für *Kant* und andere Theoretiker des 18. Jahrhunderts war es noch fraglos, dass lediglich eine kleine Minderheit über

schöpferische Kraft (was wir heute allgemein Kreativität nennen) verfügt. Auch für *Wilhelm Schlegel* war es noch üblich, zwischen einer in neuen Schöpfungen mündenden Rezeption von Kunst und deren generell anregender Wirkung zu unterscheiden. Rund hundert Jahre später forderte *Leo Tolstoi* in seinen Essays „Was ist Kunst?“ und „Gegen die moderne Kunst“ (beide 1898), dass Kunst mehr als „gesellige Wechselwirkung“ hervorrufen soll: der „Grad der Ansteckung“ sei das „einzige Maß der Vortrefflichkeit der Kunst“ (Tolstoi 2016: 110). Weiter sinniert er, was wohl passieren würde, wenn Kunst nicht mehr elitär, sondern in Form und Inhalt „universell“ und von der „Gesamtheit der Menschen“ rezipiert werden könnte und „ein jeder Künstler werden kann“ (ebd.: 159f.) – geschrieben bereits 70 Jahre vor dem berühmt gewordenen Dictum von *Joseph Beuys*. Und damit hatte der Künstler seine traditionelle Sonderrolle erst einmal los.

Das Ende des Künstlers

Der Soziologe *Andreas Reckwitz* hat in seiner 2012 publizierten Studie über „Die Erfindung der Kreativität“ die heutige Zeit als Epoche bezeichnet, die sich unter der Herrschaft eines „Kreativdispositivs“ befinde (Reckwitz 2012: 49), das im „Zeitraum von um 1900 bis in die 1960er Jahre“ eine „Inkubationszeit“ gehabt habe (ebd.: 52) – also genau jene Zeit zwischen *Tolstoi* und *Beuys*.

Darauf aufbauend meint *Wolfgang Ullrich* in seinem 2016 publizierten Buch „Der kreative Mensch“, Kreativität sei inzwischen vollends zu „einer Norm“ (Ullrich 2016: 30f.) geworden und hätte innerhalb von ein bis zwei Generationen den Charakter einer „sozialen Verpflichtung“ (*Marion von Osten*) angenommen. Manche beklagen bereits das Vorherrschen einer „Logik des totalen kreativen Imperativs“ (*Gerald Raunig/Ulf Wuggenig*) oder sehen in dem „in ursprünglich befreiender Absicht gesprochenen Slogan ‚Jeder ist kreativ‘ ein Moment subtilen Terrors“ (*Simone Mahrenholz*). Was im Namen von Demokratisierung begonnen hat, führt zunehmend zu neuen Ängsten und Unsicherheiten.

Noch nie zuvor waren die Menschen so bedürftig nach Inspiration wie heute, nicht zuletzt, weil sie kreativ sein müssen. Und interessanterweise erwarten sie die Inspiration dazu erneut vom Künstler. Und diesmal wollen sie nicht nur ergriffen sein, sondern in einer Art und Weise inspiriert werden, um selber kreativ zu werden.

„Unsere Konsumkultur ist darauf ausgerichtet, dem Menschen das Gefühl zu geben, durch den ‚richtigen‘ Konsum könnte er inspiriert und damit kreativer werden“ (Ullrich 2017: 44f.). Heute wird Kreativität als Ressource gehandelt und zum Konsumartikel erhoben. Die Wirtschaft fordert, dass der Mensch ein „starkes“, „innovatives“ Individuum sein soll. Das spiegelt sich auch in einem wachsenden Markt an Ratgeberliteratur (zur Kreativität). Und so ist auch verständlich, weshalb *Reckwitz* sein Buch mit diesem kritischen Satz eröffnet: „Wenn es einen Wunsch gibt, der innerhalb der Gegenwartskultur die Grenzen des Verstehbaren sprengt, dann wäre es der, nicht kreativ sein zu wollen.“ (Reckwitz 2012: 9) Da schwingt auch eine Hoffnung mit, dass irgendwann der Tag kommt, an dem man sich hinstellen und, ohne dafür ausgelacht zu werden, sagen kann: „Ich bin nicht kreativ und das ist auch gut so“.

Heute wird Kreativität nicht nur allen Menschen zugetraut, sondern auch von ihnen erwartet. Der klassische Künstler kann dank seiner Ausbildung vielleicht noch etwas professioneller mit den Erwartungen umgehen. Doch alle anderen können genauso von sich sagen, dass sie etwas Kreatives tun und eigenständig arbeiten – z. B. als Blogger, Koch oder Tennisspieler. Wer hätte etwa vor 100 Jahren gedacht, dass man als Koch Karriere machen oder als Tennisspieler weltberühmt und „role model“ für ganze Generationen werden kann? Dass man mit YouTube-Schminktipp-Videos oder als Social-Media-Influencer dank zahlreicher Follower ein Auskommen haben kann?

Zunehmend werden heute Menschen aufgrund anderer Gaben als künstlerische Einzigartigkeit heroisiert oder idealisiert. „Jede Gesellschaft braucht herausgehobene Typen, an deren Schaffen man sich aufrichten oder orientieren kann. Für einige Jahrhunderte war das der Künstler – nun treten zunehmend andere an seine Stelle.“ (Ullrich 2017: 44f.)

Das Ende der Kunst

Dieser Rollenwandel der Künstler und das partielle Auflösen des klassischen Kunstwerkes werden auch durch die sozialen Netzwerke wie *Facebook, Twitter, Instagram* oder *Snapchat* vorangetrieben.

Kreative Erzeugnisse werden hier allgemein zu Spielarten der Kommunikation und übergehen oder ersetzen die herkömmlichen Abläufe (Produktion, Präsentation und Distribution) im traditionellen Kunstbetrieb. Spontaneität und Flexibilität stehen Originalität und Überzeitlichkeit gegenüber.

Medienphilosoph *Boris Groys* beobachtet heute zunehmend die Option, dass „der Künstler kein finales Produkt, kein Kunstwerk mehr produzieren muss" (Groys 2015: 72), um seine peers und Fans zu erreichen und glücklich zu machen. *Wolfgang Ullrich* umschreibt das Phänomen, dass an die Stelle des „künstlerischen Werkstolzes" etwas tritt, das man als „Netzwerkstolz" titulieren könnte (Ullrich 2016: 66), und nennt als Beispiel den britischen Maler *David Hockney*, der in den letzten Jahren begann, auf seinem Smartphone digitale Blumenbilder zu malen und sie an Freunde und die Netzwerkgemeinde verteilte.

Theoretisch kann heute fast jeder, jederzeit, überall Kunst haben, produzieren, konsumieren: Kunst ist überall. Pessimistisch ausgelegt: Kunst verliert ihren exklusiven Sonderstatus und verschwindet irgendwann gänzlich.
Wir leben heute in einer Welt, in der Kunst sich immer mehr an andere kreative Berufe annähert, den Designer, den Architekten, den Regisseur, den Modemacher. Sie sind alle strukturell ähnlich organisiert. Heutige Künstler entwerfen längst auch Lampen, Teppiche, Kleider, statten ganze Räume oder Filme aus. „Wenn man etwa das Haus eines Sammlers betritt, kann man nicht sofort erkennen, was von ihm als Design, was als Kunst gekauft wurde. Erst wenn man die Marktverhältnisse kennt, weiß man: das eine hat 10 000, das andere aber 500 000 Euro gekostet. So versucht man heute nicht selten, eine Besonderheit der Kunst gegenüber Design oder Mode allein über extrem hohe Preise zu wahren. (…) Irgendwann wird die Grenze von Design und Kunst keine Rolle mehr spielen. Die man jetzt noch krampfhaft aufrechterhalten werden. Irgendwann gibt es einfach Luxusdesign" (Ullrich 2017: 44f.). Weil Kunst und Kreativität immer öfter gleichgesetzt werden und Kreativität zur egalitären Substanz wird, werden schon bald auch Wellness und Kochen als eine Art „Kunst" durchgehen.

Auch *Carolyn Christov-Bakargiev* hinterfragte an der dOCUMENTA (13) (2012) die Konzeption von Kunst und bezweifelte, dass „die Kategorie Kunst eine gegebene Größe ist. Nichts ist einfach gegeben". Auch sprach sie nicht mehr von „Künstlern", sondern von Teilnehmern: „Wir brauchen nur einen Haufen Teilnehmer, die tun, was sie wollen, und diese Sorte Kultur produzieren." (Christov-Bakargiev 2011: 27).

Jeder Mensch ist ein Kurator – Archivieren als Volkskunst

In Fortschreibung von und Adaption an *Beuys'* Dictum könnte man heute zudem sagen: Jeder Mensch ist ein Kurator. Denn gerade durch die sozialen Medien wurde Kuratieren für viele Menschen zur alltäglichen Erfahrung. Man braucht heute kein DJs oder Ausstellungskuratoren zu sein, um auszuwählen und mitzuentscheiden, was die Welt hören, sehen oder denken soll. Jeder kann heute Formen des Assoziierens nicht nur selbst ausprobieren, sondern auch öffentlich und professionell sichtbar machen.

Das reicht von der Playlist auf *spotify ü*ber die *Facebook*-Wall, den Twitter- oder *Instagram*-Feed oder den eigenen Food- oder Fashion-Blog. Das sind längst nicht mehr nur bloße digitale Tagebücher, sondern haben das „Ziel, seinerseits anregend zu wirken und die Rezeption erneut zu eigenen Assoziationen zu stimulieren" (Ullrich 2016: 90).

Viele von uns legen täglich – versteckt oder offen, bewusst oder unbewusst – digitale Sammlungen an. Laden kulturelle Artefakte (Musik, Bilder, Filme, Bücher, Spiele u. a.) aus dem Netz herunter, teils auch noch ohne zu wissen, was sie dereinst damit tun werden. Und nicht wenige von uns haben weit mehr mp3-Files oder Bücher auf ihren Festplatten, als sie je fähig sind zu hören oder lesen. Und dennoch kommen fast täglich weitere dazu.

Kenneth Goldsmith umschreibt dieses digitale Sammeln und Archivieren als „the new folk art" (Goldsmith 2016: 89ff.) – eine Kombination aus privaten Hobbies, Interessen und der Avantgarde in der Tradition des *Object Trouvé* und *Ready Made*; ein persönlicher Versuch aus kleinen Teilen eine grössere Vision zu basteln und die chaotische Welt zu ordnen.

Nur sammeln wir heute keine Briefmarken mehr oder nähen auch nur noch selten Quilts – dafür pinnen wir uns Bilder auf die digitale Pinnwand *Pinterest*, kleben sie in unser digitales Fotoalbum *Instagram* oder füllen die mp3-Jukebox namens *Spotify*.

Pinterest verweist auf seiner Oberfläche auch optisch auf die früheren Korkwände, die wir einst im Kinderzimmer hatten und worauf wir ein erstes Mal kuratorisch tätig wurden und erste eigene kleine Volkskunst-Archive anlegten. Der kürzlich verstorbene britische Kunstkritiker und Autor *John Berger* beschrieb dieses Phänomen 1972 in seinem Klassiker „Ways of Seeing": „(…) All images (…) have been chosen in a highly personal way to match and express the experience of the room's inhabitant. Logically, these boards should replace museums." (Berger 1972) *Berger* schliesst Hochkultur (Museum) und Kinderzimmer (Pinnwand) kurz. Etwas, das sich heute ebenso gut von *JPEG* als den neuen Gemälden sagen ließe: Unsere digitalen Bildersammlungen auf *Pinterest*, *Instagram, Flickr* oder auch *Google Image* konkurrieren zunehmend mit den klassischen Museen und haben definitiv mehr mit unserem eigenem Leben zu tun.

Eine frühere Form des self-publishing und individuellen Kuratierens jährt sich demnächst zum fünfzigsten Mal: *Stewart Brands* „Whole Earth Catalog", die Stimme der kalifornischen Gegenkultur der späten 1960er-Jahre. Das Magazin erschien zwischen 1968 und 1972 halbjährlich, versprach „Access to tools" und zeigte auf, wie romantische und technophile Ideen aus dem Umfeld von Hippiekultur und Kybernetik zu den Konzepten des System- und Selbst-Managements im Netzwerkkapitalismus führten, die heute global wirksam sind.

Der Apple-Gründer *Steve Jobs* bezeichnete 2005 den Whole Earth-Katalog in seiner Commencement-Rede an der Universität Stanford (vgl. Jobs 2005) als eine der Bibeln seiner Generation und als analogen Vorläufer von Suchmaschinen wie Google. Auf der Rückseite der letzten (offiziellen) Ausgabe des Whole-Earth-Kataloges von 1972 ist eine Landstraße im frühen Morgenlicht abgebildet. Darüber steht die kurze Aufforderung: „Stay hungry, stay foolish" (Bleib hungrig, bleib närrisch).

Let's get lost!

Und genau das wünsche ich allen Lesern. Seien Sie neugierig. Lassen Sie sich drauf ein: die Welt, die Kunst, das neue Kuratieren und das Experimentieren im Internet.
Denn ein Entrinnen gibt es nicht. So schnell werden wir uns nicht wieder entkabeln. Auch die unter Managern beliebten *Digital-Detox*-Kuren helfen Ihnen nicht weiter. Deren Effekt hält gerade einmal solange wie eine der vielen Saft- und Grapefruit-Diäten. Das Problem (wenn es denn eines für Sie sein sollte) müssen Sie anders lösen lernen. Etwa indem Sie es besser kennen und verstehen lernen.

Auch ich weiß nicht, wohin die Reise mit dem Internet geht. Ausser so viel: Es geht nicht weg. Es wird nur noch intensiver werden. Dennoch erwarte ich nicht, dass sich das Lernen, die Interaktion, die Konversation und das Engagement durch das Internet komplett ändern werden, aber es stellt neue Formate, Kanäle, Zeit- und Geschwindigkeitseinheiten zur Disposition.

Der Mensch wird sich anpassen, das hat er schon bei früheren Medienrevolutionen wie durch Buchdruck, Telefon, Fernsehen, Computer geschafft.

Und vor allem sollten Sie ihre Schuldgefühle loswerden und beginnen, mit den neuen Möglichkeiten unbelastet und unvoreingenommen, spielerisch und experimentell umzugehen. Wagen Sie sich auf unbekanntes Terrain. Springen Sie vom digitalen 10m-Turm. Womöglich hält der nächste Tauchgang überraschende Entdeckungen, Erfahrungen und Erkenntnisse für Sie bereit. Let's get lost.

Als kleine Einstiegshilfe hat Kenneth Goldsmith im Anhang seines Buches „Wasting Time on the Internet" schon einmal 101 Vorschläge aus seinem Seminar versammelt, wie man seine Zeit im Internet vertrödeln kann (Goldsmith 2016: 223). Hier eine kleine Auswahl:

1. Erstelle eine Hintergrundrecherche zur Person links von dir. Finde all seine/ihre Details raus: Adressen, Schulen, Emailadressen, Hobbies, Gruppen, Veröffentlichungen, Arbeit, Strafregister, Familienmitglieder etc. Sichere alles in einem Dokument und sende es ihm/ ihr zu.
2. Erzähle die Lebensgeschichte von der Person gegenüber, indem du nur GIFs verwendest.

3. Finde den ersten deiner Freunde auf Facebook und unterhalte dich mit ihm.
4. Erstelle deinem Partner ein Profil auf einer Dating-Website und gewinne ihm/ihr möglichst viele Dates.
5. Öffnet in einer Gruppe alle dasselbe Musikvideo auf YouTube und drückt gleichzeitig den Play-Knopf. Geniesst die Poesie der Echos und Überlagerung des sich wegen unterschiedlicher Prozessoren langsam verschiebenden Songs.

Anmerkungen

[1]https://www.facebook.com/profile.php?id=100009476861274&fref=ts

[2]https://www.facebook.com/johannes.hedinger, https://www.instagram.com/johanneshedinger/

[3]https://www.instagram.com/craigslist_mirrors/

[4]http://craigslistmirrors.com/

Literatur

Berger, John (1972): Ways of Seeing. London: Penguin.

Beuys, Joseph/Bodenmann-Ritter, Clara (1988): Jeder Mensch ist ein Künstler. Gespräche auf der Documenta 5 / 1972. Berlin: Ullstein.

Brand, Stewart (1968-1972): Whole Earth Catalog. Menlo Park: Portola Institute. Online:http://www.wholeearth.com [08.04.2017].

Christov-Bakargiev, Carolyn (2011): Brief an einen Freund/Letter to a friend. In: (dOCUMENTA(13): 100 Notizen/100 Gedanken). Ostfildern Ruit: Hatje Cantz

Flusser, Vilém (1983 /1985): Für eine Philosophie der Fotografie. Göttingen: European Photography.

Goldsmith, Kenneth (2016): Wasting time on the internet. New York: HarperCollins.Groys, Boris (2015): Kunstarbeiter zwischen Utopie und Archiv. In: Schweizer Monat, Februar 2015.

Jobs, Steve (2015): Commencement address, Stanford, 12.06.2005. Online: http://news.stanford.edu/2005/06/14/jobs-061505/ [08.04.2017].

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Asthetisierung. Berlin: Suhrkamp.

Tolstoi, Leo (2016 [1898]): Gegen die moderne Kunst. Norderstedt: Hansebook.

Ullrich, Wolfgang (2016): Der kreative Mensch, Streit um eine Idee. Salzburg, Wien: Residenz.

Ullrich, Wolfgang (2017): Das dreifache Ende der Kunst. In: Schweizer Monat, März 2017.

Let's get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

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, architekturale 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 Dispos-

itivanalysen 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, machtvolle 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 Dividuums, 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 bezeichnen 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 Anwendung 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 Ele-

mente 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 verhalfen (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, Jiři/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 mo- dernen und vormodernen Kunst. In: Busch, Werner (Hrsg.): Randgänge der Zeichnung. München: Fink, S. 231-256.

Let’s get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

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 verhärten, unbeweglich und abgedichtet sein, dass sie nichts Anderes, Neues, keine Differenz in sich wiederholenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen zulassen – und so in letzter Konsequenz das Begehren des Subjekts im Sinne eines *Anders-Werden* blockieren.

Der Begriff des Bildschirms ist meines Erachtens zentral für Pazzinis bildbasiertes bildungstheoretisches Denken. Er verwendet ihn in vielfach variierter 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.) anderseits.

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 demensprechend 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 indivi-

duell-imaginäre Formation; da er als *Phantasma* stets vom kulturellen Anderen mitgeprägt wird, hat er eine symbolische Seite, die sich zugleich trennend und verbindend zwischen Subjekt und Welt aufspannt. Der Bildschirm bietet nach Lacan so Möglichkeiten, die Kluft zwischen dem individuellen Subjekt und seinem fremden Gegenüber zu überbrücken, indem er ihm die Einnahme unterschiedlicher Subjektpositionen und damit gleichsam einen Weg in eine Intersubjektivität anbietet.

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

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

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

Vernetzte Bildschirme als Knotenpunkte medienkultureller Milieus

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

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

Zugleich wird der nur scheinbar individuelle (ungeteilte, abgeschlossene) Mensch in der digitalen Medienkultur geöffnet auf das Andere, die Anderen in seiner Umgebung. Er ist vielfach geteilt, z. B. teilt er sich in Kommunikationen auf symbolische Weise anderen mit und ist zugleich immer auch körperlich-sinnlich in Anspruch genommen, wie die Philosophin Michaela Ott in ihrem Buch *Dividuationen. Theorien der Teilhabe* (2015) ausführt. Im Anschluss u. a. an die Schriften von Gilles Deleuze und Félix Guattari versammelt sie theoretische Beschreibungsmöglichkeiten für das zeitgenössische *In-der-Welt-Sein* des Menschen. Der leitende Begriff ihrer Beschreibungen ist das „Dividuum". Der Mensch als Dividuum ist zwar auch noch als Einzelnes erkennbar, aber nicht abgeschlossen, nicht ungeteilt, eben nicht 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 Bewusstseinsschwelle, unwillentlich affizieren, konditionieren und subjektivieren. Denn die Sensorik der digitalen Apparate greift nicht nur wie Mikroorganismen und andere Umweltfaktoren in unsere Physis ein, sondern schließt sich gleichsam an unser Wahrnehmen, Empfinden und Denken an und bestimmt sie in Teilen mit (vgl. dazu auch Hörl 2011, 2013 und Perniola 2009).

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

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

In der zuletzt skizzierten medienökologischen Perspektive auf die Welt steht das 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 bilden. Dementsprechend wäre auch eine Ästhetische Bildung theoretisch zu reformulieren als differenzierende Praxis des Dividuums 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 bilden). Bielefeld: Transcript.

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

Let’s get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

Die Abbildung auf dem Cover dieser Publikation zeigt eine Arbeit der Künstlerin Santa France aus ihrer Serie *Nodes* (2019), die Teil ihrer intensiven Befragung des Verhältnisses von Mensch und Technologie ist. Frances computergenerierte Bilder sind clean, halten Betrachtende auf Distanz, suggerieren durch den kaum definierbaren Umraum eine Kontextenthobenheit der Dinge. Und doch: Wie die Spuren eines Tatorts präpariert, scheinen sie – nur richtig kombiniert – als Zeug*innen Auskunft über einen Tathergang zu geben: eine angeschnittene Ingwerwurzel, Lachen einer verschütteten Flüssigkeit, Pilze, in Plastikfolie eingewickelt, Blätter und Teile von Zweigen, Abdrücke einer nie existenten Kaffeetasse, ein Stück Luftpolsterfolie, unter der das beleuchtete Display eines älteren Mobiltelefonmodells hindurchscheint, ein Haarbüschel, eine Katzenfigur, ein Zettel mit einem ausgedruckten Post: „sorry, but the password must contain a self, a shadow and a persona.”

Die Dinge scheinen nüchtern, unverbunden, ob organisch oder synthetisch, alle errechnet und beinahe leblos erstarrt. Die digital generierten Gegenstände sind mit seltsamer Genauigkeit fokussiert und bleiben doch rätselhaft anonym. Zeichen sind nebeneinander gestellt, Symbole in nicht erfassbarer Logik aneinandergereiht. Unweigerlich aber bilden sie, in dieser gemeinsamen Komposition angeordnet, Assoziationen aus. Sie ergeben ein Gefüge, eine Sammlung unterschiedlicher Entitäten, die das gleiche Rendering durchlaufen haben.
Was hier als Momentaufnahme festgehalten ist, findet eine Entsprechung in der Alltagserfahrung vieler. Der Zugriff auf die Fülle an Daten und Informationen in einer digital vernetzten Welt ist exponentiell angestiegen. Gleichzeitig fordern die in großer Geschwindigkeit aufeinanderfolgenden unterschiedlichen Inhalte auf Online-Plattformen und netzkulturelle Logiken bekannte Wahrnehmungsmuster heraus: Bilder und Nachrichten globaler Krisen, algorithmisierte Werbebanner, Katzenvideos, Überwachungsmechanismen und Make-Up-Tutorials existieren in enger Nachbarschaft und bilden neue, oft flüchtige, Topographien aus.

Sie sind Teil der *Postdigital Landscapes* – der parallel im Browserfenster geöffneten Tabs, die eine ausschnitthafte Spur aktueller Aktivitäten abbilden, der Suchverläufe, der per Daumen durchgescrollten Timelines, der Drop-Down-Menüstrukturen, der archivierten Nachrichtenverläufe und Querverbindungen durch Hashtags und Links, die den dynamisierten Hintergrund der Alltagsnavigation bilden. Diese Aufzählung verweist jedoch nur auf einen Teil der visuell sichtbaren Dimension einer weit verzweigten Infrastruktur. Zunehmend greifen die Logiken des Netzes darüber hinaus in den physischen Umgebungen. Im Internet der Dinge, in der zunehmenden Zahl von Sensoren in tragbaren Geräten, in Kleidung, im städtischen Raum und in der Natur wirken sie sich auf Selbst-Weltverhältnisse, Identitätsbildungsprozesse und soziale Umgangsweisen aus. *Postdigital Landscapes*, wie sie hier konzipiert werden, umfassen somit geografische Netzwerke und materielle Infrastrukturen genauso wie gouvernementale Erscheinungsformen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Sie konstituieren sich durch hybride Praxen, Akteur*innen und Räume sowie in Verschränkung digitaler Technologien, Mensch, Natur und Kultur in ihren ambivalenten Relationen zu- und untereinander.

Unter aktuellen Bedingungen digitaler Kulturen verändern sich auch – so die grundlegende These dieser Publikation – die Register künstlerischer Artikulationen. In der Allgegenwart von und mit der umfassenden Durchdringung durch digitale Medien und ihrer vernetzten Infrastrukturen wandelt sich maßgeblich die Art und Weise, wie Kunst produziert, geteilt und rezipiert wird. Es verändern sich künstlerische Formen und Formate, Modi der Interaktion, soziale Gefüge, die Rolle von Institutionen. Exemplarisch werden im Folgenden Phänomene und strukturelle Fragen genauer in den Blick genommen, an denen sich solche Prozesse beispielhaft beschreiben und reflektieren lassen.

In dieser Publikation sind, um im Bild der Landscapes zu bleiben, Landmarks oder Orientierungspunkte einer Kunst der digital vernetzten Welt versammelt, die lesend durchwandert werden können. Zentraler Ankerpunkt für diese Auseinandersetzung ist der Begriff des Postdigitalen bzw. der Postdigitalität. Dieser hat sich in den letzten Jahrzehnten besonders in den Medien-, Kunst- und

Kulturwissenschaften etabliert, um strukturelle Veränderungen im Zusammenhang mit neuen Technologien auf anthropologischer und kultureller Ebene zu beschreiben.
Das Präfix ‚Post' betont dabei die selbstverständlich gewordene Allgegenwart digitaler Medien und steht als Marker für eine neue Qualität der Digitalität, die sich auf – oftmals wenig sichtbare – Transformationen des Digitalen in neue (Macht-)Strukturen bezieht (Cramer 2015).

Anknüpfend an diese Überlegungen stand der Begriff des Postdigitalen aufgrund seiner größeren Verbreitung – nicht nur in den Künsten, sondern u.a. auch in den Humanwissenschaften, in den Sozialwissenschaften und in transdisziplinären Ansätzen (Jandrić et al. 2018) – im Vordergrund, um möglichst verschiedene Positionen aus unterschiedlichen Feldern zunächst in drei größeren Bereichen anzusprechen:

Postdigitale Gesellschaft

Wie sind soziale, politische, kulturelle Bedingungen zu beschreiben, die mit fortschreitenden Digitalisierungsprozessen einhergehen? Welche Parameter sind insbesondere für postdigitale, d.h. bereits verstetigte und tiefgreifende Effekte der Digitalisierung wichtig und lassen sich als solche deskriptiv beschreiben? Welche sind spekulativ, prognostisch und möglicherweise für zukünftige „nächste Gesellschaft(n)" (Baecker 2007) normativ wirksam und können Grundlage kultureller, kunst- und medienpädagogischer Forschung sein (Jörissen/Kröner/Unterberg 2019)? Phänomene und Entwicklungen wie Big Data, Internet of Things, Plattformgesellschaft und Artificial Intelligence u.a.m. müssen disziplinübergreifend und über ihren Schlagwortcharakter hinaus in den Blick genommen werden, um konstitutive Momente postdigitaler Gesellschaften zu identifizieren.

Postdigitale Kunst und Kultur

Neue Rahmenbedingungen künstlerischer und kultureller Praxen bringen neue Formen kultureller Artikulationen hervor und erfordern Aktualisierungen tradierter Begriffe und Verständnisse (Meyer et al. 2019). Wie genau manifestieren sich diese Strukturen? Welche Formen der Auseinandersetzung finden Künstler*innen mit neuen Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion vor dem Hintergrund veränderter Alltagspraxen? Wie werden die Themen und Fragen postdigitaler Gesellschaften hier exemplarisch verhandelt und welche (Reflexions-)Formen werden dabei expliziert (vgl. Cornell/Halter 2015; Bühler 2015)? Welche Rolle spielen hier z.B. künstlerische und alltagskulturelle Strategien von Postproduction, Remix, Sharing oder Copy-Pasting?

Postdigitale Bildung

Wenn Wissen vor allem zwischen den Akteur*innen eines vernetzten Kollektivs geteilt wird (Lévy 2008), sich womöglich die Zustände und Formen von Wissensstrukturen grundsätzlich verändern bzw. verändert haben (Bunz 2012) und Bildungsinstitutionen mit „uneindeutigen Subjekten" (Schachtner/Duller 2015) konfrontiert werden, müssen auch Verhältnisse und Bedingungen von Bildung neu befragt werden. Welche bildungstheoretischen und gleichermaßen praxisrelevanten Anschlüsse sind im Kontext postdigitaler Gesellschaften – mit dem Fokus postdigitaler Medienkultur und Kunst – denkbar (vgl. Meyer 2013; Meyer/Kolb 2015; Jörissen/Kröner/Unterberg 2019; Vansieleghem/Vlieghe/Zahn 2019)? Welches methodische Instrumentarium ist relevant, um beispielsweise neue Formen der Subjektivierung zu (er-)fassen, zu beschreiben und Modelle des Praxistransfers zu entwickeln?

Die Beiträge der Publikation befassen sich aus der Perpektive der Kunst- und Medienwissenschaft, der Kunstpädagogik, der Kulturellen Bildung, der Kunstgeschichte und vereinzelt auch der Bildungstheorie mit dem Schwerpunkt postdigitaler Kunst und Medienkultur.

Überblick über die Beiträge des Buches

Die hier versammelten Texte sind als *work in progress* zu verstehen. Sie bilden verschiedene Forschungsansätze und -disziplinen mit unterschiedlicher methodischer Annäherung und Fragestellung ab. Dabei handelt es sich um eine lockere Sammlung recht unterschiedlicher Beiträge, die den zentralen Begriff der Postdigitalität umkreisen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben oder eine geteilte Systematisierung anzustreben. Die Beiträge sind daher in fünf lose verbundenen Kapiteln zusammenge-

fasst. Sie ermöglichen eine erste Strukturierung eines vergleichsweise weiten Feldes. **Kristin Klein** macht in ihrem Beitrag *Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität* zunächst einen Vorschlag für thesengeleitete Annäherungen an das Konzept der Postdigitalität und assoziierte Theoriekontexte. Diese dienen der ersten Orientierung und sind als Angebot für die weitere Auseinandersetzung zu verstehen. Die vier folgenden Abschnitte bilden ein Wechselspiel zwischen Besprechungen einzelner künstlerischer Arbeiten und weiter gefassten Auseinandersetzungen u.a. mit gesellschaftlichen Funktionen von Kunst, kuratorischer Praxis, Alltagskultur und Fragen zu materiellen, räumlichen und handlungspraktischen Dimensionen von Digitalität. Diese werden durch das fünfte Kapitel abschließend gerahmt. In diesem ergänzen Konstanze Schütze und Patrick Bettinger, die die Publikation als *Critical Friends* begleiteten, die vorherigen Beiträge durch Kommentare und Einblicke in ihre Forschung. Im Folgenden werden die einzelnen Kapitel nach einer kurzen thematisch zugespitzten Einführung mit den darin versammelten Beiträgen vorgestellt.

Postdigitale Gesellschaft, Partizipation, hybride Akteur*innen

*Neue Medientechnologien bringen, Autor*innen wie Henry Jenkins (2009) zufolge, auch immer neue Partizipationsformen hervor. Diese Situation spitzt sich im Kontext der Digitalisierung zu: Zum einen werden Partizipation, Interaktion und Kooperation zum „konnektivistischen Normalfall", sie „unterlaufen zum anderen die bis dato gekannte widerständige Kritik sowie kritische Distanz. […] Vor diesem Hintergrund können Konzepte und Methoden der Partizipation sowie der Irritation nicht mehr ohne weiteres zum Einsatz kommen" (Leeker 2018: 18). In postdigitalen Gesellschaften treten zudem, etwa in Form algorithmisch gesteuerter Prozesse, technische Akteur*innen auf den Plan, die Wissen, dessen Ordnungsstrukturen in Datenbanken und Suchmaschinen und auch Partizipationsverhältnisse maßgeblich verändern (ebd.: 20).*

*Wahrnehmungs-, Denk,- und Lernprozesse werden mehr als je zuvor in Netzwerken von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen ausgehandelt und konstruiert (ebd.; Stalder 2017). Die beiden Beiträge des ersten Kapitels widmen sich neuen Partizipationsmöglichkeiten und stellen kulturelle Teilhabe in den Kontext grundsätzlich veränderter Rahmenbedingungen und Charakteristika. Die Auflösung eindeutiger, klar zu verortender Subjekte bildet dabei ebenso einen Orientierungspunkt, wie neue Formen der (Medien-)Kritik und die Hinterfragung wirklichkeitskonstituierender Akteur*innen.*

Dem Begriff der Postdigitalität folgend, entwickelt **Magdalena Götz** in ihrem Beitrag *Postdigital – post-partizipativ? Diskurse und Praktiken der Teilhabe in der aktuellen Medienkunst am Beispiel von Nadja Buttendorfs #HotPhones – high-tech self-care* den Begriff der Post-Partizipation zur Beschreibung neuer Voraussetzungen partizipativer künstlerischer Praktiken. Anhand der künstlerischen Arbeit Buttendorfs werden veränderte kulturelle Umweltbedingungen und der Diskurs um Teilhabe skizziert, der über eine Fokussierung menschlicher Subjekte hinausgeht und verteilte Ästhetiken sowie hybride Akteur*innen in den Blick nimmt. Eine ausführliche Analyse der Arbeiten Hito Steyerls erstellt **Teresa Retzer** in ihrem Beitrag *Hito Steyerl – Medienkritik und postdigitale Kunst*. Anhand ausgewählter Werke wird der Entwicklungsprozess von Steyerls Perspektive im Kontext digitaler Medien herausgearbeitet und unter dem Aspekt neuer Artikulationsformen von Wissen und Wahrheitskonstruktion dargestellt. Beschrieben werden demnach nicht nur Repräsentationsformen physischer Realitäten, sondern ebenso deren wirklichkeitskonstituierende Gehalte.

Kuratorische Praxis, Algorithmen, posthumane Agency

*Durch Prozesse der Digitalisierung verändern sich nicht nur Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Partizipation und (Medien-)Kritik, wie im ersten Kapitel dieser Publikation angesprochen, sondern auch die Rolle derer, die in der Lage sind, entsprechende Räume und Bedingungen mitherzustellen und verschiedene Akteur*innen zusammenzubringen. Im Feld der Kunst, so zeigen die beiden Beiträge dieses Kapitels, regen neue technologische Entwicklungen beispielsweise eine beständige Re-Evaluation kuratorischer Praxis an. Speziell Logiken der Algorithmizität konfrontieren Funktionen wie das Sammeln, Vergleichen, Konzentrieren von Inhalten und der Diskurspflege mit neuen Auswahlkritieren im größeren Maßstab und auf Basis beständig wachsender Datenbanken.*

Felix Stalder geht sogar soweit, anzunehmen, dass wir „angesichts der durch Menschen und Maschinen generierten Datenmengen

*[…] ohne Algorithmen blind [wären]" (Stalder 2017). Demnach treten – wenngleich selbst von Biases durchzogen – technische Akteur*innen zunehmend neben die klassische Figur des*der Kurator*in, in eine Konstellation gemeinsamen Handelns und Verhandelns symbolischer Ordnungen und Bedeutungszusammenhänge, in denen die Konturen zwischen den verschiedenen Entitäten diffuser werden.*

Nada Schroer vollzieht in ihrem Beitrag *Vom bürgerlichen Blick zum posthumanen Schnitt. Kuratorische Praxis im Kontext medientechnologischer Entwicklungen* Veränderungen tradierter Konzeptionen von Kurator*in, Betrachter*in, Subjekt/Objekt, genauso wie von Räumen und Funktionen des Ausstellens und Kuratierens, durch verschiedene medientechnologische Umbrüche ab Mitte des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart nach. Über die Beschreibung verteilter Handlungsträgerschaft (*agency*) menschlicher und nicht-menschlicher Akteur*innen im postdigitalen Zeitalter skizziert sie am Ende ihres Textes Fragen und Ansätze eines posthumanen Kuratierens. Mögliche Formen algorithmisch gestützten Kuratierens werden von **Benjamin Egger** in seinem Beitrag *The next documenta* could *be curated by a machine. I tell you why it* shouldn't. *Or how.* eruiert und anhand des Denkbegriffs von Heidegger entwickelt. Im Zentrum des Gedankenexperiments stehen durch Algorithmen gestützte, flexible Formen kuratorischer Kollaborationen und der offene und transparente Zugang zu Konzeptideen, Künstler*innen-Kontakten und Räumen.

Materialität, Dinge, fluide Stofflichkeit

Seit der von Carolyn Christov-Bakargiev 2012 kuratierten documenta 13 *und der 2014 von Susanne Pfeffer kuratierten Ausstellung und des gleichnamigen Symposiums* Speculations on Anonymous Materials *im Kasseler Friedericianum rücken im deutschsprachigen Raum theoretische Ansätze, die Dinge/Dinglichkeit und Materialität bzw. deren Relationen zu menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen verhandeln, speziell unter der Perspektive netzwerkförmiger Konstellationen und Assemblagen, erneut in den Fokus philosophischen und kunsttheoretischen Interesses. Dazu gehören u.a. die Actor-Network Theory, Vibrant Materialism, New Materialism/Neo Materialism sowie – und partiell in Abgrenzung zu zuvorgenannten – die Object-Oriented Ontology und Spielarten des Spekulativen Realismus.*

*Während sich nicht alle der unter diesem Kapitel versammelten Texte explizit auf die genannten Kontexte beziehen, lässt sich doch zumindest eine gemeinsame und sehr wesentlich verbindende Linie erkennen: So wird Materialität bzw. Materie als relational, plural, offen und komplex, bei einigen Autor*innen auch selbst als wirkmächtig thematisiert. Unter der spezifischen Betrachtung digitaler Transformations- und Reformationsmöglichkeiten wird Materialität hier v.a. in ihren verschiedenen Aggregatzuständen zum Untersuchungsgegenstand.*

Mit ihrem Text *Pure Synthetizität. Materialität in Pamela Rosenkranz'* Purity of Vapors zeigt **Vivien Grabowski** in einer genauen Untersuchung neue Formen der Verkörperung an der Arbeit von Pamela Rosenkranz auf. Im Zentrum stehen die verschiedenen inszenierten Stoffe, die zahlreichen Verweise auf leiblich-körperliche Formen und die Modifizierung bisher dichotomer Differenzen zwischen *natürlichem* Mensch und *artifizieller* Maschine. In ihrem Beitrag *Get Real! Zur postdigitalen Skulptur* beschreibt **Ronja Friedrichs** Beispiele postdigitaler Skulptur als Manifestation digitaler Artefakte. Untersucht werden Skulpturen im Kontext einer *New Aesthetic* und ihnen innewohnende re-materialisierte Strukturen und Narrative des Digitalen. **Katharina Weinstock** unterzieht die Arbeit Mark Leckeys in ihrem Beitrag *The Real Thing. Mark Leckey und die Dinge im Zeitalter ihrer digitalen Reproduzierbarkeit* einer kunstwissenschaftlichen Untersuchung, in der sie unterschiedliche emanzipatorische Praktiken und Strategien des Sammelns im Werk Leckeys herausarbeitet. In den fließenden Übergängen zwischen stofflichen Artikulationen und digitalen Repräsentationen wird das digitale Objekt und seine Beschaffenheit exploriert.

Annemarie Hahn entwirft in ihrem Beitrag *Every Things Matter* einen Vorschlag zur relationalen Beschreibung von Situationen und Phänomenen anhand der Verbindung verschiedener Akteur*innen zu- und untereinander, um Fragen der Inklusion zu verhandeln. Vor der Folie einer alles umfassenden und verändernden Digitalisierung wird Inklusion aus posthumaner Perspektive betrachtet, in der explizit auch nicht-menschliche Dinge in eine Netzwerkstruktur eingebunden werden, die das inklusive Subjekt ko-konstituieren.

Alltagskultur, Unterrichtspraxis, Social Design

*Auf/In/Über das Display medienkultureller Phänomene manifestieren sich immer wiederkehrende Artikulationsformen (post-)digitaler Alltagskulturen. Avocado, Turnschuh, Adidasjacke, Ingwer & Co fungieren als Wiedererkennungsmerkmale eines sich teils international konstituierenden und doch lokal diversifizierenden Lebensstils: Ob als digitale Nomad*innen, flexible Arbeitnehmer*innen oder reisende Influencer*innen und Aussteiger*innen. Trendobjekte prototypischer Einrichtungen und Lebensweisen greifen gemeinsame Codes einer global vernetzten Lebenswelt des 21. Jahrhunderts auf und deuten Konzentrationen gesellschaftlicher Diskurse an. Die Beiträge in diesem Abschnitt knüpfen an den alltäglichen Umgang mit Objekten und Bildern dieser Kultur an und diskutieren diesen vor dem Horizont zeitgenössischer Kunstdisplays und -vermittlungskonzepte. Unterscheiden sich beide Beiträge doch sehr in der Herangehensweise, bzw. ihrer Kontextualisierung, so ist ihnen gemein, dass sie alltagskulturelle Umgangs- und Handlungsweisen des Postdigitalen als Ausgangspunkt nehmen und sich an veränderten Produktions-, Präsentations-, und Distributionsprozessen orientieren.*

Der Beitrag *Beyond Decoration. Die Wirkmacht der Topfpflanze im Kunst-Display der Postdigitalität. Eine Case Study am Beispiel von New Eelam* von **Stefanie Marlene Wenger** widmet sich der Topfpflanze als Trendobjekt im zeitgenössischen Kunstbetrieb. Anhand verschiedener Arbeiten werden Diskurse um Transhumanismus, Postdigitalität und Social Design aufgerufen und für eine post-digitale Perspektive auf das Kunst-Display produktiv gemacht. **Helena Schmidt** diskutiert in ihrem Beitrag *Poor Image Art Education. Über das Vermittlungspotential von Internetbildern im Unterricht — eine Standortbestimmung* die Bildungspotenziale digitaler Bilder anhand bildungswissenschaftlicher und kunstpädagogischer Positionen. Ergänzt wird die Analyse durch die Auswertung einer Umfrage zukünftiger Kunstlehrer*innen aus der Schweiz, die jeweils ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen zum Einsatz von Internetbildern im Kunstunterricht schildern.

Erweiterte Forschungsperspektiven

Den Abschluss der Publikation bilden zwei Beiträge unserer Critical Friends, die die zuvor aufgegriffenen Bearbeitungen und Thesen durch ihre Forschungsarbeit gedanklich kommentieren, konturieren und erweitern sowie Anschlüsse für die weitere Forschung v.a. für Kunstpädagogik und Bildungstheorie bieten.

In **Konstanze Schützes** Beitrag *Bildlichkeit nach dem Internet – Kunstvermittlung am Bild als rezeptive Gegenwartsbewältigung* werden Bilder als ‚geschäftsführende kulturelle Einheit' und sichtbare Ausschnitte eines weit verzweigten Bedingungsgefüges einer *Postdigital Condition* thematisiert. Digital vernetzte Bilder besitzen gerade in ihrer Distributionsfähigkeit, ihrer Masse und Gleichzeitigkeit ihres Auftretens in verschiedenen Kontexten wirkmächtiges Potenzial. Diese Eigenschaften setzen jedoch neue Rezeptions- und Umgangsweisen mit Bildern und Bildlichkeit voraus. Der Beitrag kann als Ermutigung zur ernsthaften und differenzierten Auseinandersetzung mit der digital durchdrungenen Gegenwart am Beispiel des Bilds gelesen werden. In seinem Beitrag *Normativität und Bildung im Kontext der Postdigitalität. Ein begleitender Kommentar* nimmt **Patrick Bettinger** Bezug auf die in den anderen Beiträgen veranschaulichten Formen postdigitaler Verflechtungen von Kunst und Gesellschaft. In der Auseinandersetzung mit deren impliziten Normen und Normierungen erfolgt eine bildungstheoretische Einordnung und Bezugnahme auf mögliche Verschiebungen, wie etwa in der Konzeptionierung von Bildungssubjekten, im Kontext relationaler Perspektivierungen wie dem Neuen Materialismus.

Nachwuchsforschungstag *Postdigitale Kunst und Medienkultur*

Die Publikation geht aus einem Forschungstag hervor, der am 07.06.2018 am Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln stattfand und durch das Grimme-Forschungskolleg gefördert wurde. Anlass für die Veranstaltung gab die Feststellung, dass keine verlässlichen Plattformen oder Netzwerke für aktuell entstehende Qualifikationsarbeiten im Bereich der Kunst- und Medienpädagogik existieren, die Synergien zwischen den verschiedenen Disziplinen ermöglichen könnten. Über die eigenen Fachgrenzen hinaus findet aus unserer Perspektive hier wenig Vernetzung und Austausch statt. Die Forschungslandschaft ist bereits in-

nerhalb der Kunst- bzw. der Medienpädagogik stark divers; es fehlen vielperspektivische und zugleich themenspezifische Forschungstage und -formate zu aktuellen Medienkulturen, die unterschiedliche Fachperspektiven produktiv aufeinander beziehen. In der Kunstpädagogik und der Medienpädagogik, die im Hinblick auf Prozesse der Digitalisierung zahlreiche inhaltliche Schnittmengen aufweisen, lassen sich insbesondere noch immer Divergenzen zwischen individueller (Medien-)Kompetenzen einerseits (z.B. Baacke 1996; Fromme/Werner 2008; Bühler/Schlaich 2016) und (Medien-)Bildungstheorien andererseits (z.B. Marotzki/Jörissen 2009; Herzig 2012; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019) beobachten. Der Nachwuchsforschungstag und die im Anschluss erarbeitete Publikation zielen auf eine produktive Dialogisierung dieser Standpunkte in einem langfristig angelegten Austausch. Sie bilden einen Versuch ab, Qualifikant*innen verschiedener Disziplinen und Fachbereiche, die zu ähnlichen Themen und Fragestellungen forschen, zusammenzubringen, Forschungsthemen in diesem Feld für die Kunst- und Medienpädagogik zu skizzieren und aus diesen Bereichen heraus neue Perspektiven zu entwickeln.

Schon durch den 2015 durch Torsten Meyer, Kristin Klein, Gila Kolb und Konstanze Schütze am Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln eingerichteten Forschungsschwerpunkt *Post-Internet Arts Education (piaer.net)* und dessen zahlreiche Vorarbeiten (z.B. Meyer 2013; Meyer/Kolb 2015; Schütze 2018) wurden Projekte angestoßen, die das Forschungsfeld postdigitaler Medienkultur und der Post-Internet Art mit (medien-)bildungstheoretischen, kultur- und kunstpädagogischen Fragestellungen durch explorative Studien in den Blick nehmen und sich zum Ziel setzen, Konsequenzen für Praxis und Theorie der Bildung in Auseinandersetzung mit Künsten und Medien zu entwickeln. Daran schließt unsere Plattform für Nachwuchswissenschaftler*innen an.

Danksagung

Die Publikation ist nur durch Zusammenwirken vieler Kräfte, toller Menschen und produktiver Rahmenbedingungen möglich geworden. An dieser Stelle einen großen Dank an alle, die daran beteiligt waren! Besonders möchten wir den Beitragenden dieser Publikation danken, die diesen spannenden Prozess mit uns zusammen durchlaufen haben. Wir hoffen, auch in Zukunft gemeinsam an und in diesem sich entwickelnden Forschungsfeld zu arbeiten und weiter im Austausch zu bleiben.

Den Herausgeber*innen der *Zeitschrift für Kunst Medien Bildung (zkmb)*, Andreas Brenne, Christine Heil, Torsten Meyer und Ansgar Schnurr, danken wir vielmals für das entgegengebrachte Vertrauen und die Möglichkeit, die hier versammelten Beiträge einem größeren Publikum zugänglich zu machen. Wir möchten uns beim Grimme-Forschungskolleg für die finanzielle Förderung bedanken, die es uns ermöglichte, eine solche thematische Zusammenführung unterschiedlicher Disziplinen und Fachbereiche zu organisieren und durchführen zu können. Insbesondere Harald Gapski und Monika Elias danken wir für die Unterstützung und gute Zusammenarbeit und Alike Schwarz für die Vorbereitung des Nachwuchsforschungstags.

Unser besonderer Dank gilt vor allem auch Patrick Bettinger und Konstanze Schütze. Beide berieten uns nicht nur während des Ausschreibungsprozesses und bei der Sichtung der Einreichungen, sondern standen uns ermutigend und mit Rat und Tat zur Seite. Ihre Expertise im Bereich der Kunst, Medienkultur, Kunst- und Medienpädagogik war uns fachliche Orientierung und ihre Erfahrung im Veranstaltungs- und Veröffentlichungsprozess eine große Hilfe. DANKE!

Außerdem möchten wir uns bei Marie Schwarz für das sorgfältige und gewissenhafte Lektorat und bei Carmela Fernández de Castro für den Satz der Publikation und das Einpflegen auf dem Blog bedanken!

Wir sind zudem Santa France zu Dank verpflichtet, die uns die Grafik aus ihrer Reihe *Nodes* (2019) für das Cover ohne Zögern zur Verfügung stellte.

Kristin Klein & Willy Noll
Dresden/Sinnerbo August 2019

Literatur

Archey, Karen (2013): Post-Internet Curating, Denver Style: An Interview with Carson Chan. In: Rhizome. Online: https://rhizome.org/editorial/2013/jul/09/archey-chan-interview/ [12.07.2018]

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.)(1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE), S. 112-124.

Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Bühler, Melanie (2015): No Internet, No Art. A Lunch Bytes Anthology. Ohne Ort: Onomatopee.

Bühler, Peter/Schlaich, Patrick (2016): Medienkompetenz. Digitale Medien verstehen – erstellen – einsetzen. Hamburg: Holland + Josenhans.

Bunz, Mercedes (2012): Die stille Revolution: wie Algorithmen Wissen, Arbeit, Öffentlichkeit und Politik verändern, ohne dabei viel Lärm zu machen. Berlin: Suhrkamp.

Cornell, Lauren/Halter, Ed (2015): Mass Effect: Art and the Internet in the Twenty-First Century (Critical Anthologies in Art and Culture). Cambridge/London: The MIT Press.

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

Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hrsg.) (2008): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag.

Herzig, Bardo (2012): Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. München: kopaed.

Jandrić, Petar/Knox, Jeremy/Besley, Tina/Ryberg, Thomas/Suoranta, Juha/Hayes, Sarah (2018): Postdigital science and education, Educational Philosophy and Theory, 50:10893-899, DOI: 10.1080/00131857.2018.1454000

Jenkins, Henry (2009): Confronting the Challenges of Participatory Culture. Cambridge/London: The MIT Press.

Jörissen, Benjamin (2015): Bildung, Medialität und die Kunst der Transgression. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed.

Jörissen, Benjamin/Kröner, Stephan/Unterberg, Lisa (Hrsg.) (2019): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung und Digitalität. Band 1. München: kopaed.

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

Lévy, Pierre (2008): Menschliche Kollektivintelligenz bedeutet Symbolische Kollektivintelligenz. Ein Gespräch mit Klaus Neumann-Braun. In: Kunstforum International, Bd. 190/2008, S. 72 – 75.

Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2009): Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Lüber, Heinrich/Sturm, Eva: Kunstpädagogische Positionen. Band 40. Hamburg: Universitätsdruckerei.

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

Meyer, Torsten/Zahn, Manuel/Herlitz, Lea/Klein, Kristin (2019): Post-Internet Arts Education Research (PIAER). Kunstpäda-

gogik und ästhetische Bildung nach der postdigitalen Entgrenzung der Künste. In: Benjamin Jörissen/Stephan Kröner/Lisa Unterberg (Hrsg.): Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung und Digitalität. Band 1. München: kopaed.

Schachtner, Christina/Duller, Nicole (2015): Kommunikationsort Internet: Digitale Praktiken und Subjektwerdung. In: Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (Hrsg.): Digitale Subjekte. Bielefeld: Transcript.

Schütze, Konstanze (2018): Moving Beyond – Bodies of Images in spekulativer Zeitlichkeit. In: Schuhmacher-Chilla, Doris/Ismail, Nadia (Hrsg.): BE AWARE! Mehr als Gegenwart in der zeitgenössischen Kunst, S. 75-89.

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

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2019): Medienbildung in der Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. 2. vollständig überarbeitet und aktualisierte Auflage. Online verfügbar unter: https://www.utb-studi-e-book.de/9783838550299.

Vansieleghem, Nancy/Vlieghe, Joris/Zahn, Manuel (Hrsg.) (2019): Education in the Age of the Screen. Possibilities and Transformations in Technology. London: Routledge.

Let’s get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

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

Der Begriff der Digitalität verweist auf eine Vielzahl komplexer und asynchroner Prozesse, die sich in unterschiedlicher Weise auf Individuen und gesellschaftliche Bedingungen, auf materielle Umwelten sowie auf kulturelle Praxen auswirken und durch diese wiederum beeinflusst werden. Der in diesem Text zentrale Begriff der Postdigitalität bündelt das weite Feld aktueller Forschung zur Digitalisierung durch die spezielle Fokussierung soziokultureller Verflechtungen digitaltechnologischer Entwicklungen. Ausgehend von einer Definition und Kontextualisierung des Begriffs werden exemplarisch Forschungsfragen und ästhetische Dimensionen von Digitalität in den Blick genommen, die in der Kunsttheorie und anderen Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik derzeit verhandelt werden. Der Text macht ein Vorschlag für eine gemeinsame Arbeit an den hier aufgeworfenen Fragen für kunstpädagogische Forschung, verstanden als Teil kultureller Medienbildung.[2]

The New Normal[3]

„What are you doing on your computer?”, fragt die Mutter im Apple-Werbespot[4] ihre Tochter im Teenageralter, die bäuchlings auf dem Rasen liegt, ein iPad vor sich, das sie den ganzen Tag bei sich trug, mit dem sie Fotos machte, per Videoanruf Freund*innen traf, Präsentationen für die Schule vorbereitete, zeichnete, chattete, Comics las: „What‘s a computer?“, fragt diese beiläufig zurück. Für sie ist das Tablet interaktives Musikstudio, Kamera, Telefon, Fernseher, Radio, Skizzenbuch, Enzyklopädie, Stadt-

plan, Präsentationstool und Bibliothek zugleich. Unterschiedliche Medien und mediale Praktiken, die zuvor an verschiedenen Orten situiert und mit anderen Zugangsvoraussetzungen verbunden waren, sind damit in das flache Gerät eingezogen und tragbar geworden. Seine Oberflächengestaltung sorgt dafür, dass die Bedienung von Anwendungen im wörtlichen Sinne kinderleicht geworden ist und keine speziellen *Computer*kenntnisse mehr erfordert. Gleichzeitig sind in sein Design die Ideen und auch Ideologien von Programmierer*innen des Silicon Valley eingegangen. Diese sind – zum Großteil nicht sichtbar – mit der elaborierten Lebensphilosophie eines oft kreativ arbeitenden, in der großen Mehrzahl westlich sozialisierten Milieus verbunden und bilden einen „konjunktiven Erfahrungsraum" (Jörissen 2017a), dessen Potenzialität bereits bei der Nennung des Produktnamens aufleuchtet. – Das Tablet ist demnach nicht nur technisches Gerät, sondern assoziiert mit kulturellen Praxen, Einstellungen und zugleich Möglichkeiten wie Beschränkungen der Relationierung und Nutzung qua Design.

Digitalisierung ist in ihrer historischen wie gegenwärtigen Gesamtheit kaum zu erfassen (Jörissen 2019), selbst wenn die Rede von *der* Digitalisierung eine geschlossene Einheit suggerieren mag. Anstatt digitale Medien sicherheitshalber als Hilfsmittel oder Werkzeug zu adressieren, wie aktuell etwa im Digitalpakt der Fall[5], sollte Digitalisierung vielmehr als Knotenpunkt zur Beschreibung quantitativer sowie qualitativer Veränderungen materiell-kultureller Bedingungen, gesellschaftlicher Strukturen sowie individueller Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verstanden werden.[6] Diese Aspekte werden mit der terminologischen Verschiebung des *Post*digitalen hervorgehoben.

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

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

Digitaler Wandel

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

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

Zum anderen ist medienkultureller Wandel durch neue Informations- und Kommunikationsmedien beteiligt an gesellschaftlichen Transformationsprozessen, die wiederum über das jeweilige „Leitmedium" hinausweisen (Baecker 2007). Am Beispiel des Buchdrucks lässt sich etwa die Beteiligung eines Netzes unterschiedlicher Akteur*innen nachvollziehen: Die massenhafte Verbreitung

von Druckerzeugnissen als Voraussetzung für die Teilnahme und Teilhabe an Gesellschaft trug im Wesentlichen zur Alphabetisierung der Massen bei bzw. machte umgekehrt das Erlernen der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens gleichermaßen erforderlich. Dazu war die Etablierung neuer Institutionen wie der Schule für alle, die Ausbildung von Lehrer*innen, Bildungsministerien, Verlagen, Bibliotheken etc. notwendig, um eine Infrastruktur zur Weitergabe dieser Kulturtechniken zu installieren (Sesink 2008). Darüber hinaus konnten sich durch die neuen Möglichkeiten der Vergleichbarkeit und Erzeugung von Schriftstücken in der Moderne kritische Instrumente verbreiten sowie daran anknüpfend langfristig Konzepte von Individualität, Autor*innenschaft und Personenrechten herausbilden (ebd.; Baecker 2007). Mit veränderten medialen Bedingungen gehen demnach, so kann es zusammengefasst werden, langfristig Veränderungen von Subjektivation, Kulturtechniken und auch Prozessen der Institutionalisierung einher (Meyer/Jörissen 2015). Dies kommt in besonderer Weise im Begriff des Postdigitalen zum Ausdruck.

Postdigital: Ein kurzer Auszug aus der Begriffsgeschichte

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

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

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

Bezieht sich der Begriff ursprünglich also auf Praxen subkultureller, anti-institutioneller und anti-laborästhetischer Künste im Kontext von Digitalisierung (Cramer 2016), so wird er im Laufe der Zeit durch realpolitische Bedingungen eingeholt. Er bildet nun einen Knotenpunkt für aktuelle Kunst sowie für Forschung[9], die „die heutigen informationstechnisch-industriell-politischen Komplexe und Regimes reflektiert" (ebd.).

An dieser Stelle soll nun ein Blick auf mögliche Forschungsdimensionen geworfen werden, die aktuell mit dem Begriff des Postdigitalen verbunden sind. Während das Wissen um technologische, gesellschaftlich-kulturelle und anwendungsbezogene Perspektiven gleichermaßen notwendig ist, um Digitalisierung bzw. Digitalität in pädagogischen Kontexten annähernd begegnen zu können (Dagstuhl 2016), werden an dieser Stelle speziell für die Kunstpädagogik bzw. kulturelle Medienbildung aktuell relevante kul-

turelle und kunsttheoretische Dimensionen des Begriffs erfasst. Kunst und Theorie werden dabei auf unterschiedliche Weise zum Gegenstand und Anlass der Befragung.

In aktueller postdigitaler Kunst, so die zugrundeliegende These[10], zeigen sich Artikulationen digitaler Kultur in konzentrierter Form. Sie gehen über begrifflich-diskursive Beschreibungen hinaus und können somit in besonderer Weise zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Digitalisierung beitragen (Jörissen/Unterberg 2019), um (ggf. andere) Umgangsweisen mit Digitalisierung produktiv werden zu lassen.

Ästhetische Dimensionen technologischer Infrastrukturen

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

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

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

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

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

1. Kulturelle Praxen, Formen und Formate

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

Dies lässt sich exemplarisch in den Arbeiten Ryan Trecartins zeigen. In der Montage seiner Filme bildet sich eine „Überlagerung und Verdichtung der uns bekannten Formate und symbolischen Formen", die die „symbolischen Codes ihrer Darstellung" (Zahn 2017) hervorheben. Durch Überzeichnung, durch Zitat und Rekombination in hoher Frequenz werden in Trecartins Videofilmen und Installationen Qualitäten postdigitaler Kultur thematisch. Digitale Artefakte lassen sich beliebig oft und in neuer Geschwindigkeit verändern, koppeln, teilen und immer wieder in andere Kontexte bringen. Dies unterscheidet sie wesentlich von Vorgängern tradierter Kunst. Im Modus der *Postproduction* (Bourriaud 2002) verschieben sich künstlerische wie alltagskulturelle

Selbstverständlichkeiten; alle Digitalisate sind potenziell veränderbar: „Statt rohes Material in schöne oder neue Formen zu verwandeln, machen die KünstlerInnen der ‚Postproduction' Gebrauch vom kulturell Gegebenen als Rohmaterial, indem sie vorhandene Formen und kulturelle Codes remixen, copy/pasten und ineinander übersetzen" (Meyer 2015). Kulturelle Praxen lassen sich im Fall der Postproduction zunehmend als Kulturproduktion in der Logik der „Datenbank als symbolischer Form" (Manovich 1999) beschreiben, letztere verstanden als Grundstruktur der Produktion, Sichtbarkeit und Ordnung von (gegebenem) Wissen, aus der neue kulturelle Formen und Praxen hervorgehen.

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

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

2. Subjektkonstellationen

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

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

Der Begriff der Postdigitalität verstärkt dabei die Aufmerksamkeit für ökologische, politische und soziale Fragen, indem er Vorstellungen von Natur-Kultur/Mensch-Technik-Dichotomien überwindet. Diese könnten dazu verleiten, hegemoniale Kräfte technologisch-kultureller Apparate zu übersehen (Kanderske/Thielmann 2019). An den Diskurs der Postdigitalität sind weitere theoretische Überlegungen zur Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2005), zum Neuen Materialismus (Bennet 2010, Dolphijn/van der Tuin 2012), zur Object Oriented Ontology (u.a. Bogost 2012) und, zum Teil distanzierend weiterentwickelt, zum Posthumanismus (Haraway 2016; Braidotti/Hlavajova 2018) angeschlossen. Spezieller auf die Kunst bezogen finden sich entsprechend Thesen zur verteilten Ästhetik (Gye/Munster/Richardson 2005) oder zu Effekten der Zirkulation von Kunst und deren Auflösung in verschiedenen Akteurseinheiten (Joselit 2013). Das als dispers gedachte Subjekt bzw. Kunstwerk (Schütze 2019) bildet neue Voraussetzungen und bedingt kunstpädagogische Redefinitionen, z.B. der Partizipation (Götz 2019; Leeker 2018), der Inklusion (Hahn 2019) und kuratorischer Fragen (Schroer 2019). Vor dem Hintergrund global vernetzter Medialität spiegeln sich veränderte Subjektverständnisse zudem in neuen Lehr- und Lernformen der Kollaboration (Rousell/Fell 2018) und allgemein Fragen der Mediatisierung, z.B. des *lernenden Netzes* „und die sich darin bildenden Communities" (Jörissen/Meyer 2015).

3. Materielle Konkretionen

Digitalität durchdringt Materialität und ko-konstituiert diese.

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

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

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

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

In der Kunstpädagogik finden diese Perspektiven ihren Niederschlag neben vereinzelten Ansätzen[14] gegenwärtig v.a. im englischsprachigen Raum. Sie sind in der Unterrichts- und Curriculumsforschung zu verorten und bilden unterrichtspraktische Konsequenzen ab (Hood/Kraehe 2017; Rousell/Fell 2018).

4. Blinde Flecken: Digital Imaginaries

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

Ähnlich wie die Thematisierung komplexer materieller Dimensionen als blinder Fleck[15] des Digitalisierungsdiskurses in der Kunstpädagogik gelten kann[16], sind eine Reihe weiterer Aspekte wenig beleuchtet. Die Künstlerin Tabita Rezaire kritisiert Technologie beispielsweise als immer schon durch Ideologien durchzogen und nie neutral. Sie konturiert in ihren Arbeiten Verflechtungen von Technologie und (Post-)Kolonialismus. Postkoloniale Technologiekritik ist außerdem zentral u.a. in afro-, sino- und golffuturistischer Theoretisierung (Avanessian/Moalemi 2018). Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs finden sich jedoch wenig Verbindungen zu postkolonialer oder allgemein queerer Theorie des Postdigitalen, die zudem in die Kunstpädagogik reichen. Zwar sind zahlreiche Ausstellungen, Projekte und Initiativen zu nennen[17], es fehlt jedoch eine systematische Befragung von automatisierter Diskriminierung, voreingenommener Daten- oder Designstrukturen und ihrer Effekte. Auch die zuvor aufgeführten Positionen stammen v.a. aus dem Globalen Norden und müssen konsequent erweitert werden.

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

Anmerkungen

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

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

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

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

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

6 Dank an Konstanze Schütze für diesen Vorschlag.

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

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

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

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

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

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

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

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

15 Vgl. auch Meyer 2009.

16 Dank an Konstanze Schütze für diesen Hinweis.

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cox, Geoff (2014): Prehistories of the post-digital: Or, some old problems with post-anything. A Peer-Reviewed Journal About, 3(1).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.1017/CBO9781107415324.004.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abbildungen

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

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

Abb. 3: Spektrum von Subjektkonstellationen. Kristin Klein.

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

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

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

Let's get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

Der Beitrag blickt auf den gegenwärtigen postdigitalen Zustand der Gesellschaft und fragt nach normativen Implikationen, die sich vor diesem Hintergrund für Bildungsprozesse ergeben. Es wird dargelegt, inwiefern die relational angelegten Perspektiven auf sozio-mediale Verflechtungen neuartige Anforderungen bei der Auseinandersetzung mit Normen und Normierung mit sich bringt. Klassische bildungstheoretische Bezugspunkte, wie etwa das kritisch-reflexive Subjekt, werden hierbei infrage gestellt. Stattdessen wird für eine bildungstheoretische Reorientierung plädiert, die sich etwa auf den aktuellen Diskurs um ethische Fragen im Kontext des New Materialism bezieht.

–

Immer deutlicher zeigt sich, dass die im wissenschaftlichen Diskurs um Postdigitalität skizzierten Figurationen sozialer und medialer Transformationen nicht nur abstrakte Gebilde sind, sondern sich als manifeste Größen gesellschaftlicher Realität etabliert haben. Seien es die zunehmend in die öffentliche Wahrnehmung rückenden Prozesse algorithmischer Entscheidungsfindung wie etwa in Form des Projektes *Open Schufa*, die soziale Wirkmacht und Problematik der Meinungslenkung durch social Bots (Ferrara et al. 2016), die sich seit einiger Zeit zunehmend etablierende Maker-Kultur (Walter-Hermann & Büching 2013) oder die vielfältigen Formen der digitialen Selbstvermessung (Selke 2016) bzw. Quantifizierung des Sozialen (Mau 2017) – in allen Beispielen lassen sich Facetten dessen erkennen, was Cramer (2014) als postdigitalen Zustand der Gesellschaft bezeichnet. Kennzeichnend hierfür ist die Ubiquität und gleichzeitige Hybridität ‚alter' und ‚neuer' Medien bzw. medientechnologischer Infrastrukturen, die verdeutlichen, dass Digitalität in vielen Bereichen der Gesellschaft längst tief verankert ist und die visionäre Rede von disruptiven Potenzialen der Digitalisierung daher der tatsächlichen Entwicklung hinterherhinkt. Mit Stalder (2017: 18), der sein Konzept einer „Kultur der Digitalität" zwar vom Begriff des Postdigitalen abgrenzt, dabei jedoch auch die Parallelen der Ansätze betont, lässt sich in einem ersten Zugriff auf das Spezifische des Digitalen festhalten:

> *„Medien sind Technologien der Relationalität, das heißt, sie erleichtern es, bestimmte Arten von Verbindungen zwischen Menschen und zu Objekten zu schaffen … ‚Digitalität' verweist also auf historisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure" (ebd.: 17f.).*

Zu konstatieren ist hierbei, dass die in kulturelle Prozesse eingelagerten Algorithmen nur (wenn überhaupt) auf den ersten Blick neutral oder objektiv erscheinen (Roberge/Seyfert 2017: 16f.). Wie sich etwa am Beispiel rassistischer Diskriminierung durch Suchalgorithmen zeigt (Noble 2018), können algorithmisierten Wirklichkeitskonstruktionen erhebliche ethisch-normative Probleme innewohnen. Diese werden im schlimmsten Fall nicht einmal erkannt, da Algorithmen eine legitimatorische Autorität inhärent ist, die unter anderem auf eine naive Gleichheitsimagination von softwarebasierten Such- und Sortierstrategien von Daten zurückzuführen ist (Stalder 2017: 198ff.). Stattdessen scheint es geboten, Algorithmen eher als Gatekeeper zu verstehen (Roberge/Seyfert 2017: 18ff.), denen – im Falle komplexer selbstlernender Systeme nicht mehr vollständig durchschaubare – inhärenten Entscheidungs- und Unterscheidungslogiken zugrunde liegen, die Klassifizierungen und Hierarchisierungen hervorbringen, welche unseren Alltag zunehmend prägen (Passoth/Wehner 2018). Die vielgestaltigen Materialisierungsformen postdigitaler

Medialität treten damit als neue epistemische Akteure in Erscheinung, indem sie im Vollzug der Praxis ihren spezifischen Aufforderungscharakter, diverse Möglichkeitsräume oder Widerständigkeit offenbaren und damit eben gerade nicht nur Instrumente sind, sondern einen aktiven Part an Wirklichkeitskonstruktionen haben, der jenseits unmittelbarer Rückführbarkeit auf menschlich-intentionale Einwirkung liegt.

Entscheidend ist, dass wir es bei der postdigitalen Verfasstheit unserer Gesellschaft nicht mit einer Ablösung analoger Technologien durch digitale Technologien zu tun haben, sondern mit einem Nebeneinander und mit neuen Formen der Verschmelzung. Diese Idee findet sich prinzipiell auch an anderer Stelle, wie etwa im Mediatisierungsansatz nach Krotz und Hepp (2012) wieder, der von einer Parallelexistenz unterschiedlicher Medienlogiken ausgeht, deren Prägkräfte sich je nach sozio-kultureller Anbindung unterschiedlich manifestieren. Bezieht man sich in diesem Sinne auf neue Möglichkeiten der Relationierung von heterogenen Entitäten als konstitutives Merkmal von Digitalität, so lässt sich diese Annahme aus bildungstheoretischer Sicht mehrfach kritisch betrachten. Neben Fragen, von wem die Impulse ausgehen, die zu neuen Relationen führen und welche implizite oder explizite Machtförmigkeit diesen Relationierungspraxen zugrunde liegt sowie der Problematik der Verantwortung im Zusammenhang mit der Vorstellung von Bildung als verteiltem Prozess, stellen relationale Ansätze bildungstheoretische Perspektiven auf grundsätzlicher Ebene vor das Problem der Bestimmung, wann überhaupt von Bildung gesprochen werden kann. Diese Fragen sind alles andere als neu, nimmt man die Postulate der Postdigitalität ernst, erfordern sie aber eine neue bzw. erneute Bearbeitung.

Der begleitende Kommentar nimmt diese Beobachtungen zum Ausgangspunkt, bildungstheoretische Fragen zu stellen und eine Leerstelle in Bezug auf den Aspekt der Normativität von Bildung aufzuzeigen. Dieser kritische Aufruf versteht sich als flankierende Position zu den in dieser Ausgabe der zkmb versammelten Beiträgen. Die in dieser Ausgabe an unterschiedlichen Beispielen veranschaulichten Formen postdigitaler Verflechtungen von Kunst und Gesellschaft sowie künstlerischen bzw. kuratorischen Praxen und neuen Medienkulturen, können gewissermaßen als ‚Bildungsmomente' gelesen werden, die sich als neue oder veränderte Formen der „Transformation subjektivierender Relationierungen" (Jörissen 2015: 228) zeigen. Inwiefern hier Normierung und Normativität – sowohl als sich in der Vollzugswirklichkeit zeigende Logik ästhetisch-medialer Praktiken als auch in Form einer bildungstheoretischen Reflexionskategorie – von Bedeutung sind, soll nachfolgend auf grundsätzlicher Ebene skizziert werden.

Von der Postdigitalität zur Post-Normativität? Was Bildungstheorie gegenwärtig bewegt

Bildungstheoretische Diskurse scheinen dazu zu neigen, bestimmten Leitmotiven zu folgen. Dies liegt gewissermaßen in der Natur der Sache, da weitgehend Konsens darüber besteht, Bildung nicht solipsistisch zu verstehen, sondern als gesellschaftlich und historisch eingebetteten Prozess. Insofern stellt die Bestimmung dieser Kontextualität einen Bestandteil des bildungstheoretischen Denkens dar. Dementsprechend weisen bildungstheoretische Arbeiten eine Affinität zu zeitdiagnostischen Skizzen auf, die bspw. als Anschlüsse an die Theorie reflexiver Modernisierung (Marotzki 1990), der Postmoderne (Koller 1999) oder Globalisierung (Roselius/Meyer 2018) konkretisiert werden – um nur einige zu nennen. Gegenwärtig scheint einiges dafür zu sprechen, Bildung im Rahmen der postdigitalen Verfasstheit unserer Gegenwartskultur zu begreifen. Solche Anschlüsse wiederum führen zu der Notwendigkeit, die grundlegenden bildungstheoretischen Kategorien auf den Prüfstand zu stellen. Dies in angemessenem Umfang zu bewältigen, würde freilich den Rahmen dieses Kommentars sprengen. Stattdessen soll der Fokus auf eine Komponente gerichtet werden, indem Überlegungen zur Normativität von Bildung in den Mittelpunkt rücken.

Im schier unübersichtlichen Feld der Bildungstheorien finden sich – zugespitzt formuliert – auf der einen Seite, etwa in Form der kritischen Bildungstheorien (Heydorn 1970), explizit geäußerte normative Standpunkte, die Bildung überhaupt erst durch ihren Anspruch legitimieren, einen expliziten Gegenentwurf zu dominanten Positionen zu bieten. Bildung fungiert hier ganz klar als interventionistisches Projekt mit dem Ziel, gegen hegemoniale Machtverhältnisse aufzubegehren. Auf der anderen Seite des Spektrums lassen sich Ansätze wie bspw. die Theorien transformatorischer Bildung ausmachen, welche lediglich implizit eine normative Position erkennen lassen (Koller 2016). Indem Bildung als formaler Prozess beschrieben wird, steht die kritisch-emanzipatorische Ausrichtung hier nicht in vergleichbarer Weise im Fokus. Dass aber auch das formale Konzept von Bildung nie völlig frei von einer normativen Färbung ist, zeigt sich schon daran, dass eine analytisch-deskriptive Perspektive eingenommen wird,

die über den empirischen Anschluss an qualitativ-rekonstruktionslogische Verfahren gewissermaßen ihren Distanzierungsanspruch einzulösen versucht. Diese methodische Wendung der Wertfreiheit geht allerdings nicht auf, wie Krinninger/Müller (2012) sowie Heinrich (2016) zeigen, da auch hier bestimmte erkenntnistheoretische Standpunkte den Blick anleiten und somit eine Perspektivität geprägt wird, die wiederum für bestimmt Aspekte sensibilisiert, für andere aber blind ist. Zugleich weisen die Autoren darauf hin, dass sich eine solche, quasi zwangsläufige Normativität, durchaus auch positiv begreifen lässt, hierfür aber eine entsprechend kritisch-selbstreflexive Haltung vonnöten ist. Wie auch immer man die formalen Theorien von Bildung wendet – es liegt auf der Hand, dass aus pädagogischer Sicht natürlich nicht jeder Transformationsprozess als Bildung zu bezeichnen ist. Wie Koller (2016: 154ff.) darlegt, zeigt sich ‚gelingende Bildung' in den formalen bildungstheoretischen Ansätzen etwa als gesteigerte Reflexivität (Marotzki), als Möglichkeit weiterer Transformationen (Nohl) oder als das Offenhalten von Widerstreit (Koller). Folgt man nun den Überlegungen einer postdigital verfassten Gesellschaft und nimmt diese als Hintergrundfolie bildungstheoretischer Betrachtungen, so wird schnell klar, dass die Frage, welche Prozesse der Veränderung bzw. Transformation als Bildung bezeichnet werden können, sich auch hier stellt – möglicherweise sogar in verschärfter Form. Wie soll Bildung verlaufen, wenn sie sich als ein auf sozio-mediale Konstellationen verteilter Prozess darstellt und nicht länger das handelnde und meist anthropozentrisch gedachte Subjekt in den Mittelpunkt rückt, das sich selbstreflexiv zur Welt verhält? Was sind die Kriterien, um von Bildung als eine Form der Re-Konstellation zu sprechen? Was unterscheidet dann Bildung von anderen Veränderungsprozessen?

Abschied vom kritisch-reflexiven Subjekt?

Bevor eine erste Annäherung an die eben aufgeworfene Frage unternommen werden soll, scheint eine vorgeschaltete Klärung vonnöten. Wenn Bildung im Kontext des Postdigitalen nicht mehr als auf eine menschliche Entität begrenzt verstanden wird und sogar noch über die Vorstellung des dezentrierten Subjekts (Koller 2001) hinaus geht, muss zunächst erörtert werden, wer oder was sich eigentlich bildet. Hilfreiche Hinweise finden wir bspw. in jüngeren Arbeiten zu Ideen von Kollektivsubjekten (Alkemeyer/Bröckling/Peter 2018), aber auch in Ansätzen zu einem relationalen Lernbegriff (Künkler 2011). Wesentlich für derlei Überlegungen zur relationalen Verfasstheit des Phänomenbereichs sind darüber hinaus die Studien der Akteur-Netzwerk-Theorie (Belliger/Krieger 2006; Latour 2007; 2008) bzw. deren Rezeption und Weiterführung (Dölemeyer/Rodatz 2010; Fenwick/Edwards 2010; Wieser 2012), aber auch die Arbeiten zur relationalen Soziologie von Norbert Elias (2004). Hier wird schnell deutlich, dass eine solche Perspektive ganz andere Analysedimensionen einfordert, die bspw. nach verteilter agency, Stabilität und Instabilität oder Formen der Faltung von sich in Prozessen der Subjektivierung zeigenden Kräften fragt (Alkemeyer/Bröckling 2018: 19ff.). Von klassischen reflexionstheoretischen Ansätzen von Bildung hin zu einem relationalen Verständnis ist es ein weiter Weg, der für einen zeitgemäßen Bildungsbegriff aber unerlässlich scheint. Inwiefern relationale Bildung z.B. noch von dem Dualismus von Selbst und Welt ausgehen kann, scheint zumindest fraglich. Unter anderem bieten hier Arbeiten zur relationalen Anthropologie (Krautz 2017) inspirierende Überlegungen, die in dieser Richtung anschlussfähig sind. Damit wird eine deutliche Abkehr von essentialistisch verstandener Subjektivität markiert, und stattdessen „Verwobenheit und Bezogenheit als zentrale Dimensionen des Zwischens" (Künkler 2017: 72) in den Vordergrund gerückt. Damit wird das kritisch-reflexive Moment von Bildung zwar nicht aufgegeben, doch aber anders – nämlich nicht als individualistisch verstandene Selbstreflexivität, sondern als per se von den diese Reflexivität prägenden Bezogenheiten ausgehend – verstanden. Gewissermaßen haben wir es bei der relationalen Perspektive auf Bildung mit einer Zuspitzung der bereits in der poststrukturalistischen Wendung des Bildungsbegriffs eingelassenen Abkehr des sich selbst verfügbaren und mit sich selbst identischen Subjekts zu tun. Mit dieser Verschiebung ändert sich auch der normative Anspruch an Bildung, da die Frage der Verantwortlichkeit sich anders stellt. Statt dem (mehr oder weniger) moralisch agierenden Individuum steht die Frage im Raum, welche Moralität sich in Formen und Prozessen verteilter agency (d.h. als Form von Handlungsmacht, die nicht zwangsläufig personengebunden ist) zeigt und worin die Möglichkeiten und Grenzen liegen, in diese einzugreifen, Positionen zu generieren, diese einzunehmen, bestehende Positionen zu affirmieren oder zu unterminieren.

Um abschließend zumindest eine Richtung anzudeuten, in die sich eine solche Auseinandersetzung mit relationaler Bildung und Normativität bewegen kann, soll hier vorläufig von *Bildung als emanzipatorischer Modus der Assoziation in Prozessen der Subjektivierung von Kollektiven* ausgegangen werden. Diese Überlegung schließt unter anderem an Fragen nach ethischen Implikationen an, die im Feld des ‚new materialism' und besonders unter dem Signum des Posthumanismus aktuell diskutiert werden. Wie Hoppe (2017: 12) darstellt, werden hier bspw. die Positionen von Braidotti und Stengers verhandelt, die im Sinne einer relatio-

nalen Ethik „in der einen oder anderen Weise eine Neubegründung und alternative Ausformulierung von Ethik [versuchen], die weder ein abgeschlossenes ethisches Subjekt annimmt noch durch den Bezug auf universale Maßstäbe Beziehungen bewerten will“. Der hierbei konturierte Verantwortungsbegriff stellt nicht das Individuum als Träger*in von Verantwortung in den Mittelpunkt, sondern versteht Verantwortung „als Fähigkeit (in) der Welt zu antworten, als *response-ability* oder *ability to respond* [Herv. i. O.]“ (ebd.). Schlägt man diesen Weg ein, zeigt sich ein erheblicher Unterschied zum individualistischen Bildungsbegriff Humboldt’scher Prägung. Der Erhalt oder die Generierung von agency avanciert hier zu einem entscheidenden Moment im Bildungsprozess, wobei die Möglichkeit der Re-Konstellation hybrider Formationen als Anker fungieren kann, um über die Normativität von Bildung nachzudenken, d. h. darüber, wann bei Transformationen relationaler Verhältnisse von Bildung gesprochen werden kann. Normative Ansprüche erstrecken sich dabei – und das ist möglicherweise der größte Unterschied zu klassischen bildungstheoretischen Positionen – auch auf neue, nichtmenschliche epistemische Akteure, die sich als Softwarecode, Datenbanken oder Interfaces in Sozialität eingeflochten haben. Der Diskurs über die in einem relationalen Bildungsbegriff zugrunde gelegten Werte steht noch am Anfang, scheint aber unumgänglich, wenn Bildung dem Anspruch gerecht werden soll, Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen bieten zu können, die sich in postdigitalen Zeiten auf unvorhergesehene Weise neu und anders stellen.

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.) (2018): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich (2018): Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Sujekte. Ein Forschungsprogramm. In: Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, S. 17-31.

Belliger, Andréa & Krieger, David J. (Hrsg.) (2006): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript.

Cramer, Florian (2014): What is ‘Post-digital’? In: APRJA, 3(1).

Dölemeyer, Anne/Rodatz, Mathias (2010): Diskurse und die Welt der Ameisen. Foucault mit Latour lesen (und umgekehrt). In: Feustel, Robert/Schochow, Maximilian (Hrsg.): Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse. Bielefeld: transcript, S. 197-2020.

Fenwick, Tara J./Edwards, Richard (2010): Actor-network theory in education. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.

Ferrara, Emilio/Varol, Onur/Davis, Clayton/Menczer, Filippo/Flammini, Alessandro (2016): The rise of social bots. In: Communications of the ACM, 59(7), 96-104.

Heinrich, Martin (2016): Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung, 69(4), 431-448.

Heydorn, Hans-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Hoppe, Katharina (2017): Politik der Antwort. Zum Verhältnis von Politik und Ethik in Neuen Materialismen. In: Behemoth, 10(1), 10-28.

Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-233.

Jörissen, Benjamin (2017): Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: Kulturelle Bildung Online. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur [20.05.19]

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München: Wilhelm Fink.

Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina/Schmidt, Andrea/Hartmann, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 35-48.

Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/R. Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-161.

Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München: kopaed.

Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 57-75.

Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.) (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS.

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.

Künkler, Tobias (2017): Die Relationalität menschlicher Existenz. Versuch einer (kategorialen) Systematisierung. In Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München: kopaed, S. 61-78.

Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Latour, Bruno (2008): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin: Suhrkamp.

Noble, Safiya U. (2018). Algorithms of Oppression. How search engines reinforce racism. New York: NYU Press.

Passoth, Jan-Hendrik/Wehner, Josef (2018): Listen, Daten, Algorithmen. Ordnungsformen des Digitalen. In: Mämecke, Thorben/-Passoth, Jan-Hendrik/Wehner, Josef (Hrsg.): Bedeutende Daten. Modelle, Verfahren und Praxis der Vermessung und Verdatung im Netz. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-68.

Roberge, Jonathan/Seyfert, Robert (2017): Was sind Algorithmuskulturen? In: Seyfert, Robert/Roberge, Jonathan (Hrsg.): Algorithmuskulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit. Bielefeld: transcript, S. 7-40.

Roselius, Katharina/Meyer, Meinert (2018): Bildung in globalizing times. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21(2), 217-240.

Selke, Stefan (2016): Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel. Wiesbaden: Springer VS.

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

Walter-Herrmann, Julia/Büching, Corinne (Hrsg.) (2013): FabLab. Of Machines, Makers and Inventors. Bielefeld: transcript.

Wieser, Matthias (2012): Das Netzwerk von Bruno Latour. Die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen Science & Technology Studies und poststrukturalistischer Soziologie. Bielefeld: transcript.

Let's get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

Die seit einigen Jahren zu verzeichnende Rückkehr religiöser bzw. pseudoreligiöser Diskurse hat durch die aktuellen Ereignisse in Paris, Kopenhagen, Dresden etc. noch einmal an Brisanz gewonnen. Der Text macht einen Anfang, die Auseinandersetzung mit religiösen bzw. pseudoreligiösen Bildern und Weltbildern in der Kunst-/Bild-/Medienpädagogik zu diskutieren. Er plädiert für die Inblicknahme vor allem jener religiös aufgeladener, allgegenwärtiger Bilder im Alltag, die so zahlreich wiederholt werden, dass sie mehr oder weniger unbemerkt in unsere Vorstellungswelt eindringen, nichtsdestotrotz aber unsere Weltanschauungen und Wertvorstellungen sowie ethische Argumentations- und Handlungsmuster prägen. Um eine sensible und respektvolle, aber kritisch differenzierende Herangehensweise an das konfliktgeladene Thema zu ermöglichen, gibt der Text zunächst eine ausführliche Einführung in die christliche Ikonographiegeschichte und zeigt die radikale Differenz visueller und religiöser Verweisstrukturen auf. Im zweiten Teil der Abhandlung geht es um die daraus zu ziehenden Konsequenzen für eine Auseinandersetzung mit religiösen Bildsignaturen in der Kunst-/Bild-/Medienpädagogik. Dazu wird zunächst das Konzept „Kultur des Verhaltens zur Kontingenz" herausgearbeitet, das für geeignet gehalten wird, eine Brücke zwischen den religiösen und bildlichen Symbolsystemen zu bauen. Abschließend geht es um die Bestimmungs- und Erhebungsmöglichkeiten möglicher Wissens- und Sinnbildungsprozesse bei der Auseinandersetzung mit religiös konnotierten Bildern.

1 Die Rückkehr des Religiösen [(1)]

Nicht erst seit Charlie Hebdo, Kopenhagen, Pegida & Co. ist das Religiöse in westlichen Gesellschaften wieder ein Thema. Ein Bewusstseinswandel allem Religiösen gegenüber lässt sich *spätestens* seit Jürgen Habermas' Rede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Jahr 2001 feststellen. Seither kolonialisieren Fragen des Glaubens den öffentlichen Raum und das Bekenntnis zum Atheismus scheint nahezu passé. Beispielhaft sei hier nur die 634 Seiten schwere Streitschrift für das Christentum von Emmanuel Carrère („Le Royaume", Paris 2014) genannt, die selbst im radikal laizistischen Frankreich zurzeit die Gazetten füllt. Die Rede ist von einem „Triumph", „Siegeszug" und „Megatrend" (Polak 2002) des Religiösen. Der Säkularismus wird zum modernen Mythos erklärt, dem Religiösen in jeglicher Gestalt wird Geltung, Trost und Gewissheit zugesprochen.

„Religion kehrt zurück – aber als Religion?" (Höhn 2007: 5) Sie feiert ihr Revival als eine Art religiöse Gemengelage, wozu die unverbindliche Spiritualität, freie Naturreligion und therapeutische Esoterik ohne klare konfessionelle Verortung ebenso gehört wie der missionarische Eifer und radikale Fundamentalismus nach strengen Grundsätzen des Glaubens. Eine Repolitisierung ist festzustellen, wenn im Namen der Rettung des christlichen Abendlands individuelle wie gesellschaftspolitische Werte- und Identitätsdiskurse, Einstellungen zu Lebensführung und Moral und der Einsatz von Terror, Gewalt und Krieg mit Hinweisen auf die Religion bzw. das jeweilige religiöse Erbe gerechtfertigt werden. Eindringlich wird ein religiös motivierter Kulturkrieg mit dem Namen „Clash of Civilizations" (Huntington 1996) beschworen wird, der einen bedrohlichen Konflikt zwischen dem angeblich aufgeklärten Christentum und eines vermeintlich rückständigen Islam ausmacht – gerade so, als wären Demokratie und Zivilgesellschaft allein dem Schoße der christlichen Religion entsprungen und nicht auch gegen es erkämpft worden. In der Konsequenz

entstehen auf allen Seiten Formen des religiösen Fanatismus, welche die offene Gesellschaft zugunsten totalitärer Überzeugungen und Kontrollformen zur Disposition stellen.

Hinter dem Vormarsch des Religiösen im 21. Jahrhundert ist eine Mixtur politischer und persönlich-moralischer Faktoren auszumachen. Machtpolitische und wirtschaftliche Interessen unter dem Deckmantel des Religiösen sind eine wesentliche Triebfeder. Der Wunsch nach moralischer Selbstüberhöhung und stabilen Erklärungs-, Erlösungs- und Erlebnismodellen angesichts irrationaler Ängste eine andere. Religiöse Heils- und Erlösungsversprechen lassen hoffen, die Zumutungen der profanen Welt mit ihrem unterstellten wissenschaftlichen Entzauberungsprogramm, ihrem berechnenden Effektivitätswahn, ihrer ethischen Indifferenz, ihren Zumutungen an die Individualisierung und ihrer allumfassenden Kontingenz zu überwinden. Wie genau die religiöse Rituale als gesellschaftliche „Krisenmodulatoren“ (Riesebrodt 2000: 36) funktionieren, soll hier aber nicht zur Debatte stehen. Was hier zur Debatte steht, ist die Antwort der Kunst-/Bild-/Medienpädagogik auf die Bilder religiöser Diskurse in einer kulturell heterogener werdenden Gesellschaft.

Sensibel und respektvoll, aber kritisch differenzierend hat die Kunst-/Bild-/Medienpädagogik auf die mannigfachen Aspekte des historisch gewachsenen Umgangs mit Bildern einzugehen, die in Zeiten der „Dispersion von Religiosität“ (Polak 2002, S. 80) vor allem auch kirchenferne Bereiche betreffen. Das ist weder mit der tagesaktuellen Thematisierung von Satire und Cartoons noch mit der altbewährten Behandlung künstlerischer Darstellungen der religiösen Heilsgeschichte in Kirche und Museum allein getan – auch wenn die medien- und gesellschaftskritische Reflexion dieser Bilder enorm wichtig ist. Überfällig ist vor allem auch eine umfassende und nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Gebrauch und der Funktion religiös aufgeladener Bildsignaturen des Alltags, deren religiöse Konnotation trotz oder gerade wegen ihrer allgegenwärtigen Sichtbarkeit auf den ersten Blick nicht immer offensichtlich sein mag. Es sind jene vertrauten Bilder, die so zahlreich produziert und wiederholt werden, dass sie als informelle Sozialisationsinstanzen mühelos und unbemerkt in die Vorstellungswelt eindringen, nichtsdestoweniger aber Weltanschauungen und Wertvorstellungen sowie ethische Argumentations- und Handlungsmuster prägen. Dazu gehören die zahlreichen Filme, Werbebotschaften und Musikvideos, die z.T. auch ohne explizite religiöse Ausrichtung von christlichen Elementen wie Taufe, Kreuzigung, Auferstehung, Erlösung, Offenbarung etc. durchzogen sind (vgl. Pirner 2012: 158 ff.). Aber natürlich sind auch jene bewusst religiös aufgeladenen Bilder dazu zu zählen, die besonders eindringlich wirken, weil sie religiöse Diskurse auf das anschaulich Vorstellbare und aktuell Zeitgemäße reduzieren (vgl. Werbick 1998: 25) ohne eine Lücke für das im Grunde undarstellbare, überzeitliche Religiöse zu lassen. Mittel an die Hand zu bekommen, mit denen solche versteckten und offene religiösen „Idole“ (ebd.: 5) kritisch reflektiert werden, ist ohne Zweifel interessant und wichtig. Dringlich aber ist auch die Auseinandersetzung mit den vielen trivialen Codes und Zeichen des Alltags, die oft routine- oder reflexartig (vgl. exempl. Billmayer 2008: 72 ff.) mit vorfabrizierten Stereotypen des Religiösen aufgeladen werden. „Kulturelle Figurationen“ (Bräunlein 2009: 775) wie Bart, Kopftuch, Halbmond, Kalligraphie, Arabeske, selbst Kamele und Palmen evozieren nicht selten religiöse Deutungsmuster, die moralischen Klischees, politischen Propagandaparolen oder auch hysterischen Ängsten und Projektionen entspringen. Diese Bilder sind allgegenwärtig und produzieren eine visuelle „Logik“ (Hessler; Mersch 2009: 8 ff.), die oft vielmehr die Stigmatisierung und Diskriminierung von Feindbildern legitimiert als eine Differenzierung der Diskurse. In der Auseinandersetzung mit den Strukturen und Mechanismen deren visuellen Behauptungen ist zu fragen, ob und wie sie Religiöses zu erkennen geben und mit welchen Mitteln sie religiöse Bedeutungen, Erkenntnisse und Vorbehalte schaffen und stabilisieren. Solche beschreibende und systematische Erschließung bedeutet das Erleben und Reflektieren der Wirkungsweisen und des Gemachtseins von Bild *und* Weltbild. Es setzt voraus, dass ästhetische, religiöse bzw. pseudoreligiöse und politische Erfahrungen, Phantasien, Urteile und Handlungen nicht als unvereinbare Gegensätze betrachtet werden. Nur die Anerkenntnis ihrer Bezogenheit macht auch ihre Entkopplung möglich, um die Auseinandersetzung an der ästhetischen Logik des Scheins der Bilder auszurichten und die neuralgischen Punkte, Diskrepanzen, Übergänge und Verschiebungen visueller und religiöser bzw. pseudoreligiöser Bezugs- und Orientierungspunkte offenzulegen und zu durchkreuzen.

Erwartet werden kann an dieser Stelle keine abschließende Antwort auf den Umgang mit religiös aufgeladenen Bildsignaturen. Dazu ist das Thema zu komplex und bietet zu viele Reibungspunkte. Trotzdem sei hier mit einigen grundlegenden Darlegungen zur Geschichte des religiösen Gebrauchs von Bildern und den entsprechend möglichen Sinn- und Wissensbildungsprozessen im Unterricht ein Anfang gemacht. Die meisten Argumente müssen sich kenntnisgemäß leider auf die christliche Ikonografiegeschichte beschränken. Zukünftige Thematisierungen sollten auf einen intensiven Dialog der Religionen ausgerichtet sein, der die Überwindung der Spaltungen anstrebt. Das beginnt mit dem Verstehen des Eigenen und Anderen, geht über das Wissen um seine Werte und Normen und endet noch lange nicht bei der Widerlegung des ideologischen Missbrauchs religiös aufgeladener

Zeichen. Letztendlich geht es um die Freiheit und Verantwortung des Religiösen wie des Bildlichen.

2 Konflikte um die Repräsentation des Religiösen

Das Religiöse (lat. religi: gewissenhafte Berücksichtigung, Sorgfalt, relegere: bedenken, achtgeben) äußert sich in der Bezugnahme auf das so genannte Transzendente, Numinose, Göttliche, Heilige, Spirituelle, Unendliche, Jenseitige, Geistige, Universale etc. Solche Phänomene sind metaphysisch, d.h. sie liegen außerhalb der Grenzen der sinnlichen Erfahrung. Religiosität ist daher immer mit entsprechenden Signaturen verbunden, die sie repräsentieren. Ohne sie bliebe sie wort-, bild-, ort- und gestaltlos. Neben Ritus, Schrift, Wort und Klang ist die Bildlichkeit ein bedeutender Platzhalter des Religiösen, ob in Form eines handwerklich hergestellten Gegenstands, eines autonomen Kunstwerks oder einer Vorstellungsform in einem weiten Sinne.[(2)] Solche Bildsignaturen geben dem nicht-sichtbaren, nicht-begr(e)if(f)lichen Religiösen eine sichtbare „Ordnung des Zeigens“ (Boehm 2004: 29). Die bleibt aufgrund ihres ästhetischen Charakters zwar unscharf, helfen aber, Fragen von Identität und Zugehörigkeit, Sinn und Zweck, Werten und Verbindlichkeiten im Namen der Religion zu entwickeln und zu gestalten. Je nach religiöser Programmatik können sie zum individuellen oder kollektiven Orientierungsmaßstab, Paradigma, Dogma, Kult- und Beweismittel erhoben werden.

Konflikte um Gebrauch, Funktion und Macht von Bildern, die das an sich nichtsagbare und nichtdarstellbare Religiöse vorstellbar machen, sind ein zentrales Thema aller drei großen monotheistischen Religionen, des Judentums ebenso wie seiner Tochterreligionen Islam und Christentum. Sie äußern sich in Bilderzurückhaltung, Bilderlosigkeit, Bilderverboten und Bilderstürmen ebenso wie die Bilderfreude, Bilderverehrung und Bilderanbetung. (Schwebel 2002, 27 ff.) Bei den Juden und Christen findet sich das Verbot, Gott und in der Folge auch alles Göttliche darzustellen u.a. in der erbarmungslosen Formel der hebräischen Bibel bzw. dem Alten Testament, auf das sich Juden und Christen gleichermaßen berufen und auch Muslime als gültiges „Offenbarungszeugnis Allahs“ (Scherer: 267) anerkennen: „Ich bin Jahwe, dein Gott, der dich aus Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus. Du sollst neben mir keine anderen Götter haben. Du sollst dir kein Gottesbild machen und keine Darstellung von irgendetwas am Himmel droben, auf der Erde unten oder im Wasser unter der Erde. Du sollst dich nicht vor anderen Göttern niederwerfen und dich nicht verpflichten, ihnen zu dienen. Denn ich, der Herr, dein Gott, bin ein eifersüchtiger Gott: Bei denen, die mir Feind sind, verfolge ich die Schuld der Väter an den Söhnen, an der dritten und vierten Generation; bei denen, die mich lieben und auf meine Gebote achten, erweise ich Tausenden meine Huld“ (2. Mose 20, 2-6). Zwar übermittelt der Koran den Moslems kein derartiges Verbot, doch die Berufung auf verschiedene Äußerungen des Propheten Mohammed und Suren des Korans wie z.B. „Er ist Gott, der Schöpfer, der Bildner, der Gestalter“, haben ähnliche Konsequenzen. Gemäß der Gleichsetzung der Worte ‚erschaffen‘ und ‚bilden‘ kommt allein Gott die Schöpferrolle zu. Streng ausgelegt bedeutet das auch ein Abbildungsverbot. Radikale Kreise lehnen nicht nur Propheten- und Gottesdarstellungen, sondern auch Mensch-und Tierabbildungen ab. Zumindest in den Moscheebauten sowie in den Koranhandschriften sind sie daher nicht anzutreffen. Entgegen der verbreiteten Annahme, dass das Bilderverbot einen Grundpfeiler des Islams bildet, sind aber in alten Palästen und auch in profanen, privaten wie öffentliche Räumen seit dem 19. Jahrhundert figürliche Bilder aller Art bis hin zu Bildern des Propheten zumeist selbstverständlich. Auch die jüdische Religion war und ist nicht generell bildfeindlich. Antike Synagogen tragen einen beachtlichen Bildschmuck, der Tier- wie Menschendarstellungen erkennen lässt,und auch die Illustration religiöser Texte ist bekannt (vgl. Uehlinger 1998: 1576).

Bilderverehrung und Bilderkult

Obwohl religiöse Bildprogramme in allen monotheistischen Kulturen anzutreffen sind, ist die Bildproduktion christlicher Motive trotz des alttestamentarischen Bilderverbots vergleichsweise groß. Zwar war das frühe Christentum – aufgrund des mosaischen Verbots, aber wohl auch als Gegenreaktion auf den antiken Bildkult in Verbindung mit einer gewissen Heimat- und Bedürfnislosigkeit der ersten Christen (vgl. Schwebel 2002: 27) – noch bilderlos. In weiten Teilen der Westkirche wurde das Verlangen nach einer kommunikativen Nähe zu einem Gott durch eine auf Bilder ausgerichteten Frömmigkeit theologisch aber nicht nur toleriert, sondern auch argumentativ legitimiert, kontrolliert und in den Dienst des Machterhalts genommen. Die ersten Christus-, Marien- und Heiligenbilder dienten der Erinnerung an eine tote Person und an die Heilsgeschichte. Die Rechtfertiger beriefen sich,insbesondere auf die Funktion Gedankenkonstruktion Johannes von Damaskus (um 650 – 754). Jener legitimierte den Bildgebrauch damit, dass in Christusbildern die Nähe des unsichtbaren Gottes leibhaftig würde. Denn, so seine Argumentation, mit der Fleischwerdung Christi habe Gott der Welt seine Wesenheit und sein Bild gegeben (Burrichter; Gärtner 1014: 84 ff.). Diese Ges-

talt sei darum auch abbildbar. Diese Idee rechtfertigte die Annahme der körperlich-substantielle Anwesenheit des unsichtbaren Urbildes in porträtgenauen Darstellungen, also die Gleichsetzung von Bild und Abbild, was die Schriftkulturen noch zu verhindern versucht hatten. Und sie wurde zum Ausgangspunkt einer Bildlichkeit, bei der die lebendige Nähe und Wirksamkeit von etwas Heiligem im Abbild angenommen wurde (vgl. Belting 2005: 24).

Beispielhaft kommt solcher Bilderkult in der Verehrung der „vera ikon" zum Ausdruck. Verschiedene Schweißtücher, als hochheilige Reliquien verehrt, verewigen, so der Glaube, das „wahre" Antlitz Christi. Gemäß verschiedener Legenden handelt sich um nicht von Menschenhand gemachte Bilder, die als materialisierten Gegenwärtigkeit des menschengewordenen Sohnes Gottes verehrt und angebetet werden. Eine besondere göttliche Kraft, bezeugen aber auch solche „authentischen" Bilder, die aus der Hand von unanfechtbaren Zeugen heiliger Geschehnisse stammen. Zahllose Muttergottes-Tafeln sind dem Evangelisten Lukas zugeschrieben worden, der sie Legenden zufolge sogar mit Hilfe eines Engels oder der Jungfrau Maria selbst angefertigt haben soll. Der Echtheitsbeweis gilt auch für schematisch kopierte Repliken von Christus- und Heiligenbildern, wenn eine künstlerische Porträtgenauigkeit des Gesichtes des jeweiligen Urbildes behauptet wird (vgl. Schwebel 2002: 8)[(3)]

Im Gegensatz zur Ostkirche, für die nur ein festgelegter Typ der Christusikone das einzig wahre Gottesbild sein kann, erfuhren innerhalb der Westkirche auch jene Bildnisse eine Verehrung, die mit anderen Mitteln als der Urbildähnlichkeit auf das Göttliche verweisen. So wurde gerade auch über die anaturalistischen Bildnisse des Mittelalters mit ihrer Perspektiv- und Körperlosigkeit behauptet, dass das Göttliche und Heilige zur Anwesenheit brächten, weil es ja nicht von dieser Welt sei. Eindrückliche Augen, expressive Gesten, leuchtende Gewänder und Goldgrund würden das ins Bild eindringende Göttliche gerade dadurch bezeugen, dass sie Zeit und Ort negierten. Auch hier wird der Wahrheitsgehalt angenommen und mit dem Glauben an die Übertragbarkeit heiliger Kräfte bzw. die Erinnerung an die Wahrheit religiöser Fakten begründet (vgl. Hoeps 2012). Derart göttlich aufgeladen, können Bilder weinen und bluten, heilkräftige Substanzen ausschwitzen oder Feinde und Geister abschrecken. Gläubige bezeugen bis heute deren göttliche Präsenz durch Niederwerfen Niederknien, Küssen, Anzünden von Kerzen und Weihrauch und ehren die leibhaftigen Bildzeugnisse des Glaubens mit Nahrungsmitteln, Waschungen und dem Einkleiden in kostbare Gewänder mit Verzierungen und Geschmeiden. Solche Ehrerweisungen vor Kult-, Wunder- und Ablassbildern entsprechen den Mustern des Herrscherzeremoniells. Sie wurden teilweise unter Strafandrohung durchgesetzt, weil Verweigerer, so die Drohung, die Inkarnation und damit die Liebe Gottes verleugnen würden (vgl. Schwebel 2002: 31).

Im Laufe der westlichen Ikonographiegeschichte wurde das Verhältnis von Dargestelltem und Darstellung nicht mehr als Gleichsetzung zwischen religiösem Bild und religiöser Wahrheit aufgefasst. Vor allem seit Theodor W. Adornos tiefem Misstrauen gegen versöhnliche und vollkommene Bilder ist der Anspruch an eine „starke Ästhetik" (Nordhofen 1993: 18) des Religiösen durch die „Negativitätsästhetik" des Brüchigen und Fragmentarischen geprägt (vgl. Adorno 1970: 282 ff.). Mehr noch, die Bilderfeindlichkeit des Protestantismus hat nach dem zweiten Vatikanischen Konzil auch die katholische Ästhetik ergriffen. Die Vermeidung von Bildern in spröden Sakralräumen, die über Brot-für-die-Welt-Plakate oder Kinderzeichnungen hinausgehen, legt Zeugnis davon ab. Andererseits hat sich, wie Hans Belting ausführt, ein gewisser „Anachronismus des Bilderkults" (Belting 1990: 539) im Laufe der Kirchen- und Kunstgeschichte verstetigt. Die Lobrede des Theologen Paul Tillich auf das „große protestantische Kunstwerk" (Tillich 1959: 80) Guernica ist nur ein Beispiel. *Besonders auch in abstrakten Bildern ohne eine verbindlich-christliche Ikonographie klingt das „Echo der Religion" (Belting 1998: 10) nach. I*n weniger traditionsvermittelten Religionszusammenhängen *tragen sie* zur Reflexion des Religiösen bei, o*hne zwingend mit einer personalen Gottesvorstellung einherzugehen.* So behauptet Marc Rothko, dass vor seinen Bildern „Tragik, Ekstase, Verhängnis usw." (zit. nach Schwebel 2003: o.S.) ganz ohne religiöses Bezugssystem religiös empfunden werden. Die Nichtfestlegbarkeit dessen, was eigentlich religiös ist, führt dazu, dass auch ‚ganz andere' Erfahrungen intensiver Tiefe und existenzieller Durchbrüche als Religion benannt werden. Christen, die nach konkreten Bezügen suchen, lehnen solchen „bildimmanenten Ikonoklasmus" als antichristliche „Bricolage-Religiosität" (Burrichter; Gärtner 2014: 164 ff.) ab. Das zeigen nicht allein die Auseinandersetzungen um Gerhard Richters Domfenster im Kölner Dom (vgl. dazu Ullrich 2011: 15 ff.). Das Risiko einer Auflösung religiöser Überlieferungen in „narkotischen Dunst", beschreibt schon Basilius von Ramdohr 1809 über Caspar David Friedrichs „Tetschener Altar" in einer heftigen Kritik (von Ramdohr 1974: 148 ff.). Ob diese religiös genannte Bilderfahrung tatsächlich als Ausdruck eines „Synkretismus" (Burrichter; Gärtner 2014: 164 ff.) oder gar einer „neumodischen Verwahrlosung" (Lewitscharow 2012, o.S.) der Religionen abzulehnen ist oder nicht, soll hier nicht beantwortet werden. In jedem Fall scheint ein „im Christentum vernachlässigter Aspekt" (Schwebel 2003, o.S.) einen Ausdruck zu finden, etwas, das Friedrich Schleiermacher das Einswerden mit dem Unendlichen im Endlichen genannt hat (Ringleben 2000: 431). Solches stellt aber auch für Nichtchristen in dem Moment ein Problem dar, in dem der Bildgenuss selbst zu einer Art Religionspraxis erk-

lärt wird. So sakralisierte z.B. Johann Wolfgang von Goethe die Dresdner Schlossgalerie mit den Worten: „Dieser in sich selbst wiederkehrende Saal, in welchem Pracht und Reinlichkeit bei der größten Stille herrschten, die blendenden Rahmen, alle der Zeit noch näher, in der sie vergoldet wurden, der gebohnerte Fußboden, die mehr von Schauenden betretenen als von Arbeitenden benutzten Räume gaben mir ein Gefühl der Feierlichkeit, einzig in seiner Art, das umso mehr der Empfindung ähnelte, womit man ein Gotteshaus betritt, als der Schmuck so manchen Tempels, der Gegenstand so mancher Anbetung hier abermals, nur zu heiligen Kunstzwecken aufgestellt schien“ (zit. nach Grasskamp 1981: 39). Hier wird eine Nähe von Bild und Religion angedeutet, die in der Romantik in Erlösungsvorstellungen durch ästhetischen Genuss gipfelte. In *Mel Gibsons Überwältigungskino dagegen wird in einer fast ununterbrochene Kette von Nahaufnahmen des leidenden Christi wieder die Unvorstellbarkeit der Erlösung ganz elementar und direkt vorstellbar macht. In seinem Film „The Passsion of Christ“ feiert ein* Kult des Bildes fröhliche Urständ, das wie die barocken Werbebilder auf die überschwängliche Inszenierung einer gesteigerten Aura zur allsinnlichen Erfassung des Göttlichen baut (Gruber 2005: 1). *Fast sind wir wieder bereit, dem Religiösen in diesen Bildern eines zeitgenössischen Christusidols zu glauben, weil wir, wie Hans Belting schreibt, eigentlich niemals aufgehört haben, an Bilder zu glauben (vgl. Belting 2001: 16).*

Bilderskepsis und Bilderverbot

Formen des Bilderkults wurden im Laufe der christlichen Bildergeschichte immer wieder *bekämpft. Karolingische Theologen, frühe Angehörige der Byzantinischen Kirche, die spätmittelalterlichen Reformprediger und die Humanisten und Reformatoren wollten allein Schrift und Wort gelten lassen. Mit ihrer Verweigerung der Verähnlichung versuchten sie vor allem die Einzigkeit Gottes zu sichern, über die kein Mensch Macht zu gewinnen suchen sollte. Wiederkehrend wird behauptet, dass sie die Macht der Bilder damit nur bestätigen. Ikonoklasmus sei Idolatrie unter umgekehrten Vorzeichen. Das ist nicht von der Hand zu weisen. Ein differenzierter Blick erhellt aber auch die machtpolitischen Dimensionen der Bilderstreitigkeiten. So wandten sich die einen u.a. auch deshalb gegen den körperlichen Bilderkult, um eine Verbindung zu jüdischen und islamischen Verbündeten nicht zu gefährden, und die anderen wollten sich mittels einer intellektuellen Religionsausübung vor allem vom kirchlichen Machtmissbrauch emanzipieren.*

*Sowohl gegen diese Ikonoklasten wie auch gegen die Abgötterei bzw. kirchliche Instrumentalisierung der Bilder gerichtet, verteidigten Theologen wie Gregor der Große (540 – 604) o*der später auch Martin Luther (1483 – 1564) die katechetische Bedeutung der Bilder als Vermittler bzw. Werbeträger des Glaubens. Gar nicht die repräsentativen Altar- und Wandbilder, sondern vor allem auch die zahlreichen Andachtsbilder, Bilderbögen, Gebetszettel, Merkbilder, Votivbilder, Gnadenbilder wurden so zahlreich hergestellt, dass sie ganze Generationen geprägt haben. Sie alle zielen auf das mitfühlende Verstehen, das seit dem Mittelalter die „memoria“ sowie die „compassio“ umfasst, also erinnernde Betrachtung und Versenkung (Mertens Fleury 2006: 13 ff.). Aufgrund des Zutrauens in Bilder, Verstand, Gedächtnis und Gefühl mit Bildern simultan anzusprechen, gibt es im schulischen Religionsunterricht und in der Gemeindearbeit bis heute wenige Bedenken, sie in den pädagogischen Dienst zu nehmen (vgl. Hoeps 2012, o.S.). Ohne Funktion und Wirkung groß zu überlegen geht man davon aus, dass sie die verkopften, schwer zu vermittelnden Inhalte religiöser Diskurse interessanter und attraktiver machen und die Leute bei der Stange halten (vgl. Gärtner 2015, o.S.). Besonders die Bilder der Kunst haben den Ruf, Besonderes und Nützliches „zur Individualisierung, Versittlichung, Befreiung, Harmonisierung oder Emanzipation des Menschen und der ganzen Gesellschaft“ (Ehrenspeck 1998: 292) zu sagen zu haben.

Aber auch eine intellektuell reflektierte Rechtfertigung von Bildern zur Thematisierung religiöser Fragen oder eines bestimmten Glaubensverständnisses ist nicht unproblematisch. So sollen Bilder z.B. im Habermas’schen Sinne als „rettende Dekonstruktion“ (Habermas 2001: 29) zur kritischen Neuausrichtung religiöser Fragen und Themen im „Zeitalter des Postsäkulären“ (Henke; Spalinger 2012: 18) herhalten. Aus theologischer Sicht mag es richtig sein, Bilder als eine Art Schaltstelle zur Vermittlung und Reflexion theologischen Wissens zu betrachten, die zur Entwicklung eines eigenen Bezugs zu zentralen theologischen Fragestellungen beitragen. Von Seiten der Kunstwissenschaften ist aber darauf hinzuweisen, dass die theologische Fremdbestimmung das ästhetische Potenzial von Bildern unterdrücken kann, das alle außerästhetische Erfahrung, Zuschreibung und Kontextualisierung zu überschreiten und verwandeln vermag.

3 Die verschiedene Welten der Bilder und der Religion

Bilder und Religionen haben einen gemeinsamen Gegenstand: die unverfügbare Wirklichkeit. Beide antworten, wie Aby Warburg es ausdrückt, auf die „rätselhaften, unfassbaren Energien der Welt“ und erlauben dadurch eine „Distanzierung von einer universalen Urangst“ (zit. nach Böhme 1997: 136). Sie überführen also die Unbestimmbarkeit der Welt in ein Bestimmtes – und zwar,

wie Georg Simmel hervorhebt, anders als die empirischen oder berechnenden Konstruktionen mittels expressiver Symbolformen (vgl. Faber; Krech 2001: 9 f.). Jene haben affektiv-spirituell-ästhetische Dimensionen und bringen dadurch ihren „Gegenstand in eine Distanz, weit jenseits aller unmittelbaren Wirklichkeit […] – um ihn uns ganz nahe zu bringen, näher als je eine unmittelbare Wirklichkeit ihn uns bringen kann“ (Simmel 1993: 127).

Die Versuchung ist groß, eine unauflösbare Nähe, vielleicht sogar ein „charmantes Bezauberungsverhältnis“ (Schüz; Erne 2011: Klappentext) zwischen religiösen und ästhetischen Systemen anzunehmen. Eine Gleichsetzung der beiden Sphären verkennt aber, dass sie im Grunde „nichts miteinander zu tun [haben], ja sie können sich in ihrer Vollendung sozusagen nicht berühren, nicht ineinander übergreifen, weil eine jede schon für sich, in ihrer besonderen Sprache, das ganze Sein ausdrückt“ (Simmel 1993: 129) Religion und Bild sind verschiedene Sprachen! Nelson Goodman spricht von verschiedenen „Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 1990) andere von unterschiedlichen Systemen, Sinnfeldern, Konstruktionen, Phantasien oder Antworten. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass es so etwas wie die eine Welt nicht gibt, deren Abbildung die Aufgabe der Erkenntnis – womöglich nur der wissenschaftlichen – wäre. Die Welt ist nur in symbolischer Vermittlung und niemals an sich zu haben. An die Stelle der einen Welt treten verschiedene, voneinander getrennte Sichtweisen die sich in unterschiedlichen Symbolsystemen mit ihren je eigenen medialen Bedingungen und Strukturen repräsentieren.

In welchem Verhältnis aber stehen Religions- und Bildsystem dann zueinander? Theoretisch sind sie als gleichberechtigte Teile der Kommunikation und Artikulation innerhalb einer umfassenden Erkenntniserzeugung über die Welt aufzufassen. Insofern sind beide autonom. Das meint nicht, dass ihnen eine ‚wahre’ Objektivität zu unterstellen wäre. Denn ein wie immer gearteter Wahrheitsanspruch ist ihnen ja gerade abzusprechen. Das Verhältnis von Religiosität und Bildlichkeit ist allerdings nicht symmetrisch. Dies anzunehmen würde auf beiden Seiten symbolische Verweisstrukturen voraussetzen, die in Bezug auf die Deutung ihres Gegenstands offen bleiben. In Hinsicht auf die Bilder kann das vorausgesetzt werden (Rebentisch 2006, o.J.). Indem sie den Verweis auf die Scheinhaftigkeit ihrer symbolisierten Gegenstände in sich tragen, kann ihre Ästhetik unabhängig von irgendeinem außerästhetischen Inhalt eine autonome Logik entwickeln. Sie zwingt uns, „einen Sinn anzuerkennen, der den außerästhetischen Dingen nicht ähnelt, für den keine literarische Vorformulierung existiert, der sich in kein präexistentes System von Konventionen der Erfahrung einbettet“ (Gadamer; Boehm 1978: 446). „Einen tiefen Sinn“, so Georg Friedrich Wilhelm Hegel, „können derartige Gegenstände nicht befriedigen; […] Was uns reizen soll, ist […] das in Rücksicht auf den Gegenstand ganz interesselose Scheinen“ (Hegel 1986: 225 ff.) das, um mit der klassischen Feststellung Immanuel Kants zu argumentieren, das „freie Spiel der Erkenntniskräfte“ (Kant 1974: 9) anspricht. Der Künstler und Theologe Thomas Lehnerer hat das wunderbar ausgedrückt, wenn er schreibt: Bilder sind eine ausgezeichnete Methode, „Empfinden aus Freiheit“ erfahren zu können. Die ist „die vielleicht unbedingte Freude daran, dass etwas ohne Not und Grund – frei – sich bewegt, dass etwas lebendig ist in dieser Welt, einfach so“ (Lehnerer 1994: 176).

Solche Befreiung wird auch in manchen mystischen Religionspraxen angestrebt, und zwar in Zuständen unabhängig und jenseits aller Gefühle, Bedingungen und Gestaltungen. Im Loslassen von allen Anhaftungen an die Bedingungen des Seins wird der „Grund des Seins“, das „überseiende Nicht-Sein“, das „namenloses Nichts“ u.s.w. erfahren und die Verfügbarkeit alles außerhalb dieses Zustands Liegenden aufgegeben. Dabei bleiben auch Gott, Transzendenz, Spiritualität, Glaube und Liebe weiselos, formlos, namenlos, verborgen. Sie werden zu einem unbeschreibbaren, unsichtbaren und unteilbaren Prinzip, dessen Werte, Praktiken und Äußerungen auf einer undogmatischen, rein persönlichen Beziehung zu etwas Jenseitigen basieren. Aber selbst wenn die Religiosität in diesem Sinne als persönliche „Anschauung und Gefühl“ oder individuellen „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher 1967: 53) beschrieben wird, wie es der Frühromantiker Friedrich Schleiermacher propagierte, entsteht meistens doch eine Bestimmung des Unbestimmten, sei es auch nur eine flüchtige Vorstellung des Unvorstellbaren. In diesem Moment ist dessen Autonomie durchbrochen. Institutionell gefasste Religionssysteme heben die Autonomie mittels eines „verbindlichen Repertoire[s] an Symbolen“ (Gerz 1987: 48) absichtlich auf. Zwar wissen sie zumeist um den unzureichenden Geltungsanspruch ihrer symbolischen Verweisstrukturen und reflektieren die moralisch-normative Ausprägung von Lehrmeinungen, Traditionen oder Wahrheitsansprüchen. Solange aber die Narrationen von ‚Gott’ oder ‚Offenbarung’ in Berufung auf außerreligiöse Autoritäten wie heilige Schriften oder absolute Wahrheiten eines Lehramts vorausgesetzt werden, werden sie in ihrer Autonomie und Freiheit beschnitten. Sinn und Bedeutung des Religiösen erhalten dadurch eine bindende Gültigkeit, die eine Bekenntnisentscheidung verlangt.

Wenn die prinzipielle Möglichkeit einer Befreiung der Religiosität von einer Bestimmung ihrer rituellen, sprachlichen, klan-

glichen und bildlichen Signaturen auch nicht angezweifelt werden soll, so muss sie in Bezug auf die meisten Religionspraxen relativiert werden. Bilder dagegen stellen aufgrund ihres ästhetischen Charakters ein autopoietisches Symbolsystem dar, das keiner außerästhetischen Bestimmung bedarf. Das Ästhetische verhält sich indifferent zu religiösen Denk- und Sinnverweisen.

Die Betrachtung bildlicher Darstellungen des Religiösen in Kirche und Museum ist in säkularen Gesellschaften eine freiwillige Sache. Religiös aufgeladenen Signaturen im Alltag dagegen ist kaum auszuweichen. Sie erscheinen in konfliktreichen Diskurszusammenhängen um Karikaturen, Cartoons und Satire, um Kopftücher, rituelle Orte, Beschneidungen, Ehrenmorde, homosexuelle Priester, Kreationisten, heilige Kriege etc. ebenso wie in friedvollen Debatten um Liebe, Reinheit, Treue und Unschuld, Gewaltlosigkeit etc.

Diese Reihe mit gefundenem Bildmaterial aus dem Internet mag didaktisch erscheinen, eignet sich aber gerade darum ganz besonders, die Differenz von Bild- und Religionssystem evident zu machen. In Anbetracht der Tatsache, dass dem Begriff Kopftuch zumindest hierzulande oft automatisch eine religiöse Bedeutung unterstellt wird, ermöglicht ihre Betrachtung das Aufbrechen konventioneller Analogiebildungen. Die konkret aufzufassende Symbolgestalt des Stückes Stoff zur Bedeckung des Kopfes und ihr religiöser Bedeutungsgehalt können entkoppelt werden, so dass die normierende Kraft konventioneller Ideologien und Klischees ans Licht geraten kann. Solches gelingt, wenn das Bildliche der eigentliche Inhalt der Auseinandersetzung ist und nicht der religiöse Gehalt. Dann wird deutlich, dass es religiöse Bilder oder Bilder Gottes nicht gibt, sondern nur Bilder des Menschen. Das Religiöse oder auch Göttliche wohnt nicht in den Symbolen selbst, sondern kann nur nachträglich von außen herangetragen werden, als eine Art des religiösen „Mit-Denkens“ (Mertin 2012: o.S.). Dabei kann Neues zum Vorschein kommen, das bis dato nicht gesehen oder gewusst wurde. Das birgt freilich glaubensdepotenzierendes und -dekonstruktives Potenzial. Wer Bilder in der praktischen Theologie einsetzt, betritt daher theologisches Glatteis. Georg Picht behauptet sogar, dass durch Bilder „Theologie und Kirche insgesamt mit einer Radikalität in Frage gestellt werden, die alle zeitgenössische Theologie- und Kirchenkritik weit hinter sich lässt.“ (Picht 1987: 49) In Falle der Kopftuch-Bildreihe können die Diskurse um Verschleierung, Ehrerbietung, Entehrung, Konvention, Bekenntnis, Schicklichkeit, Mode, Emanzipation, Identität, Keuschheit, Schmuck, Ethik, Sünde, u.s.w. ins Rutschen geraten. Das nicht wegzuinterpretieren, erfordert Toleranz und Mut. Wer bereit ist, das Risiko einzugehen, kann sensibel für die „symbolischen Codierungen des Lebens“ (Mertin 2012: 179) werden.

Teil II der Abhandlung finden Sie hier

[1] Der Text ist die Abwandlung einer Untersuchung, die im Auftrag der Universität Salzburg für das European Network of Visual Literacy (ENViL) angefertigt wurde und mögliche Bildkompetenzen beim Umgang mit religiösen Bildsignaturen erforscht. Angesichts der aktuellen, religiös motivierten Ereignisse in Paris, Kopenhagen, Dresden, Leipzig etc. wurde für die zkmb eine Aktualisierung vorgenommen.

[2] Der Bildbegriff wird hier nicht auf Artefakte eingeschränkt, sondern kann visuelle Objekte, Prozesse, Vorstellungen, Handlungen und Situationen umfassen, die in der Kunst ebenso vorkommen wie im Alltag oder in der Natur.

[3] Auf beeindruckende Weise veranschaulich Francis Alÿs die bis heute nachwirkende Idee des Kopierens von Heiligenbildern in seinen Ausstellungsprojekten „Fabiola. Seit über 20 Jahren sammelt der Künstler die vielfach von Laien produzierte Bildnisse der Heiligen Fabiola auf Flohmärkten und in Antiquitätenläden. Es handelt sich sämtlich um Kopien des Fabiolaporträts des Malers Jean-Jacques Henner (1829-1905). Die Ausstellungsinstallation der Sammlung besteht aus hunderten von fast identischen und doch unterschiedlichen Leinwand-, Stickerei-, Emaille-, Schnitz-, Mosaik- und Keramikporträts des Gesichts dieser Heiligen im Profil mit rotem Schleier. Online z.B. unter www.kulturtechno.de (14.4.2015) oder auf youtube: https://www.youtube.com/results?search_query=francis+al%C3%BFs+fabiola (14.4.2015).

Abbildungen

Abb. 1: Bildmaterial verschiedener Internetseiten

Abb. 2: © Benjamin Harms

Let’s get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

Teil 1 des Textes führte in die konfliktreiche christliche Ikonographiegeschichte ein, um im Versuch, das Verhältnis der beiden Diskurse Bild und Religion zu bestimmen, die radikale Differenz der jeweiligen symbolischen Verweis- strukturen aufzuzeigen. In diesem Teil der Abhandlung soll es um die daraus zu ziehenden Konsequenzen für eine Auseinandersetzung mit religiösen Bildsignaturen in der Kunst-/Bild-/Medienpädagogik gehen. Dazu wird zunächst das Konzept „Kultur des Verhaltens zur Kontingenz“ herausgearbeitet, das für geeignet gehalten wird, eine Brücke zwischen den religiösen und bildlichen Symbolsystemen zu bauen. Abschließend geht es um die Bestimmungs- und Erhebungsmöglichkeiten möglicher Wissens- und Sinnbildungsprozesse bei der Auseinandersetzung mit religiös konnotierten Bildern.

Teil I der Abhandlung finden Sie hier

4 Eine Kultur des Verhaltens zur Kontingenz

Die Reibungen und Widersprüche, die durch das Aufeinandertreffen zweier verschiedener Diskurse entstehen können, kann die Kontingenz aller Wahrheits-, Objektivitätsansprüche erfahren lassen. Absolutes Wissen kann „nicht mehr als Repräsentation von Realität betrachtet“ werden, sondern nur als Perspektive oder Sichtweise einer Welt, die man nicht genau beschreiben kann“ (von Glaserfeld 2002: 27). Alles könnte immer auch ganz anders sein.

In der enttraditionalisierten, funktional differenzierten Gesellschaft wie der unseren haben sich das Bewusstsein um die Kontingenz von Wissen und Erkenntnis wie auch deren flexible Handhabung ihrer Repräsentanten längst durchgesetzt (vgl exempl. Giddens 2000; Sennett 1998). Wir haben im Prinzip gelernt, verschiedene Sicht- und Vernunft- und Handlungsweisen zu akzeptieren und nebeneinander stehen zu lassen. Anders als in rigide normierten Zusammenhängen ist das Leben nicht mehr vom „Leiden an zu vielen strengen Regeln, Verboten oder Repressionen“ bestimmt. In allen Bereichen gilt die „Ideologie der freien Wahl“ (vgl. Salecl 2010). Das Sensorium für die Kontingenz von Wissen und Erkenntnis kann neben Momenten der Erleichterung und Freude aber auch als ungewissen Sichtweise allen Daseins erlebt werden. Die dadurch entstehende Überforderung und Einsamkeit kann depressiv und handlungsunfähig machen (vgl. Ehrenberg 2004). Der Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe behauptet, dass sich wesentliche Lebenswünsche junger Menschen daher darauf richten, „Orientierungsdiffusität und Instabilitäten abbauen zu können“ (Ziehe o.J., o.S.). Religiöse Signaturen scheinen dabei immer noch eine nicht unbedeutende Rolle zu spielen. Sie werden nur manchmal in spezifische Milieus des Lebensalltags eingepasst, die den traditionellen religiösen Orten und Vorstellungen möglicherweise elementar zuwiderlaufen (Graf 2014: 84).

Auf der hier abgebildeten Fotografie sehen wir einen jungen Mann in offensichtlich selbstverliebter Pose. Seinen nackten Körper schmückt eine auffällige Halskette mit Kreuz, ein Rosenkranz. Vielleicht handelt es sich um das Zeichen des katholischen Glaubens des Trägers, vielleicht um ein wichtiges Erinnerungsstück, ein wertvolles Schmuckstück oder um ein ganz banales Fundstück. Vielleicht ist sich der Trager der religiosen Konnotation des Kreuzes gar nicht bewusst, vielleicht ist sie ihm einfach egal, vielleicht setzt er sie in provokanter Absicht ein. Vielleicht steht es für eine Art leidenschaftliches Bekenntnis für das Romantische im Manne gegen den durchrationalisierten Homo Faber Wie auch immer, in jedem Fall scheint sie ein wichtiger Baustein der Selbstinszenierung zu sein. Wie seit ewigen Zeiten gibt dieser Platzhalter anscheinend einen starken Identitätsanker ab. Die Befreiung vom traditionellen Kontext und seinen Deutungsmustern bedeutet aber keine Bedeutungsoffenheit. Sie richtet sich aber weniger an externen, als an internalisierten Regulierungs- und Disziplinierungsprozessen aus. Das heißt nicht, dass sie frei vonK-

lischees und Ideologien, also fremdbestimmten Vorstellungen, Leitbildern und Weltanschauungen wären. Ihre Bedeutung lässt sich aber nicht genau bestimmen. Denn auch für solche idolisierenden, plakativen Selbstdarstellungen, die wohl eher dem Genre der „schwachen Ästhetik“ (Nordhofen 1993: 18) zuzurechnen sind, gilt, dass die Bedeutung ästhetisch erzeugt wird, also „zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit, Identität und Mehrdeutigkeit, Unsicherheit und Beweisbarkeit“ (Hessler; Mersch 2009: 14) liegt. Spätestens die ikonologische Auseinandersetzung mit dem Bild wird aber das Kreuz als Zeichen des Bekenntnisses zum christlichen Glauben und Gebet des Selbstdarstellers in Erwägung ziehen müssen. Es kann aber auch sein, dass gläubige Betrachter die Bedeutung des Bildes religiös festlegen und in dem Kreuz einen Bezug zu etwas Heiligem sehen, das nicht verhandelbar ist. In diesem Moment kann die Kunstpädagogik, dessen genuines Strukturprinzip die Mehrfachsicht ist, in eine schwierige Situation geraten. Kunstpädagogen können bei der Verhandlung religiöser Sinnfelder mit einem Wahrheitssystem konfrontiert werden, das das fachliche Selbstverständnis über die Kontextualität und Kontingenz aller Bedeutungsgebung auf eine harte Probe stellt. Denn die Religion hat im Gegensatz zur Kunst, wie Niklas Luhmann darlegt, festgelegte Antworten auf das Kontingenzproblem (Luhmann 2002: 29 ff.). Der Philosoph Herrmann Lübbe nennt die Religion daher eine „Kontingenzbewältigungspraxis“ (Lübbe 2004: 150).

An dieser Stelle lässt sich meines Erachtens eine Brücke zur Kunst-/Bild-/Medienpädagogik schlagen. Und zwar mit ebenfalls mit Herrmann Lübbe, der von der Religion auch als einer „Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren“ (ebd. 149) spricht. Denn auch der Umgang mit starken Bildern der Kunst, der Natur und des Alltags stellt eine Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren dar, die zur Bewältigung existenzieller Kontingenzen beiträgt. Auch wenn sie das Unverfügbare nicht wegarbeiten oder ihr gar einen eindeutigen Sinn abtrotzen, können sie doch Anschauungen und Reflexionen initiieren, die das Wissen um die Welt nicht nur dekonstruieren, sondern es auch rekonstruieren und gemäß differenzierter, selbstkritischer und selbstbestimmter Relevanzen auf neue Weise konstruieren. Sie geraten dann, so möchte ich behaupten, zu einer anschaulich-schöpferischen „Kontingenzbewältigungspraxis“, die es in besonderer Weise ermöglicht, sich dem Leben zuzuwenden und auch im Bewusstsein der Abwesenheit von Antworten Vergeblichkeit zu überwinden. Ich folge hier Albert Camus, der im bildnerischen Schaffensprozess ein „auf die Zukunft gerichtetes“ Tun erkennt, das mit „absurder“ Leidenschaft und Freude einhergeht. (vgl. Camus 2000: 35 ff.). Gerade das Differenzierungspotenzial ästhetischer und religiöser Sprachen kann die Entdeckung mannigfaltigen Sinns und die Realisierung mannigfaltiger Möglichkeiten bedeuten. Das Leben wird trotz seiner Kontingenz als gestaltbar, also bewältigbar erlebt. Albert Camus rekurriert übrigens auf Friedrich Nietzsche, der Bildern der Kunst die Fähigkeit zutraut, dass wir „nicht an der Wahrheit zugrunde gehen“ (Nietzsche 1954: 835).

Meiner Meinung muss die Auseinandersetzung mit Bildern, die mit dem Unsagbaren und Verborgenen des Religiösen assoziiert werden, mehr beinhalten, als Ikonologie, Semiotik oder Symbolforschung. Wenn es um eine Kultur des Verhaltens geht, steht die menschliche Existenz im Mittelpunkt, die die Bildzeichen in einem bestimmten kulturellen Kontext aufnimmt und produziert. Wer die „kulturell institutionalisierten Rahmenbedingungen“ und die darin eingebetteten „Praktiken der Imagination“ (Kramer 2001: 275) bei der Auseinandersetzung außen vor lässt, kann den Mechanismen der kollektiven Überzeugungskraft, also der machtpolitischen Dimension subjektiver Vorgänge, die „imaginäre ‚fictions‘ zu sichtbaren ‚facts“ verwandelt“ (Bräunlein 2009: 777) wohl kaum auf die Spur kommen.

5 Eine Kultur des Verhaltens zur Kontingenz ist keine Kontingenzkompetenz

Ausgangspunkt einer Verhaltenskultur im Umgang mit Bildern in religiösen Kontexten ist das „elementare“ oder „primäre“ Bilderverstehen, also die Wirkung von Bildern mit religiös konnotierten Signaturen auf unsere Wünsche, Träume, Phantasien, Sehnsüchte, Hoffnungen, Enttäuschungen, Ängste, Probleme etc., also auf „all dies, insoweit es sich die Vernunft nicht hat aneignen können“ (Böhme; Böhme 1983: 13). Gerade bei der Frage nach einer Kultur des Verhaltens im Bereich des Ikonischen ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der Körper „der Ort der Bilder“ (Belting 1998: 34) ist, wie Hans Belting hervorhebt. Eine Kultur des Verhaltens geht freilich darüber hinaus. Sie hat die leiblichen und emotionalen Wirkungen auf unsere Phantasien zu vergegenwärtigen, um das Sehen als „eigenständige, durch nichts zu ersetzende kulturelle Leistung“ selbst und die im Sehenden schon vorgefasste[n] Konzept[e]“ (Imdahl 1996: 304) reflektieren zu können. Die primäre Wirkung wird dazu mit Prozessen des intensiven Nachspürens, Nachdenkens, Erinnerns, Studierens, Assoziierens, Kommunizierens, Kritisierens und Urteilens verbunden.

Solche Verknüpfungsbewegungen sind auf den Erwerb von Wissen, Erkenntnis und Sinn in Bezug auf das Bild, die Religion, den Kontext und das Selbst gerichtet. Die sinnliche Erfahrung verliert sich darum aber nicht. Im Gegenteil, sie bleibt mit der bewussten Reflexion verwoben – und zwar ohne, dass das empirisch exakt erfassbar wäre. Nur im Nachhinein und unter Vorbehalt lässt sie sich plausibel und intersubjektiv nachvollziehbar machen. Man tut gut daran, solche Rückverfolgungen als subjektive Übersetzungen, Konstruktionen, Fantasien, Fiktionen, Imaginationen o.ä. anzuerkennen und nicht mit einer ‚unverstellten', ‚eigentlichen' Realität zu verwechseln. Sie weisen immer zurück auf die Einmaligkeit, Flüchtigkeit und Körperlichkeit der Handelnden und auf die räumlichen, zeitlichen und materialen Bedingungen (vgl. Mersch 2002: 11 f.). Wir haben es also mit einer sehr persönlichen Ebene zu tun, die sich letztendlich immer der Überprüfbarkeit zu entziehen versucht. Wenn die religiöse Ebene mitgedacht wird, bleibt der Prozess erst recht ohne überprüfbaren Gegengehalt. Gott, Heiliges, erste und letzte Dinge sind in der übersinnlichen Welt angesiedelt, der ein diskursives, ergebnisoffenes Denken im Grunde „abgründig fremd" (Habermas 2005: 150) ist, weil ihr genuines Thema, das nichtbeobachtbare Jenseitige damit vernichtet würde.

Wenn nun die visuelle, das Religiöse mitdenkende Kultur des Verhaltens zur Kontingenz als Kompetenz gefasst werden sollen, ist der Kompetenzbegriff der empirischen Bildungswissenschaften zu reflektieren, weil er die empirische Erfassbarkeit des Lernens nach den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität fordert. Statistische Wirkungsforscher, Hirnforscher, Chronobiologen, Neurowissenschaftler, Psychologen, Kognitionswissenschaftler etc. mögen sich noch so bemühen, sie werden niemals psychometrisch analysieren definieren und überprüfen können, was bei Vergegenwärtigungs-, und Reflexionsprozessen in Bezug auf Bilder wirklich geschieht, welche Einflüsse sie auf Wissens- und Erkenntnisprozesse haben und welche Faktoren auf welche Weise deren Qualität beeinflussen können. Man kann sich dem nur mit Mitteln der nachträglichen Interpretation nähern, nicht mittels experimenteller Beweise. Da die Vergegenwärtigung zudem auf Sinneserfahrung beruht, die „nur als Absolutheit" zu haben ist – „entweder ist etwas einleuchtend oder nicht –, sie duldet keine Abstufung, keine Nuancierung" (Hessler; Mersch 2009: 29), lassen sich nicht nur keine präzisen Kompetenzformulierungen, sondern auch keine kumulativ aufgebauten Niveaus definieren, deren Überprüfung eine Orientierung über den Stand der Lernenden abgeben könnte.

Die Infragestellung des Bildungskonstrukts ‚Kompetenz' für die Bestimmung der Wissens- und Sinnbildungsprozesse bedeutet freilich keine Verweigerung gegenüber Fragen der Konkretisierung und Systematisierung des Lernens überhaupt. Die Entwicklung, Dimensionierung und Evaluation der Sinnbildungsprozesse bei der Auseinandersetzung mit religiösen Kunstwerken und Signaturen muss aber andere analytische Zugriffe erlauben, als die der zurzeit hegemonialen empirischen Bildungswissenschaften. Die Lernpotenziale einer Verhaltenskultur lassen sich nicht auf ein funktionalistisch orientiertes Konzept hin reduzieren, das in seiner Tragweite und Bedeutung noch völlig unausgereift ist (vgl. Aden 2011: 13 ff.)

Statt die Verhaltenskultur beim Umgang mit religiösen Signaturen auf die Wiederholung kontextfreien, reinen Wissens zurechtzustutzen, muss der Prozess der Wissens- und Sinnbildung selbst als eigentliches Thema des Lernens in den Blick genommen werden und nicht nur dessen Ergebnis, das der argumentativen Logik der Begründung, der Schlussbildung und der Beweisführung gehorchen müsste. Dieser Lernprozess ist performativ. Mit reglementierenden Sollens- und Leistungsvorgaben und vergleichenden Testverfahren im Sinne der Kompetenzorientierung ist dem nicht beizukommen. Möglicherweise ist das der Grund, dass es von Seiten der forschenden Bildtheologen und Religionspädagogen trotz massiver Indienstnahme von Bildern in religiösen Kontexten bislang keine Bemühungen um eine Kompetenzierung der dabei stattfindenden Lernprozesse gibt.

6 Erhebung und Bestimmung der Wissens- und Sinnbildungsprozesse

Um Wege aufzuzeigen, die Dimensionen der „schwer messbaren" (Frederking 2008) Wissens- und Sinnbildungsprozesse bei der Auseinandersetzung mit religiösen Signaturen zu erheben und zu bestimmen, seien hier zunächst noch einmal die Voraussetzungen zusammengefasst:

1. Religiöse Welterzeugungsweisen sind nicht die Welterzeugungsweisen der Kunst. Beide erzeugen auf je unterschiedliche Weise Wissen und Sinn. Sie können daher nicht als Repräsentation von Realität betrachtet werden, sondern als mögliche Symbolsysteme einer Welt, die unverfügbar bleibt. Die Differenz der Symbolsysteme kann die Kontingenz allen Wissens und Sinns offenbar werden lassen.

2. Religiöses und bildnerisches Wissen bzw. dessen Sinn wohnt nicht in den Bildern. Sie können also nicht von dort in den Menschen transportiert werden. Jeder einzelne Mensch konstruiert sie in eigensinnigen Wissens- und Sinnbildungsprozessen selbst. Diese Prozesse sind durch die Eigendynamik des Bewusstseins in Wechselwirkungen mit den jeweiligen Welterzeugungsweisen bestimmt.

3. Der Prozess der Wissens- und Sinnbildung ist unvorhersehbar und lässt sich nicht vollständig von außen beobachten, aber unvollständig, d.h. situations- und persönlichkeitsbezogen, vergegenwärtigen.

4. Im Falle der Auseinandersetzung mit religiösen Bilddeutungen umfasst die Vergegenwärtigung argumentative, ästhetische und religiöse Logiken gleichermaßen. Das heißt, dass die Wissens- und Sinnbildungsprozesse das repräsentierbares Tatsachenwissen umfasst und die unrepräsentierbaren ästhetischen und religiösen Sinnsphären.
5. Wissens- und Sinnbildungsprozesse beim Umgang mit religiösen Signaturen können als Kultur des Verhaltens zur Unverfügbarkeit der Welt verstanden werden, die auch existenzielle Wertorientierungen betrifft.

6. Die Bestimmung der Dimensionen der Wissens- und Sinnbildungsprozesse umfasst systematische und dynamische Lernprozesse. Die dabei zu erlernende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien, Haltungen und Bereitschaften entwickeln sich weder rein spontan noch lassen sie sich auf kompetenztheoretische Handhabung reduzieren.

Normalerweise versuchen sich Lehrer den Wissens- und Sinnbildungsprozessen von Schülern zu nähern, indem sie sie beobachten und die Ergebnisse abfragen. Über die im Verborgenen liegenden Vorgänge können sie nur spekulieren. Es gibt jedoch Möglichkeiten, auch die eigensinnigen Wissens- und Sinnbildungsprozesse bedingt ans Licht zu bringen, um sie intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Ohne an diese Stelle eingehend auf solche Vegegenwärtigung eingehen zu können (vgl. dazu Aden 2011: 79 ff.; Sabisch 2007: 25 ff.), sei auf handlungsparallele Notate verwiesen, die während des Sehens und Erlebens angefertigt werden. Solche Dokumentationen können die mit einer Lernhandlung einhergehenden Augenblickserfahrungen sichtbar machen. Es handelt sich um Aufzeichnungsformen des automatischen Assoziierens, Schreibens und Visualisierens an, die an der Schnittstelle von Bild und Schrift oder auch Klang und Sprache liegen. Künstler, die solche automatischen Schreibweisen entwickelt haben, können als formale Vorbilder herangezogen werden. Sie übersetzen auch die eher unreflektierten, nichtdiskursiven Momente der Wissens- und Sinnbildungsprozesse in eine sichtbare, kommunizierbare Form. Als Antworten auf den Erfahrungsprozess des Sehens und Erlebens stellen solche Schreib- und Graphieformen eine Möglichkeit dar, die Wissens- und Sinnbildungsprozesse schon im Prozess ihrer Entstehung zu dokumentieren. Man muss sich aber bewusst sein, dass die Aufzeichnungen und die Seh- und Handlungserfahrungen nicht vollständig ineinander aufgehen, sondern den Prozess zum einen mit herstellen und zum anderen nur bruchhaft sichtbar machen. Sie sind zudem semiotisch offen und daher interpretationsbedürftig. In diesem Sinne stellen sie aber einen idealen Bezugspunkt für weitere Beobachtungen, Reflexionen und Analysen der Lernhandlung dar.

Zu den in selbstbestimmt durchgeführten Prozessdokumentationen aktualisierten Wissens- und Sinnbildungsprozessen in Bezug auf religiöse Signaturen liegen erste empirische Untersuchungen vor (vgl. Aden 2015). Sie zeigen im Ergebnis, dass es um ästhetisches Erleben ebenso geht, wie um subjektive Einstellungen und Gefühle sowie um religiöses Wissen, politische Werte und kulturelle Normen. Im Einzelnen lassen sich die im Folgenden aufgeführten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien, Haltungen und Bereitschaften identifizieren:

- Passiv-rezeptive Konzentration auf die Augenblickserfahrung in frei schwebender Aufmerksamkeit vor aller präzisen, vergegenständlichenden Begrifflichkeit

- Verknüpfung der Augenblickserfahrung mit automatischen Assoziationen

- Krisenhafte Infragestellungen analoger Deutungsversuche durch Unfassbares, Unbekanntes, Unerkennbares, Unerklärliches, Infragestellendes, Aufbegehrendes… im Bild

- Sachbezogenes Verstehen der bildnerischen Mittel, Motive, Medien und der ikonographischen und ikonologischen Wissensaspekte des Bildes

- Kommunikativer Widerstreit mit anderen über unterschiedliche Wissens- und Sinnbildung in Bezug auf die

bildliche Darstellung

- Religiöse Perspektivisierung der Bildsignaturen; Sachbezogenes Verstehen der damit zusammenhängenden theologischen und alltagsreligiösen Konzepte
- Kommunikativer Widerstreit mit anderen über unterschiedliche Wissens- und Sinnbildung in Bezug auf religiöse Deutungsweisen
- Erkenntnis der Vorläufigkeit und Grenzen der Sichtbarmachung des Religiösen im Bild und der Vorläufigkeit und Grenzen möglicher Deutungen
- Erkenntnis der Inkompatibilität von Bild- und Religionssprache. Akzeptanz und Aushalten der Grenzen des Wissens und der Kontingenz der Welt
- Besinnung auf subjektiv relevante Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Wissensweisen.
- Bewusstmachung des Gemachtseins und der Wirkungsweisen religiöser Bildsignaturen
- Bewusstmachung de innersubjektiven und intersubjektiven Bedingungen der Bedeutungsherstellung
- Reflexion der Macht religiöser Bildsignaturen
- Transfer auf religiöse Konflikte um die Bilder
- Transfer auf Macht- und Disziplinierungsmechanismen durch die Funktionalisierung religiöser Signaturen durch kirchliche oder lebensweltliche Deutungshoheiten

Fazit

Ziel einer Auseinandersetzung mit religiösen Bildsigaturen ist die Vergegenwärtigung des Gemachtseins und der Wirkungsweisen religiöser Konnotationen, Kontextualisierungen, Perspektivisierungen und Deutungen von Bildern. Sie wird immer in die Erkenntnis münden, dass es religiöse Bilder nicht gibt, sondern nur von außen herangetragene, religiöse Deutungen von Bildern. Insofern unterscheidet sich die Auseinandersetzung mit religiös aufgeladenen Bildern nicht von der kritisch-produktiven Auseinandersetzung mit allen anderen Bildern. Immer geht es um eine über das elementare Bilderverstehen hinausgehende bildbezogene und selbstbezogene Reflexion. Objektive Symbolforschung wie auch der sinnliche Sehvorgang selbst stehen also im Fokus der Auseinandersetzung, damit Gebrauchsweisen, Funktionen, Mechanismen und Strukturen der religiös konnotierten Bilder in ihren gesellschaftspolitischen Kontext eingeordnet werden können. Die Auseinandersetzung mit religiösen Signaturen birgt aber noch ein anderes Potenzial. Sie kann eine ergebnisoffene Besinnung auf differenzierte, selbstkritische und selbstbestimmte Relevanzstrukturen vor dem Hintergrund der Kontingenz der Welt initiieren. Ob dabei im Ergebnis eine über das Irdische hinausgehenden Instanz anerkannt wird oder nicht, spielt im Kunst-/Bild-/Medienunterricht keine Rolle. Entscheidend ist die Auseinandersetzung selbst. Die bildlichen Wissens- und Sinnbildungsprozesse an sich stellen bereits eine Kultur des Verhaltens zur Unverfügbarkeit des Lebens dar. Hier spielen Wertorientierungen eine entscheidende Rolle, die freilich nicht abprüfbar sind. Schließlich gibt es unterschiedliche ‚richtige' Lösungen einer Kultur des Verhaltens zur Unverfügbarkeit des Lebens.

Literatur

- Maike Aden: Die Sichtbarmachung und Reflexion unserer Konstruktionen über religiöse Bilder im Ästhetischen Forschungsalbum. Eine explorative Studie; in: Andreas Brenne, Claudia Gärtner (Hg.): Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht. Stuttgart 2014 (i. Druck)
- Maike Aden: Risiken und Nebenwirkungen einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. Ein kritischer For-

schungsbericht. Bermen 2011. E-LIB. Reg. bei Deutsche Bibliothek Frankfurt. E-Book online: elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00102369-1.pdf (10.8.14)

- Zygmunt Bauman: Liquid modernity, Cambridge 2000
- Hans Belting: Bild und Kult, München 1990
- Hans Belting: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft, München 2001
- Hans Belting: Das echte Bild. Bildfragen als Glaubensfragen, München 2005
- Hans Belting: Das unsichtbare Meisterwerk. Die modernen Mythen der Kunst, München 1998
- Hans Belting; Lydia Haustein (Hg.) Das Erbe der Bilder: Kunst und moderne Medien in den Kulturen der Welt, München 1998
- Franz Billmayer: Viele Bilder, überall. Bildkompetenz in der Mediengesellschaft; in: Gabriele Lieber (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Hohengehren 2008
- Gottfried Boehm: Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder; in: Christa Maar, Hubert Burda: Iconic Turn. Die Neue Macht der Bilder, Köln 2004
- Hartmut Böhme; Gernot Böhme: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt 1983
- Peter J. Bräunlein: Ikonische Repräsentation von Religion; in: Hans G. Kippenberg; Jörg Rüpke; Kocku von Stuckrad (Hg.): Europäische Religionsgeschichte. Bd. 2, Göttingen 2009
- Rita Burrichter; Claudia Gärtner: Mit Bildern lernen. München 2014
- Albert Camus: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde, Hamburg 2000
- Christoph Dohmen: Das Bilderverbot. Seine Entstehung und seine Entwicklung im Alten Testament, Frankfurt/M. 1987
- Alain Ehrenberg: Das erschöpfte Selbst, Frankfurt/M. 2004
- Yvonne Ehrenspeck: Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts, Opladen 1998
- Richard Faber; Volkhard Krech (Hg.): Kunst und Religion im 20. Jahrhundert, Würzburg 2001
- Katharina Mertens Fleury: Leiden lesen. Bedeutungen von compassio um 1200 und die Poetik des Mit-Leidens im ‚Parsival' Wolframs von Eschenbachs, Berlin 2006
- Volker Frederking: Schwer messbare Kompetenzen, Baltmannsweiler 2008
- Georg Gadamer; Gottfried Boehm (Hg.): Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt/M. 1978
- Claudia Gärtner: „Bei Bildern hat jeder andere und eigene Wahrnehmungen". Was und wie lernen Schüler-/innen, wenn sie Bilder im RU erschließen? Manuskript für die Publikation „Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht", die 2015 erscheinen wird. Das Manuskript liegt der Autorin vor
- Claudia Gärtner: Mit Bildern lässt sich besser lernen!? Die Frage nach der Funktion und Wirkung von Bildern im RU aus religionspädagogischer Perspektive. Manuskript für die Publikation „Funktion und Wirkung von Kunst im Religionsunterricht", die 2015 erscheinen wird. Das Manuskript liegt der Autorin vor

- Clifford Gerz: Dichte Beschreibung, Frankfurt/M. 1987
- Anthony Giddens: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1995
- Ernst von Glaserfeld: Abschied von der Objektivität. In: Peter Krieg, Paul Watzlawick (Hg.): Das Auge des Betrachters. Heidelberg 2002
- Nelson Goodman: Weisen der Welterzeugung, Frankfurt/M. 1990
- Herrmann Lübbe: Religion nach der Aufklärung, München 2004
- Walter Grasskamp: Museumsgründer und Museumsstürmer. Zur Sozialgeschichte des Kunstmuseums. München 1981
- Margareta Gruber: Zwischen Bilderverbot und „Vera Icon“, oder: Wie viel Bild ist von Christus erlaubt?; in: Lebendiges Zeugnis 60, Heft 2, Mai 2005
- Jürgen Habermas: Glauben und Wissen. Rede zum Friedenspreis des Deutsche Buchhandels, Frankfurt/M. 2001
- Jürgen Habermas: Zwischen Naturalismus und Religion, Frankfurt/M. 2005
- Georg Friedrich Wilhelm Hegel: Vorlesungen über Ästhetik II; in: Werke, Bd. 14, Frankfurt/M. 1986
- Silvia Henke; Nika Spalinger; Isabel Züricher (Hg.): Kunst und Religion im Zeitalter des Postsäkulären. Bielefeld 2012
- Martina Hessler; Dieter Mersch: Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft, Bielefeld 2009
- Sigrid Hinz (Hg.): Caspar David Friedrich in Briefen und Bekenntnissen, München 1974
- Hans Höhn: Postsäkular: Gesellschaft im Umbruch, Religion im Wandel, Paderborn 2007
- Reinhard Hoeps: Bilder als Gegenstand der Theologie. Eine Problemanzeige. Tagungsvortrag in Köln am 2.3.2012. Das noch nicht veröffentlichte Manuskript liegt der Autorin vor.Regina Polak (Hg.) Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa, Ostfildern 2002
- Samuel P. Huntington: *T*he Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, New York 1996
- Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft, Werkausgabe, Bd. 10, Frankfurt/M. 1974
- Inge Kirsner: Kill Bill, Dogville und andere Passionen. Das Erlösungsmedium Film zwischen Ästhetisierung und Konkretisierung gesellschaftlicher Prozesse, unveröff. Vortragsmanuskript 2004
- Fritz Kramer: *Praktiken* der Imagination; in: Schriften zur Ethnologie, Frankfurt/M. 2001
- Thomas Lehnerer: Methode der Kunst, Würzburg 1994
- Herrmann Lübbe: Religion nach der Aufklärung, Graz 1990
- Niklas Luhmann: Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2002
- Dieter Mersch: Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis. München 2002
- Andreas Mertin: Eine protestantische Sicht auf die Kunst. Zehn Grund-Sätze; in: Ta katoptrizomena, Heft 77, 2012; online: http://www.theomag.de/77/am391.htm (23.7.2014)
- Axel Michaels (Hg.): Klassiker der Religionswissenschaft. Von Friedrich Schleiermacher bis Mircea Eliade, München 1997

- Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden, Bd. 3, München 1954
- Eckhard Nordhofen, Der Engel der Bestreitung. Über das Verhältnis von Kunst und Negativer Theologe, Würzburg 1993
- Georg Picht: Kunst und Mythos. Stuttgart 1987
- Manfred L. Pirner: Medienorientierte Religionsdidaktik; in: Bernhard Grümme; Hartmut Lenhard; Manfred L. Pirner: Religionsunterricht neu denken, Stuttgart 2012
- Detlef Pollack, Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003
- Juliane Rebentisch: Autonomie? Autonomie!. Ästhetische Erfahrung heute, in: Sonderforschungsbereich 626 (Hg.): Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit, Berlin 2006; online: http://www.sfb626.de/veroeffentlichungen/online/aesth_erfahrung/aufsaetze/rebentisch.pdf (31.8.14)
- Martin Riesebrodt: Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der ‚Kampf der Kulturen', München 2000
- Joachim Ringleben: Schleiermacher und der frühe Hegel; in: Ulrich Barth; Claus-Dieter Osthövener (Hg.): 200 Jahre „Reden über die Religion", Berlin 2000
- Andrea Sabisch: Inszenierung der Suche, Bielefeld 2007
- Klaus Sachs-Hombach: Das Bild als kommunikatives Medium, Köln 2003
- Renata Salecl: Choice. Glasgow 2010
- Thorsten Scherer: Ein Bild von Welt: Glaubenssuche zwischen Physik und Metaphysik, Norderstedt 2009
- Friedrich Schleiermacher: Reden über die Religion (1799), Göttingen 1967
- Peter Schüz; Thomas Erne (Hg.) Der religiöse Charme der Kunst, Paderborn 2011
- Richard Sennett: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998
- Horst Schwebel: Die Kunst und das Christentum. Die Geschichte eines Konflikts, München 2002
- Horst Schwebel: Gegenwartskunst zwischen ästhetischer und religiöser Kommunikation; in: Valenta u.a. (Hg.), Dialoge. Katalog, Kronach 2003. Online: https://sites.google.com/site/hschwebel/aufsatz09 (19.8.14)
- Georg Simmel: Das Christentum und die Kunst (1907); in: Das Individuum und die Freiheit, Frankfurt/M. 1993
- Georg Simmel: Schopenhauer und Nietzsche. Ein Vortragszyklus (1907); in: Gesamtausgabe Bd. 10, hgg. von M. Behr, Volkhard Krech, G. Schmidt, Frankfurt/M. 1995
- Paul Tillich: Protestantismus und Expressionismus; in: Almanach für das Jahr des Herrn, Hamburg 1959
- Christoph Uehlinger: Bilderverbot; in: RGG, Bd. 1, Tübingen 1998
- Wolfgang Ullrich: An die Kunst glauben, Berlin 2011
- Jürgen Werbick: Trugbilder oder Suchbilder? Ein Versuch über die Schwierigkeit, das biblische Bilderverbot theologisch zu befolgen; in: JBTH 13, 1998
- Thomas Ziehe: Veränderte Mentalitäten und Lebensorientierungen bei heutigen Jugendlichen, o.J.; online:

http://www.fach-werk-minden.de/fileadmin/user_upload/pdf/Prof.Ziehe.pdf (12.08.14)

Abbildungen

Abb. 1: Bildmaterial verschiedener Internetseiten

Abb. 2: © Benjamin Harms

Let's get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

Yakari is the young hero of a thirty-five-volume comic series of the same title, which was written and drawn by the Swiss francophone cartoonists André Jobin (Job) and Claude de Ribaupierre (Derib) in the early 1970s and appeared in France and Belgium between 1973 and 2009. Yakari is a Sioux boy who is able to understand and speak animal languages. His best friends are a Sioux girl, "Rainbow", and his horse, "Little Thunder." He also has a totem animal, "Great Eagle," which frequently gives him critical advice. All of his numerous adventures center around various kinds of animals (Yakari 2012: n. pag.; Yakari n.d.: n. pag.; Official Website n.d.: n. pag.).

The comic series was such a tremendous success in Belgium and France that its issues have been translated into at least seventeen languages including English, German, Finnish, Breton, Indonesian, Polish, Chinese, Turkish, Arabic, Inuktitut, and Catalan. In Germany, the comic series was readily accepted into the existing repertoire of representations of Native Americans, satisfying German 'Indianthusiasm,' "a yearning for all things Indian" (Lutz 2002: 168). Carlsen Comics published twenty-six issues between 1977 and 2001, and since July 2006, Salleck Publications has published the remaining nine issues as softcover. What is more, the Native American boy and his friends quickly made it on TV. From 1983 onwards, Graphoui produced *Yakari* on TV, and fifty-two episodes were broadcast by Antenne 2 in France. Seventy-eight additional *Yakari* episodes were produced and broadcast between 2005 and 2007 by France 3. The series then started conquering German TV, being aired by the children's channel KiKA between March and May 2008. By attracting more than 1.5 million viewers, *Yakari* won an incredible market share of 21.1%. In late 2008, ZDF tivi, the children and youth program of one of Germany's most prominent public channels, took up broadcasting *Yakari*. Needless to say, all episodes can be purchased on DVD (Yakari 2012: n. pag.; Indianer-Abenteuer in ZDF tivi 2008: n. pag.). Since then, there has been a *Yakari* hype, with new German editions of the comic books, coloring books, calendars, and jigsaw puzzles flooding the market. As a consequence, reviewers began to speak of a "true [Yakari] renaissance in Germany" (Yakari reitet durch den Supermarkt und an die Kioske 2011: n. pag., translation S.M.).

At the beginning of 2011, Yakari was "as fashionable as never before" and continued to spring up in additional places: Blue Ocean Entertainment began to produce activity booklets, with 80,000 copies appearing every two months, and Aldi-Süd, a large German discounter, announced it would offer selected *Yakari* comic books at a low price (Yakari reitet durch den Supermarkt und an die Kioske 2011: n. pag., translation S.M.). In 2012, the hype continued, with the production of a smart phone app, audiobooks, and the announcement of the production of a motion picture. A musical, "Yakari – Freunde fürs Leben" ('Yakari – Friends for Life') by Thomas Schwab, is currently set to tour throughout Germany from April to December 2013 (Yakari, der Sioux-Indianer 2012: 13; Yakari spielt mit den Tieren 2012: n. pag.; Yakari Live 2012: n. pag.).

Despite its long history of success and its popularity among German pre- school/first-school children and despite the growing body of work on the representation of Native Americans in comic books and film (cf. e.g. Kilpatrick 1999; Pewewardy 1999; Rollins/O'Connor 2003; Buscombe 2006; Sheyahshe 2008; King 2009; Royal 2010; Raheja 2011), scholars have so far not investigated the representation of Native Americans, more precisely the Sioux, in this comic and animated cartoon series. In my contribution, I therefore seek to decipher the representational strategies employed in the German version of the animated cartoon series. I will first briefly elaborate on the temporal and spatial setting of the series, as well as on its set of characters and visual specificities. In a next step, I will argue that *Yakari*'s major agendas are the criticism of anthropocentrism and the advocacy of animal rights. Finally, I will discuss *Yakari*'s political implications, in particular when read against the traditional filmic iconography of Native-settler relations prominent until the present day.

Visual Stereotyping and Dehistoricizing in *Yakari*

"[F]ilm and visual culture," as Michelle H. Raheja has recently reminded us, "have provided the primary representational field in which Native American images have been displayed to dominant culture audiences in the twentieth and twenty-first centuries" (2011: ix). Raheja even goes so far as to speak of "Hollywood's racial optics regime," thus hinting at the film medium's stereotyping of Native Americans not only on the level of the plot but also through its use of visual images (2011: x).

Despite its creation and production outside Hollywood and its prescribed set of "Hollywood Indians," as Jacquelyn Kilpatrick has termed them (1999: xv), *Yakari* engages in similar filmic practices. The series is set in the North American Great Plains and is thus in line with Hollywood's tendency to privilege Southwestern and Plains Indian cultural identities and to present them as an "indigenous norm" (Raheja 2011: xiii). Such a representational strategy also appeals to German audiences in whose "cultural imagination" the Plains stereotype looms large (Weber 2012: 170). *Yakari*'s protagonists are Sioux, as is explicitly mentioned by the characters, who pronounce the tribal name wrongly ([si:uks]). In order to appease ethnologists, the series' creators have attempted to visually approximate Sioux habitation styles (tepees) and clothing (fringed shirts, leather pants, impressively feathered war bonnets). Inaccuracies creep into both book and film version when it comes to everyday objects such as the clay pot, which is actually not a part of the Sioux art tradition (Fig. 3; Yakari und Kleiner Donner 2008: 00:02:04). Which Sioux division Yakari and his tribe belong to or where exactly the story takes place geographically we never learn. The same imprecision also persists when it comes to the series' temporal placement. *Yakari*, like most of its filmic predecessors, traps its Native American protagonists in the past but refrains from focusing on Native-settler relations. While the presence of horses, introduced by the Spanish in the early sixteenth century, suggests that *Yakari* is set in the post-contact era, in the whole series the presence of Euro-American settlers is not mentioned even once. Yakari lives in a secluded Sioux microcosm apparently (yet) unaffected by the effects of colonization. One could now surmise that Euro-American settlers have not yet entered the region of the Plains and that they therefore do not appear in the series. What is rather astonishing, however, is the fact that – with a few scattered exceptions, such as the two Pawnees in episode three – no other tribes or bands are present either (Kleiner Donner reißt aus 2008: 00:08:01). This absence suggests that the producers historically decontextualized *Yakari* as much as possible, placing the boy and his friends into an untouched, exotic paradise hermetically sealed from interhuman interferences. This paradisical atmosphere is enhanced through the series' audiovisual tracks. *Yakari*'s upbeat and rhythmical signature tune and the producers' predominant use of primary colors underline the carefree and historically decontextualized setting thus created.

Both through its plotlines and cinematographic techniques, *Yakari* constructs most of its characters as 'noble savages.' Both their words and actions reflect values such as community, courage, and mutual respect. Yakari, in particular, also gradually develops into the epitome of the 'ecological Indian,' who protects nature and treats the animals respectfully. However, there are distinctions made regarding the ecological Indian, which I will discuss later. Most of the tribe's hunters are portrayed as extremely muscular, agile, and endowed with the stereotypical beaked nose. They are friendly, display a sense of humor, and speak grammatically correct German. This appears particularly progressive if one compares this depiction to the earlier one in the *Yakari* comic books, in which stoic, ill-humored, and linguistically disadvantaged Native Americans abound (Fig. 1 and 2).

In Yakari's world – in both book and film version, most of the women carry out traditionally female chores, such as cooking, sewing, and fetching water. Many of the men, by contrast, are prominent for their inactivity, laziness, and absent-minded behavior (Fig. 3 and 4; Yakari und Kleiner Donner 2008: 00:02:00).

Considering the focus of most European Indian fantasies on Native-settler interaction and the dying of a race, the series' degree of historical decontextualization is unusual, but in terms of stereotypization *Yakari* corresponds to many of its American and European filmic and literary predecessors, such as travel literature, Buffalo Bill's Wild West, Karl May's oeuvre, the DEFA 'Indianerfilme,' and a plethora of Hollywood productions. The animated cartoon series, in particular, abounds with mostly positive images of noble savages, interspersed with occasional "homages" to the 'lazy' and 'stoic Indian.' However, "[c]liché busting," as H. Glenn Penny dubs the efforts of German scholars and hobbyists to replace such stereotypes by "authentic Indians," will not bring us new insights here, as *Yakari* obviously does not aim at teaching children about Native American culture (2006: 799). Instead of conducting a litmus test concerning representational correctness, I would like to investigate how the series appropriates Native Americans. Besides seeking to entertain its young viewers, I argue, *Yakari* functions as a projection surface for discourses on animal rights.

Yakari's Critique of Anthropocentrism and Its Advocacy of Animal Rights

> *„If the Eiffel Tower were now representing the world's age, the skin of paint on the pinnacle-knob at its summit would represent man's share of that age; and anybody would perceive that that skin was what the tower was built for. I reckon they would. I dunno." (Twain 2004: 226)*

In his short story, "Was the World Made for Man?," Mark Twain satirizes British anthropologist Alfred Russel Wallace's anthropocentric theory that the universe was created specifically for the evolution of mankind, espoused in his 1903 monograph *Man's Place in the Universe* (Pratt 2005: 81). While *Yakari* does not employ satire to criticize humans for their belief in their own superiority, it takes an equally emphatic and firm stance against anthropocentrism and positions itself in favor of animal rights.

Anthropocentrism can be found at the heart of many traditional Western ethical approaches, which consider only human beings to have an intrinsic value, or at least claim that human beings have a greater amount of intrinsic value than non-human beings. Environmental ethics, which was formed in the 1970s as a new sub-discipline of philosophy, countered such anthropocentric conceptualizations. Studying "the moral relationship of human beings to, and also the value and moral status of, the environment and its nonhuman contents," environmental ethicists have questioned "the assumed moral superiority of human beings to members of other species on earth" and investigated "the possibility of rational arguments for assigning intrinsic value" to them, as well as the environment (Brennan and Lo

2008: n. pag.; cf. Joseph 2009: 228). Environmental ethics has ever since underpinned political and legal debates about animal rights and environmentalism and has given rise to a variety of social and political movements. Roughly, one can distinguish between a "shallow ecology movement," fighting against resource depletion and pollution, and a "deep ecology movement," endorsing "biospheric egalitarianism," that is, the view that all living organisms have an equal right to live in their own way (Brennan and Lo 2008: n. pag.).

Yakari's animal rights approach can be best traced back to the animal liberation movement, which came into existence in the 1970s. Peter Singer, the movement's first theorist, argued in his 1975 monograph *Animal Liberation: A New Ethics for Our Treatment of Animals* that the interests of animals need to be considered because of their ability to suffer and to feel pain. He advocated such "equal consideration of interests" in opposition to the prevalent speciesism, "an attitude of bias toward the interests of members of one's own species and against those of members of other species." While Singer argues that we must bring non-human animals "within our sphere of moral concern," he does not claim all lives to be of equal worth (1975: 7-8, 23). Singer's position is considered preference utilitarianism as, for him, the best solution to a moral problem is the one which will best satisfy the preferences of the greatest possible number of living things (Regan 1983: 206-08).[1]

Yakari was conceived of and produced at exactly the time when philosophical, legal, and political discourses of environmental ethics and animal rights emerged in the United States, Europe, and many other countries. Critiquing anthropocentrism, *Yakari* also strongly adopts Peter Singer's utilitarian position on animals, emphasizing the equal consideration of interests between humans

and non-humans through its audiovisual tracks. A few minutes into the first episode, we realize that in *Yakari* animals are able to speak with each other as well as with humans and engage in the same thought processes as the latter. In fact, they are more intelligent and far-sighted than their human counterparts. When Yakari rescues his future horse, Little Thunder, whose hoof has become stuck in-between rocks, the horse indicates that he understands the boy, nodding at his orders (Yakari und Großer Adler 2008: 00:06:28). Moreover, by far the wisest and morally most superior character in the series is an animal: Great Eagle, Yakari's totem, who is able to speak, is omniscient and omnipresent. His wisdom and superiority become evident through an employment of specific cinematic techniques. Thus, he always enters the scene from above, his towering shadow announcing his majestic appearance. Due to his sheer size, the boy and we, the viewers, always look up to him, which instills us with a sense of awe. To heighten the impression of superiority, power, and magnificence thus created, Great Eagle is often surrounded by an aura of gleaming light and accompanied by mystic music and flying leaves, stirred up by the power of his wings. His diction and speech reflect wisdom and foresight (Fig. 5; Yakari und Großer Adler 2008: 00:07:31-00:08:30).

It is just such capability of reflection, "the reflective mind," as opposed to merely "perception and desire," that scholars, in a Kantian fashion, cite when emphasizing the difference between humans and animals (Korsgaard n.d.: 93). Thus, by endowing animals with a reflective mind, *Yakari*'s producers undermine arguments in favor of hierarchizing between humans and animals.

Yakari is initiated into this highly moral animal kingdom by receiving the gift to communicate with the animals, which turns him into an exceptional Sioux. For, while living in sync with the environment, the Sioux are portrayed as anthropocentrists – most tribe members believe in taming horses or engage in revenge plots against animals and attempt to kill them, such as Restless Wolf in the fourth episode. They thus consider their own rather than the animals' interests and deem themselves the superior species. According to Great Eagle's plan, Yakari is to enlighten the Sioux about the animals' rational and intellectual capabilities in order to facilitate a better understanding between the species. However, before he can fulfill this mediatory function, the boy has much to learn. At the beginning of the series, Yakari espouses the same anthropocentric paradigms as his adult role models. Intent on taming his horse, Little Thunder, he tries to trick him into a friendship, offering him a cob of corn and jumping on his back. After Little Thunder unsaddles him, Yakari's anger and frustration lead to the following dialog between horse and human (Fig. 7):

LT: It will certainly not work this way, ridiculous. Y: You can talk?

LT: Sure, and I can even understand you. Y: I can also understand you.

LT: Hm, I'm not too sure about that.

(Yakari und Großer Adler 2008: 00:09:20-00:10:04; all translations from the series are by the author)

Little Thunder's witty, tongue-in-cheek remarks – which cannot be found in the comic book version – exemplify the animals' intellectual and moral superiority and emphasize their insistence on free will and self-determination. The horse's pun on the German word *verstehen*, which simultaneously means "to comprehend" and "to understand," encapsulates the animals' belief that – even if humans can comprehend animals – they are certainly not able to understand them. Great Eagle similarly emphasizes that Yakari needs to adopt a new attitude toward the animals: "[You are able to communicate with the animals], because I trust you, for you are a friend of the animals and I know that you will understand them and protect them from evil humans" (Yakari und Großer Adler 2008: 00:10:15-00:10:34). Great Eagle emphasizes that Yakari has not earned the ability to converse with the animals himself but that it was the animals that have empowered him. Besides lacking agency, Yakari is not yet able to understand them – but he will in the future. The expression "evil humans" suggests that the boy will have much conversion work to do, as most human beings are – based on their anthropocentric mindset – inevitably evil.

In the course of the next episodes, we follow Yakari's initiation into the morally elevated animal kingdom and into the values ascribed to the animals by the producers: tolerance, mutual respect, understanding, freedom, and self-determination. The boy time and again falls back into his old – human – habits, for instance, when he tries to impose his will onto Little Thunder in order to excel among his tribe members. The animals oppose such vain, human ambition. When Yakari tries to coerce Little Thunder into a race against his friend's horse, Little Thunder leaves him. Great Eagle explains to the Native American boy that the Sioux have to take good care of their horses: "Don't force your will onto Little Thunder. He wants to be free; as free as all human beings on this earth." This highly didactic lesson, equating animal and human desires, culminates in Yakari's insight: "I always thought I was the greatest, but as a matter of fact I only won through him [Little Thunder]." From now on, the boy always makes sure that Little

Thunder agrees to his plans and complies with the horse's demand never to put reins on him, as he loves his freedom too dearly (Kleiner Donner reißt aus 2008: 00:04:20-00:06:43; Yakari und Großer Adler 2008: 00:10:08). Such an equal consideration of interests lies at the heart of Singer's animal liberation approach. Living according to the principles of ecological egalitarianism and symbiosis, Yakari has reached what deep ecologist Arne Naess has termed "self-realization," that is, the reconnection of the human individual with his wider natural environment (1973: 96).

‚Going Animal,' Dualistic Thinking, and the Logic of Domination in *Yakari*

Considering the traditional iconography of cultural products representing Native Americans, the character constellation in *Yakari* is very striking. Popular representations such as James Fenimore Cooper's *Leatherstocking Tales*, Karl May's *Winnetou*, and Kevin Costner's *Dances with Wolves* focus on the conflict between good Native and evil Euro Americans and feature a White protagonist "going Native." This, usually male, individual then combines the best of both ethnic cultures, fusing into a super-Native, superior to the rest of his tribe, therefore assuming leadership roles. "By adopting Indian ways," Shari Huhndorf argues, "the socially alienated character uncovers his own 'true' identity and redeems European-American society." "[F]orms of going native," she further claims, "also support European-American hegemony" (2001: 5).

Yakari presents us with a parallel yet significantly different constellation: a Native American boy "going animal", finding his true identity in turn and redeeming his tribe members from their speciesism. Through Yakari's taking over the superior morality and insights of the animals, he considerably enhances his standing among his tribe members and the animals, occasionally even outdoing the animals. When Little Thunder gallops away and hides himself due to his fear of the wolves, Yakari courageously decides to undertake his journey to the pack alone and is thus enlightened about the true nature of the wolves (Im Land der Wölfe 2008: 00:01:57, 00:05:00). *Yakari*'s animated version merely shifts the focus from ethnic group to species, with the Native Americans taking over the traditional role of the Whites (the morally inferior colonizer) and the animals adopting the position usually assigned to Native Americans (the morally superior colonized victim). This parallel construction of the plot culminates in the scene in which Little Thunder declares his eternal connection to and friendship with Yakari, an intermedial reference to Winnetou's and Old Shatterhand's vows of blood brotherhood: "First, you saved my life. Now, I save your life. Now we belong together forever" (Yakari und Kleiner Donner 2008: 00:09:33-00:09:54).

That the animals in *Yakari* are merely stand-ins for minorities all over the world becomes particularly obvious in the fourth episode, when Yakari mediates between tribe member Restless Wolf and the wolves. Some years ago, Restless Wolf was attacked by a wolf, Three Leg, while hunting and killing wolves. Since then he has sought revenge, his heart having been full of hatred and fear. The whole tribe is also afraid of the wolves, shuddering at their howling in the dark, reading it as a threat and warning against humans. Yakari has fully bought into his tribe members' fears and commonly held beliefs about wolves. Consequently, when running into Three Leg, Yakari is terrified. Immediately, Great Eagle intervenes from above explaining to the boy that it is just such unjustified fears of the Other, lack of knowledge about each other, as well as faulty allegations that lead to misunderstandings and conflicts between the species:

GE: Why were you afraid, Yakari?

Y: Wwwwwhy? But wolves are dangerous…

GE: Has this wolf ever threatened or attacked you? If Restless Wolf has reason to be afraid of wolves, does the same also apply to you? Think about it…

(Im Land der Wölfe 2008: 00:06:07-00:06:28)

Three Leg himself later explains to Yakari that the wolves only attack if they are attacked, that they otherwise respect humans and that their howling at night is not a threat – as humans believe – but a chant that derives from ancient traditions expressing joy and group spirit. A look at the cinematic style reveals that the encounter between Three Leg and Yakari is a meeting of equals, who converse with each other at eye level. The shot/reverse shot technique employed throughout the scene underlines the epi-

sode's message that we must look at each other in order to understand each other. Moreover, the choice of lighting, in combination with the falling snow, endows the scene with a mystic and romantic quality and thus emphasizes the significance of such encounters between the species (Fig. 8; Im Land der Wölfe 2008: 00:07:27-00:08:20). After digesting this lesson, Yakari soon gets the opportunity to function as the mediator between humans and wolves. When Restless Wolf is about to be killed by the wolves, Three Leg explains to Yakari that his friend can only escape "if he swears to respect his [Three Leg's] kin as much as we [the wolves] respect his kin. He needs to express his respect credibly and forever" (Im Land der Wölfe 2008: 00:09:29-00:09:30). Respect for, as well as openness and tolerance toward, other species are the prerequisites for a peaceful and unprejudiced coexistence or even interaction – thus the message of the episode.

The example of the wolves shows that *Yakari*'s animated version, even more explicitly than its printed predecessor, argues that all human beings, including the Native Americans, have prejudices toward and a tendency to think in hierarchies and to dominate, subjugate, and tame/civilize the (non)human Other. Feminist and postcolonial ecocritical scholarship has, over the past decade, insisted on the mutual enforcement of diverse forms of oppression, linking the suppression of the environment with the suppression of the female and colonized Other. Val Plumwood has further emphasized that "deep structures of dualism" lie at the heart of the logic of domination and colonization, fostering all these forms of oppression. The ideological rift thus created between the master and the "dualised other" allows for colonization to progress. In *Yakari*, we see the phase of appropriation in the dualizing process acted out, the "exploitation of 'use' in nature, in which the rational ego is conceived as standing apart from the alien other, as the self-contained user of the item for consumption or resources of knowledge it now becomes" (Plumwood 1993: 192, 194). While the Native Americans in *Yakari* are overall depicted rather positively, as noble savages, they inhere in the very same logic of domination that – in real life – was responsible for their own colonization. Yakari, however, through the help of Great Eagle, breaks this vicious circle and thus allows for a remaking of the story. Through openly approaching the animals and considering them and their interests as equal to those of human beings, the boy creates what Plumwood has called "a democratic culture beyond dualism, ending colonising relationships and finding a mutual, ethical basis for enriching coexistence with earth others." "Democracy, co-operation and mutuality" are at the heart of *Yakari*'s didactic message (1993: 196).

Conclusion

Considering its target audience, preschool and first-school children, *Yakari*'s visual endorsement of humans and animals as equal "knots in the biospherical net" (Naess 1973: 95) is didactically feasible. Moreover, the emphasis on environmental issues – particularly played to the fore in the animated cartoon series – guaranteed that the series would elicit the approval and endorsement of a generation of parents that had grown up during the emergence of the environmental movement in Germany from the 1970s onward and would strike a chord with their children. The series thus tunes in with and fosters the Green sentiment prevalent in Germany. In this sociopolitical context, Yakari is a role model for the children on how to protect the environment. He acts as a *tabula rasa* on which German ecological fantasies can be inscribed (cf. Feilitzsch 1993: 183).

Besides its strong didacticism and its unequivocal messages, *Yakari*, through its exciting plotlines and its captivating cinematography, allows its young viewers to escape their everyday lives and to become actors in a comparably peaceful and adventure-laden universe. Seen from this point of view, the producers' decision to present the children a historically decontextualized Sioux microcosm devoid of interhuman warfare is feasible, as it spares them violent histories of colonization and exploitation. In the educated adult viewer, however, the insinuations deriving from the series' visual employment of traditional iconographies and its consequent universalization of ideological structures create a profound unease, as it could potentially be read as a relativization of Euro-American colonial guilt.

Note

[1] Regan is the advocate of an animal rights position, condemning any practice failing to respect the rights of animals, irrespective of human need and competing claims and thus arguing anti-utilitarian.

References

Brennan, Andrew and Yeuk-Sze Lo (3 January 2008) Environmental ethics. In: Zalta, Edward N. (ed.) The Stanford encyclopedia of philosophy. Metaphysics Research Lab Stanford, http://plato.stanford.edu/entries/ethics-environmental/ (accessed 19 September 2012).

Buscombe, Edward (2006) "Injuns!" Native Americans in the movies. London: Reaktion Books.

Feilitzsch, Heribert Freiherr v. (1993) Karl May: The 'Wild West' as seen in Germany. Journal of Popular Culture (3): pp. 173-189.

Huhndorf, Shari M. (2001) Going native: Indians in the American cultural imagination. Ithaca: Cornell University Press.

Im Land der Wölfe (2008) DVD, edelkids GmbH, Hamburg.

Indianer-Abenteuer in ZDF tivi/Comic-Figur Yakari in 78 Zeichentrick-Folgen (2 December 2008) ZDF Pressestelle, http://www.presseportal.de/pm/7840/1312847/indianer-abenteuer-in-zdf-tivi-comic-figur-yakari-in-78-zeichentrick-folgen (accessed 3 April 2012).

Joseph, Benny (2009) Environmental studies. New Delhi: Tata McGrawHill. [Second edition].

Kilpatrick, Jacquelyn (1999). Celluloid Indians: Native Americans and film. Lincoln: University of Nebraska Press.

King, C. Richard (2009) Alter/native heroes: Native Americans, comic books, and the struggle for self-definition. Cultural Studies <=> Critical Methodologies 9 (2): pp. 214-223.

Kleiner Donner reißt aus (2008) DVD, edelkids GmbH, Hamburg.

Korsgaard, Christine M. (n. d.) The sources of normativity. In: The Tanner lectures on human values. University of Utah: Tanner Humanities Center, http://tannerlectures.utah.edu/lectures/documents/korsgaard94.pdf (accessed 20 September 2012).

Lutz, Hartmut (2002) German Indianthusiasm: A socially constructed German national(ist) myth. In: Calloway, Colin G. et al. (eds.) Germans and Indians: Fantasies, encounters, projections. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 167-184.

Naess, Arne (1973) The shallow and the deep, long-range ecology movement: A summary. Inquiry 16 (1), pp. 95-100.

Official Yakari Website (n. d.) http://www.bandgee.com/yakari (accessed 16 September 2012).

Penny, H. Glenn (2006) Elusive authenticity: The quest for the authentic Indian in German public culture. Comparative Studies in Society and History 48 (4), pp. 798-819.

Pewewardy, Cornel (1999) From subhuman to superhuman: The evolution of American Indian images in comic books. In: Hirschfelder, Arlene et al. (eds.) American Indian stereotypes in the world of children: A reader and bibliography. Lanham: Scarecrow Press, pp.193-198. [Second edition].

Plumwood, Val (1993) Feminism and the mastery of nature. London: Routledge.

Pratt, J. Michael (2005) A fossil guide to Mark Twain's essay 'Was the world made for man?' The Mark Twain Annual 3 (1), pp. 81-89, http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1756-2597.2005.tb00031.x/abstract (accessed 3 April 2012).

Raheja, Michelle H. (2011) Reservation realism: Redfacing, visual sovereignty, and representations of Native Americans in film. Lincoln: University of Nebraska Press.

Regan, Tom (1983) The case for animal rights. London: Routledge & Kegan Paul.

Rollins, Peter and John E. O'Connor (2003) Hollywood's Indian: The portrayal of the Native American in film. Lexington: Univer-

sity of Kentucky Press. [expanded edition]

Royal, Derek Parker (2010) Native Noir: Genre and the politics of indigenous representation in recent American comics. ImageTexT: Interdisciplinary Comics Studies 5 (2), http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v5_3/royal/#1 (accessed 8 July 2013).

Sheyahshe, Michael A. (2008) Native Americans in comic books: A critical study. Jefferson, NC: McFarland.

Singer, Peter (1975) Animal liberation. New York: Random House.

Twain, Mark (2004) Was the world made for man? In: DeVoto, Bernard (ed.) Letters from the earth: Uncensored writings. New York: First Perennial Classics, pp. 221-226.

Weber, Dana (2012) Staged Indians: Representations of Native Americans in German theater and Karl May festivals. In: Fitz, Karsten and Katharina Erhard (eds.) Visual representations of Native Americans: Transnational contexts and perspectives. Heidelberg: Winter, pp. 163-177.

Yakari (n. d.) http://www.fernsehserien.de/yakari-2005 (accessed 16 September 2012).

Yakari (11 September 2012) wikipedia.de (accessed 16 September 2012).

Yakari, der Sioux-Indianer (September 2012) Süddeutsche Zeitung für Kinder (11): 13.

Yakari Live (2012) http://www.yakari-musical.de (accessed 19 September 2012).

Yakari reitet durch den Supermarkt und an die Kioske (17 Sept. 2011), www.comic-report.de (accessed 3 April 2012).

Yakari spielt mit den Tieren (1 May 2012), itunes.apple.com (accessed 19 September 2012).

Yakari und Großer Adler (2008) DVD, edelkids GmbH, Hamburg.

Yakari und Großer Adler (2009) Wattenheim: Eckart Schott.

Yakari und Kleiner Donner (2008) DVD, edelkids GmbH, Hamburg.

Picture Credits

Screenshots Yakari

© Derib + Job – le Lombard (Dargaud-Lombard S.A) 2013.

Licensed by: EL Euro Lizenzen, D-80331 München

Comics Yakari

© Derib + Job – le Lombard (Dargaud-Lombard S.A) 2013.

dt. von Salleck Publications

Let’s get lost. Warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann

Von Johannes M. Hedinger

> *„Le dessin est l´ouverture de la forme. Il l´est dans deux sens: l´ouverture en tant que début, départ, origine, envoi, élan ou levée, et l´ouverture en tant que disponibilité ou capacité propre.”*
>
> *(Jean-Luc Nancy 2007: 13)*

Das beidhändige Zeichnen ist innerhalb der Kunstpädagogik ein zwar seltenes, historisch betrachtet jedoch kontinuierlich praktiziertes Übungselement. (1) Was allerdings stets variiert, ist das mit dem Zeichnen jeweils verbundene Lernziel. Die Variationen der spezifischen Zeichenaufgabe, die sich seit über 100 Jahren als Übung im Kunstunterricht findet, reichen dabei vom beidhändigen Zeichnen von Kreisen an der Tafel mit dem Ziel einer motorischen Schulung für eine später einhändige Zeichenpraxis „nach der Natur“ (so 1903 bei James Liberty Tadd), über die rhythmisierte und ebenfalls symmetrisch angelegte beidhändige Übung (so in dem 1963 von Johannes Itten dokumentierten Bauhaus-Vorkurs und dem drawing course von Josef Albers) hin zu beidhändigem Zeichnen als Ausdrucksform körperlicher Sinne (so 1988 aus der kunstpädagogischen Praxis von Gert Selle). In der heutigen Kunstpädagogik kommt dem beidhändigen Zeichnen ein eher experimenteller Charakter zu, der Bildfindungsprozesse eröffnen soll, wie ein Beispiel aus der Zeitschrift Kunst + Unterricht von Beatrice Gysin aus dem Jahr 2003 zeigt. An die genannten Übungsbeispiele werden im Folgenden bestimmte Fragen gerichtet: 1) Wann und in welchem Kontext wurde im Kunst- bzw. Zeichenunterricht die beidhändige Zeichnung praktiziert, 2) zu welchen Zwecken wurde diese Übung jeweils verfolgt, 3) welche spezifische Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eröffneten sich hierbei und 4) welche Aspekte der historischen Übungspraxen besitzen noch für den heutigen Kunstunterricht Relevanz – gerade auch vor dem Hintergrund neuer medialer Entwicklungen?

Der „drill“ beider Hände.

Im Jahr 1903 veröffentlichte die „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg” eine Übersetzung von James Liberty Tadds „New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action” von 1899 (2) (Abb. 1). Der Titel der deutschen Ausgabe, „die nicht (als) eine wörtliche Übersetzung“ (Tadd 1903: V2) angelegt wurde, lautet: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zeichnen – Handfertigkeit – Naturstudium – Kunst. Die Einheit von „Kopf und Hand bei gleichzeitiger Lebendigkeit“ (3) in der Praxis des Unterrichts wurde dabei gekürzt (4). (Abb. 2) Die deutsche Rezeption dieser zeitnahen Übersetzung beförderte wohl die sich in Hamburg formierende Kunsterzieherbewegung. Bis heute wurde dieses Buch nicht ins Französische oder Spanische übersetzt, in den Niederlanden hingegen erschien es 1906. Es scheint also ein besonderes Interesse der deutschen Kunstpädagogik an der Entwicklung des Faches und seiner Orientierung an internationalen Konzepten und Fachliteratur bestanden zu haben. Dies zeigt sich auch an der Literaturliste zu der Ausstellung „Das Kind als Künstler“ (1898, Hamburg), deren „38 Titel umfassende Literaturliste des Begleitheftes zur Ausstellung“, wie Wolfgang Legler bemerkt, „nur fünf Texte deutscher Autoren enthält.“ (Legler 2002: 11).

Tadds – unter den Vorzeichen der reformpädagogischen Prozesse der Jahrhundertwende stehende – Buch enthält eine umfassende Lehre der Zeichnung, ist für verschiedene Altersstufen ausgelegt (jedoch: je früher, desto besser (5)), und bietet verschiedene Schwierigkeitsstufen an. Das Zeichnen nach konkreten Objekten aus der Natur, das im ersten Teil durch einzelne Übungen

im Klassenzimmer vorbereitet wird, stellt ein Ziel des Buches dar, aber auch das plastische Arbeiten wird behandelt [(6)]. Ein weiteres Ziel ist die Erlangung handwerklicher Fähigkeiten hinsichtlich eines später auszuübenden Berufes. Konkrete Anleitungen oder Handlungsanweisungen werden nicht immer gegeben; sie lassen sich aber über die reichlich beigefügten Bilder rekonstruieren. Es lässt sich ein Bezug zur arts and crafts-Bewegung ableiten, in den sich auch das Zeichnen in der freien Natur und nach konkreten Objekten sich gut einpassen lässt (Vgl. Kemp 1979). Dass das beidhändige Zeichnen von großer Bedeutung für die Tadd´sche Konzeption des Zeichenunterrichts ist, macht nicht nur die Platzierung im ersten Abschnitt des Buches, sondern auch der das Titelbild der US-amerikanischen Ausgabe deutlich, auf dem ein Mädchen beidhändig auf einer Wandtafel ein florales Ornament [(7)] zeichnet. Auch das Vorwort wird übertitelt mit einer Fotografie eines Klassenraumes (Abb. 3), in dem Schülerinnen an einer Lauftafel beidhändig symmetrische Ornamente zeichnen. Sie tun dies, wie die Bildunterschrift suggeriert, „unter Anleitung“ einer rechts an der Tafel stehenden Lehrerin und vor in Schulbänken sitzenden Schülerinnen.

Es dient zunächst als Übung der Motorik und ist als ein rein körperliches Training [(8)] gedacht. Zugleich werden hierbei symmetrische Formen als Kanon vorgestellt bzw. als Repertoire gefestigt. Anhand der Fotografien im Buch lässt sich nachvollziehen, dass anhand einer Vorzeichnung der Lehrperson Motive kopiert werden, da Zeichnungen in einer für die Kinder und Jugendlichen nicht erreichbaren Höhe auf den Tafeln aufgezeichnet sind. Diese sollten beidhändig – zunächst nach Vorlagen und später aus dem Gedächtnis – gezeichnet werden und variieren in ihrer Komplexität (vom Kreis über Schleifen zu Palmetten). Es sind Übungen, die als „drill work“ (Tadd 1903: 33) verstanden werden, die, wie Tadd schreibt, nicht mehr als 10 Minuten [(9)] pro Schulstunde in Anspruch nehmen sollen. Die korrekte Ausführung wird detailliert beschrieben (stehend vor der Tafel, Hände in Höhe der Körpermitte, Größe der Kreise 15-16 cm, Haltung des Körpers gerade und der Kopf senkrecht, nur der Arm bewege sich, nicht der Körper (Tadd, 1903: 38)). Ein Zwischenstadium stellen die so genannten „Freihandzeichnungen“ dar. Hier werden ein- oder beidhändig, scheinbar aus dem Gedächtnis „freie“ Zeichnungen auf ornamentaler und symmetrischer Basis reproduziert.

Über den Begriff des „freien“ oder „Naturzeichnens“ muss hier angemerkt werden, dass: „in der Schule des 19. Jahrhunderts“ dies nach Wolfgang Kemp vor allem „das Arbeiten nach dem plastischen Modell, sei es ein geometrischer Körper oder ein Gipsabguss nach der Antike“ meint (Kemp 1979: 309). (Abb. 4) Formuliertes Ziel James Liberty Tadds ist es hingegen, dass die Schülerinnen und Schüler „nach der Natur“ (Tadd 1903: 29) zeichnen können und nicht nur nach von ihm so genannten „toten“ Vorlagen, bei denen vermutlich jene von Kemp beschriebenen Modelle gemeint sind. Im Gegensatz zur Forderung aus Rousseaus Émile von 1762, bei der das Lernen aus der unvermittelten Anschauung der Natur und ohne didaktische Hilfsmittel erfolgen soll [(11)], werden hier in kleinschrittigen Methoden [(12)] Formen (Gedächtniszeichen) und motorische Fähigkeiten (drill) erlernt und dann zu einem Ganzen zusammengefügt. Zur fortgeschrittenen Lernzeit wird nunmehr einhändig gezeichnet. Die Zeichnungen, die in dieser Weise„nach der Natur“ entstehen, lassen sich jedoch schwer von denen unterscheiden, die „aus dem Gedächtnis“ produziert wurden – beide sind linear aufgebaut, beide verfügen über die hinreichenden und notwendigen wesentlichen Merkmale. (Abb. 5)

Auch vor dem konkreten Objekt (Pferd) werden nur diese wesentlichen Merkmale, nicht jedoch spezifisch-individuelle wiedergegeben. An diesem Punkt zeigt sich, dass das von Tadd ursprünglich im Titel formulierte Vorhaben, den „Mangel am wirklichen Zeichnen“ zu beheben, sich nicht einlösen lässt – zu stark stehen dazu die trainierten Formen, die Schemata, die aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden, einer Auseinandersetzung mit dem konkret vorhandenen Tier im Wege. So wird aus dem Zeichnen nach der freien Natur Abrufen von erlernten motorischen Bewegungen im Freien, die Bekanntes wiedergeben. Das erklärte Ziel, wie es in der Begründung des Buches heißt, „nur so viel vom Nützlichen, nach beruflichem Gesichtspunkte, wie nötig ist“ [(13)] zu lehren, kann demnach zumindest um eine ökonomisch orientierte Begründung des beidhändigen Zeichnens aus Kapitel 5 ergänzt werden: „In vielen Handwerken, die Geschicklichkeit erfordern, werden beide Hände gebraucht; je geschickter die linke Hand ist, desto tüchtiger der Arbeiter.“ (Tadd 1903: 22)

In Rhythmus und Gleichklang beidhändig zeichnen

In der Tradition der Idee des schöpferischen Innenlebens von Lernenden sieht sich auch Johannes Itten, der die beidhändige Praxis seines Vorkurses am Bauhaus nachträglich beschreibt. Im Vorwort notiert er: „Erziehen ist eine verwegene Sache und ganz besonders die Kunsterziehung, denn hier geht es um das Schöpferische im Menschen." (Itten 1963: 8) Unter dem Begriff „Rhythmus" findet sich folgende Aufgabe: „Schüler schreiben rhythmische Formen mit beiden Händen gleichzeitig. Es ist gut, die linke und die rechte Hand in gleicher Weise auszubilden. Die Hände können parallel oder spiegelverkehrt zeichnen oder Wörter schreiben. Solches Schreiben kann nur dann gelingen, wenn die Vorstellung der Buchstabenformen genügend deutlich ist, um in die entsprechenden Handbewegungen umgesetzt werden zu können." (Itten 1963: 135). (Abb. 6) Das Empfinden des eigenen Körpers und dessen Wahrnehmung als ein symmetrisches Konstrukt stehen hierbei im Vordergrund. Ob die Ergebnisse weiter benutzt wurden, beschreibt Itten nicht. Auch bei Josef Albers findet sich die Beidhändigkeit als motorische Übung: „Imagine walking into class on the first day of a Basic Drawing course and being told to stand up, hold out your arm, and draw your name backward. Or, with both hands in the air and your eyes closed, make a symmetrical drawing, then try it on paper." (Horowitz / Danilowitz 2006: 151) Das Kippen der Schrift zu einer Form durch die Spiegelung schien dabei in Zentrum des Interesses zu stehen; aber auch die Kunstfertigkeit und Präzision, mit der diese Formen ausgeführt werden sollten. Die Zeichenkurse in Black Mountain und später in Yale standen dabei unter dem Motto: „study, not art"(Horowitz / Danilowitz 2006: 157). Albers bemerkte zu diesen Übungen selbst: „They result not directly in works of art but develop discipline, the foundation for every art work…The essential aim remains: seeing eyes and obedient hands." (Horowitz / Danilowitz 2006: 158) Beide Kurse, der Vorkurs Ittens und die Zeichenkurse Albers´ waren für Studierende gedacht, von denen sich viele für ein künstlerisches Fach entschieden hatten. Zwar zielten die Kurse (Vorkurs und drawing class) nicht auf eine allgemeinbildende Funktion wie die Schule, doch wurden verschiedene Übungen in einzelnen Beispielen auf den Kunstunterricht übertragen. Das Zeichnen findet bei Itten nicht anhand von konkreten Mustern statt, sondern geschieht auf Anreiz von anderen sinnlichen Wahrnehmungen. Bei Albers besteht eine größere Konzentration auf die Schrift, deren Bildlichkeit hervorgehoben wird. Beiden gemein ist die Symmetrie der Ausführung, die auch bei beiden über die Handschrift argumentiert wird.

Fühlen, Machen

„Mit dem ganzen Körper lernen", unter diesem Motto lässt sich die generelle Diskussion um die fehlende Leiblichkeit in der Schule fassen, die Adelheid Sievert kritisiert: „In der Praxis von Unterricht und Erziehung verhindert jedoch die auf allen Schulstufen zunehmende Dominanz primär kognitiver Lernprozesse und die schulische Trennung von Denken und Handeln die intendierte Einheit von Denken, Fühlen und Handeln." (Sievert / Staudte 2000: 2) Das beidhändige Zeichnen nimmt Gert Selle 1988 in „Gebrauch der Sinne" mit Bezug auf Merleau-Ponty auf. (Vgl.: Sievert / Staudte 2000, Selle, 1988) (Abb. 7) In der beidhändigen ausgeführten Übung, die Selle beschreibt, befindet sich der gesamte Körper auf dem Bildträger (Papier), die Aufgabe ist, sich zunächst seiner Körperlichkeit zu vergegenwärtigen, bevor damit begonnen wird „blind und beidhändig zu zeichnen, was erinnerlich ist"(Selle 1988: 194) – so dass der vermeintliche körperliche Ruhezustand, in dem die Sinne aktiviert wurden, aufgelöst wird in einen aktiven, bei dem Gesten gefunden werden sollen, „die Erlebtes und Gespürtes in eine symbolisch artikulierte Form sichtbar" (Selle 1988: 197) umsetzen. In einem weiteren Schritt werden die so entstandenen und empfundenen Situationen reflektiert und aufgeschrieben. Selle dazu: „Der Vorgang gelingt in der allmählichen Loslösung von vorgefaßten Gestaltungsabsichten meist im Zustand des Bei-sich- und Am-Werk-Seins im Vertrauen auf das richtige Tun der Hände. (…) In den Gesten des Tastens, Zugreifens und Formen Klärens klärt und verwirklicht sich die persönliche ästhetische Erfahrung am Material und am Gegenstand." (Selle 1988: 180) Ziel ist das Herausarbeiten einer individuellen Ausdrucksform des eigenen Körperbewusstseins, die sich nicht an konkreten Gegenständen oder Zeichen orientiert, sondern einem subjektiven Schema unterliegt. Neben dem Aspekt des beidhändigen Zeichens kommen bei dieser Übung noch die Blindheit, die veränderte Körperhaltung (vertikal/horizontal) und die bewusste Konzentration auf die Körperwahrnehmung hinzu.

Jugendzeichnung und das beidhändige Zeichnen als „Handicap“

Beatrice Gysin bezieht sich 2003 auf das Bedürfnis, ab dem Jugendalter die Welt so „real“ als nur möglich abzubilden, welches Jugendlichen, die sich gerade von „kindlich wirkenden“ Zeichnungen abgrenzen möchten, nicht immer gelingt. Sie beschreibt diese Frustration: „Vom virtuosen Umgang mit räumlicher Wirkung aus betrachtet, vom Beherrschen der Perspektive und vom Darstellen realistischer Bildwelten aus gesehen, können ungelenke, kindliche Zeichnungen tatsächlich nur ein Fehlen, das vorläufige, das Noch-nicht-Können bedeuten.“ (Gysin 2003: 4)

Über das beidhändige Zeichnen in Kombination mit einem weiteren Handicap, nämlich einer kurzfristigen, selbstkontrollierten, einäugigen Blindheit, die erreicht wird, indem entweder nur auf das Objekt oder auf die geübte Hand geschaut werden darf, wird versucht, zu einem subjektiven Zugriff von Welt zu gelangen. Durch die so erzeugte „Ungeschicklichkeit“ soll ein individueller Zugang zur „Aneignung von Welt“ geschaffen werden. Ein Objekt soll zunächst beidhändig gezeichnet werden (Abb. 8), in einem zweiten Schritt nochmals, jedoch mit der Auflage, dass die Augen „ausschließlich die ungeübte Hand“ (Abb. 09) begleiten. In einem dritten Schritt wird ausschließlich mit der ungeübten Hand gezeichnet. (Abb. 10) Anschließend werden die vermeintlich nicht gelungenen Zeichenergebnisse besprochen und darin enthaltenes Potential besprochen: „Die Unsicherheit in der Formfindung, das Ungelenke, das Ungeübte, das Linkische kann wieder entdeckt und als authentische Ausdrucksmöglichkeiten und Qualitäten wahrgenommen werden.(…) Es geht um das Entdecken der Qualitäten des «Unbeherrschten, Unbeholfenen».“ (Gysin 2003: 43)

In einem zweiten Schritt soll nachträglich und auf rezeptiv-intellektueller Ebene vollzogen werden, welche Qualitäten die so entstandenen Bildlösungen haben – und welchen Beitrag sie zu einem „individuellen, authentischen Ausdruck“ (Gysin 2003: 43) leisten können. Das von Psychologen und Kunstpädagogen diagnostizierte „Verschwinden der Kinderzeichnung“ (Schulz 2007: 43), das sich in einem empfundenen „Nicht-können“ der Schülerinnen und Schüler niederschlägt, soll durch die Aufgabe (Handicap der Beidhändigkeit) in ein Potential umgedeutet werden, als eine positive Wendung der (von Gysin vermuteten Sicht) der „ungeschickten“ Ergebnisse.

Zusammenfassung der Beispiele

Beim ersten Beispiel, Liberty Tadd, wurde die Übung der Beidhändigkeit mit dem Ziel des motorischen Trainings praktiziert. Die entstehenden „ungeschickten“ Linien sollten durch stetige Übung und unter Zuhilfenahme eines Schemas, welches als Vorbild zuerst visuell und später durch das mehrfache Widerholen motorisch verinnerlicht wurde, zu kontrollierten Linien werden. In der Tradition der motorischen Übung einerseits, zugleich jedoch um die Ergänzung des bewussten Erzeugens von abstrakten Formen durch eigentlich bekannte, gespiegelte Zeichen andererseits, stehen die Übungen von Josef Albers. Die Ermöglichung eines ganzheitlicheren Ausdrucks des vorher konzentriert wahrgenommenen eigenen Körpers – blind und durch beide Hände – in der Übung Gert Selles stellt insofern eine Abwandlung dar, da das konkrete Motiv der spätere zeichnende Körper selbst ist, für dessen Dasein eine gestische Umsetzung gefunden werden soll – die so entstandene Zeichnung bildet dann einen Ausgangspunkt für weitere ästhetische Prozesse. Eine Lösung des „ungeübten Problems“, nämlich die Überbrückung der fehlenden zeichnerischen Übung einerseits und der als ungenügend wahrgenommenen eigenen Zeichenfähigkeit der Jugendzeichnung andererseits sieht Beatrice Gysin in einer bewussten Provokation von „ungeschickten“ beidhändigen Zeichnungen, auch unter Zuhilfenahme weiterer Handicaps wie der Lenkung des Blickes und dem Erzeugen einer „Teilblindheit“. Durch eine nachträgliche Reflektion der Tätigkeit soll im besten Falle der Zugang zu einem subjektiven Ausdruck ermöglicht werden. Wenn man so will, wird hier ein „Nicht- können“ inszeniert, ohne das die Schülerinnen und Schüler unbedingt zuvor das „Zu –können“ erlebt haben.

Das beidhändige Zeichnen ist zudem in aktuellen Praktiken der Kunstpädagogik eingebunden, zumeist beim Experiment, bei dem „Handicaps“ wie zum Beispiel ein Verbot des Einsatzes von bestimmten Körperteilen (Auge, geübte Hand), oder einem einzig möglichen Einsatz bestimmter anderer (Fuß, ungeübte Hand), Sichtbarrieren oder der Einsatz von anderen technischen Hilfsmitteln (wie zum Beispiel lange Stäbe, Extensionen, der Bau von Zeichenmaschinen…) vorgegeben werden. (Vgl.: Kunst + Unterricht Nr. 271 2003) Diese Aufzählung lässt sich beliebig erweitern. Bei so vielen Verboten, Hindernissen oder Umwidmungen von Körperteilen stellt sich auch die Frage nach dem wofür- in diesem Falle die Frage nach den spezifischen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.
Das beidhändige Zeichnen wird von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Aufgabenstellung praktiziert, die von einer lehrenden Person angeleitet wird – es handelt sich in dieser Hinsicht um eine gelenkte Tätigkeit. Leistet man dieser Folge, ist sie eine Aufforderung, gelenkig und ungelenk zugleich zu handeln. Doch bereits beim Greifen des Bleistiftes mit der ungewohnten Hand zeigt sich, dass der Zugriff schwer fällt und die Selbstverständlichkeit, mit der der Stift in der anderen, rechten Hand geführt würde, wegfällt und eine Bewusstwerdung von Greifen, Handhaltung/Position etc. stattfindet. So kann das Konzept des gewohnten Weltzugriffes eine Veränderung erfahren, denn es zeigt sich beim Greifen des Bleistiftes mit der ungewohnten Hand, dass der Zugriff, die Zuhandenheit des Zeichenstiftes verloren geht und damit die Selbstverständlichkeit, mit der er in der anderen Hand geführt wurde, wegfällt – sie wird in Kombination mit dem Stift unzuhanden. „In solchem Entdecken der Unverwendbarkeit fällt das Zeug auf. Das Auffallen gibt das zuhandene Zeug in einer gewissen Unzuhandenheit.“ (Heidegger 1976: 93) In diesem Sinne könnte die ungeübte Hand unser körperliches Gedächtnis sein, das uns daran erinnert, dass die reibungslose Eingelassenheit in einen Verweisungszusammenhang von Körper und Welt unterbrochen werden kann. So lässt sich eine schon körperliche Inskription annehmen, die auf ein mögliches Scheitern, ein Nicht-Können hinweist, welches sich als eine Ausformung in der Übung des beidhändigen Zeichnens manifestiert.

In dem Moment aber, in dem eine Fehlfunktion stattfindet, kann ein Reflektionsprozess einsetzen. Das Zeichnen kann so zu einem Prozess der Reflektion schon beim Machen, also im Prozess des Zeichnens selbst bringen. Als eine solche Öffnung – hier auch im Sinne Nancys (Nancy, 2007: 13) verstanden – kann die Übung der beidhändigen Zeichnung einen körperlichen und mentalen Möglichkeitsraum eröffnen. Als Übung kann sie somit einerseits zur Überwindung von zeichnerischen Schemata dienen, andererseits zur Erfahrung einer nicht zwingend negativen körperlichen Unzulänglichkeit. Diese kann trotz eines zunächst wahrgenommenen Mangels in einem Ergebnis enden, das für Schülerinnen und Schüler positiv sein kann – und zwar nicht erst durch ein sichtbares Ergebnis auf dem Blatt, sondern als eine im Prozess (also am eigenen Leibe) gemachte Erfahrung. So kann sich der Horizont der Erfahrung kippen: von links nach rechts, von geschickt zu ungeschickt, von dominant zu nicht-dominant, von der Frage nach dem Gebrauch der Dinge im Verhältnis zum Körper (Zuhanden und Unzuhanden).Vielleicht reichen diese Verschiebungen aus, um eine Erfahrung zu ermöglichen, in dem Sinne wie die Pädagogin Meyer Drawe es formuliert: „Anfangen, die Dinge in einem neuen Licht zu sehen, als ein Ereignis, bei dem man in dem Sinne dabei ist, dass es einem selbst zustößt.“ (Meyer-Drawe 2005: 505) Deshalb möchte ich dafür plädieren, das beidhändige Zeichnen als Übung im zeitgenössischen Unterricht als Übung unter dem Aspekt der Erfahrungen, die beim Prozess gemacht werden können, einzusetzen. Gerade in der Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen, bei denen das „Fehlverhalten“ der „linkischen Hand“ sich besonders deutlich zeigt – oder auch der Unterschied zwischen „Denken“ und „Machen“ durch den Prozess der gelenkten und somit bewusst werdenden Ungelenkigkeit durch den Einsatz der ungeübten Hand. Das Konglomerat dieser möglichen Erfahrungen – neben denen, die das Zeichnen nach Beatrice Gysin per se ermöglicht, nämlich unter anderem der „Ausdruckskompetenz“, „Aktivierung mehrer Sinne“, „Zeiterfahrung“, „Selbstwahrnehmung“ und der „Konzentration“ (Gysin 2010: 220ff.) bietet meines Erachtens das beidhändige Zeichnen als Übung im Kunstunterricht im besonderen Maße.

Ausblick

In welchem Verhältnis stehen die beschriebenen beidhändigen Zeichenübungen zu beidhändigen Medienanwendungen wie sie zum Beispiel auf dem IPad oder dem IPhone ([14]) möglich sind, die sich seit einiger Zeit etabliert haben? Der Wechsel vom Zeichenstift zur Fingerspitze, die mit verschiedenen „Werkzeugspitzen“ Spuren zugeordnet bekommen, der glatte Untergrund der Zeichenunterlage und die mit den digitalen Medien verbundene Reproduzierbarkeit der eigenen „Zeichnung“ betreffen zwar nicht spezifisch nur das beidhändige Zeichnen, doch rückt die Tätigkeit hierdurch in einen anderen Fokus. Die Form des IPads, die an eine Schiefertafel erinnert, kann als Zeichenuntergrund genutzt werden, statt dem Stift wird die Fingerkuppe verwendet, die sich

innerhalb der Anwendung in eine „Werkzeugspitze“ mit jeweils festlegbaren spezifischen Spureigenschaften verwandelt. Der Zeichenuntergrund ist das Glas des Bildschirms, das keine spezifische Körnung, wie etwa beim Papier aufweist. Mit den meisten Zeichenprogrammen lässt sich eine beidhändige Nutzung realisieren, ist aber nicht zwingend Voraussetzung, während bestimmte Anwendungen, wie zum Beispiel Spiele, sehr häufig die Bedienung mit zwei Händen voraussetzen. Bisher waren Zeichenprogramme wie zum Beispiel „Art Academy“, das 2009 für den tragbaren Nintendo DS erschien, nur für eine einhändige Praxis mit einem „Zeichenstift“ (stylus pen) ausgelegt. Diese neuen technischen Möglichkeiten haben bereits Eingang in die aktuelle künstlerische Praxis gefunden, wie zum Beispiel die „drawings“ David Hockneys ([15]). Inwiefern diese Technik Auswirkungen auch auf die Praxis des beidhändigen Zeichnens im Kunstunterricht haben kann, steht noch aus. Fragen hierbei sind zum Beispiel: Können beidhändige motorische Kompetenzen – ganz im Sinne Tadds – als berufsbildend (auch im Sinne einer Medienkompetenz) begründet werden?
In der aktuellen Werbung für das IPad2 wird auf das bildende Potential des Gerätes hingewiesen: „Wir werden (…) neue Dinge lernen. Aber, wie wir all das machen, wird nie wieder so sein wie es war.“ (Apple IPad2 Werbung 2011: bei 00:24 Sek.) Der Text wird zu Bildern gesprochen, die unter anderem zeigen, wie ein Kind mit dem Finger auf die Glasfläche eines IPads Buchstaben schreibt, dessen Untergrund Schreiblinien für die erste Klasse zeigt – sowie ein Vorbild des zu übenden Schriftzuges. Der rechte Zeigefinger nimmt die Rolle des Schreibstiftes ein, die linke Hand dient der Stabilisierung des Zeichenuntergrunds und liegt auf dem Rahmen des Geräts auf, das sich auf dem Schoß des Kindes befindet. Wie lässt sich vor diesem Hintergrund das „Dispositiv“ der digitalen beidhändigen Zeichnung (Pichler/Ubl 2007: 232 ff.) beschreiben? Und ist der Begriff des beidhändigen Zeichnens noch valide, wenn sich in der technischen Weiterentwicklung des Mediums bis zu 10 Finger (Zeicheninstrumente/Werkzeugspitzen) auf dem Zeichenuntergrund befinden und Zeichenspuren hinterlassen?

Literatur

Dunkel, Ole / Kerbs, Diethard / BDK e.V. (Hrsg.) (1980). Kind und Kunst. Band II. Ausstellungskatalog Hannover

Gysin, Beatrice (2010) (Hrsg.). Wozu Zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Zürich, niggli

Gysin, Beatrice (2003). Zeichnen «können»? In: Kunst + Unterricht Heft 271 Zeichnen als Experiment. Velber, Friedrich Verlag

Horowitz, Frederick A. / Danilowitz, Brenda (Hrsg.) (2006). Josef Albers: To open eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale. London & New York, Phaidon

Itten, Johannes (1963). Mein Vorkurs am Bauhaus. Ravensburg, Ravensburger Verlag

Kemp, Wolfgang (1979). „… einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Ein Handbuch. Frankfurt a.M., Syndikat

Legler, Wolfgang (Hrsg.) (1979). Kunst + Unterricht Sonderheft 1979: Denken und Machen. Velber, Friedrich Verlag

Legler, Wolfgang (2002). „Die Schule soll nicht satt, sie soll hungrig machen.“ (A. Lichtwark 1901). Vortrag auf der Fachtagung zur ästhetischen Bildung des IfL Hamburg am 12.9.2002. Zitiert nach: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/legler.ps.pdf, eingesehen am 26.09.2011.

Legler, Wolfgang (2004). Reform braucht einen langen Atem – Anmerkungen zur Geschichte der Kunsterzieherbewegung in Hamburg S. 38-58. In: Georg Peez/ Heidi Richter (Hrsg.). Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Festschrift für Adelheid Sievert zum 60.Geburtstag im Februar 2004. Norderstedt, Books on Demand

Meyer-Drawe, Käte (2006). Lernen als Erfahrung. S. 505-514. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/ 2006. Wiesbaden, VS Verlag

Nancy, Jean-Luc (2007). Le plaisir au dessin. Lyon. Édition Hazan

Pichler, Wolfgang/ Ubl, Ralph (2007). Vor dem ersten Strich. Dispositive der Zeichnung in der modernen und vormdernen Kunst. In: Busch, Werner/ Jehle, Oliver/ Meister, Carolin (Hrsg.). Randgänge der Zeichnung. München, Wilhelm Fink Verlag

Renner, Michael (2011). Die stumme Bildkritik des Entwurfs. In: Rheinsprung 11, Ausgabe 01. Der Anfang. Aporien der Bildkritik. Basel

Riegl, Alois (1893). Stilfragen. Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik. Berlin, Verlag Georg Siemens

Rousseau, Jean-Jaques (1762 /1962). Émile ou de l´education. 2.Auflage 1962. Paderborn, Ferdinand Schöningh

Schulz, Nina (2007). Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und den Fremdbildern von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern. Münster /New York /München/ Berlin, Waxmann

Selle, Gert (1988). Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg, Rohwolt

Sievert-Staudte, Adelheid (2000). Mit dem ganzen Körper lernen. In: Doris Schuhmacher-Chilla (Hrsg.) (2000). Das Interesse am Körper – Strategien und Inszenierungen zwischen Kunst, Lifestyle und Medien. Essen, Verlag Klartext

Tadd, James Liberty (1899). New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action. London, New York, Orange Judd Company, Sampson Low, Martson & Co

Tadd, James Liberty (1903). Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig, R. Voigtländer Verlag

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: James Liberty Tadd: New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action. London, New York 1899, Buchtitel.

Abb. 2: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, Buchtitel.

Abb. 3: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, Vorwort S. V. Bildunterschrift: „Übungen in Handfertigkeit; die Schülerinnen werden von der Klassenlehrerin dazu angeleitet."

Abb. 4: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, S. 205. Bildunterschrift: Abb. 315; Sommerschule; Zeichnen eines Pferdes.

Abb. 5: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, S. 205. Bildunterschrift: Abb. 315; Sommerschule; Zeichnen eines Pferdes. Detail.

Abb. 6: Johannes Itten: Mein Vorkurs am Bauhaus. Ravensburg 1963, S. 135. Bildunterschrift: Schüler schreiben rhythmische Formen mit beiden Händen gleichzeitig. Es ist gut, die linke und die rechte Hand in gleicher Weise auszubilden. Die Händekönnen parallel oder spiegelverkehrt zeichnen oder Wörter schreiben. Solches Schreiben kann nur dann gelingen, wenn die Vorstellung der Buchstabenformen genügend deutliche ist, um in die entsprechenden Handbewegungen umgesetzt werden zu können.

Abb. 7: Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg 1988, S.190. Keine Bildunterschrift.

Abb. 8-10: Beatrice Gysin: Zeichnen «können»? In: Kunst + Unterricht Heft 271. Velber 2003. S. 41. Bildunterschrift: 1-7 Arbeiten von Studierenden – Ergebnisse der Übungen.

Abb.11: Screenshot aus der aktuellen Werbung für das IPad 2 von Apple (05.10.2011): „Wir werden immer“, 00:24 Sek. Quelle: http://www.apple.com/de/ipad/<wbr></wbr>videos/#play-guided-tours-ads

Endnoten

[1] Mein besonderer Dank gilt Lena Lang, deren engagierter Seminararbeit an der Kunsthochschule Kassel ich zahlreiche Anregungen verdanke.

[2] In einer wörtlichen Übersetzung könnte der ursprüngliche Titel so lauten: Neue Methoden im Unterricht. Wirkliche Kunst Anleitung (der) Übung (von) Naturstudien – Prozesse erklären, bei denen Hand, Auge und Verstand in einer Weise gebildet werden, die Lebendigkeit bewahrt und eine Einheit von Gedanken und Handlung entwickelt.

[3] Der Übertrag auf andere Schulfächer (z.B. die Biologie) kommt im zweiten Teil des Buches hinzu.

[4] Im Folgenden beziehe ich mich auf die deutsche Version des Buches, dessen Inhalt bezüglich auf die Übung des beidhändigen Zeichnens im Wesentlichen ähnlich wiedergegeben wird.

[5] „Haben die Schüler die besten Jahre verpasst, so ist natürlich zur Erlangung von Leichtigkeit der Bewegung mehr Zeit erforderlich.“ (Tadd 1903: 34)

[6] Der Übertrag auf andere Schulfächer (z.B. die Biologie) kommt im zweiten Teil des Buches hinzu.

[7] Diese weisen eine große Ähnlichkeit zu griechischen Palmetten auf, z.B. der „Überfallenden Palmette vom Parthenon“. Vgl. dazu: Alois Riegl (1893): Stilfragen. Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik Berlin: 208ff..

[8] Im 5. Kapitel der deutschen Ausgabe wird das „Beidarmige Zeichnen. Gründe für die Übung beider Hände. Hand und Auge bisher nicht erzogen“ vorgestellt. Hier macht sich die Eigenheit der deutschen Ausgabe, „die nicht eine wörtliche Übersetzung“ (Tadd 1903: V) ist, bemerkbar, denn im englischen lautet die Überschrift: Right and left hand work, der Untertitel: Ambidextrous work. Systematic influence. Reasons for ambidextrous work. Not unreasonable mind building. Abstract work wrong. Old methods of education neglect both hands”. Dass hier die Arme und nicht nur die Hände genannt sind, verweist auf den Einsatz des Körpers beim Zeichnen.

[9] „Es darf auf diese Übungen auch nur wenig Zeit verwandt werden, ungefähr zehn Minuten von jeder Stunde, wenn auf den untersten Stufen damit begonnen wird.“ (Tadd 1903: 33)

[10] Auf einer Abbildung (Nr.33) sind einige Mädchen zu sehen, die an der Lauftafel zeichnen, beobachtet von Mitschülerinnen und Lehrerin. Fünf der sechs Mädchen zeichnen mit der linken Hand, eines mit der rechten. Ob die Schülerinnen angehalten wurden, mit der vermutlich ungeübten linken Hand zu zeichnen, oder das Bild gar spiegelverkehrt abgebildet wurde und Rechtshänderinnen zeigt, ist leider nicht zu klären. Vermuten lässt der Unterschied jedoch, dass die Händigkeit nicht umtrainiert wurde, da sonst alle sechs Mädchen mit der „linken“ Hand zeichnen würden.

[11] Tadd zitiert Rousseau nicht direkt, spricht aber von: einer pädagogischen Autorität“, die behauptet habe: „Man solle den Schüler vor den Gegenstand setzen, dass er ihn ansehe, sich seinen Bau und seine Bedeutung selbst klar mache. Zehn Minuten, die täglich auf ein derartiges kurzes, scharfes und eindringendes Beobachten der Pflanze verwendet würden, seien mehr wert als ein ganzes Lehrbuch der Botanik.“ (Tadd 1903: 28) Dieses ist eine Paraphrase aus Jean-Jaques Rousseaus: Émile ou de l´education. (1962): Zweites Buch, Übung der Organe und Sinne, Kleidung, Schlaf Paderborn: 142 ff.

[12] Diese sind: „elementare Übungsformen“, „elementare Muster“, „Verbindung von Grundformen und Stilformen“, „Nach dem Leben“ (meint hier: präparierte Tiere), „aus dem Gedächtnis“ und „Zeichnen nach der Natur“ (Tadd 1903)

[13] „Es müssen die wesentlichen Bestandteile der Bildung gelehrt werden und nur so viel vom Nützlichen, nach beruflichem Gesichtspunkte, wie nötig ist, um den Körper, die Seele und die erkennenden Kräfte zur höchsten Entwickelung ihrer eigenartigen Natur fähig zu machen. (..) Denn überall auf das Nützliche zu sehen, ist wenig geeignet, einen freien und edelsinnigen Charakter zu bilden.“ Tadd 1903, S. I. Dieses Zitat Tadds ist ein nahezu wörtliches Zitat aus Aristoteles´ Politik. Vgl.: Aristoteles, Politik. Zürich 1971, 1338 b, S. 325.

[14] Mitgedacht sind Smartphones und Tablet PCs anderer Hersteller.

[15] David Hockney „zeichnet“ seit 2008 auf dem I Phone, seit 2010 auch mit dem I Pad.