Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

In der Kunst, wie in der Kunstpädagogik, ereignen sich permanent Verschiebungen an Methoden und Material. Indem das alltägliche (Medien-)Handeln der Schüler*innen die Fachkonventionen *per* Selfie und *mit* Instagram-Stories wie selbstverständlich aufwirbelt und das Fach auf besondere Weise herausgefordert ist, scheint nun zusätzlich Bewegung ins Spiel gekommen zu sein. Nicht nur beeinflusst unser Medienhandeln, was wir wissen, auch unser[1] *Bildhandeln* lässt Rückschlüsse auf unser Medienhandeln zu. Es bestimmt unseren Zugriff auf die *Welt*[2] ganz wesentlich.

Zum Beispiel: *Was sehen Sie auf dem untenstehenden Bild (Abb. 1)? Welchen Namen trägt die Figur mit der Perlenkette? Und wie heißen ihre Schwestern? Wie heißt die blauviolette Pflanze im Hintergrund? Was hat diese Zeichentrickfigur mit der blauen Blüte zu tun?* Je nachdem, welcher Generation Sie angehören, welche Medien Sie nutzen, werden Sie verschiedene Antworten geben können – zum Beispiel wüssten Sie, dass der Zusammenhang zwischen Pflanze und Zeichentrickfigur jene blauen Haare sind, die durch die Pflanze farblich passend ersetzt wurden. Ähnlich einem *draw a man test*, der zeigen soll, wie Sie Umwelt beobachten und wiedergeben können, erfahren Sie mit diesem Bild hier indirekt, welche Sehgewohnheiten Sie pflegen und welchen Bildern sie routiniert begegnen[3]. Entscheidend ist an dieser Stelle, dass sich *der* Bildkanon der öffentlichen Bilder[4] so diversifiziert hat, dass es *den* Kanon nicht mehr gibt oder geben kann, sondern wir von Bildwelten im Plural ausgehen müssen. Was bedeutet das für die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht?



Abb. 1

#Gegenwart in der Hosentasche

Nicht nur der Kanon der Bilder ist im Plural zu denken, sondern auch deren Produktionsbedingungen. Fast jedes Smartphone verfügt über eine Kamera und besitzt damit eine Dunkelkammer in Hosentaschengröße. Auch die Werkzeuge zur Bearbeitung dieser Bilder sind im selben Gerät verfügbar. Veröffentlichen, Bearbeiten und nochmals Veröffentlichen geht aus der Handbewegung heraus und synchron auf unterschiedlichsten Plattformen. Die unter anderem dabei im Überfluss entstehenden „poor images" (Steyerl 2009), Bilder von geringer Auflösung und Qualität, kursieren durch die globalen digitalen Bildwelten, behaupten sich und verschwinden auch wieder.[5]

Ein weiterer Anlass zur Überlegung ist das Beispiel der Kinderzeichnung im Foto daneben (Abb. 2). Hier wird die Zeichnung im direktesten Sinne ernst genommen und in eine fotorealistische Inszenierung übersetzt – vergleichbar mit der Logik eines *faceswap* via Instagram[6]. Auf diese Weise in Realität umgesetzt, schließt sich Zeichnung auf seltsame, aber anschauliche Weise mit der physischen Gegenwart kurz.



Abb. 2

Die zwei illustrierenden Beispiele[7] stehen exemplarisch für eine Bandbreite gegenwärtiger Alltagspraktiken mit/über/zwischen Bildern. Für die Konzeption von Kunstunterricht sind sie dann relevant, wenn dieser nicht nur Wissen tradierend, sondern als Bildung *generierend*[8], also im Sinne einer Transformation, wirken soll. Es gilt als nahezu unbestritten, dass das Gegenwärtige Ausgangspunkt und Potential für Lernerfahrungen ist[9]. Die wirklichen Anforderungen dieser Gegenwart lassen sich nun allerdings schwer umfassend beschreiben[10]. Die Gegenwart bildet per Definition zugleich – also *en même temps* – grundlegende Bedingung *von* Kunstpädagogik und *den* Gegenstand der Kunst selbst ab. Da wird es immer komplex, oder gar kompliziert. Das hat die Ge-

genwart so an sich; sie bleibt unsortiert. Dabei lässt sich eine gewisse Überforderung nicht vermeiden, wenn man die dann tatsächlich ernst nimmt (Meyer 2013: 12).

Im Folgenden möchten wir genau das tun: *Die Gegenwart* noch einmal ganz und gar *ernst nehmen* und von den stark gewandelten Bedingungen für die Kunstpädagogik (und die kulturelle Medienbildung) ausgehen. Sowie, dem folgend, Konsequenzen für Praxis und Theorie der Bildung in den Künsten der Gegenwart skizzieren. Dabei gehen wir von einem *Internet State of Mind* aus – und legen einen *radikal bewussten* Umgang mit dieser grundlegenden Verschiebung der Logik (gerade für Kunstpädagog*innen) nahe. Denn ein *Internet State of Mind* (Carson Chan nach Müller 2011), als einen grundsätzlich veränderten Blick auf die Welt verstanden[11], führt automatisch zu einer anderen Wahrnehmung von Welt. Dieser gilt es nun eben auch fachlich nachzugehen – *flipped* oder per *„shift"* (Kolb 2015).

Das ‚Internet' geht selbstredend mit Praktiken einher: Praktiken, die nicht nur die Gegenwart der Praktizierenden, sondern auch der Rezipient*innen und Teilnehmenden, die wiederum selbst zu Handelnden (oder Prosumer*innen, vgl. Toffler 1980) werden können. Diese *swipe'n-scroll*-Mentalität ist alltäglich überpräsent und dennoch in Bildungskontexten noch nicht sonderlich wertgeschätzt – schon, weil sie eine andere Aufmerksamkeit erfordert und befördert. Ihre Logik für den Kunstunterricht – abseits von schnell verfügbarem Werkzeug (BYOD) und Medieneinsatz (Whiteboard) – ist gegenwärtig offenbar noch schwer zu greifen. Dabei bietet es sich gerade aus fachlicher Sicht an, auch systematische Untersuchungen am Potential dieser Praktiken anzugehen.

Dies ginge aber auch mit einer Veränderung der Verhältnisse einher[12].
Zum Beispiel in der Wahrnehmung und der chronologischen Ordnung: Ein Suchergebnis im Internet mit der Suchmaschine Google strukturiert zwar Ergebnisse, ordnet diese aber nicht auf einer Zeitleiste an. Es gibt andere Kriterien, wie etwa Relevanz, Klickzahlen, Aufmerksamkeiten – letztlich Komponenten eines Algorithmus, die das Firmengeheimnis der Suchmaschinenbetreiber und deshalb für uns nicht nachvollziehbar sind. Mit anderen Worten: Zwischen Ereignissen von vor 400 Jahren und vor vier Sekunden liegt manchmal nur ein Listenplatz (vgl. Seemann 2012). Den bisherigen Ordnungssystemen wird so eine weitere Kategorie hinzugefügt: die des Suchmaschinen-Listenplatzes. Eine gänzlich neue Perspektive auf Archive. Fragen bilden den Zugang zum Wissen und letztlich: zur Bildung (vgl. Espinet 2009). Fragt man Google, was Kunstunterricht ist, gibt es die folgende Antwort, die zugleich auch eine Frage ist (Abb. 3).



Abb.3

#postdigital und postinternet

Spricht man nun in Bezug auf Kunst und Kunstpädagogik von *postdigital* (oder *postinternet*) (vgl. Höller 2016; Vierkant 2010; Olson 2011), so wie wir es u.a. mit diesem Beitrag tun, scheint sich geradezu unweigerlich eine Fortschrittsbehauptung mit zu kommunizieren. Diese scheint etwas Vorgängiges (hier: das Digitale) durch etwas Neues (hier: das Postdigitale) ablösen zu wollen. Das ist aber nur die Hälfte der *message* die hier zur Diskussion steht, und darüber hinaus ein recht unproduktives Missverständnis. Denn die Vorsilbe *post* kann weit mehr als eine bloße Markierung des Überwindens sein. Folgt man dem französischen Soziologen Jean-François Lyotard in seiner Beschreibung der *condition postmoderne* (vgl. Schütze 2020: 12; Lyotard 1993: 33-48), zeigt sich ein wesentlich komplexeres Bild: Mit dem *post* soll etwas markiert werden, das als wechselseitige strukturelle Durchdringung der Gegenwart verstanden werden kann. Diese Durchdringung lässt uns nun nicht, wie man annehmen könnte, zeitlich *nach* dem Internet landen oder dieses gar überwinden. Das *post* täuscht uns per Gewohnheit darüber hinweg, dass wir mit größter Selbstverständlichkeit bereits durchgreifend eingebettet (*embedded*) sind in einen gegenwärtigen, historischen und ahistorischen Zustand, ohne diesen noch als solchen zu reflektieren. Das *post* markiert etwas, das wir nicht mehr bemerken. Konkret für diese Gegenwart bedeutet das: wenn sich Informationen permanent in Zahlenkolonnen *auflösen*[13] können wir diesem Zustand nur noch entgehen, indem wir diese wieder anderweitig erfahrbar machen, und u.U. Suchergebnisse wieder in ihre chronologische Reihenfolge zurück sortieren oder eigene Kategorien finden. Carsten Höller formuliert in einem Beitrag zum Begriff *postdigital* treffend: „[E]s lässt sich schlichtweg nicht mehr hinter den ‚status digitalis' zurückgehen" (Höller 2016: 68). Und genau das ist ja das Problem. Mit Verweis auf Florian Cramer spricht Höller gar von einem „post-digitalen Zustand", in den sich die gegenwärtigen Alltagspraxen eingebettet sehen müssten (vgl. Cramer 2013; 2014). In diesem Erleben ist ein „unverstellter prädigitaler Zustand" nicht mehr greifbar oder je wiederzuerlangen (ebd.). Höller schlägt also vor, diese Verquickungen besser an Beispielen zu untersuchen. Ein Ansatz, den auch wir teilen und dessen phänomenologischen und praxistheoretischen Kern wir gerade für die Kunstpädagogik untersuchen möchten (vgl. Schütze 2020). Versuchen wir es also auch hier mit einem weiteren Beispiel. Seit dem allerersten iPhone (2007) zeigt der Terminus *Internet* nicht nur an, dass wir metaphorisch gesprochen *drin* sind, wir *tragen es* nun eben auch (bereits weit mehr als zehn Jahre) in Form von Smartphones in der Hosentasche herum (Meyer 2008; 2013). Das Internet ist seither folglich *überall* und *drin* zugleich. Im etymologischen Sinne beweist *dieses* Internet nun seinen Netzwerkcharakter zunehmend auch analog: Es erfüllt die Funktionen eines Briefkastens, des Postamts, eines Fotolabors, des Newsrooms, eines Notizhefts etc. Die Kommunikation erfolgt, je nach Ausgabegerät, mit unterschiedlicher taktiler Aktivität zumeist über den *Daumen*[14] oder die Stimme oder im gesamten Raum.[15] Per *scroll*, *swipe* und *type* navigieren Menschen verschiedenen Social Media Apps, mehr oder weniger nebenbei und filtern ad hoc das, was überzeugt, aus dem geradezu endlosen Strom heraus; *geliked* wird was *buzzed*, berührt, *Widerstände* aufruft und so zu Reaktionen zwingt. Resultat ist eine unübersichtliche Gemengelage von Anreizen, Kapitalversprechen, Zugangsfragen und Machtverhältnissen zwischen Körpern und Dienstleistungen.

#Was soll das nun ausgerechnet in der Kunstpädagogik?

Die ‚Post-Internet Art Education', also die *‚Kunstpädagogik nach dem das Internet neu war',* wird angesichts der aktuellen, überbordenden medienkulturellen Bedingungen nur handlungsfähig sein, wenn sie darüber hinaus auch handelnd eine solche *Art Education* – auf Augenhöhe mit den Verhältnissen – mitschreibt. Das heißt, dass sie nicht nur von der Kunst und den Wissenschaften Inhalte übersetzt und anschlussfähig macht, sondern selbst Inhalte entwickelt und Diskurse schreibt (vgl. Kolb 2011: 194). Dazu braucht es zunächst aber eine Revision der fachlichen und überfachlichen Grundlagen und neue Vereinbarungen. Die zeitgleich stattfindenden Praxen des Internets im Wechselverhältnis mit dem Bedingungsgefüge Gegenwart lassen sich mit *einem* Kanon (geschweige denn mit *einem* Kanon der Schulfächer) eben leider nicht mehr fassen. Daher bleibt uns aus kunstpädagogischer Perspektive nur, der Sehnsucht nach einer Beschreibung und Definition mit aufmerksamer Beobachtung und offenen Enden zu begegnen, die der momenthaften Verortung dienen und sich *im doing* begreifen. Nach einem Bundeskongress zum Thema Partizipation (2010-2012), *Methode Mandy* (2012), unterschiedlichen Seminaren[16] am *Institut für Kunst & Kunsttheorie*, den Tagungen *Where the magic happens* (2015) und *Because Internet* (2018) sowie unzähligen erhitzten Debatten um Performance Art *nach* dem Inter-

net und um Kritik *ohne* Abstand, haben wir mit Kristin Klein und Torsten Meyer 2016 in vielfältigen Suchbewegung den Begriff ‚Post-Internet Art Education' aufgeworfen, um den Beobachtungen an der Gegenwart eine *Kontur* zu verleihen. Seither wird der Begriff in diesem Arbeitskontext am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* als Markierung, Projekttitel, Marke oder auch Sammelbegriff für ein Cluster an Auseinandersetzungen mit den Anforderungen der Gegenwart verwendet.[17] Post-Internet scheint dabei allerdings vor allem auch ein *post-everything* (also eine Inventur von allem) einzuschließen, das eine ganz ausgiebige Lust an der Untersuchung der bestehenden und kommenden Verhältnisse fordert. Nicht zuletzt würde dies nun auch verlangen, ein *moving beyond*[18] für die Fachgrenzen anzuvisieren. Eine Bewegung, die noch aussteht und sich auch in den Anwendungsfällen kultureller und künstlerischer Bildung sowie der Kunstdidaktik aufgehoben fühlen muss.

Aber zu Recht fragen sich aufmerksame Kolleg*innen: Wieviel versteht man überhaupt noch vom Material der Kunst *nach dem Internet*? Welche Kunst kann unvermittelt überhaupt noch wahrgenommen, verstanden und folglich aus kunstpädagogischer Sicht bearbeitet werden, wenn man selbst weder Vierzehnjährigen bei der Nutzung von *Snapchat* zusah noch in *Tin- der swiped*? – *Ehrlich gesagt: Nicht allzu viel.* Da entsteht nun zunehmend sehr viel Raum zwischen Vermutungen, Erwartungen und Zuschreibungen – der leicht zum Vakuum werden kann. Es ergeben sich unangenehme Diskussionen, die es im Kleinen wie im Großen zu gestalten und auch auszuhalten gilt. Jedoch ist sicher: Wenn Kunstvermittlung und kulturelle Bildung darin verhaftet bleiben, etwa Kinder und Jugendliche immer wieder aufzufordern, eine Zeichnung, ein Bild oder Ähnliches (oft in weniger als zehn Minuten) zu produzieren, ohne über das *warum* und *was* nachzudenken (abgesehen davon, *‚Kühlschrankkunst'* als Geschenk für Verwandte zu produzieren, vgl. Acaso 2016), festigt sich Tradiertes ohne notwendigen Bezug zur Gegenwart und Kunst wird reine Kür. Mit Carmen Mörsch zusammengefasst würde Kunstvermittlung auf diese Weise ein *affirmierend-reproduktiver* Annex einer Institution (vgl. Mörsch 2009: 13) sein und eben nicht jenen Zugang zur Welt ermöglichen, den eine kritische Bildung eigentlich unterstützen will. Sei es in der Schule oder im Museum: Es gilt der Gegenwart und ihren Bedingungen (aber ganz sicher auch der Zukunft) fragend zu begegnen und die Verhältnisse so auszuloten, dass sie gestaltbar werden. Eine ‚Post-Internet Art Education' sammelt daher nun mehr eine Haltung zur Gegenwart und skizziert damit auch eine Notwendigkeit, die die Beschäftigung mit dem Gegenwärtigen aus rein pragmatischer Sicht für das Fach Kunst mit jenen spezifischen Mitteln und Methoden am Bild untersuchen will – einfach gesagt: eine Art des „Mal sehen lernens", die von einer Gegenwart ausgeht, die gleichermaßen (mit)bewegt wie (be)forscht werden kann (vgl. Porombka/Kolb/Meyer 2015). Dies ernstgenommen, stehen vor allem auch Definitions- und Methodenfragen an. Für den Terminus ‚Post-Internet Art Education' z.B. lässt sich festhalten: Er dient als Schirm, unter dem sich bildungsrelevante Fragen an die Anforderungen der Gegenwart fassen lassen – eine Art Sicherheitszone für lautes Denken, Wundern, Experimentieren und Ausprobieren. Unter diesem Schirm werden jeweils ganz unterschiedliche Schwerpunkte gelegt. Was uns dabei eint? – Ein Denken und Handeln in der Gewissheit, dass der *Internet State of Mind* einen Einfluss auf den Umgang im Fachdiskurs gehabt haben wird.[19] Und das heißt: Mediale Bedingungen – die das Medium der technosozialen Umwelt betreffen – wie selbstverständlich für pädagogische Settings mitzudenken und gemeinsam daran/damit zu (ver)lernen.[20] Zu Verlernen gilt es deshalb, weil sich die Gegenwart nicht mehr von ‚den Medien' trennen lässt, sondern konsequent als etwas von ihnen Durchdrungenes gedacht werden muss, folglich auch deren Expertisen sich nicht mehr trennen lassen.

#because & beyond

Was aber müsste nun passieren, damit der aktuelle Kunstunterricht ein relevanter gewesen sein wird? Wie zielen wir mit Methoden, Erklärungsmodellen und Ansätzen – gerade in einer kritischen Kunstvermittlung – nicht meilenweit am Kern, der Logik und den Anforderungen vorbei? *Welche Anforderungen denn überhaupt und wessen? Können wir Überfluss umarmen* (embrace)*? Wie wäre dann ein Text strukturiert, der genau das tut? Warum schreiben wir dann eigentlich noch linear und vor allem: für ein Buch? Wie verlernen wir die Plattitüden des Protests und der kritischen Haltung, die wir uns so fein säuberlich ansozialisiert haben?*[21]

Gegen was können wir uns denn noch aufstellen, wenn die Bilder uns vor allem über die Daumen an unseren Smartphones affizieren?[22] *Wie werden wir wieder produktiv unter den Bedingungen der absoluten und unausweichlichen Gegenwart, ohne Handlungsspielräume mit der Zukunft zu verschenken?*

Für die Kunstvermittlung/-pädagogik schlagen wir in diesem Sinne vorerst einen *para*[23]*-Modus* vor, für die Ermutigung der Einzelnen zu kleinen Schritten sowie für das gemeinsame Ausloten der Verhältnisse im Größeren. Im Sinne eines *becomings* (Werdens) können so die Verschlingungen des *beings* (Status quo) gelöst und kontinuierlich, Schritt für Schritt, die Situationen geschaffen werden, die jeweils *gegenwärtig* gebraucht werden, um trotz widriger Bedingungen auch brauchbare Effekte zu erzielen. Es geht um einen unaufgeregten Modus des *while-doings* (immanenten Handels) als Konsequenz eines *Internet State of Minds und eine Kunstpädagogik, die sich als eine forschende Profession mit Versuchsanordnungen versteht*. Ein gutes Beispiel des Handelns im Währenddessen der Gegenwart ist der Instagram-Lehrer-Account von Jan Grünwald, der nicht nur „The life and death of a teacher" alltäglich dokumentiert und kommentiert, sondern über die Kunst und das Leben lehrt, Fragen beantwortet, Kunst- und Kulturvermittlung betreibt und mit diesem Account einen Kanal schafft, wie wir ihn noch nicht vorstellen konnten, dass es ihn geben kann (Abb.).

Das ist nun aber nicht nur ein Plädoyer an die Lehrpersonen und Lernenden, sondern auch an die Kulturpolitik und Kultusministerkonferenz, die notwendigen Grundlagen einer solchen selbstreflexiven institutionellen Landschaft – begriffen in der Arbeit an den *Zukünften* aller – strukturell und auch praktisch auf der Höhe der Anforderungen zu ermöglichen (vgl. Kolb/ Schütze 2017: 153-154). Denn, um unter den gewandelten Bedingungen der Gegenwart auch tatsächlich von *emanzipativer, kritischer* und *radikal* gegenwärtiger Bildung sprechen zu könne, die auf ein Leben *nachdem das Internet neu war* vorbereiten kann, braucht es ein wenig mehr als eine Geräteausstattung der Lernorte und schnelle Glasfaserversorgung. Es bedarf einer interdisziplinären Infrastruktur der Gegenwartsbewältigung mit Know-How zwischen Institutionen, Denkzeit sowie sehr vielen *Freund*innen des Neuen*[24] auf wirklich allen Ebenen. – *Let's become Post-Internet Art(s) Educators, by shifting the drift!*

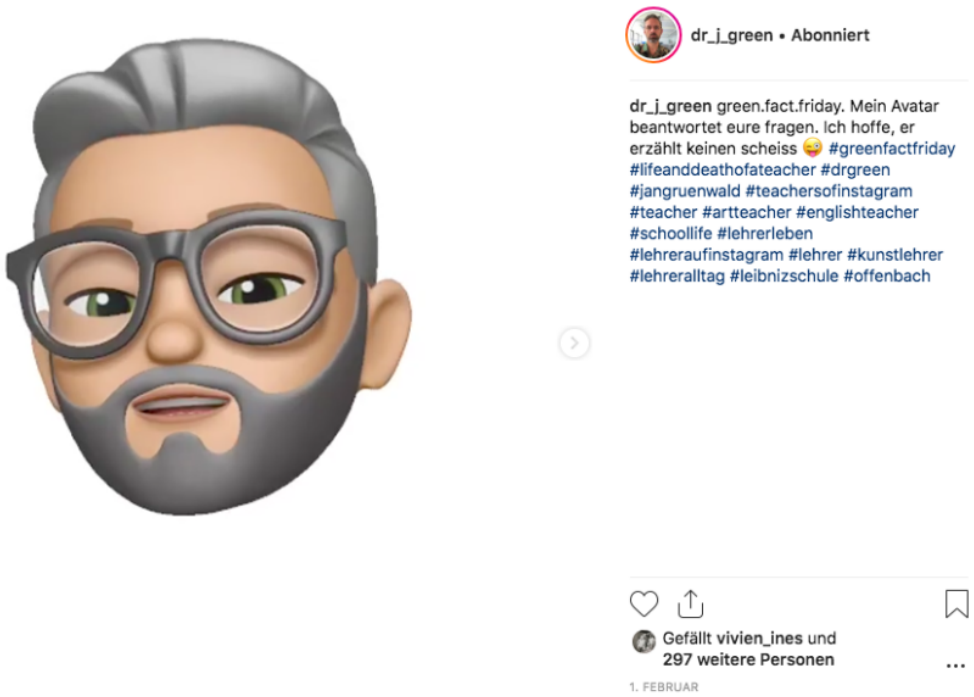


Abb.4

Anmerkungen

[1]Mit ‚unsere' können nie ‚alle' gemeint sein. Hier meint ‚unsere' die global zirkulierende Bildwelten im westlich zentrierten Kulturkreisen.

[2]Gemeint ist: Welten, also verschiedene Zugriffe und Wahrnehmungen von Umgebung. Welt im Singular verbietet sich in der metaphorischen Verwendung eigentlich.

[3]Die Bildwelten aktueller Schüler*innen unterscheiden sich jedoch nochmals sehr deutlich von dem hier gezeigten.

[4]Diesen Kanon übernahm zum Beispiel für einige Zeit das Fernsehen, die Zeitungen, das Museum, welche als ‚Leitmedien' bezeichnet wurden.

[5]Jene „poor images" sind inzwischen gar nicht mehr so ‚poor' sondern ziemlich hoch auflösend, wie u.a. Helena Schmidt feststellt (Schmidt 2018).

[6]Telmo Pieper beschreibt seine Arbeiten so: „Digital painted Creatures and stuff based on my own childhood drawings. I designed these creatures at the age of 4 and now reincarnated them with digital painting". Online: http://www.telmopieper.com/kiddie-arts [28.07.2018]

[7]Diese Beispiele (Dourlen und Pieper) sind aus der aktuellen Forschungsarbeit von Gila Kolb entlehnt (Kolb 2019).

[8]Etwa im Sinne Kollers als transformatorisch verstanden und im Gegensatz zum statischen Lernen eines tradierten Kanons im strukturierten Wissensaufbau, der jedoch nicht adaptiert werden kann (vgl. Koller 2012: 13).

[9]Dies bedeutet keinen Ausschluss ‚alter' Kunst, sondern den Ausschluss der Überzeugung, dass nurmehr bereits durch den Kanon gesichertes Wissen in den Kunstunterricht gehört.

[10]Vgl. hierzu Krieger 2008 und Busch 2008, zitiert nach Kolb 2011.

[11]Douglas Copland sprach 2011 davon, dass er sein „pre-internet brain" nicht mehr erinnere. Nachzulesen: http://edition.cnn.com/style/article/douglas-coupland-internet-brain/index.html [06.03.2019]

[12]Denn die Akteur*innen treffen sich dabei in einem neuen, einem dritten Raum wieder, in dem alle auf andere Weise viel oder wenig über das Verhandelte wissen.

[13]Texte, Bilderserien und Gespräche darüber zirkulieren seit der vom Kollektiv DIS kuratierten 9. *Berlin Biennale* (BB9) in verdichteter Form (vgl. Schütze 2018; 2019).

[14]Michel Serres etwa spricht liebevoll von „kleinen Däumlingen", wenn er das Medienhandeln der Generation Y beschreibt (Serres 2013: 7).

[15]Zum Beispiel Apps wie *Runtastic, Google Maps* oder *Pokémon Go*.

[16]Wie z.B. *Riding Modern Art, Transhuman, Performance Garden, Pizza&Bier, Luftgitarrenkunstpädagogik, Art Education Hack Lab, The Future Is Unwritten, Sublima*.

[17]Siehe Einleitung zu diesem Kapitel Meyer/Zahn/Klein/Kolb/Schütze (S. 243).

[18]Gemeint ist: *Nachdem* es neu war, vgl. Schütze 2018.

[19]Vgl. Meyer/Zahn/Klein/Kolb/Schütze in diesem Buch.

[20]Insbesondere, wenn etwas eigentlich gewusst wird und dann auf einmal doch ganz anders erscheint, kann etwas bereits Gelerntes aufgenommen und verlernt werden. Dies geht mit Widerständen einher (vgl. Sternfeld 2014).

[21]Vergleiche hierzu die Workshopreihe von Manuel Zahn und Konstanze Schütze *Ästhetische Praxis als Medienkritik* an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät in Zusammenarbeit mit Grimme Forschungskolleg. Nachzulesen hier: https://www.grimme-forschungskolleg.de/portfolio/aesthetische-praxis-als-medienkritik-2017/[11.10.2018]

[22]Vergleiche hierzu die Forschungswerkstatt Konstanze Schütze *Edutainment – Lernen mit dem Daumen. Medienbildung und aktuelle Kunst in der Schule* zur Tagung Because Internet (2018) an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät in Zusammenarbeit mit Grimme Forschungskolleg. Nachzulesen hier: http://kunst. uni-koeln.de/becauseinternet/referent-innen/ [11.10.2018]

[23],Para' hat im altgriechischen die Funktion, Relationen zu etwas zu klären – während, wie Nora Sternfeld anmerkt, es in seiner lateinischen Verwendung ein Gegenüber bezeichnet. „The Greek word παρά can be translated in many respects, for instance, locally as from…to, nearby, next…to; temporally as during, along; and figuratively as in comparison, in contrast, contra-, and against. Although para refers to deviation rather than opposition in Greek, in Latin it becomes contra" (Sternfeld 2017).

[24]Vgl. Meyer/Kolb 2015 sowie Anton Ego in Ratatouille (2007).

Literatur

Acaso, Maria (2016): From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution er- reicht die Kunstpädagogik. Zeitschrift Kunst Medien Bildung (ZKMB). Online: http:// zkmb.de/578 [20.09.2018]

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/ [11.10.2018]

Burkhardt, Sara (2007): Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunst- pädagogisches Handeln. München: kopaed, S.75ff.

Busch, Kathrin (2008): Künstlerische Forschung – Potentialität des Unbedingten. In: Kitt- lausz, Viktor/Mackert, Gabriele/-Pauleit, Winfried (Hrsg.): Blind Date. Zeitgenossenschaft als Herausforderung. Nürnberg: Verlag der Kunst, S. 88-97.

Cramer, Florian (2013): Post-digital Aesthetic. In: Jeu de Paume – le magazine. Online: http:// lemagazine.jeudepaume.org/2013/05/florian-cramer-post-digital-aesthetics/ [26.04.19] Cramer, Florian (2014): What is Post-digital? In: A Peer-Reviewed Journal About Post-Digi-tal Research. Online: www.aprja.net/?p=1318 [26.04.19]

Espinet, David (2009): Über die Frage – und darüber hinaus zum Hören auf das Fragwürdige– Grenzen und Möglichkeiten der Kunstvermittlung im Ausgang von Platon, Aristoteles und Heidegger. In: Baumann, Joel/Pörschmann, Dirk/Wetzel, Tanja (Hrsg.): Fragen-zur- kunst.de. München: kopaed, S. 51–59.

Höller, Christian (2016): Scan, Scroll, Surf. Videoproduktion im Postdigitalen Kontext. In: Kunstforum International. S. 68.

Klein, Kristin/Schütze, Konstanze (2014): Rethinking Risiko. Bildung als fortschreitende Selbstüberwindung. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 163-165.

Kolb, Gila (2011): „Macht aktuelle Kunst Schule?" In: Christine Heil, Gila Kolb, Torsten Meyer (Hg.): Buch01: Shift. #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst, Reihe Kunst Pädagogik Partizipation, München: kopaed, S. 193-198.

Kolb, Gila (2015): Let's do the shift. Kunstunterricht im Wandel. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 166-168.

Kolb, Gila (2019): Because shift happens (Vortragsmanuskript). Vorr. Veröffentlichung 2019. Kolb, Gila/Schütze, Konstanze (2017): Becoming Art(s) Educators – Shifts in Art and Educa- tion. In: Heber, Michael/Jas, Mona (Hrsg.): Fokus: Kunst- und Kulturschaffende in Bil- dungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bil-

dungsprojekte! Reihe Kulturelle Bildung, Volume 5, München: kopaed, S. 149- 159.

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

Krieger, Verena (2008): Kunstgeschichte und Gegenwartskunst. Vom Nutzen und Nachteil der Zeitgenossenschaft (Hg. mit eigenen Beiträgen), Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Lyotard, Jean-Francois (1984): The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lyotard, Jean-Francois (1993): Was ist postmodern? In: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S.33-48.

Meyer, Torsten (2008): Internet in der Hosentasche. Online: http://medialogy.de/2008/10/22/ internet-in-der-hosentasche-%E2%80%93-prufungsstrategien/ [8.3.2018]

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

Meyer, Torsten/Kolb, Gila (2015): Vorwort Band II. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.):What's Next? Art Education. Online: http://whtsnxt.net/000-2 [26.04.19]

Mörsch, Carmen (Hrsg.): Kunstvermittlung. Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 7–33.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von 4 Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion Dominikus (2011): Für eine Handvoll JPGs. Tumblerismus und der Internet State of Mind unter die Lupe genommen. In: De:Bug. Online: http://de-bug.de/mag/fur-eine-hand-voll-jpgs/ [06.03.2019]

Porombka, Stefan (2015): Mal sehen lernen. Interview mit Gila Kolb und Torsten Meyer. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S.249-254.

Schmidt, Helena (2019): Poor Image Art Education. Manuskript, erscheint vorr. 2019

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

Schütze, Konstanze (2020): Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild. München: kopaed.

Seemann, Michael (2012): Kontrolle und Kontrollverlust. Online: http://www.medialekontrolle.de/wp-content/uploads/2012/04/Seemann-Michael-2012-4.pdf [20.09.2018]

Serres, Michel (2013): Erfindet Euch neu! – Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation. Frankfurt: Suhrkamp.

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen 30. Hamburg.

Sternfeld, Nora (2017): Para-Museum of 100 Days: documenta between Event and Institution. On curating 33 Online: http://www.on-curating.org/issue-33-reader/para-museum-of-100-days-documenta-between-event-and-institution.html [20.09.2018]

Steyerl, Hito (2009). In Defense of the Poor Image, in: Aranda, Julieta/Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton/Steyerl, Hito/Berardi, Fanco „Bifo": The Wretched of the Screen. Berlin: Sternberg Press, S. 31–45.

Toffler, Alvin. (1980). The third wave: The classic study of tomorrow. New York: Bantam. Vierkant, Artie (2010): The Image-Object Post-Internet. Online: http://jstchillin.org/artie/pdf/The_Image_Object_Post-Internet_a4.pdf [26.04.2019]

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

Abbildungen

Abb. 1: Francois Dourlen, 4. September 2018, Screenshot (Gila Kolb) [28.07.2018]
Abb. 2: Telmo Pieper: *Euromast* (2013). Online:
http://www.telmopieper.com/wp-content/uploads/2013/04/EuromastKIDDIEart-af2.jpg [28.07.2018]
Abb. 3: Google Ergebnis vom 28.07.2018, deutschsprachige Suche, Standort: Kassel, Screenshot (Gila Kolb).
Abb. 4: green fact Friday, 1. Februar 2019. Screenshot (Gila Kolb). Online: https://www.instagram.com/p/BtVnFDalMg_/ [28.07.2018]

Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld

Von Gila Kolb, Konstanze Schütze

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

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

Vor dem Hintergrund dieser (post-)digitalen Verfasstheit (jugendlicher) Lebenswelten (Richard/Krüger 2010; Mey 2011; Kanter/Pilarzcyk 2018) aktualisieren und transformieren sich klassische erziehungswissenschaftliche und soziologische Fragestellungen. Im Anschluss an *Mollenhauer* (2003) ist im Folgenden die Frage nach den Zugängen zu jugendlichen Verhältnissetzungen in Bildern zentral. Daraufhin soll sein Konzept der Spur aufgegriffen werden und weiterführend zur Entwicklung eines An-

näherungsverfahrens ausgebaut werden. Der folgende Text systematisiert den theoretischen wie methodischen Annäherungsprozess an die Bildungs- und Subjektivationsprozesen von Jugendlichen, wie sie sich beispielhaft in Facebook-Profilfotos dokumentieren.

Selbstbilder als relationale Artikulationen

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

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

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

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

Als Antwort auf diese Frage wird im folgenden Text ein Verfahren vorgestellt, dass zum einen auf eine Erweiterung der seriell-ikonografischen Fotoanalyse zurückgeht und zum anderen die soziotechnische Verfasstheit der untersuchten Bilder – ihre Netzwerklogik – systematisch berücksichtigt. Da sich im Forschungsgegenstand mehrere disziplinäre Felder überschneiden, wird

zunächst der Forschungsstand zu Social Media im Allgemeinen und Facebook im Speziellen vorgestellt, um dann auf die Bildpraktiken zu fokussieren.

Strukturbedingungen einer Bild(e)bewegung in Social Media

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

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

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

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

bühnen organisations- und informationstechnisch gesteuert werden. Insofern müssen die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie in Bezug auf diese veränderten Grundbedingungen des Feldes reflektiert werden, was im Anschluss an die Methoden- und Falldarstellung geschehen wird.

Die Studie

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

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

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

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

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

Der dritte methodische Schritt wird von den beiden Autorinnen als Qualifizierung des Untersuchungskorpus bezeichnet und die internen und externen Kriterien sollen miteinander verknüpft werden (ebd.: 2). Dieser Schritt wird hier in Bezug auf den untersuchten Fall nur kurz angerissen und im Hinblick auf die Argumentation des Textes zugespitzt: Im Gegensatz zu vielen anderen Bildpraktiken, die sich in den Sozialen Netzwerken beobachten lassen, wie zum Beispiel Alben, sogenannten Storys oder Memes,

verbindet alle Profilfotos die klare Rahmung innerhalb der algorithmisch angelegten Kommunikationsstruktur. Das Profilbild ist neben dem Namen das einzige Element, das nicht durch Einstellungen, die Sicherheit oder Privatsphäre betreffen, verborgen werden kann. Im Sinne der performativen Anrufung des Selbst (Butlers 2007) – *der artikulierenden Seite der Doppelfigur* – ist die Aufforderung zur ikonischen Artikulation des Selbst auf Facebook klar formuliert[4]: „Lächle, du bist auf Facebook! […] Darüber hinaus bietet das von dir ausgewählte Bild eine weitere Möglichkeit, deine Persönlichkeit gegenüber Freunden und Familie auszudrücken. Wenn du ein Profilbild auswählst, empfehlen wir dir ein Bild zu nehmen, das dich am besten repräsentiert. […]" (Facebook zitiert nach Wiedemann 2011: 167). Dies ist eine Anrufung, die beispielhaft für die neoliberale Vermarktungslogik stehen kann, wie sie insbesondere in Bezug auf die Plattform Facebook bereits vielfach rekonstruiert und untersucht worden ist (ebd.; Lovink 2011; Warfield 2015; Bublitz 2014).

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

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

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

Der Fall

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

Bei dem hier untersuchten Facebook-Profilfoto (siehe Abb. 1) handelt es sich um eine digitale Collage aus mehreren Einzelbildern, die durch einen Rahmen bzw. Hintergrund zusammengefasst werden. Zur leichteren Orientierung im Verlauf der Analyse wurden die Bilder im Uhrzeigersinn und beginnend bei dem größten durchnummeriert. Das Bild verfügt über einen Übertitel „Ich" und einen Untertitel „Langeweile xD". Das Bild ist auf mehreren Ebenen mit Filtern versehen worden. Die offensichtliche Modifizierung des Bildes ist die Ordnung des ‚Rahmen', der sich in seiner groben Form an einem Passepartout orientiert, das sich über die einzelnen Teilbilder legt und sie so zu einem zusammenfasst. Im Gegensatz zu diesem ordnenden Charakter besteht das Passepartout jedoch aus groben Pinselstrichen, die lediglich die Fotos freilassen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit handelt es sich

bei diesen vier Bildern um Selfies (Saltz 2015: 34), da Aufnahmewinkel und der angeschnittene Arm im Bild den Vorgang der Aufnahme dokumentieren. Die vier Bilder folgen der Logik des klassischen Portraits, der Helligkeitsfokus liegt auf dem Gesicht, das von herabhängenden Haaren links und rechts gerahmt wird. Zwischen dem eher groben, skizzenhaften Rahmen und der klassischen Portraitpose besteht ein formaler Bruch. Bild 2 und 5 sind keine Portraits: Bild 2 zeigt ein aus Quadraten zusammen gesetztes Herz und Bild 5 die Nahaufnahme des unteren Teils eines Gesichtes mit gespitzten Lippen. Bild 5 legt nahe, dass es sich hier um dieselbe Person wie aus Bild 1, 3, 4 und 6 handelt, da Kleidungsfarbe und -form, Haarfarbe und Frisur die gleichen sind. Bild 2 und Bild 5 in ihrer typisierten *Liebes*-Symbolik attribuieren die Porträts diffus positiv. Herz und Kussmund sind häufig verwendete Emojis, deren gestische Verwendung auf gebräuchliche Alltagspraxen zurückgeht und die hier personalisiert und individuell nachgestaltet worden sind und in Analogie verwendet werden.

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

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

Fazit

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

Anmerkungen

[1] Für den Senat der USA stellte Facebook im Juni 2018 einen Bericht zusammen, der offenlegte, welche Daten das Unternehmen sowohl über seine Nutzer/-innen, als auch über die mit den aktiven Nutzer/-innen verbundenen Nicht-Nutzer/-innen speichert. Um beispielsweise die Anzeigeoptionen zu optimieren, d.h. zu personalisieren, speichert Facebook über die Webseiteneinstellungen, Interaktionen und dort hochgeladenen Dateien hinaus u.a. auch Browserdaten, Mausbewegungen, GPS Koordinaten oder Angaben über Mobilfunkprovider und IP-Adressen (*United States Senate* 2018).

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Flasche, V. (2020). Hinter den Spiegeln – Ikonische Selbstthematisierungen im Netz. In: Fromme, J./Iske, S./Verständig,

D./Wilde, K. (Hrsg.): Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte, Wiesbaden: VS. (Im Erscheinen).

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

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

Goffman, E. (2003/1959): Wir alle spielen Theater. München.Goffman, E. (1982/1971): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt/M.

Hochman, N./Manovich, L. (2013): Zooming into an Instagram City. In: First Monday. 18 (7).Hugger, K.-U. (2013): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden.

Imdahl, M. (1996): Gesammelte Schriften. Bd. 3. Frankfurt/M.Jörissen, B. (2007): Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen. In: *Wulf u.a. (*Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Wiesbaden. S. 185-219.

Jörissen, B. (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 2018 (94). S. 51-70.

Kanter H./Pilarczyk, U. (2018): The Wasted Youth. Zeitschrift für Pädagogik. 64 (3). S. 290-348.

Koller, H.-C.(2018): Bildung anders denken. 2. Aufl. Stuttgart.

Levin, A. (2015): Das vernetzte Selbst. In: *Bieber, A.*(Hrsg.): Ego Update. Düsseldorf. S. 96-133.

Lorenz, J. (2017): Soziale Chancengerechtigkeit durch Gesamtschulen. https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0023-3DDC-9/Lorenz_2017.pdf?sequence=3Stand: 05.06.2019

Lovink, G. (2011): Anonymität und die Krise des Multiplen Selbst. In: Leistert, O./Röhle, T. (Hrsg.): Generation Facebook. Bielefeld. S. 183-198.

Lovink, G. (2012): Das halbwegs Soziale. Bielefeld.

Manovich, L. (2012): Trending: the promises and the challenges of big social data. In: Gold, M. K. (Hrsg.): Debates in the Digital Humanities. Minneapolis. S. 460-475.

Mey, G. (Hrsg.) (2011): Jugend-Kulturen (Themenheft). Psychologie & Gesellschaftskritik. *35* (2). S. 1-134.

Mietzner, U./Bilstein, J. (2018): Visuelle Kultur und Bildung. Zeitschrift für Pädagogik. 64, 3. S. 283-289.

Miller, D. (2012a): Das wilde Netzwerk. Berlin.

Miller, D. (2012b): Social Networking Sites. In: Horst, H. A./Miller, D. (Hrsg): Digital Anthropology. London/New York. S. 146-161.

Mollenhauer, K. (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim. MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018) (Hrsg.): Jugend, Information, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf Stand: 17.02.2019.

Müller, M. R. (2012). Figurative Hermeneutik. Sozialer Sinn. 13 (1). S. 129-161.

Müller, M. R. (2016): Exemplarische Reihenbildung. In: *Sozialer Sinn.* 17 (1). S. 95-142.

Neumann-Braun, K/Autenrieth U. (Hrsg.) (2011): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Baden-Baden.

Panowsky, E. *(2002):* Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln.

Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): Das reflektierte Bild. Bad Heilbronn.

Piper Jaffray Survey (2014): Taking Stock with Teens – Fall 2014, press release. http://www.piperjaffray.com/2col.aspx?id=287&releaseid=1975435. Stand: 18.02.2019.

Rettberg, J. W. (2017): Self-Representation in Social Media. In: Burgess, J./Marwick, A./Poell, Thomas (Hrsg.): Sage Handbook of Social Media. London u.a.

Reichert, R. (2014): Facebook und das Regime des Big Data. In: Paulitz, T./Carstensen, T. (Hrsg.) (2014): Österreichische Zeitschrift für Soziologie. 13(37). S. 163-179.

Reißmann, W. (2014). Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden. S. 89-103.

Richard, B./Grünwald, J./Recht, M./Metz, N. (2010): Flickernde Jugend. Frankfurt/M.Richard, B./Krüger, H.-H. (2010): Intercool 3.0. München.

Röll, F. J. (2014): Social Network Sites In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden. S. 265-286.

Rosenfeld, A./Kak, A.C. (1976): Digital Picture Processing. Bd. 2. New York u.a.

Saltz, J. (2015): Kunst am ausgestreckten Arm. In*: Bieber, A.* (Hrsg.): Ego Update. Düsseldorf. S. 32-48.

Schmidt, J.H. (2013): Social Media. Wiesbaden.

Schreiber, M./Kramer, M. (2016): „Verdammt schön“. Zeitschrift für Qualitative Forschung. 17 (1+2). S. 81-106.Statista (2019): https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37545/umfrage/anzahl-der-aktiven-nutzer-von-facebook. Stand: 17.02.2019.

Turkle (2012): Verloren unter 1000 Freunden. München. United States Senate, Committee on Commerce, Science, and Transportation (2018): Memorandum. Hearing: Facebook, Social Media Privacy, and the Use and Abuse of Data. https://www.commerce.senate.gov/public/_cache/files/9d8e069d-2670-4530-bcdc-d3a63a8831c4/7C8DE61421D13E86FC6855CC2EA7AEA7.senate-commerce-committee-combined-qfrs-06.11.2018.pdf. Stand: 05.06.2019.

Wagner, U./Brüggen, N. (2013): Teilen, vernetzen, liken. 5. Konvergenzstudie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). Baden-Baden.

Warfield, K. (2015): Digital Subjectivities and Selfies. The International Journal of the Image. 6 (2).

Wiedemann, C. (2011): Facebook: Das Assessmentcenter der alltäglichen Lebensführung: In: Leistert, O./Röhle, T. (Hrsg.): Generation Facebook. Bielefeld. S. 161-181.

Wulf, C. (2014): Bilder des Menschen. Bielefeld.

Abbildungen

Abb. 1: Autorin

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