JAHRBUCH 18
Medienpädagogik

Ästhetik
Digitalität
Macht

herausgegeben von
Benjamin Jörissen
Claudia Roßkopf
Klaus Rummler
Patrick Bettinger
Mandy Schiefner-Rohs
Karsten D. Wolf

Medien Pädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung

Jörissen, Benjamin, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf, Hrsg. 2022. *Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht*. Bd. 18. Jahrbuch Medienpädagogik. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik, Sektion Medienpädagogik (DGfE). https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18.X.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com
ISSN 1424-3636

Jahrbuch Medienpädagogik 18:

Ästhetik – Digitalität – Macht

Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs und Karsten D. Wolf

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Hrsg.:	Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf
Cover & Design:	Klaus Rummler
Titelbild:	Hannah Lerch, Klaus Rummler, Liu Zishan via shutterstock.com (ID 495015772)
Satz & Produktion:	Klaus Rummler
Verlag:	Zeitschrift MedienPädagogik, Sektion Medienpädagogik (DGfE)
Druck & Vertrieb:	tredition GmbH, Halenreie 40-44, 22359 Hamburg
Reihe:	Jahrbuch Medienpädagogik

ISBN (print):	978-3-98563-998-4
ISBN (online):	978-3-98563-999-1
DOI-URL:	https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18.X
© Zürich, 2022 Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), alle Rechte liegen bei den Autorinnen und Autoren

Das Werk und jeder seiner Beiträge, sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke. Unter folgenden Bedingungen: Namensnennung – Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz einschl. Original-DOI beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben müssen den üblichen wissenschaftlichen Zitierformaten folgen.

Inhalt

Editorial: Ästhetik – Digitalität – Macht
Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs und Karsten D. Wolf i

(re)united!? Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik
Jule Korte und Lisa Unterberg 1

Digitale Collagen als Medium ästhetischer Interaktion. Einblicke in einen Workshop des NFKB-Forschungsclusters Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung
Kerstin Hallmann, Fabian Hofmann, Jessica Knauer, Astrid Lembcke-Thiel, Kristine Preuß, Claudia Roßkopf, Miriam Schmidt-Wetzel 19

What if und What will ... be like? Spekulative Taktiken der Zukunftsexploration in einer postdigitalen Gegenwart
Robert Hausmann 41

Zwischen Unsicherheit und Stabilisierung. Zur produktiven Wirkmächtigkeit von interaktionalen Artefakten, Störungen und Krisen im Kontext dis/ability
Marvin Sieger 65

‹Ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt›. Zur Notwendigkeit von visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität
Michaela Kramer, Jane Müller, Mareike Thumel und Katrin Potzel 89

time (space) matters. Mediatisierte Zeit(räume) in Tutorial-Videos
Nadia Bader und Notburga Karl 119

Twist it once, twist it twice. Mediale Praktiken zwischen künstlerischer Intervention und informellen Bildungsprozessen
Anna Wiehl 155

Be part, play the game! Vorschlag für ein Modell zu Bildung in digitalen Kulturen
Martina Leeker 193

Verschränkungen kultureller Bildpraxen und Bildbegegnungen im Kunstunterricht. Überlegungen zu den Konsequenzen für die Kunstpädagogik
Annika Waffner-Labonde 223

KuDiKuPa – Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?! Verschränkung von Theorie und Praxis in partizipativ angelegter Hochschullehre durch Gaming und Game Design – ein Praxisbeispiel
Daniel Autenrieth und Stefanie Nickel 237

Rechtsextremes Framing auf YouTube. Darstellungsformen und Ästhetik von Influencern der Identitären Bewegung
Matthias Heider 267

Maker-Literacy. Komplexitätskompetenz durch Maker-Education
Stefan Meißner 291

Choreografien vor den Überwachungskameras der Kleinstadt. Selbstaufnahmen und digitale Assemblagen in ‹SELFIE2› von Kılınçel & Schaper als Befragung von Machtfigurationen in ländlichen Räumen
Barbara Sterzenbach, Micha Kranixfeld und Wiebke Waburg 307

‹Postdigitales Schultheater›. Eine Kartografie zentraler Akteurinnen des Diskurses ‹Theater und Digitalität›
Sören Jannik Traulsen und Felix Büchner 331

(Un-)Sichtbares Design und ‹Gesten der Freiheit›. Zu technomedial bedingten Transformationen in der Ästhetischen Bildung
Martin Donner 363

Perspektivwechsel. Mediale Bildungen digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit am Beispiel des ***Earth Speakr*** von Olafur Eliasson
Kirsten Winderlich und Stefanie Johns 393

Aufwachsen mit digitalen Medien. Dynamische Machtbalancen in der familialen Medienerziehung
Katrin Potzel und Andreas Dertinger 415

Wer versetzt wen oder was wohin – und wozu? Eine kritische Auseinandersetzung mit Augmented und Virtual Reality in schulischen Bildungsangeboten
Nicola Przybylka 441

Digitalisierungsbezogene Kompetenzen Dozierender in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden. Ergebnisse des Forschungsprojekts DiKoLA der Professur für Medienpädagogik und der Professur für Bildungstechnologie an der TU Dresden
Juliane Tolle, Mariane Liebold, Christine Dallmann, Verena Odrig und Nadine Schaarschmidt 469

Informelles Lernen auf YouTube. Entwicklung eines Analyseinstruments zur Untersuchung didaktischer und gestalterischer Aspekte von Erklärvideos und Tutorials
Verena Honkomp-Wilkens, Karsten D. Wolf, Patrick Jung und Nina Altmaier 495

Bridging the Gap? Altersheterotopien und mediale Brücken kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona
Miriam Haller 529

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Editorial: Ästhetik – Digitalität – Macht

Benjamin Jörissen[1], Claudia Roßkopf[2], Klaus Rummler[3], Patrick Bettinger[4], Mandy Schiefner-Rohs[5] und Karsten D. Wolf[6]

[1] Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

[2] Universität Hildesheim

[3] Pädagogische Hochschule Zürich

[4] Pädagogische Hochschule Heidelberg

[5] Technische Universität Kaiserslautern

[6] Universität Bremen

1. Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik

Digitalisierung verändert Selbstverhältnisse, Gemeinschaftsformen und Demokratieverständnisse. Die gegenwärtige post-digitale Kultur und ihre ästhetischen Erfahrungsräume können ohne Kenntnis digitaler Medialität und digitaler Designs – verstanden als machtgeladene ästhetische Prozesse – nicht mehr verstanden werden. Umgekehrt ist die Ausbreitung digitaler Medialität in der ästhetisierten Gesellschaft nur mehr unter Bezug auf ästhetisch-kulturelle Praxen entschlüsselbar. Ästhetische, kulturelle und mediale Wissensfelder sind daher für pädagogische Handlungsfähigkeit wie auch für eine zukunftsgerichtete Entwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung und Medienpädagogik unumgänglich.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Jörissen, Benjamin, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. 2022. «Editorial: Ästhetik – Digitalität – Macht». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), i–xii. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.10.29.X.

Die gemeinsame Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung, der DGfE Sektion Medienpädagogik und des Forschungsprojektes Digitalisierung in der kulturellen Bildung/DiKuBi-Meta an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg brachte daher im März 2021 Forschende zur ästhetisch-kulturellen Bildung und Forschende im Feld der Medienpädagogik zusammen, um gegenseitig Einsichten zu erkunden, Kooperationsmöglichkeiten zu sondieren und gemeinsam neue Perspektiven für Forschung und Praxis zu diskutieren. Dieses Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht dokumentiert die Tagungsbeiträge der Konferenz und soll anregen, den Diskurs zu vertiefen. Alle Artikel sind auch als kubi-online Dossier[1] erschienen.

2. Qualitätssicherung

Die Beiträge in diesem Band wurden zunächst als Abstracts zur Tagung eingereicht und durch die Organisator:innen sowie durch den Vorstand der Sektion Medienpädagogik im editorial-double peer-review Verfahren begutachtet. Die Volltexte wurden nach der Tagung 2021 eingereicht und beinhalten daher auch die Rückmeldungen aus den Diskussionen während der Tagung. Um diese Diskussionen weiterzuführen haben die Autor:innen eines jeweiligen Tagungspanels ihre Beiträge in einem offenen kollegialen double peer-review Verfahren gegenseitig begutachtet.

3. Beiträge

3.1 Perspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik

Der Beitrag «(re)united!? Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik» von **Jule Korte und Lisa Unterberg** basiert auf den Abschlussreflexionen der Autorinnen zur Joint Conference «Ästhetik – Digitalität – Macht». Er hat das Anliegen, zentrale

1 https://www.kubi-online.de/fokus/tagungsdokumentation-aesthetik-digitalitaet-macht.

Diskurslinien auf- und in etwas überspitzter Weise auch nachzuzeichnen, die das Feld der Kulturellen Bildung einerseits, das der Medienpädagogik andererseits (historisch) durchziehen und prägen. Im Rückgriff auf zentrale Ideen und Gedanken aus den ‹Cultural Studies› werden Folgen für Forschung, Diskurs und Praxis entwickelt.

Im Beitrag «KuDiKuPa — Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?!» geben **Daniel Autenrieth und Stefanie Nickel** einen Einblick in ein dialogisch angelegtes, partizipativ organisiertes Hochschulseminar. Über theoretische Ausgangspunkte wird der Frage nachgegangen, wie eine Kultur der Digitalität durch eine politisch-kulturelle Medienbildung zu einer Kultur der Partizipation werden kann und welchen Beitrag Gaming und Game Design hierzu leisten können.

Mit «Be part, play the game! Vorschlag für ein Modell zu Bildung in digitalen Kulturen» beschreibt **Martina Leeker**, dass der Zustand von Bildung in digitalen Kulturen wird aus der Konstitution von Kritik in diesen hergeleitet und lesbar als Anpassung an Medienkulturen. Anstelle von Kritik und vermeintlich emanzipatorischen humanistischen Bildungszielen werden medienwissenschaftlich informierte ‹Kulturen der operativen Vermittlung› als ‹posthumane Bildung› in digitalen Kulturen vorgeschlagen, bestehend aus: (1) einem diskursanalytischen Zugang zu Bildung, (2) ‹Daten-Bildung›, (3) einem Training für ein engagiert-zauderndes Mitspielen in techno-humanen Performances.

Im Beitrag «‹Ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt› Zur Notwendigkeit von visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität» greifen **Michaela Kramer, Jane Müller, Mareike Thumel und Katrin Potzel** die Omnipräsenz (digitaler) Bilder für Jugendliche auf. Wie sie mit sexualisierten Bildern in Social-Media-Kontexten umgehen können, wurde in einer explorativen Studie vor dem Hintergrund medienpädagogischer Jugendforschung und der Ansätze der visuellen Kompetenz und der Digitalen Souveränität erforscht. Ziel des Beitrags ist, auf empirischer und theoretischer Ebene ein Verständnis für das Aufwachsen in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft zu entwickeln.

Unter dem Titel «Informelles Lernen auf YouTube» präsentieren **Verena Honkomp-Wilkens, Karsten D. Wolf, Patrick Jung und Nina Altmaier** die «Entwicklung eines Analyseinstruments zur Untersuchung didaktischer und gestalterischer Aspekte von Erklärvideos und Tutorials». Erklärvideos und Tutorials auf YouTube zeichnen sich durch einen besonders niedrigschwelligen Zugang zu Wissen und Bildungsinhalten aus. Weitgehend ungeklärt ist bisher, wie sich Erklärvideos und Tutorials in ihrer didaktischen und audiovisuellen Gestaltung zu verschiedenen Themenfeldern unterscheiden. In diesem Beitrag werden dazu die Weiterentwicklung eines Kodierleitfadens «Gestaltungsqualität von Erklärvideos» (GQEV) beschrieben und erste Analyseergebnisse vorgestellt.

3.2 *Postdigitale Verhältnisse, Pädagogik und Vermittlung*

Der Beitrag «Wer versetzt wen oder was wohin – und wozu? Eine kritische Auseinandersetzung mit Augmented und Virtual Reality in schulischen Bildungsangeboten» von **Nicola Przybylka** geht dem Versetzen in andere Zeiten, Räume und Körper nach, welches mit AR und VR verknüpft wird. Anhand von AR- und VR-Anwendungen für die Fächer Sport, Geschichte und Geografie wird beispielhaft diskutiert, wie die von der Autorin in den Fokus gestellte Eigenschaft der ‹Entrahmung der Bildlichkeit› thematisch ausgestaltet wird und wie damit einhergehende Wissens- und Machteinschreibungen neue didaktische Herausforderungen schaffen.

Im Artikel «Zwischen Unsicherheit und Stabilisierung: Zur produktiven Wirkmächtigkeit von interaktionalen Artefakten, Störungen und Krisen im Kontext dis/ability» reflektiert **Marvin Sieger** die Teilhabepotenziale für Jugendliche und junge Erwachsene mit schweren Behinderungserfahrungen im Rahmen von Musiziersituationen mit digitalen Geräten und Musik-Apps. Vorgestellt wird ein Analyseraster für audio-visuelles Material in komplexen Settings, welches im Projekt «be_smart», gefördert vom BMBF, entwickelt wurde.

Der Beitrag «Perspektivwechsel – Mediale Bildungen digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit am Beispiel des Earth Speakr von Olafur Eliasson» von **Kirsten Winderlich und Stefanie Johns** beleuchtet das in seiner Medialität zwischen Kindern, Kunst und Klimakrise verortete Kunstwerk von Olafur Eliasson und reflektiert es als ein partizipatives Beispiel kunstbasierter bzw. -initiierter digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit. Mittels einer phänomenologischen ‹Blickverschiebung› erfolgt eine Analyse der medialen Schichten im Gebrauch der App Earth Speakr sowie deren Verortung im Kontext digitaler Bildung und Kultur.

In «Twist it once, twist it twice. Mediale Praktiken zwischen künstlerischer Intervention und informellen Bildungsprozessen» befasst sich **Anna Wiehl** mit dem Bildungs-Potenzial interaktiver dokumentarisch-künstlerischer Konfigurationen. Die leitende Fragestellung ist, inwiefern experimentelle, stark prozessual operierende Konfigurationen als informelle bzw. non-formale Bildungsmedien betrachtet werden und welchen Beitrag sie zur Entwicklung von Medienkompetenzen und einem reflektiert-kritischen Blick auf das eigene ‹digitale Subjekt› leisten können.

Im Beitrag «Rechtsextremes Framing auf YouTube: Darstellungsformen und Ästhetik von Influencern der Identitären Bewegung» analysiert **Matthias Heider** fünf typische Videos der rechtsextremen Identitären Bewegung mittels qualitativer Inhaltsanalyse und anhand der Erkenntnisse der Framing-Theorie. Dabei wird deutlich, dass sich die Produzierenden der ID der gängigen Ästhetik der YouTube-Plattform und bekannten Sehgewohnheiten anpassen, um ihre Inhalte weniger radikal wirken zu lassen. Die Ergebnisse der Studie bieten auch Anknüpfungspunkte für die praktische Arbeit gegen Rechts.

Im Beitrag «Digitalisierungsbezogene Kompetenzen Dozierender in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden» präsentieren **Juliane Tolle, Mariane Liebold, Christine Dallmann, Verena Odrig und Nadine Schaarschmidt** «Ergebnisse des Forschungsprojekts DiKoLA der Professur für Medienpädagogik und der Professur für Bildungstechnologie an der TU Dresden». Mediatisierungsprozesse, die stetig voranschreiten, werden

Lehrpersonen immer wieder vor neue medienpädagogische und -didaktische Herausforderungen stellen. Deshalb sollten medienpädagogische und -didaktische Inhalte in die Lehramtsausbildung integriert werden, um Medienbildung umfassend zu fördern und angehende Lehrkräfte entsprechend auf den Schulalltag vorzubereiten.

3.3 *Digitalität, Ästhetiken und generationale Räume*

Im Beitrag «Bridging the Gap? Altersheterotopien und mediale Brücken kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona» analysiert **Miriam Haller** anhand von drei Fallbeispielen aus kulturgerontologischer Perspektive im Anschluss an Michel Foucaults Begriff der Heterotopie mediale Räume kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona. Welche medialen Brücken und Kanäle wurden in künstlerisch-kulturgeragogischen Projekten gebaut und genutzt, um die Mauern und Gräben zu überwinden, die das Pandemiebedingte Gebot der physischen Distanz zu älteren Menschen errichtet hat?

Anhand des theoretischen Ansatzes der kommunikativen Figurationen diskutieren **Katrin Potzel und Andreas Dertinger** in «Aufwachsen mit digitalen Medien – Dynamische Machtbalancen in der familialen Medienerziehung» empirische Ergebnisse der qualitativen Panelstudie «ConKids – Sozialisation in einer tiefgreifend mediatisierten Lebenswelt» mit Blick auf die wahrgenommenen Gefühle von Macht und Machtlosigkeit der Akteur:innen in der Familie. Die Dynamik von (Medien-)Erziehungsverhältnissen und eine Machtlosigkeit sowohl von Eltern als auch Kindern gegenüber figurationsexternen Einflüssen, werfen Fragen auf.

Im Kontext des Forschungsprojektes ‹DO_KiL› stellen **Barbara Sterzenbach, Micha Kranixfeld und Wiebke Waburg** im Beitrag «Choreografien vor den Überwachungskameras der Kleinstadt» das Residenz-Projekt ‹SELFIE2› von «Kılınçel & Schaper» vor. Die Autor:innen untersuchen, wie Selbstaufnahmen und digitale Assemblagen als Befragung von Machtfigurationen in ländlichen Räumen wirksam werden. Der Artikel ist

fokussiert auf die Analyse der Arbeit der Residenz-Künstler:innen in einem Jugendzentrum und macht exemplarisch Zusammenhänge von Digitalität, Kultureller Bildung und Sozialraum deutlich.

Im Beitrag «What if und What will … be like? Spekulative Taktiken der Zukunftsexploration in einer postdigitalen Gegenwart» zeigt **Robert Hausmann** wie Künstler:innen wie Mary Maggic und auch TikToker:innen in postdigitalen Verhältnissen Szenarien des What-if und What-will …be-like entwerfen. Sie erzeugen dabei spekulative Spielräume für (Un-)Möglichkeiten und Projektionen von Zukünften im Hier und Jetzt. Der Beitrag fragt danach, wie diese Taktiken des Erweiterns und handelnden Erprobens von Zukünften neue Impulse für Lernen und Bildungsprozesse eröffnen.

In seinem Beitrag «(Un-)Sichtbares Design und ‹Gesten der Freiheit›: Zu technomedial bedingten Transformationen in der Ästhetischen Bildung» erläutert **Martin Donner** – vor dem Hintergrund der Forschungserkenntnisse im BMBF-Verbundprojekt «Musikalische Interface-Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität», dass dem Thema Design im Rahmen von Digitalisierung und ubiquitous computing eine zentrale Rolle zukommt und wie eine integrative Kulturelle Bildung dazu beitragen könnte, digitale Souveränität zu fördern.

3.4 Medialitäten und Materialitäten in digitalen Kulturen

Der Beitrag des NFKB-Forschungsclusters mit den Autor:innen **Kerstin Hallmann, Fabian Hofmann, Jessica Knauer, Astrid Lembcke-Thiel, Kristine Preuß, Claudia Roßkopf, Miriam Schmidt-Wetzel** dokumentiert unter dem Titel «Digitale Collagen als Medium ästhetischer Interaktion» einen Online-Workshop, dessen Arbeitsweise selbst interaktiv und partizipativ entlang der Tagungs-Thematik konzipiert war. In dem experimentellen Format des Erstellens von Collagen – in Gruppen auf dem digitalen Whiteboard – konturiert sich performativ ein ästhetisch-digitaler Möglichkeits- und Erfahrungsraum, in dem Perspektiven aller Beteiligten über

Text, Bild und Sprache interaktiv in vernetzende Artikulationsformen treten und die Aspekte von Ästhetik, Digitalität und Macht in eindrücklicher Weise zum Tragen kommen.

In «time (space) matters» zeigen **Nadia Bader und Notburga Karl**, dass «Mediatisierte Zeit(räume) in Tutorial-Videos» Verständlichkeit suggerieren, Machbarkeit und einen schnellen, selbstbestimmten Zugriff auf deren Lerninhalte – z. B. zum perspektivisch ‹richtigen› Zeichnen. Der Beitrag untersucht kunstpädagogisch ausgerichtete (Lehr-/Lern-)Medien und Tools und erörtert am Thema Perspektive bildungsrelevante, medienästhetische Erkenntnisse. Er verdeutlicht, wie eine für Medialität sensibilisierte Zugangsweise aussehen kann und Rezipient:innen in einer potenziell ermächtigenden, bewussteren Wahrnehmung und repräsentationskritischen Sichtweise unterstützt werden können.

Im Beitrag «Maker-Literacy. Digitale Kulturelle Bildung» geht es **Stefan Meißner** um die Makerkultur – oder schlicht: digitales Basteln umfasst das Zusammenspiel von Kultureller Bildung und aktueller Digitaltechnik. Maker-Literacy könnte dann die durch das digitale Basteln erworbenen Kompetenzen beschreiben.

Annika Waffner-Labonde verdeutlicht «Verschränkungen kultureller Bildpraxen und Bildbegegnungen im Kunstunterricht», denn das Bild nimmt im Kontext digitaler Kommunikationsstrukturen einen immer grösseren Stellenwert ein. Der Beitrag reflektiert Konsequenzen für die Kunstpädagogik, um auch in digitalen Strukturen eine aktive kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Aufgezeigt werden Tendenzen der gegenwärtigen kulturellen Bildpraxis, ebenso wie die Einflüsse der Digitalisierung auf die Bildbegegnung.

‹Wer spricht wie über Theater und Digitalität?› und ‹Welche Implikationen erschliessen sich daraus für das Postdigitale Schultheater?› sind die zentralen Forschungsfragen von **Sören Jannik Traulsen und Felix Büchner** im Beitrag «‹Postdigitales Schultheater›: Eine Kartografie zentraler Akteurinnen des Diskurses ‹Theater und Digitalität›». Ihre Analyse

ergibt, dass sich vier idealtypische Positionen bestimmen lassen, die insbesondere durch ihre Verortung des ‹Digitalen› im Theater zu unterscheiden sind und eine Grundlage zur Theoretisierung und Konzeptualisierung des ‹Postdigitalen Schultheaters› bieten können.

Literatur

Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 2022. «KuDiKuPa – Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?!: Verschränkung von Theorie und Praxis in partizipativ angelegter Hochschullehre durch Gaming und Game Design – ein Praxisbeispiel». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 237–65. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.26.X.

Bader, Nadia, und Notburga Karl. 2022. «time (space) matters: Mediatisierte Zeit(räume) in Tutorial-Videos». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 119–54. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.22.X.

Donner, Martin. 2022. «(Un-)Sichtbares Design und ‹Gesten der Freiheit›: Zu technomedial bedingten Transformationen in der Ästhetischen Bildung». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 363–91. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.03.X.

Haller, Miriam. 2022. «Bridging the Gap? Altersheterotopien und mediale Brücken kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 529–54. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.10.14.X.

Hallmann, Kerstin, Fabian Hofmann, Jessica Knauer, Astrid Lembcke-Thiel, Kristine Preuß, Claudia Rosskopf, und Miriam Schmidt-Wetzel. 2022. «Digitale Collagen als Medium ästhetischer Interaktion: Einblicke in einen Workshop des NFKB-Forschungsclusters Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 19–39. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.18.X.

Hausmann, Robert. 2022. «What if und What will … be like?: Spekulative Taktiken der Zukunftsexploration in einer postdigitalen Gegenwart». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 41–64. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.19.X.

Heider, Matthias. 2022. «Rechtsextremes Framing auf YouTube: Darstellungsformen und Ästhetik von Influencern der Identitären Bewegung». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 267–90. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.27.X.

Honkomp-Wilkens, Verena, Karsten D. Wolf, Patrick Jung, und Nina Altmaier. 2022. «Informelles Lernen auf YouTube. Entwicklung eines Analyseinstruments zur Untersuchung didaktischer und gestalterischer Aspekte von Erklärvideos und Tutorials». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 495–528. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.08.X.

Korte, Jule, und Lisa Unterberg. 2022. «(re)united!?: Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 1–17. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.17.X.

Kramer, Michaela, Jane Müller, Mareike Thumel, und Katrin Potzel. 2022. «‹Ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt›: Zur Notwendigkeit von visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 89–117. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.21.X.

Leeker, Martina. 2022. «Be part, play the game!: Vorschlag für ein Modell zu Bildung in digitalen Kulturen». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 193–222. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.24.X.

Meißner, Stefan. 2022. «Maker-Literacy: Komplexitätskompetenz durch Maker-Education». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 291–305. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.28.X.

Potzel, Katrin, und Andreas Dertinger. 2022. «Aufwachsen mit digitalen Medien. Dynamische Machtbalancen in der familialen Medienerziehung». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 415–39. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.05.X.

Przybylka, Nicola. 2022. «Wer versetzt wen oder was wohin – und wozu? Eine kritische Auseinandersetzung mit Augmented und Virtual Reality in schulischen Bildungsangeboten». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 441–67. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.06.X.

Sieger, Marvin. 2022. «Zwischen Unsicherheit und Stabilisierung: Zur produktiven Wirkmächtigkeit von interaktionalen Artefakten, Störungen und Krisen im Kontext dis/ability». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 65–88. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.20.X.

Sterzenbach, Barbara, Micha Kranixfeld, und Wiebke Waburg. 2022. «Choreografien vor den Überwachungskameras der Kleinstadt: Selbstaufnahmen und digitale Assemblagen in ‹SELFIE2› von Kılınçel & Schaper als Befragung von Machtfigurationen in ländlichen Räumen». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 307–30. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.01.X.

Tolle, Juliane, Mariane Liebold, Christine Dallmann, Verena Odrig, und Nadine Schaarschmidt. 2022. «Digitalisierungsbezogene Kompetenzen Dozierender in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden: Ergebnisse des Forschungsprojekts DiKoLA der Professur für Medienpädagogik und der Professur für Bildungstechnologie an der TU Dresden». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 469–93. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.07.X.

Traulsen, Sören Jannik, und Felix Büchner. 2022. «‹Postdigitales Schultheater›: Eine Kartografie zentraler Akteurinnen des Diskurses ‹Theater und Digitalität›». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 331–62. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.02.X.

Waffner-Labonde, Annika. 2022. «Verschränkungen kultureller Bildpraxen und Bildbegegnungen im Kunstunterricht: Überlegungen zu den Konsequenzen für die Kunstpädagogik». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 223–36. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.25.X.

Wiehl, Anna. 2022. «Twist it once, twist it twice: Mediale Praktiken zwischen künstlerischer Intervention und informellen Bildungsprozessen». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 155–91. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.23.X.

Winderlich, Kirsten, und Stefanie Johns. 2022. «Perspektivwechsel: Mediale Bildungen digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit am Beispiel des Earth Speakr von Olafur Eliasson». Herausgegeben von Claudia Roßkopf, Benjamin Jörissen, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik 18: 393–414. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.04.X.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

(re)united!?

Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik

Jule Korte[1] und Lisa Unterberg[1]

[1] IU Internationale Hochschule

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Frage nach dem Verhältnis zwischen Kultureller Bildung und Medienpädagogik. Der Titel der Joint Conference spricht von einem Schnittfeld, dabei drängt sich bei der Betrachtung der Gegenstände beider Bildungsbereiche die Frage auf, inwiefern es überhaupt möglich ist, diese ausserhalb einer gemeinsamen Schnittmenge radikal getrennt zu denken. Ausgehend von einer Betrachtung zentraler Begriffe und Diskurslogiken entwickeln die Autorinnen auf der Grundlage der Abschlussdiskussion der Joint Conference eine integrative Perspektive dieser beiden Diskursfelder. Im Rückgriff auf zentrale Ideen und Gedanken aus den ‹Cultural Studies› werden anschliessend Folgen für Forschung, Diskurs und Praxis entwickelt.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Korte, Jule, und Lisa Unterberg. 2022. «(re)united!? Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 1–18. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.17.X.

(re)united!? New Research Perspectives at the Intersection of Arts Education and Media Education

Abstract

This article is about the relationship between cultural education and media pedagogy. The conference title speaks of an intersection, but considering the objects of both educational fields, the question arises to what extent it is at all possible to think of them as radically separate outside of a common intersection. Starting with a consideration of central concepts and discourse logics, the authors develop an integrative perspective of these two fields of discourse based on the final discussion of the Joint Conference. Drawing on central ideas and thoughts from cultural studies, implications for research, discourse, and practice are then developed.

1. Einleitung und Vorbemerkung

Dieser Beitrag hat das Anliegen, einige zentrale Diskurslinien aufzuzeigen – sie vielleicht auch in etwas überspitzter Weise nachzuzeichnen –, die das Feld der Kulturellen Bildung einerseits, das der Medienpädagogik andererseits (historisch) durchziehen und prägen. Ausgangspunkt für diese Herangehensweise bildete für uns dabei die eigentlich einfache, aber letztlich gar nicht einfach zu beantwortende Frage, warum es im Titel der Tagung, die diesem Band zugrunde liegt, eigentlich um eine ‹Schnittmenge› geht, impliziert dieser Begriff doch zum einen ein konstitutives Aussen der eigenen Grenzen, und zugleich die Annahme, dass es in beiden Feldern Bereiche ausserhalb der Schnittmenge gebe, die mit dem jeweils anderen Bereich wenig bis gar nichts zu tun haben. Mit Bezug auf die ‹Gegenstände› beider Bildungsbereiche, um die es hier geht, drängt sich in dieser Sichtweise die Frage auf, inwiefern es möglich ist, sie überhaupt ausserhalb einer gemeinsamen Schnittmenge radikal getrennt zu denken – gibt es doch eigentlich keine Kultur, keine kulturellen Phänomene, ohne Medien im weitesten Sinne. Und umgekehrt ist es schwer vorstellbar, von Medien zu sprechen, ohne diese fest in kulturellen Prozessen verankert zu sehen und von dort aus zu verstehen. Müsste es nicht – gerade im Kontext einer

Tagung, welche beide Felder explizit adressiert – um eine radikale Wiedervereinigung bzw. ein prinzipielles Zusammendenken dieser Bereiche gehen, insbesondere dann, wenn es dabei um Bildungsprozesse geht?

Im Rahmen der Tagung wurde schliesslich deutlich, dass Medien und Kultur auch in den jeweils vorgestellten Positionen, Forschungsinteressen und Diskursen in durchaus verschränkter Perspektive verstanden und diskutiert werden. Die vorab definierten Themenfelder – Ästhetik, Digitalität und Macht – lassen sich nicht ausschliesslich aus der einen oder anderen Perspektive beleuchten, sondern benötigen zwingend beide Perspektiven. Dies betrifft insbesondere Forschungen, die im Kontext digitaler Medien nach Subjektivierung, Souveränität und Widerständigkeit, nach digitalen Bildungsprozessen und nach der Praxis einer digitalen Kultur, nach dem Wandel von Ästhetiken und Ästhetisierungspraktiken, nach Medialität und Materialität fragen. Gleichzeitig zeigte sich ebenso deutlich, dass eine solche integrative Perspektive auf der Tagung nicht konsequent eingehalten werden konnte, da sich doch zum Teil sehr unterschiedliche Verständnisse, Begrifflichkeiten, diskursive Hintergründe und methodologische Zugänge in der Medienpädagogik und der Kulturellen Bildung gezeigt haben.

Etablierte Begriffe und Konzepte schienen dabei nicht unbedingt immer geeignet zu sein, neue (medienkulturelle) Phänomene zu beschreiben und zu analysieren. So zeigten sich die zwei zum Teil doch sehr unterschiedlichen Sichtweisen, die im Rahmen der Veranstaltung, repräsentiert durch die ‹Sektion Medienpädagogik der DGfE› und das ‹Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung› zusammengekommen sind, nicht zuletzt in altbekannten Konflikten um die hierarchische Bewertung zweier unhinterfragt als getrennt angenommener Erfahrungs- und damit auch Bildungsräume: eines medialen, ‹künstlichen› und eines aussermedialen, ‹natürlichen›.

Auch, dass die Verfasstheit unserer gegenwärtigen Kultur bereits seit einiger Zeit explizit als Medienkultur beschrieben wird (vgl. bspw. Hepp 2013; Hagener und Hediger 2015), hat noch nicht dazu geführt, dass beispielsweise durchgängig von einer ‹Medienkulturpädagogik› oder vom Feld der ‹medienkulturellen Bildung› gesprochen würde. Gleichzeitig wollen wir nicht behaupten, Kulturelle Bildung schliesse Medien konsequent

aus oder Medienpädagogik verstünde sich als radikal getrennt von den Feldern der Kulturellen Bildung, zumal sich beide Bereiche wiederum in eine Fülle unterschiedlicher Diskurs- und Praxisfelder mit ebenso teils unterschiedlichen Interessen, unterschiedlichen (fachlichen) Herkünften und unterschiedlichen Professionalitätsgraden auffächern lassen. Diese lassen sich an dieser Stelle aufgrund der Kürze des Beitrags nicht im Detail und vollständig nachzeichnen. Die wesentlichen Argumente unseres Beitrags werden aber durchaus anhand der übergeordneten Rahmendiskurse, die dennoch das jeweilige Dach bilden nachvollziehbar.

So erscheint uns die fachliche Trennung dieser beiden gross gefassten Bereiche weniger als eine tatsächlich inhalts- oder gegenstandsbezogene, sondern vielmehr als eine grundsätzliche begriffliche Trennung. Diese wiederum ist historisch und diskursiv gewachsen und somit sind die Perspektiven, die hier unter anderem durch die beiden verschiedenen fachlichen Gruppierungen beisammen kommen, nicht per se verschieden, aber durchaus durch unterschiedliche Diskursformationen hervorgebracht. Diese diskursiven Formationen sind – wie Foucault (1970) zeigt – mächtig: Sie bestimmen unsere Aussagen und deren Ordnungen, sie rahmen das, was wir für richtig halten und regeln die Art und Weise, wie und vor wem über Dinge gesprochen werden darf.

Vor diesem Hintergrund beschäftigen wir uns also mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen ‹Kultureller Bildung› und ‹Medienpädagogik›. Zunächst verfolgen wir die diskursiven Hintergründe der einzelnen Disziplinen und fokussieren hierbei exemplarisch eine Genealogie der Haltungen gegenüber den jeweiligen Gegenständen – der ‹Medien› einerseits und der ‹Kultur› andererseits –, da sich hier die begrifflichen Implikationen und die disziplinär unterschiedlichen Verortungen beider Bereiche sehr deutlich zeigen. Vordergründig geht es zunächst also nicht um die drei thematisch leitenden Begriffe der Tagung – Ästhetik, Digitalität, Macht –, sondern um Kultur und Medien auf einer darunterliegenden, erst einmal viel grundsätzlicheren Ebene. Bei genauerem Hinsehen wird insbesondere das Thema der Macht aber als strukturierendes Moment im foucaultschen Sinne insbesondere dann deutlich, wenn es um disziplinäre (Selbst-) Verortungs- und Abgrenzungslogiken geht. Denn über diese diskursiven

Strukturen grenzen sich letztlich auch wissenschaftliche Disziplinen voneinander ab und behaupten sich mit ihrer jeweiligen (Fach-)Wahrheit (vgl. Foucault 1970, 22).

In einem zweiten Schritt knüpfen wir dann an zentrale Ideen der ‹Cultural Studies› an, um eine integrierte Perspektive von Medienpädagogik und Kultureller Bildung zu entwickeln, die die Schnittmengenlogik verlässt und die Felder als gemeinsames Forschungsfeld versteht. Auf dieser Grundlage gehen wir dann der Frage nach, welche Forschungsperspektiven, -fragestellungen und methodologischen Konsequenzen sich daraus ergeben. Gerade der letzte Teil ist wesentlich inspiriert von der lebhaften gemeinsamen Diskussion am letzten Tagungstag, die auf unsere einführenden Gedanken folgte. An dieser Stelle möchten wir all jenen danken, die mit ihren Gedanken und Impulsen diese Diskussion bereichert haben und bitten um Verständnis, dass im Rahmen eines Fachbeitrags die Kennzeichnung einzelner Beitragender nicht möglich ist.

2. Zentrale Begriffe und Diskurslogiken

Zu Beginn unserer Überlegungen zu den Diskurslogiken und begriffs- bzw. ideengeschichtlichen Hintergründen der Kulturellen Bildung und der Medienpädagogik soll eine alltägliche Beobachtung aus der Praxis exemplarisch das Problem überspitzen: In vielen Familien gibt es eine Maximalzeit für den Umgang mit digitalen Medien, aber eine Mindestzeit für das Üben eines Musikinstruments. Die Unterschiede, die wir im Folgenden aufgreifen wollen, entfalten sich über die sich unter anderem hierin ausdrückende, teils fast gegensätzliche (Grund-)Haltung gegenüber den jeweiligen Gegenständen und Inhalten. Von dort ausgehend zeigen sich dann Unterschiede in den Begrifflichkeiten und historischen Diskursstrukturen, die in den jeweiligen disziplinären Zusammenhängen wirken.

2.1 Medienpädagogik

Populäre wissenschaftlich Publizierende, wie bspw. Manfred Spitzer, verdeutlichen mit Titeln wie ‹Digitale Demenz› (2012) oder ‹Die Smartphone-Epidemie. Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft› (2018) die

Haltung, die in der Medienpädagogik lange Zeit vorherrschte, wonach Medien per se – nicht nur, aber eben vor allem ‹neue› Medien – erst einmal argwöhnisch und im Hinblick auf etwaige Risiken ihrer Nutzung zu betrachten seien, insbesondere dann, wenn es um die Wahrnehmungswelt von Kindern und Jugendlichen geht. Vor allem das Fehlen einer Begrenzung der Bildschirmzeit wird auch heute nicht selten mit sozio-ökonomischen Problemen assoziiert.[1]

Dieter Baacke brachte es bereits 1997 auf den Punkt:

> «Die Nähe des pädagogischen Räsonnements zu einer eher medienabwehrenden Kulturkritik ist [...] Tradition und kennzeichnet ein immer wieder gestörtes Verhältnis» (Baacke 1997, 28).

Diese stark bewahrpädagogische Haltung wurde sicherlich inzwischen durch Konzepte einer handlungsorientierten, durchaus kritisch und ästhetisch orientierten Medienpädagogik, aber auch durch einen viel weiter ausgelegten und eher prozessual gefassten Begriff von Medienbildung (vgl. bspw. Jörissen und Marotzki 2009) abgelöst, die sich nicht nur auf die Risiken eines pädagogisch unkontrollierten Mediengebrauchs, sondern ebenso auf die Chancen des Lernens durch und mit Medien konzentrieren und dabei die Tatsache reflektieren und anerkennen, dass bspw. «Sozialisation in der Moderne grundlegend und unabdingbar medial erfolgt» (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 7). Die diskursiven Fluchtlinien einer eher misstrauischen Haltung gegenüber dem generellen Gegenstand ‹Medien› finden allerdings noch heute in vielen Diskursen die ihnen bereiteten Wege, und zwar immer noch häufig dann, wenn es darum geht, jungen Menschen zu einem kritischen und selbstbestimmten Umgang mit – vor allem den jeweils ‹neuen› – Medien zu verhelfen.

Diese Haltung ist durchaus mit der spezifischen Geschichte Deutschlands verknüpft. Aus diesem Zusammenhang heraus bildete sich eine kritische, bewahrpädagogische Grundhaltung gegenüber den Medien. Damit

1 Man denke in diesem Zusammenhang auch an die Debatte um das so genannte ‹Unterschichtenfernsehen› der 1990er- und 2000er-Jahre, die das, was dort als ‹Unterschicht› verstanden wurde, nicht zuletzt selbst über einen bestimmten, auch durchaus medienpädagogisch besorgten, Diskurs konstruiert hat (vgl. hierzu Klaus und Röser 2008; Korte 2020; und mit Bezug auf Foucault: Waitz 2009)

verbunden war die Forderung nach so etwas wie einer aufklärerischen, emanzipatorischen Medienerziehung unter anderem als logische Reaktion auf die Erfahrungen von Manipulation und politischem Missbrauch der Massenmedien durch den Nationalsozialismus. Hieran anschliessend wurzeln medienpädagogische Argumente nicht selten beispielsweise in den kulturkritischen Grundgedanken der ‹Frankfurter Schule› und stehen im Kontext von (häufig eher linker) Kritik an der so genannten Kulturindustrie oder der (häufig eher konservativen) Befürchtung, die Massenmedien könnten die Erfahrungen der wirklichen Welt verschleiern oder gar verunmöglichen – und zwar zum einen durch die jeweiligen Technologien selbst, zum anderen auch durch die Ideen, die sie inhaltlich hervorbringen und verbreiten könnten. Hieran schliessen zum Teil öffentlich geführte, wichtige Diskurse der letzten Jahre über Manipulation durch (Schleich-)Werbung in den öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten ebenso an, wie Studien über bestimmte ‹Reality TV-Shows› als Anleitungen neoliberal-kapitalistischer Lebensweisen (vgl. exemplarisch Thomas 2004; 2007; Ouellette 2004), als Ausdruck von Überwachungsszenarien in den 2000er Jahren (vgl. bspw. Schweer, Schicha, und Nieland 2002), oder in letzter Zeit Diskussionen über ‹Fakenews›, ‹Echokammern› und ‹Big Data›.

Neben solchen differenzierten und eher medienanalytischen Diskursen, die sich häufig sehr interdisziplinär verorten, haben sich in dieser Diskurslinie im Rahmen dezidiert medienpädagogischer Interessen insbesondere zwei Begrifflichkeiten herausgebildet: Zum einen wird seitens der Forschung häufig die Frage nach *Medienwirkungen* gestellt. Analog dazu fordert die medienpädagogische Praxis traditionellerweise die Vermittlung von *Medienkompetenz*. Beide Begriffe begegnen dabei einer Situation, die unserer Ansicht nach nicht ausreichend reflektiert erscheint: Nämlich, dass die Kinder bzw. die Jugendlichen von heute und von morgen keine Welt *vor* den Medien kennen (und damit sind in erste Linie solch ubiquitäre, digitale Medien gemeint, die aus einer Wirkungsperspektive mit traditionellen Methoden besonders schwer zu fassen sind) und diese insofern vielleicht auch nicht ersehnen – ganz im Gegensatz zu denen, die sie für die (gemeinsam bewohnte) Medienwelt ‹kompetent› machen wollen.

2.2 *Kulturelle Bildung*

Die Diskurse zur Kulturellen Bildung gestalten sich etwas anders. Kultur und Bildung lassen sich als Begriffspaar bis in die europäische Aufklärung zurückverfolgen (Bollenbeck 1994). Als Deutungsmuster hat das deutsche Bildungsbürgertum das Begriffspaar zur Distinktion genutzt und weiter aufgeladen. Auch wenn sich dieses Deutungsmuster in der Bundesrepublik, trotz einer vorübergehenden Reaktivierung nach dem zweiten Weltkrieg, in den 1960er-Jahren, weitestgehend aufgelöst hat (vgl. Bollenbeck 1994, 305), ist es als Bezugspunkt für die Kulturelle Bildung bis heute wichtig.

Als eine «sinnlich-reflexive und performativ-handlungsbezogene menschliche Praxis» (Zirfas und Klepacki 2012, 68) kann Kulturelle Bildung im Sinne einer ästhetischen Bildung noch deutlich weiter zurückverfolgt werden. Die Autoren Zirfas und Klepacki rekonstruieren die Ansicht, «dass der Umgang mit Kunst und Schönheit Menschen in einer, mit kaum einer anderen Lebenspraxis zu vergleichenden Intensität zu bilden imstande ist» (Zirfas und Klepacki 2012, 76), von der griechischen und römischen Antike über die frühe Neuzeit bis ins heute (vgl. hierzu auch Zirfas 2009).

Wenn wir über Kulturelle Bildung im deutschsprachigen Kontext sprechen, dann schwingen auch heute noch immer die Idee vom ‹Guten, Wahren und Schönen›, das bildungsbürgerliche Erbe und die Idee der umfassenden Bildung mit. Im Gegensatz zu den Inhalten und Gegenständen der sich entwickelnden Medienkultur erscheinen die Gegenstände der Kulturellen Bildung also ideengeschichtlich als genau die Dinge, mit denen sich Menschen beschäftigen sollen, um sich zu kultivieren, um zu gebildeten Menschen in vollkommener Erfüllung zu werden.

Im Nachkriegsdeutschland kann die Geschichte der Kulturellen Bildung dann als eine Geschichte der Institutionalisierung und Professionalisierung beschrieben werden (Unterberg 2018, 26ff.), in deren Folge sich «Kinder- und Jugendkulturarbeit» bzw. «Kulturpädagogik» zu einem unverzichtbaren Teil der allgemeinen Bildung etabliert hat. Dies wird auch in der Berücksichtigung von Kulturarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie der Antwort auf eine Anfrage im Deutschen Bundestag von 1990 bestätigt:

> «Kunst und Kultur werden allerdings erst als Bestandteil der allgemeinen Bildung zu konstitutiven Elementen unserer Gesellschaft. Allgemeinbildung sichert die Orientierung des einzelnen in seiner geschichtlich überlieferten und sich weiterentwickelnden Lebenswirklichkeit mit ihren regionalen, nationalen, europäischen und internationalen Bezügen. Sie fördert Individualität in sozialer Verantwortung.» (Deutscher Bundestag 1990, 4)

So entwickelt sich zwischen den Feldern der formalen Bildung, also der Schule, und informellen Zusammenhängen der Sozialpädagogik das Feld der Kulturellen Bildung. Handlungs- und Lebensweltbezug gehören wesentlich zu den Eckpunkten einer kulturpädagogischen Konzeption (vgl. bspw. Deutscher Kulturrat e.V. 1994). In den 1990er-Jahren etabliert sich der Begriff der ‹Kulturellen Bildung› in Deutschland. Bis heute subsumiert ‹Kulturelle Bildung› als Containerbegriff eine Fülle von unterschiedlichen Konzepten und Ideen, die sich in ihm wiederfinden: Von der ästhetischen Bildung und musischen Erziehung über die offene Kinder- und Jugendarbeit bis hin zu spartenspezifischen Teildisziplinen wie der Musik- oder Theaterpädagogik. Er markiert bei aller Vielfalt ein Feld, in dem Bildungszusammenhänge thematisiert werden, die den ästhetischen Phänomenen, der Wahrnehmung, den Künsten, den Kulturen und ihren zugehörigen Symbolwelten besondere Aufmerksamkeit schenken. Dabei werden sowohl individuelle (Bildungs-)prozesse als auch die Strukturen und Institutionen, in denen diese Form von Bildung geschieht, in den Blick genommen. So dürfen beispielsweise die Wirkungen, die der Begriff der Kulturellen Bildung gerade im kulturpolitischen Kontext entfaltet, beim Nachdenken über dessen Genealogie nicht vernachlässigt werden (vgl. Steigerwald 2019).

Der Kulturbegriff, der im Zusammenhang mit Kultureller Bildung implizit wirkt (wenn es natürlich auch um viele andere wichtige Dimensionen von Kultur geht), erscheint tendenziell als ein sehr traditioneller, einer, der sich ideengeschichtlich an den schönen Künsten orientiert und der den kultivierten Menschen zum Ziel hat. Es ist eine Idee von Kultur, die das wohl Proportionierte, die ‹echte Wirklichkeit/echte Erfahrungen› und das ‹Erhabene› betont und die dem Künstlichen, der Technik und – damit verbunden – den Medien, durchaus etwas argwöhnisch gegenübersteht.

Hier zeigt sich die Parallele zu klassisch kulturpessimistischen, berühmt gewordenen Positionen, die von bekannten Grössen wie Neil Postman (exemplarisch 2000), Günther Anders (1980) oder auch Jerry Mander (1981) vertreten wurden, und vor deren Hintergrund Medien, insbesondere Leit- oder Massenmedien, tendenziell eher für den Verfall von Kultur stehen als sie zu beflügeln.

So verwundert es nicht, dass das Verhältnis zu ebensolchen Medien für die Kulturelle Bildung immer ein eher Zwiespältiges war: Einerseits konnte man sie, wenn man den Lebensweltbezug gerade von Kindern und Jugendlichen ernst nehmen wollte, nicht aussen vorlassen, andererseits ist auch hier die Haltung gegenüber diesen Gegenständen von den eben aufgezeigten kulturpessimistischen Vorbehalten geprägt. Digitale Medien werden insofern als etwas entworfen, das zwar inhaltlich thematisiert, in der Ausdrucksform und Medialität aber als schwächer, weniger erhaben und bildend verhandelt wird. Zugespitzt formuliert: Sie erscheinen als im Rahmen von Kultur und Kultureller Bildung in Bezug auf ihre Inhalte und Wirkungsweisen kritisch zu diskutierende Gegenstände, aber kaum *als* Kultur.

Es waren dann vor allem die Filmbildung und die Kinos als Kulturakteure, die in der Kulturellen Bildung zuerst eine Rolle spielten. Der Film mit seinem Werkcharakter war hier an die gängigen Konzeptionen von Kunst und Kultur noch am ehesten anschlussfähig – im Gegensatz zum Beispiel zum Fernsehen mit seinen nie abgeschlossenen, simultanen Sendeformen, die eher das flüchtige Affektive als das kognitiv Erschliessbare ansprechen. Die Frage, die sich hier anschliesst, ist eine, die auch der Medienpädagogik sicherlich nicht fern ist, nämlich welche medialen Formen, welche Medien und Technologien als (kulturell) wertvoll erachtet werden (z. B. die Beschäftigung mit bestimmten filmischen Formen, mit Videokunst etc.) – und welche aus dem Bereich von Kultur und Kultureller Bildung insofern herausfallen, als dass sie noch ‹eine Pädagogik› brauchen (z. B. Vermittlung von Wissen über die Funktionsweise von Algorithmen oder Mechanismen der dramatischen Zuspitzung im Fernsehen).

Die grundsätzlich kritische Distanz gegenüber Medien, insbesondere den jeweils ‹neuen› Medien, vereint insofern Medienpädagogik und Kulturelle Bildung. Auch sind beide Felder auf der Ebene der Praxis schon seit

Jahrzehnten eng miteinander verwoben. Es sind Institutionen und Personen, die Angebote aus beiden Bereichen machen; Subjekt- und Handlungsperspektive sowie gesellschaftskritische Haltung und Ideen der Selbstbildung verbinden die beiden Disziplinen an vielen Stellen.

Gleichzeitig scheint die Binarität zwischen ‹Medien› und ‹Kultur› immer wieder durch, – hier verstanden als das technologisch-künstliche und das kulturell-weltliche, an die eine sehr unterschiedliche Haltung zu Medien und Kultur geknüpft ist: Die beiden Bereiche werden einander gegenübergestellt. In der Diskussion mit Akteurinnen und Akteuren im Feld – im Rahmen der Tagung und auch in der Vorbereitung dieses Beitrags – haben wir dies an uns selbst immer wieder beobachtet. Diskursformationen sind stark, sie bilden die Grundlage für unser Denken, Sprechen und Handeln. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wo die von uns beispielhaft angeführten Debatten über die Frage herkommen, wie viel Klavier geübt werden *muss* und wieviel Zeit vor dem Computer oder Fernsehen verbracht werden *darf*.

3. Eine gemeinsame Perspektive und deren Folgen für Forschung, Diskurs und Praxis

Es ist nicht nur die Ebene der Praxis, die eine Gegenüberstellung von Medienpädagogik und Kultureller Bildung problematisch macht. In einer «Kultur der Digitalität» (vgl. Stalder 2016) bzw. einer durch digitale Infrastrukturen und die damit einhergehenden ethischen und kulturellen Konventionen, die aus den ‹Internet-Communitys› und ‹Open-Source-Kulturen› inzwischen zum Mainstream geworden sind (vgl. Cramer 2014), müssen mediale und kulturelle Phänomene per se in einer integrierten Perspektive betrachtet werden.

Bereits in den 1970er-Jahren hat sich in den ‹Cultural Studies› eine Perspektive entwickelt, die die aufgezeigte Gegenüberstellung relativiert bzw. auflöst und die gerade für Bildungszusammenhänge fruchtbar gemacht werden kann. Das Kulturverständnis der ‹Cultural Studies› fokussiert einen Bereich, der für eine Analyse von Kultur und von Medien äusserst wichtig ist: den Alltag als Umgebung von Medien und als Ort, an dem Kultur stattfindet. Kultur ist hier also nichts Elitäres, nicht an hochkulturelle

Ausdrucksweisen oder Errungenschaften gebunden, sondern meint explizit auch Alltags- und Populärkultur. Kultur ist hier, wie Raymond Williams bekanntermassen schrieb, «gewöhnlich» (orig.: *ordinary*; vgl. Williams 1958). Kultur gilt als eine Form eines gesellschaftlichen Prozesses «der Sinnstiftung und der allmählichen Ausbildung eines ‹gemeinsamen› Bedeutungsfundus» (Hall 1999, 116). Und so findet Kultur in diesem Verständnis auch nicht ‹an Orten› statt, sondern ‹im Leben›, und zwar gerade im nicht privilegierten, herausgehobenen (bereits kulturell gebildeten und medienpädagogisch vorbereiteten) Milieu, sondern in den alltäglichen Routinen und Handlungsweisen. Kultur ist in diesem Sinne also auch nichts, was man eigentlich aufsuchen kann, sondern etwas, das das Leben ohnehin umfasst und trägt. Kultur zieht sich in diesem Verständnis durch sämtliche soziale Praktiken und ist das Ergebnis ihrer wechselseitigen Beziehungen (vgl. Hall 1999, 117).

In der Beschäftigung mit Medien ist das Potenzial der Cultural Studies schon lange geschätzt – nicht nur, aber unter anderem deshalb, weil mit der Hinwendung zum Alltag auch die Hinwendung zu den so genannten Alltagsmedien als Teil von Kultur begriffen werden konnte – nämlich als Medienkultur. Hinter dem Medienbegriff der Cultural Studies verbergen sich Gedanken zum Mediengebrauch, zu medialen Bedeutungen, aber auch zur Technologie selbst. Und diese wird im Rahmen der Cultural Studies ebenso nicht als etwas konzipiert, das von aussen auf Kultur wirkt oder lediglich das Ergebnis von Kultur und sozialem Wandel ist (vgl. Hepp 2015, 346). Wie Hepp – dessen Name ohnehin eng mit der Rezeption der Cultural Studies in Deutschland, insbesondere im Kontext medialer Phänomene, verbunden ist – zeigt, sind wir an einem historischen Punkt angekommen, an dem Kulturen in einer Weise von Medienkommunikation geprägt sind, dass sie konstitutiv für die Artikulationen von Kultur werden (vgl. Hepp 2013, 64ff.).

Kurzum: Kultur und Technologie werden bereits hier gerade nicht als zwei verschiedene Phänomene verstanden, die ebenso wenig mit zwei verschiedenen Erfahrungsräumen verknüpft sind. Kultur und Medien produzieren sich gegenseitig und sind eng miteinander verwoben. In diesem Sinne ist auch Kunst ‹nur› eine Art und Weise der Artikulation unter anderen. Es geht also nicht darum, das *Wechselverhältnis* von Technologie und

Kultur zu erfassen, sondern Technologie als Teil der Kultur anzuerkennen und Kultur als unhintergehbar mit medialen Strukturen verbunden zu verstehen. Diese Entwicklung ist es doch, die hinter Prozessbegriffen wie Mediatisierung und Digitalisierung steckt. Diese beziehen sich immer auf gesamtgesellschaftliche, globale, vor allem bislang unabgeschlossene Prozesse, die insofern auch nicht rückblickend zu analysieren sind. Wir befinden uns in der Mitte eines gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesses, den es zu reflektieren und kritisch zu begleiten gilt.

Konzepte der Cultural Studies, beispielsweise das der kontextbezogenen Aneignung von Bedeutungen statt linear gedachter Rezeption, spielen im Bereich der Medienpädagogik durchaus eine Rolle, und auch zu kulturpädagogischen Ideen und Konzepten lassen sich Parallelen herstellen. So ist beispielsweise der Lebensweltbezug schon seit den 1970er-Jahren konstitutiv für das Feld der Kulturpädagogik (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. 1999).

Nimmt man die hier angedeutete Perspektive der Cultural Studies ernst, dann folgt daraus die Notwendigkeit eines analytischen Projektes. Es geht den Cultural Studies nie um eine blosse Betrachtung oder Erforschung einzelner kultureller oder medialer Phänomene, sondern immer (auch) um eine Betrachtung und Kritik von Macht und den sich im Kontext von kulturellen und medialen Phänomenen zeigenden Machtstrukturen: Kultur gilt dann als der Ort, «an dem Machtverhältnisse verhandelt werden, an dem um die Definition und Redefinition von Unterordnung und Unterdrückung gekämpft wird, an dem soziale Ausschlüsse produziert und legitimiert werden, an dem aber auch sozialer Einschluss reklamiert werden kann» (Marchart 2008, 252). Und Medien in all ihren unterschiedlichen Ausformungen vom Radio bis zur Smartwatch sind Teil dieses Ortes und konstitutiver Bestandteil dieser Aushandlungsprozesse. So wäre es beispielsweise sinnvoll, nicht einen Bereich der Schnittmenge zweier ansonsten getrennter Felder zu denken, sondern das grosse Feld der Medienkultur und der damit verbundenen pädagogischen Handlungsfelder eher netzwerkartig darzustellen. In solch einer Konzeption gäbe es viele verschiedene, miteinander verbundene Knotenpunkte, die ggf. unterschiedlich weit voneinander entfernt sind, aber nicht die eine, gemeinsame Schnittmenge.

Hieraus entsteht eine weitere Notwendigkeit, die bereits während der Tagung immer wieder artikuliert worden ist: die Begriffsarbeit. Es geht nicht nur darum neue Begrifflichkeiten zu entwickeln, die die sich verändernden Phänomene und neuen Perspektiven gegenstandsadäquat zu erfassen vermögen, sondern es geht auch um eine diskurskritische Perspektive auf die Disziplinen und ihre bestehenden Begriffe. Im Sinne der Cultural Studies und der vielfältigen kritischen Strömungen, die sich von hier aus entwickelt haben, wäre es notwendig, das bestehende Begriffsvokabular hinsichtlich seiner Ideen- und Diskursgeschichte weiter zu untersuchen und derart auch ihren ggf. enthaltenen ideologischen Gehalt kritisch zu hinterfragen, inhärente Machtstrukturen sichtbar und diskutierbar zu machen[2]. Insbesondere betrifft dies ein wirkliches Nachdenken über und schliesslich auch das explizit machen davon, was jeweils mit ‹Kultur› oder mit ‹Medien› gemeint ist.

Diese kritische Perspektive würde auch die Entwicklung gegenstandsadäquater Forschungsmethoden befruchten. Hier gilt es methodologische Fragen weiterzuentwickeln und die unterschiedlichen Expertisen aus den einzelnen Forschungskontexten aufeinander zu beziehen bzw. miteinander zu verbinden – eben im Sinne einer Netzwerklogik. Gerade auch an den Bruchlinien und im Angesicht von disziplinären Konflikten muss eine interdisziplinäre Forschungsperspektive entwickelt werden, die sich gegenseitig inspiriert und weiterentwickelt. Aktuelle und zukünftige technologische Entwicklungen und die entsprechenden Diskurse müssen hierbei unbedingt berücksichtigt werden, aber eben in einer explizit kulturtheoretischen Einbettung und Perspektivierung.

Angesichts dieser grundlagentheoretischen und methodologisch höchst anspruchsvollen Aufgaben gilt es letztlich, den Austausch mit der Praxis der Kulturellen Bildung und Medienpädagogik nicht zu vergessen. Dabei meinen wir explizit nicht nur den eindimensionalen Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis, sondern eben auch die Rückkoppelung von Wissen und Erfahrungen aus den vielfältigen Praxisfeldern – von der offenen Jugendbildung bis in die formalen Strukturen der Schule – hinein in die Scientific Community. In diesem Austausch zeigt

2 Wie so etwas aussehen könnte, zeigt Eagleton (1994) für den Begriff der Ästhetik.

sich schon jetzt an vielen Stellen, wie verwoben Medienpädagogik und Kulturelle Bildung sind, und es deutet sich an, welche komplexen Fragen und Herausforderungen in diesem Netz aus Wissen und Erfahrungen in der Zukunft auf uns zukommen.

Literatur

Anders, Günther. 1980. *Die Antiquiertheit des Menschen Bd. II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*. München: Verlag C.H.BECK. https://doi.org/10.17104/9783406704215.

Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Berlin, Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110938043.

Bollenbeck, Georg. 1994. *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. 1. Aufl. Frankfurt: Insel. https://doi.org/10.25656/01:11125.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., Hrsg. 1999. *Lernziel Lebenskunst. Konzepte und Perspektiven.* Bd. 49. Remscheid: BKJ.

Cramer, Florian. 2014. «What is ‹Post-Digital›?». *APRJA – A Peer-Reviewed Journal About* 3/1 (Post-Digital Research): 10-24. https://doi.org/10.7146/aprja.v3i1.116068.

Deutscher Bundestag. 1990. *Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage Kulturelle Bildung Drucksache 11/7670*. Berlin: Bundesdruckerei. https://dserver.bundestag.de/btd/11/076/1107670.pdf.

Deutscher Kulturrat e.V., Hrsg. 1994. *Konzeption Kulturelle Bildung. Analysen und Perspektiven.* Essen: Klartext.

Eagleton, Terry. 1994. *Ästhetik: die Geschichte ihrer Ideologie. Übersetzt von Klaus Laermann.* Stuttgart, Weimar: Metzler.

Foucault, Michel. 1970. *Die Ordnung des Diskurses.* 13. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hagener, Malte, und Vinzenz Hediger, Hrsg. 2015. *Medienkultur und Bildung: ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. Frankfurt: Campus Verlag. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201509012231.

Hall, Stuart. 1999. «Cultural Studies. Zwei Paradigmen». In *Cultural studies: Grundlagentexte zur Einführung*, herausgegeben von Roger Bromley, Udo Göttlich, und Carsten Winter, übersetzt von Gabriele Kreuzner, Bettina Suppelt, und Michael Haupt, 1. Auf., 113–38. Lüneburg: zu Klampen.

Hepp, Andreas. 2013. *Medienkultur: die Kultur mediatisierter Welten*. 2., erw. Aufl. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19933-7_4.

Hepp, Andreas. 2015. «Überblicksartikel: Technologie und Kultur». In *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse*, herausgegeben von Andreas Hepp, Friedrich Krotz, Jeffrey Wimmer, und Swantje Lingenberg, 17-21. Medien-Kultur-Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19021-1_2.

Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung 3189. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klaus, Elisabeth, und Jutta Röser. 2008. «‹Unterschichtenfernsehen›: Beobachtungen zum Zusammenhang von Medienklassifikationen und sozialer Ungleichheit». In Medien – Diversität – Ungleichheit: Zur medialen Konstruktion sozialer Differenz, herausgegeben von Ulla Wischermann und Tanja Thomas, 263–79. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90860-1_14.

Korte, Jule. 2020. *Zwischen Script und Reality: Erfahrungsökologiendes Fernsehens*. Medien-Kultur-Analyse, Bd. 13. Bielefeld: Transcript. https://doi.org/10.25365/rezens-2021-1-15.

Mander, Jerry. 1981. *Schafft das Fernsehen ab! Eine Streitschrift gegen das Leben aus zweiter Hand*. 7.-9. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Marchart, Oliver. 2008. *Cultural studies*. 2., akt. Aufl. UTB Kulturwissenschaft, Politikwissenschaft 2883. München,Konstanz: UVK Verlag.

Ouellette, Laurie. 2004. «‹Take Responsibility for Yourself›: Judge Judy and the Neoliberal Citizen». In *Reality TV: remaking television culture*, herausgegeben von Susan Murray und Laurie Ouellette, 231–50. New York: New York University Press.

Postman, Neil. 2000. «The Humanism of Media Ecology». *Proceedings of the Media Ecology Association* 1: 10–16. http://media-ecology.net/publications/MEA_proceedings/v1/humanism_of_media_ecology.html.

Schweer, Martin K. W., Christian Schicha, und Jörg-Uwe Nieland, Hrsg. 2002. *Das Private in der öffentlichen Kommunikation: «Big Brother» und die Folgen*. 2., Leicht korrigierte Aufl. Fiktion und Fiktionalisierung. Köln:Herbert von Halem.

Spitzer, Manfred. 2012. *Digitale Demenz: wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.

Spitzer, Manfred. 2018. *Die Smartphone-Epidemie: Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

Steigerwald, Claudia. 2019. *Kulturelle Bildung als politisches Programm: zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung*. Edition Politik, Bd. 69. Bielefeld: Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839445747.

Thomas, Tanja. 2004. «‹Mensch, burnen musst Du!› Castingshows als Werkstatt des neoliberalen Subjekts». *Zeitschrift für Politische Psychologie* 12 (2004) (1–2): 191–208.

Thomas, Tanja. 2007. «Showtime für das ‹unternehmerische Selbst›. Reflektionen über Reality-TV als Vergesellschaftungsmodus». In *Mediennutzung, Identität und Identifikationen: die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen*, herausgegeben von Lothar Mikos, Dagmar Hoffmann, und Rainer Winter, 51–66. Jugendforschung. Weinheim München: Juventa-Verlag.

Unterberg, Lisa. 2018. *Qualität in der Kulturellen Bildung: eine Diskursanalyse*. 1. Aufl. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Waitz, Thomas. 2009. «‹Unterschichtenfernsehn›. Eine Regierungstechnologie. Erschienen im Online-Angebot des Fernsehsenders 3sat». http://www.thomaswaitz.de/downloads/publikationen/Unterschichtenfernsehen-kRR.pdf.

Williams, Raymond. 1958. «Culture is Ordinary». In *Convictions*, herausgegeben von Norman Mackenzie, 74–92. London: MacGibbon & Kee.

Zirfas, Jörg, und Leopold Klepacki. 2012. «Die Geschichte der ästhetischen Bildung». In *Handbuch kulturelle Bildung*, herausgegeben von Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, und Wolfgang Zacharias, 68–77. Kulturelle Bildung 30. München: Kopaed.

Zirfas, Jörg, Leopold Klepacki, Johannes Bilstein, und Eckart Liebau, Hrsg. 2009. *Geschichte der ästhethischen Bildung. Antike und Mittelalter.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Digitale Collagen als Medium ästhetischer Interaktion

Einblicke in einen Workshop des NFKB-Forschungsclusters Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung

Kerstin Hallmann[1], Fabian Hofmann[2], Jessica Knauer[3], Astrid Lembcke-Thiel[4], Kristine Preuß[5], Claudia Roßkopf[6], Miriam Schmidt-Wetzel[7]

[1] Universität Osnabrück

[2] Fliedner Fachhochschule Düsseldorf

[3] Deutsches Museum

[4] Museum Wiesbaden

[5] Museum Sinclair-Haus Bad Homburg

[6] Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung

[7] Zürcher Hochschule der Künste

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Zusammenfassung

Dieser Beitrag dokumentiert Eindrücke, Beobachtungen und Ergebnisse aus einem Online-Workshop des Forschungsclusters «Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung», der die Vorstellung von Themen, Arbeitsweisen und Prinzipien des Forschungsclusters zum Ziel hatte. Dabei lag es nahe, die Ausein-

Hallmann, Kerstin, Fabian Hofmann, Jessica Knauer, Astrid Lembcke-Thiel, Kristine Preuß, Claudia Roßkopf, und Miriam Schmidt-Wetzel. 2022. «Digitale Collagen als Medium ästhetischer Interaktion». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 19–40. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.18.X.

andersetzung selbst interaktiv und partizipativ sowie entlang der Thematik der rahmenden Tagung zu konzipieren. Ein Grossteil der Kommunikation wird hierfür parallel zur Videokonferenz auf ein digitales Whiteboard verlagert, auf dem alle Teilnehmenden individuell und gemeinsam agieren können. Als Material liegen zentrale Fragmente aus einem Text des Clusters bereit, in dem die Begriffe Interaktion und Partizipation in einem gemeinsamen Selbstversuch und geleitet vom Prinzip der Collage verhandelt werden. Dieses Textprinzip wird zum Handlungsprinzip des Workshops: Die Teilnehmenden werden dem Versuch ausgesetzt, in kleinen Gruppen auf dem digitalen Whiteboard sowohl mit dem bereitgestellten als auch mit eigenem Material selbst Collagen zu erstellen. In dem experimentellen Format des Workshops konturiert sich performativ ein ästhetisch-digitaler Möglichkeits- und Erfahrungsraum, in dem die individuellen Positionen und Perspektiven aller Beteiligten über Text, Bild und Sprache interaktiv in vernetzende Artikulationsformen treten. In den entstandenen Collagen kommen Aspekte von Ästhetik, Digitalität und Macht in eindrücklicher Weise zum Tragen.

Digital Collages and Aesthetic-Communicative Networking. Insights into a Workshop of the NFKB Research Cluster Interaction and Participation

Abstract

This contribution documents – especially visually – impressions, observations and results from an online workshop «Interaction and Participation in Cultural Education», which aimed to present topics, working methods and principles of the research cluster. It made sense to conceptualize the workshop itself in an interactive and participative manner, as well as along the theme of the framing conference. A large part of the communication is shifted to a digital whiteboard parallel to the video conference, on which all participants can act individually and together. Central fragments from a text of the cluster are available as material, in which the terms interaction and participation are negotiated in a joint self-experiment and guided by the principle of collage. The text principle becomes the operating principle of the workshop: The participants are exposed to the attempt to create collages themselves in small groups on the digital

whiteboard using both the provided and their own material. In the experimental format of the workshop, an aesthetic-digital space of possibility and experience is contoured performatively, in which the individual positions and perspectives of all participants interactively enter into networked forms of articulation via text, image and language. In the resulting collages, aspects of aesthetics, digitality and power come into play in an impressive way.

Prolog

> «Partizipation, die nicht bloß leeres Schlagwort und Entleerung der Demokratie ist, braucht auch Lust und viel Zeit, Gewohntes und Gelerntes aufzubrechen. Dafür gilt es, gemeinsame Handlungsräume zu schaffen, in denen es überhaupt erst möglich wird, dass alle Beteiligten sich auf Neues einlassen, offen für Unvorhergesehenes sind, Kritik zulassen und unterschiedliches Wissen anerkennen.» (Büro trafo.K 2020, 128)

Das Partizipationsverständnis des Wiener Büros für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion wird von den Autorinnen und Autoren dieses Beitrags, den Mitgliedern des Forschungsclusters «Interaktion und Partizipation» im Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung (NFKB), geteilt. In ihm deuten sich auch die Herausforderungen an, mit denen sich das Forschungscluster seit 2017 auseinandersetzt. Wir verstehen uns als Gruppe gemeinsam kollegial Denkender aus unterschiedlichen Bereichen der Kulturellen Bildung und ihrer Erforschung, u. a. aus den Fachbereichen Kunst- und Kulturpädagogik, Kunstvermittlung, Kulturwissenschaften, Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik sowie Bildende Künste. Tätigkeitsbereiche sind und waren die kuratorische und vermittlerische Arbeit in Museen, an Schulen und Hochschulen, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Erzieherinnen und Erzieherbildung sowie die Forschung und Lehre in der Kulturellen Bildung. Forschung definieren wir im Rahmen unserer Clusterarbeit als eine Tätigkeit, die nicht exklusiv von Hochschulmitarbeitenden betrieben wird, sondern die unterschiedliche Menschen auf je spezifische Art und Weise praktizieren. Eine Unterscheidung in ‹Praktikerinnen und Praktiker› und ‹Wissenschaftlerinnen

und Wissenschaftler› wäre aus unserer Sicht fehl am Platz: Erstens sind unabhängig vom jeweiligen institutionellen Arbeitskontext die konkreten Praktiken der einzelnen Mitglieder im Rahmen des Clusters wissenschaftlich im Sinne von forschend – auf der Suche nach Erkenntnis unter Anwendung reflektierter Methoden. Zweitens müssen die Unterschiede der Perspektiven an mehr bzw. anderen Differenzlinien reflektiert werden als nur an einer (vermeintlichen) Differenzlinie zwischen Wissenschaft und Praxis – also zum Beispiel zwischen unterschiedlichen Positionen innerhalb von Institutionen, Typen und Grössen einer Institution, Generationen oder Geschlechtern der Einzelnen. Die Anerkennung unterschiedlicher Wissensformen und die Herstellung von Bedingungen für kollaborative Wissensproduktion sind für die Clustermitglieder von zentraler Bedeutung.

Wir arbeiten daher immer wieder in unterschiedlichen Konstellationen und Forschungsformaten sowie an unterschiedlichen Orten Kultureller Bildung. Neben der Präsentation und Diskussion einzelner eigener Forschungsprojekte erfolgen grundlagentheoretische Diskussionen und die Erforschung wissenschaftlicher Begriffe, insbesondere zu «Interaktion» und «Partizipation», ebenso wie eine gelebte künstlerische Praxis. In seiner gemeinsamen Arbeitsweise forscht das Cluster nicht nur über diese für die Kulturelle Bildung zentralen Begrifflichkeiten. Es erforscht auch die Art und Weise, wie dies geschieht, wie der gemeinsame Austausch gestaltet ist und was er mit den Clustermitgliedern macht. Das Ziel dabei ist, Selbstverständnisse zu hinterfragen, Mechanismen zu erkennen und machtkritische Haltungen zu erarbeiten.

1. Der Workshop «Interaktion und Partizipation» auf der Konferenz

Die Konferenz zu «Digitalität – Ästhetik – Macht» (2021) bot einen Slot für die Vorstellung der verschiedenen Forschungscluster im NFKB und damit die Möglichkeit, Einblicke in die Arbeitsweisen des Clusters zu geben. Wir nutzten die Gelegenheit, um auch Ergebnisse und Erkenntnisse eines gemeinsamen Selbstversuchs zur Diskussion zu stellen, in dem «Interaktion» und «Partizipation» als Handlungsprinzipien erforscht und

erprobt wurden (vgl. Hallmann et al. 2021). Dieser gemeinsame Selbstversuch bestand aus einem einjährigen – pandemiebedingt ausschliesslich im Remote-Modus vollzogenen – kollaborativen Schreibprozess. Er hatte zum Ziel, sich mit den titelgebenden Begriffen ‹Interaktion› und ‹Partizipation› diskursiv auseinanderzusetzen und die durch die Clustermitglieder vertretenen Verständnisse und Bezugsfelder in Dialog sowie Dissens zu bringen. Im Mittelpunkt stand nicht das ‹Abarbeiten› an wissenschaftlich verbürgten Begriffen und Konzepten. Vielmehr war ein zentrales Anliegen, sich über bewusste Perspektivwechsel und -erweiterungen gemeinsamen Formulierungen anzunähern. Das Prinzip der Collage bot daher sowohl für die Genese als auch für die Darstellung des Textes eine geeignete Orientierung:

In der Kunst lebt das Prinzip der Collage von der Kombination ausgewählter Einzelteile, die aus unterschiedlichen Kontexten und Entstehungsgeschichten als Fragmente herausgelöst und durch das Zusammenfügen zu einem neuen Ganzen transformiert werden. Während die Herkünfte und Ursprünge der Bestandteile mitunter noch zu erahnen sind, ist die Neukombination wiederum etwas so noch nie Dagewesenes. Im Nebeneinander entstehen Spannungen und Bezüge. Die Überschneidungen der Teile können fliessend, illusionistisch oder deutlich gebrochen sein (vgl. Pazzini 1986). Als textgenerierender Prozess wird Collage als Sammeln und Neukombinieren dann spannungsvoll und produktiv, wenn sie sich aus disparaten Teilen zusammensetzt, den Durchblick negiert und durch Verdichtung zu etwas anderem werden kann.

Die Arbeitsweise und die Erkenntnisse dieses hier nur skizzierten «Selbstversuchs» sollten im Workshop transparent und für die Teilnehmenden ästhetisch erfahrbar werden, um sie anschliessend gemeinsam zu reflektieren. Über die Präsentation der Forschungsarbeit des Clusters hinaus ging es zudem darum, «Interaktion und Partizipation» nicht nur zu thematisieren, sondern auch konkret als eine praktizierte Form der kollaborativen, ästhetischen Auseinandersetzung in digitaler Medialität zu erproben. Wesentlich für die Konzeption des Workshops war es daher, nicht nur die vom Prinzip der Collage geleiteten Strategien der Textproduktion in geeigneter Weise in das digitale Austauschformat zu überführen, sondern auch die medialen Bedingungen, in denen die Workshop-Teilnehmenden

zusammentrafen, als Möglichkeit zur kommunikativen Vernetzung mittels entsprechender Applikationen zu befragen und zu reflektieren. In einem kurzen Vortrag stellten wir unsere theoretischen Grundannahmen zur partizipatorischen und interaktiven Forschungsarbeit im Kontext des Clusters vor. Anschliessend wechselten wir den virtuellen Ort vom Videomeeting zum kollaborativen Whiteboard und führten die Teilnehmenden in die technischen Tools sowie das von uns geplante Arbeitssetting ein.

Im Folgenden dokumentieren wir Eindrücke, Beobachtungen und Ergebnisse aus diesem Workshop, mit dem die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem gemeinsamen Selbstversuch im Cluster mit Anderen geteilt, dadurch intensiviert und in Richtung der Aspekte Digitalität, Ästhetik und Macht neu perspektiviert werden. Es geht uns hierbei nicht um die Darstellung eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts oder empirischer Forschungsergebnisse. Vielmehr wollen wir aus unseren Beobachtungen dessen, was sich während des Workshops ereignete und im phänomenologischen Sinne unsere Aufmerksamkeit und unser Interesse weckte, zunächst nur aufzeigen und beschreiben (vgl. Brinkmann 2015). Hierzu nutzen wir als Datenquellen unsere Gesprächsprotokolle, die während des Workshops verfasst wurden, die gemeinsamen rückblickenden Gespräche mit den Mitgliedern des Forschungsclusters und Rückmeldungen der Teilnehmenden sowie die Screenshots der Arbeitszwischen- und Ergebnisstände des digitalen Whiteboards. Es handelt sich also um einen ersten Versuch, das gewonnene Datenmaterial aus einer phänomenologisch-hermeneutischen Perspektive heraus zu betrachten, erste Arbeitshypothesen aus unseren Beobachtungen zu formulieren und hier zur Diskussion zu stellen.

2. Digitale Rahmenbedingungen und Handlungsprinzip

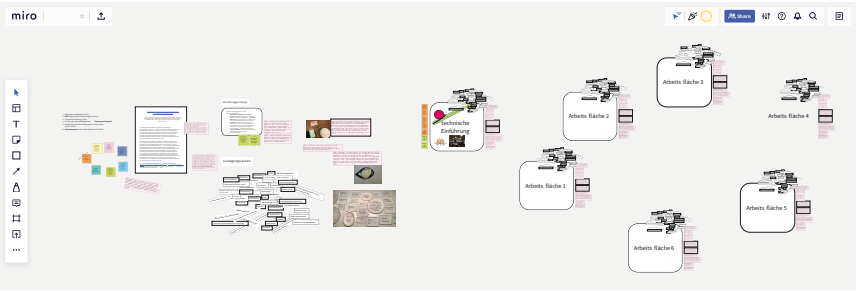

Abb. 1: Ausgangslage und noch unbespielte Arbeitsflächen auf dem digitalen Whiteboard.

Um den im Cluster bereits intensiv geführten Austausch über Verständnisse bzw. Selbstverständnisse im Kontext von Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung für die Teilnehmenden am Workshop zu öffnen, werden Textfragmente, Begriffe, Zitate, dekonstruierend-provozierende Kommentare (‹Hacks›) sowie Abbildungen aus dem Text zur Verfügung gestellt, der aus dem oben genannten Selbstversuch hervorgegangen ist (vgl. Hallmann et al. 2021). Als Arbeitsplattform dient ein digitales kollaboratives Whiteboard[1], das für jede Gruppe eine eigene Arbeitsfläche, aber dieselbe Ausgangslage bereithält (Abb. 1).

1 Als Applikation kommt *Miro* zum Einsatz. Sie bietet, ähnlich wie *Mural* die Möglichkeit, auf einer unendlich anmutenden Oberfläche verschiedenste Inhalte zu posten: Texte, Bilder, Links, aber auch umfangreiche Dokumente in den gebräuchlichen Dateiformaten. Nach einer relativ kurzen Eingewöhnungszeit an die an gängige Bild- und Textbearbeitungsprogramme erinnernden Funktionsweisen kann mit Miro intuitiv und vor allen Dingen kollaborativ, d. h. von mehreren Personen gleichzeitig gearbeitet werden. Für Miro stehen kostenfreie Basisversionen, Unternehmenslizenzen und kostenreduzierte/-freie Lizenzen für Bildungseinrichtungen zur Verfügung. Sie beinhalten unterschiedliche Möglichkeiten, Boards zu speichern, zu kopieren und für andere freizugeben. Für eine Anwendung wie in dem hier besprochenen Workshop kann das Miroboard über einen Link im Chat der Videokonferenz direkt zur Bearbeitung freigegeben werden. Dies erleichtert die Zusammenarbeit ohne Einschreibung in eine Lernplattform o. ä. Jedoch wird der Datenschutz der Teilnehmenden in dem entstehenden öffentlichen digitalen Raum nicht durch die Anwendung selbst unterstützt, sondern muss über die Verantwortungsübernahme der «Board-Owner» und verbindliche Absprachen mit den Teilnehmenden hergestellt werden.

2.1 *Handlungsprinzip und Aneignung durch die Teilnehmenden*

> «Die Herstellung einer Collage, die Auseinandersetzung mit Collagen ist so etwas wie In-den-Spiegel-sehen, ist Reflexion der vorhandenen Collagen. Ist Auseinandersetzung mit Uneinheitlichkeit, mit der möglichen Zusammengehörigkeit von Fragmenten». (Pazzini 1986, 22)

Das Prinzip der Collage, das bereits bei der Textarbeit des Clusters leitend war, wird im Workshop erneut zum Handlungsprinzip (Abb. 2). Die Teilnehmenden sind nach einer kurzen Vorstellung des Clusters und seiner Arbeitsweisen eingeladen, sich in Kleingruppen (Breakoutsessions) von jeweils vier bis fünf Personen dem Austausch untereinander auszusetzen und gemeinsam mit dem zur Verfügung gestellten Material re-/de-/konstruktiv umzugehen. Auf ihren jeweiligen Arbeitsflächen und im Rahmen der von der Applikation vorgegebenen Funktionen und Werkzeuge können sie Elemente bewegen, gruppieren, in Farbe, Form und Grösse verändern, eigene Texte und Bilder einfügen, durch Linien und Pfeile Bezüge herstellen und zeichnen.

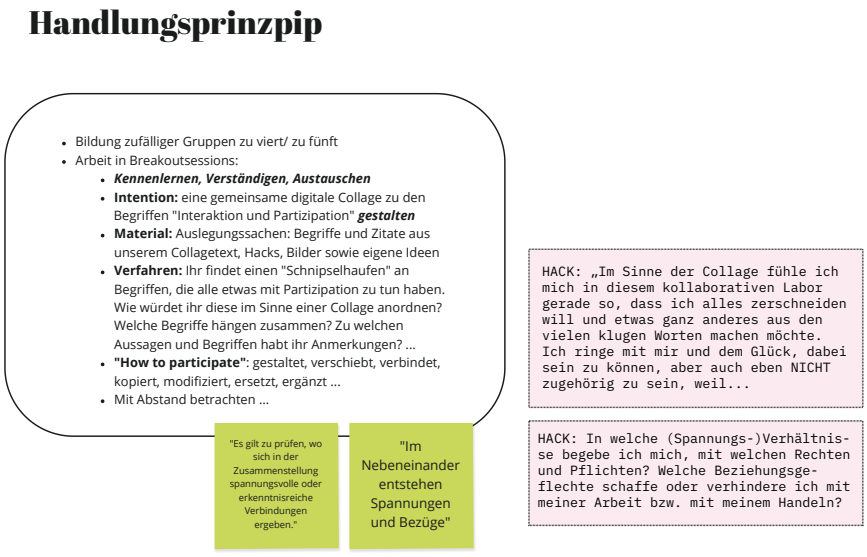

Abb. 2: Darstellung des Handlungsprinzips auf dem digitalen Whiteboard.

Nach der Einführung in das «Handlungsprinzip» des Cluster-Workshops und die Funktionsweisen des Whiteboards verlassen die Teilnehmenden das virtuelle Plenum und kommen in Breakoutsessions zusammen. Die Gruppen arbeiten anschliessend sehr unterschiedlich: Auf einigen Arbeitsflächen zeigt sich lange keine Bewegung oder Veränderung, andere beginnen unmittelbar, Inhalte zu verschieben oder z. B. auf «Sticky Notes» eigene Inhalte, Kommentare oder Fragen hinzuzufügen. Die Artikulationsformen nehmen zu, indem zum Beispiel Bilder hochgeladen, Zeichnungen angefertigt, handschriftliche Kommentare verfasst oder Bereiche farbig gekennzeichnet werden. Nach einiger Zeit beginnt eine Gruppe zunächst, die für sie vorgesehene Arbeitsfläche zu vergrössern, deren Begrenzungen schliesslich zu überschreiten und ihre Gestaltung in Richtung der benachbarten Arbeitsfläche einer anderen Kleingruppe fortzusetzen. Als Initiierende des Experiments verfolgen wir die Prozesse auf dem Whiteboard im Hauptraum der Videokonferenz und fragen uns: Ist die andere Gruppe mit dieser Intervention einverstanden? Wie wird sie reagieren? Sind wir mit dieser eigenmächtigen Aneignung unserer Einladung bzw. Aufforderung einverstanden? Wie werden *wir* reagieren?

Kurze Zeit später können wir beobachten, dass die beiden Gruppen miteinander auf dem Whiteboard in Dialog treten. Ein spannender Moment, denn auf verbaler Ebene kann dieser Austausch aufgrund der unterschiedlichen Breakoutsessions nicht stattfinden, sondern er ereignet sich ausschliesslich auf ästhetisch-digitaler Ebene, indem die beiden Collagen sich visuell und inhaltlich vernetzen (vgl. unten).

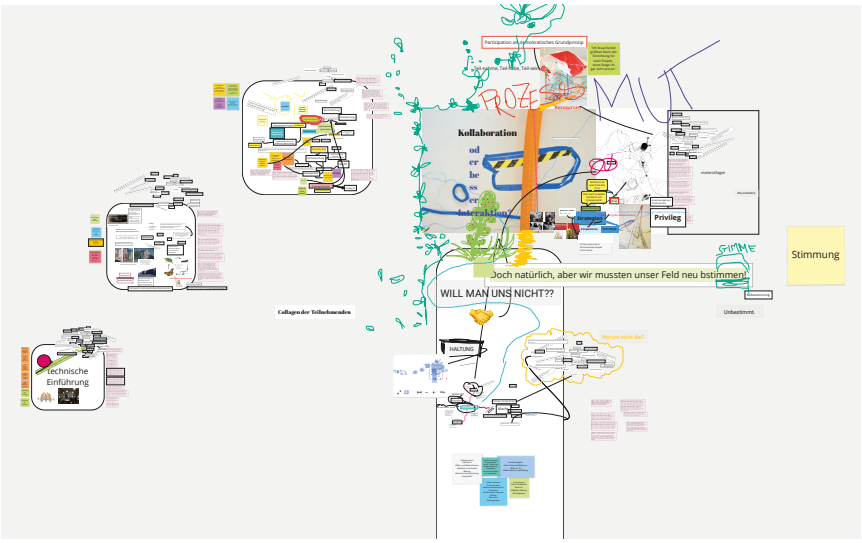

Abb. 3: Aneignung und Vernetzung der Arbeitsflächen unterschiedlicher Gruppen (Screenshot digitales Whiteboard).

3. Eindrücke

In den folgenden Deutungen der ausgewählten Detailansichten der entstandenen Collagen gehen wir – ausschnitthaft und aus unseren spezifischen Perspektiven – auf einzelne Aspekte ein, die darin zum Ausdruck kommen. Uns interessiert dabei insbesondere, was im Verlauf des Workshops von unseren Materialien und Impulsen – ausgehend von den Einzelnen und in den Kleingruppen – ausgelöst wurde und welche Relevanz hierbei das interaktive, digitale Arbeitstool einnahm. Zu fragen ist daher, was sich in den Abbildungen zeigt und welche Rückschlüsse sich möglicherweise daraus für das Verhältnis zwischen Ästhetik, Digitalität und Macht in diesem spezifischen Setting ziehen lassen.

3.1 *Ästhetik des digitalen kollaborativen Arbeitens*

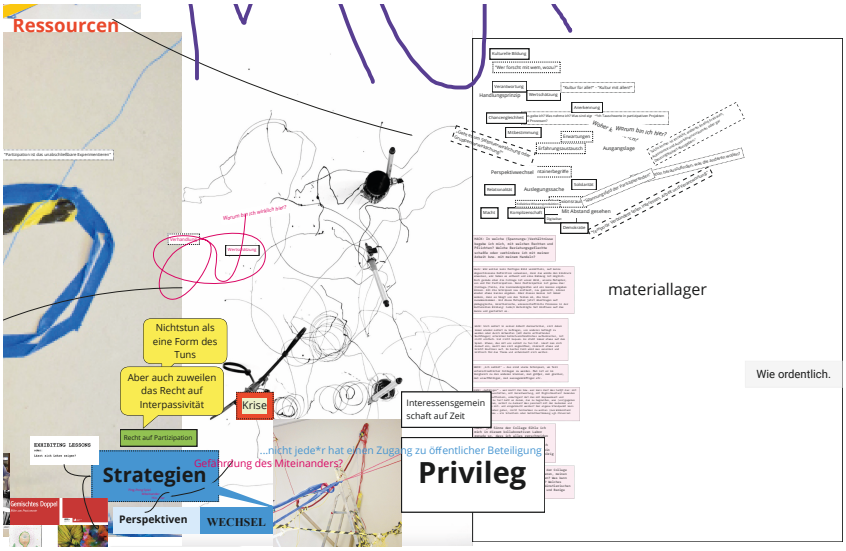

Abb. 4: #Ästhetik (Screenshot digitales Whiteboard).

> «Ich habe es erst überfordernd empfunden, den Überblick suchend, dann aber startete eine Kettenreaktion, die überwältigend war und ausgesprochen produktiv! Eine sehr spannende Dynamik! Wie eine Zündung, es ging voll ab!» (Rückmeldung einer Teilnehmenden in der Abschlussrunde)

Im Laufe des Workshops entsteht ein digitaler, performativer Möglichkeits- und Erfahrungsraum. Das Prinzip der Collage erlaubt, sich performativ und interaktiv zu artikulieren und zu vernetzen, was sich in einer spezifischen Ästhetik zeigt (vgl. Abb. 3-7). Das rege Interagieren und Handeln mit den digitalen Collage-Materialien im Verlauf des Workshops führt zu immer wieder neuen Auslegungen und Konstellationen, indem Fragmente herausgriffen, neu angeordnet, kombiniert oder durch eigene Kommentare, Zitate, Textteile sowie Zeichnungen, Kritzeleien, Bilder, Fotos aus dem Internet oder von eigenen Projekten u. v. m. ergänzt werden. Das Ergebnis dieser Transformationen macht zum einen die inhaltliche Auseinandersetzung, zum anderen den interaktiven Prozess der Teilnehmenden

untereinander sichtbar. Einstellungen, Auffassungen, Meinungen, Gedanken usw. zeigen sich auf dem digitalen Whiteboard auf eine ästhetische Art und Weise, die durch das Medium selbst begünstigt wird. In dieser medienspezifischen Gestaltung der digitalen Collagen äussert sich ein «anderes Denken» bzw. ein «Denken in anderen Medien», das sich weniger über linearen Text, sondern vielmehr über grafische und bildliche Bedeutungsträger und Bezugnahmen mitteilt. Es ist damit deutlich «anders als Denken qua Begriff/Diskurs» (vgl. Mersch 2015, 10) und eröffnet neue Möglichkeiten des gemeinsamen Denkens im Digitalen.

Nicht nur die medialen, auch die collagespezifischen Modalitäten spielen hierbei eine zentrale Rolle. Für die kunstpädagogische Praxis schon lange nicht nur als Gestaltungstechniken theoretisch reflektiert (vgl. Pazzini 1986), gewinnen diese im digitalen Sampling und Referenzieren von Bild und Text erneut an Bedeutung und werden zur Beschreibung und Erklärung aktueller ästhetischer Praxen herbeigezogen (vgl. Stalder 2009; Zahn 2014). Auch Dieter Mersch stellt dementsprechend in seinem Einführungsvortrag zur Konferenz die Collage als eine spezifische Form der Zusammenstellung von Wissen als Synthesis heraus, in der die Verbindungen nie glatt sind, sondern immer gebrochen bleiben. Das Verwenden bestimmter Collageteile kann dabei Aspekte des ursprünglichen Kontextes zutage fördern, der sich nur oder erst durch sein Fortleben in anderen, neuen Zusammenhängen zeigt. Die Fortführung des Prinzips der Collage in digital-ästhetischen Praktiken der Postproduktion mit bereits bestehenden Bildern (vgl. Bourriaud 2002; Zahn 2014) oder auch der Remix als kulturelle Form der Netzwerkgesellschaft (vgl. Stalder 2009) erlauben es, vielfältige Perspektiven auf ästhetische Art und Weise miteinander zu verbinden und Begegnungen zu ermöglichen, in denen unterschiedliche Verhältnisse zwischen individueller und kollektiver Wahrnehmung entstehen und zum Tragen kommen.

> «Geht es um Selbstverwirklichung oder Gruppenverwirklichung?» (Frage von Teilnehmenden aus dem Workshop, notiert auf dem Whiteboard)

3.2 *Digitalität und Unsicherheiten*

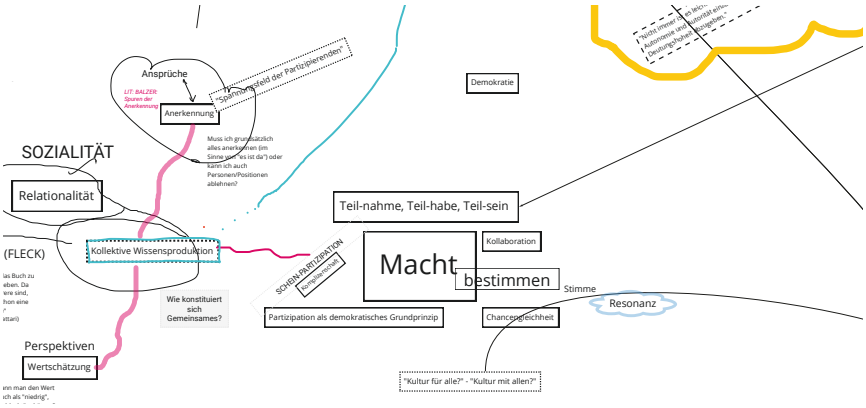

Abb. 5: #Digitalität (Screenshot digitales Whiteboard).

Die Situation einer Videokonferenz ist aufgrund der weltweiten Pandemie seit 2020 für viele zur Alltagsroutine geworden. Es bleibt jedoch oft unausgesprochen, wie vertraut, zugänglich und selbstverständlich die damit verbundenen (Un-)Möglichkeiten der Einzelnen tatsächlich sind und wie sich das auf ihre Aktivitäten, ihr Verhalten und ihr wahrnehmbares Engagement auswirkt.

Der Workshop bietet Anlass, die Bedingtheiten des Austauschs im Digitalen sensibel und kritisch wahrzunehmen sowie ihre Wirkungen in der Interaktion mit den anderen und dem Medium zu reflektieren. In dem von uns vorgeschlagenen Setting ist der Möglichkeitsraum einerseits durch die Themen und Handlungsprinzipien des Clusters, andererseits durch die verfügbaren digitalen Werkzeuge bestimmt, die immer Begrenztheiten und Unberechenbarkeiten mit sich bringen, – und durch die Menschen, die diesen Raum nutzen. Die Existenz digitaler Werkzeuge mit ihren in diesen Zeiten kaum verzichtbaren Vorteilen darf nicht über Ungleichheiten hinwegtäuschen, sei es in Bezug auf den Besitz von Hard- und Software oder die Kenntnisse von Gestaltungsmöglichkeiten, Handlungsoptionen und Selbstermächtigungsstrategien. Es gilt, sich nicht nur in der sozialen Situation zu orientieren und zu verhalten, sondern eben auch im technischen Setting – welches die einen hemmt, die anderen ermutigt. Hierbei spielt die Frage eine zentrale Rolle, wie das Zusammenwirken von digitaler Struktur

und interaktivem Handeln sowie die Verbindung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteurinnen und Akteuren unter den genannten Bedingungen beschrieben werden können. Im Rahmen des Workshops werden die Möglichkeiten, sich zu begegnen und in Austausch zu treten, auf unterschiedliche Weise hergestellt und sichtbar: Sie erfolgen über das Kamerabild in der Videokonferenz, zeigen sich in Form von Bewegungen der Mauszeiger auf dem Board. Blicke folgen den Zeichnungen auf dem Board oder Zeilen im Chat, im wahren Wortsinn vermittelt das digitale Medium zwischen den Teilnehmenden und überbrückt die physische Distanz. Begegnungen bleiben anonym oder werden persönlich, Namen werden in der Videokonferenz nicht immer angegeben, teilweise mit oder ohne akademische Titel. Während Meinungen und Momente im digitalen Setting geteilt werden, sind alle Teilnehmenden zugleich auch Teil eines anderen, je unterschiedlichen Settings mit verschiedenen Sinneseindrücken.

Experimentelle Formate, zum Beispiel das im Workshop erprobte, eröffnen einen Raum, um die Funktionsweisen digitaler Formen des Austauschs und der Zusammenarbeit im Modus ästhetischen Denkens ergebnisoffen und spielerisch zu nutzen und zu befragen. Dabei gilt es zu erkunden, welche Rolle ästhetisches oder künstlerisches Denken und Handeln für die Entwicklung eines «sensorial shift» (Kholeif 2018, 95) spielen bzw. spielen können –

> «by using art, that great barometer of cultural change, to build the kind of vocabulary necessary for narrating its [the world's] recent history» (Kholeif 2018, 95).

Mit Kholeif können ästhetische und künstlerische Formen und Strategien zum Überdenken der möglichen Beziehungen zwischen «realer» und «virtueller» Welt (ebd., 127) oder der Simulation als sinnliche Stimulation (ebd., 134) anregen, um auf diesem Wege neue Dimensionen für Kulturelle Bildung zu erschliessen.

3.3 *Macht: Möglichkeiten der Aushandlungsprozesse*

Abb. 6: #Macht (Screenshot digitales Whiteboard).

> «Was gebe ich? Was nehme ich? Was sind eigentlich Tauschwerte in partizipativen Projekten und Prozessen?» (Fragen der Teilnehmenden, notiert auf dem digitalen Whiteboard)

Die Einladung zur Mitwirkung an den kollaborativen Collagen war gewissermassen eine zwingende Aufforderung. Die Teilnehmenden hatten nicht die Wahl, eine Rolle als reine Zuhörende einzunehmen. Dieser «Zwang zur Partizipation» gehört zu den Grunddilemmata von Partizipation (vgl. Braun und Witt 2017). Gleichzeitig scheint es im Fall unseres Workshops sehr leicht, sich diesem Zwang zu widersetzen, sich beispielsweise aus der Online-Veranstaltung auszuklinken bzw. herauszuklicken oder auch das vorgeschlagene Handlungsprinzip «eigenmächtig» anders zu interpretieren und zu nutzen als von uns als Workshopleitende intendiert (vgl. Abb. 3). Im Workshopverlauf lassen sich zu Beginn Unsicherheiten beobachten. Ein anfängliches Gefühl von Überforderung lässt sich

teilweise mit der Tatsache erklären, dass solche interaktiven Tagungssettings (noch) ungewohnt, die Möglichkeiten, Arten und Weisen der aktiven Mitgestaltung (noch) nicht vertraut sind. Zum Zeitpunkt der Tagung waren digitale Grossveranstaltungen zwar schon üblicher geworden, viele davon allerdings eher unidirektional angelegt. Die Aushandlungsprozesse während solcher Veranstaltungen entwickeln sich im Laufe der Zeit – kommen weniger über Bewegungen oder den Körper zum Ausdruck, wie zum Beispiel durch Aufstehen, Vereinnahmung von Raum oder Rückzug. Stattdessen werden andere Aspekte der Diskursmacht bedeutender, zum Beispiel in Form von Redezeiten und Dominanzen, Sprachgebrauch, Anwendung der ästhetischen Mittel und Vereinnahmung von Platz auf dem digitalen Whiteboard.

Die Auswahl der Tools zur Umsetzung des Workshops bestimmt dabei wesentlich, wenn auch nicht immer bewusst, welche Möglichkeiten der Aushandlungsprozesse und Machtverhältnisse entstehen. Die mediale Herausforderung besteht hier auch darin, verstehen zu lernen, dass der Umgang mit den verborgenen Strukturen von Medialität, ihre Bedingungen und Effekte immer ein Umgang mit etwas sind, was sich systematisch der Sichtbarkeit wie Gegenständlichkeit und dadurch auch einer machtkritischen Reflexivität entzieht (vgl. Jörissen 2017, 4).

> «Wir haben viel reflektiert, wie das für uns war. Am Anfang war das nicht sehr angenehm, sich zu orientieren: Was kann ich machen? Wie funktionieren die Tools? Und auch der sehr offene Auftrag, mit dem man sich in dem Moment erstmal finden musste, war anspruchsvoll. Aber dann war es sehr spannend, sehr gut!» (Rückmeldung einer Teilnehmenden in der Abschlussrunde)

4. Perspektiven zur digitalen Vernetzung in der Kulturellen Bildung

4.1 Gemeinschaftlichkeit in digitalen Räumen

Die Einladung zur Interaktion, zum eigenständigen und gemeinsamen digitalen Collagieren, wurde von den Teilnehmenden in der abschliessenden Feedbackrunde unterschiedlich bewertet – grundsätzlich positiv, doch im Rückblick auch mit anfänglicher Unsicherheit verbunden: Viele fragten sich, was zu tun sei und was erwartet werde, wie viel Freiraum sie sich nehmen und anderen lassen konnten. Das Setting wurde wahrgenommen als eines, das Partizipation anbietet und erwartet, als Freiraum und Zumutung zugleich. Falls niemand aktiv geworden wäre, wäre folglich nichts passiert.

Die verschiedenen Gruppen entwickelten unterschiedliche Vorgehensweisen. Nicht immer waren sie klar ausgesprochen und vereinbart, oft eher prozessual entstanden. Das Setting bot unterschiedliche Handlungsoptionen: Während beispielsweise einige in der Gruppe diskutierten, beteiligten sich andere durch Textergänzungen oder Bildbeiträge auf dem digitalen Board. Teilweise wurde lange geschwiegen, da alle Gruppenmitglieder mit dem Arrangieren des Materials beschäftigt waren und auf einer visuellen Ebene in den Austausch gingen – was im Digitalen ein anderes Denken als qua Begriff (vgl. Mersch 2015, 10) eröffnete. Die Interaktion zwischen zwei Gruppen lässt sich auch im Nachhinein (vgl. Abb. 3) noch nachvollziehen – als Einladung der einen Gruppe zur Zusammenarbeit und als Kommunikationsanlass (vgl. oben). Im digitalen, ästhetisch-spielerischen Interaktionsprozess wurde dies erst abgelehnt, dann aber doch nach Aushandlungsprozessen freundlich zugelassen. Auf diese Weise wuchsen zwei zuvor getrennte Arbeitsbereiche auf dem digitalen Whiteboard zu einem grossen gemeinsamen Arbeitsbereich zusammen. Die Interaktionen sowie Artikulationen zwischen diesen beiden Gruppen, die zwar auf demselben Whiteboard agierten, jedoch in verschiedenen Breakoutrooms waren, erfolgte bedingt durch die und innerhalb der Infrastruktur des digitalen Mediums, das als Handlungsträger performativ Bedeutungen generierte. Die

inhaltlichen Zusammenhänge, die zwischen den Beiträgen und Gedanken der Gruppen bestehen, erfahren so erst eine Visualisierung und damit Verhandelbarkeit.

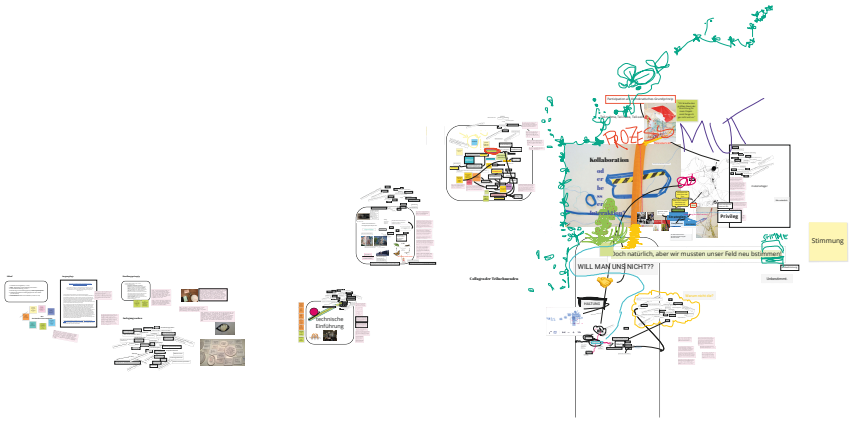

Abb. 7: Gesamtüberblick am Ende des Workshops (Screenshot digitales Whiteboard).

5. Digitale Collagen und Kultur der Digitalität

In seiner Zeitanalyse misst Felix Stalder der Gemeinschaftlichkeit als drittem übergeordneten Merkmal einer «Kultur der Digitalität» (Stalder 2016) neben Referenzialität und Algorithmizität einen zentralen Stellenwert bei. Gemeinschaftliche Formationen entstehen nach Stalder in einem Praxisfeld, das durch informellen, aber strukturierten Austausch geprägt, auf die Generierung neuer Wissens- sowie Handlungsmöglichkeiten fokussiert sei und durch die reflexive Interpretation der eigenen Praxis zusammengehalten werde (vgl. ebd., 136-137). Die Handlungsfähigkeit einzelner entsteht dabei im Austausch mit anderen.

Den Bedingungen der Beziehungsgestaltung in digitalen Räumen bzw. in einer Kultur der Digitalität muss daher eine fundamentale Bedeutung auch für gelingende Vernetzungen in der Kulturellen Bildung beigemessen werden. So kann abschliessend festgehalten werden, dass Auslöser von Austausch und inhaltlicher Vernetzung nicht nur Menschen bzw. die Teilnehmenden eines Workshops wie in unserem Fall sind, sondern stets auch die digitalen Möglichkeiten, in denen kommunikative Vernetzungen

mittels Applikationen stattfindet. Sie nehmen eine zentrale, agierende Position ein, interagieren mit, formen digitale Kommunikations- und Austauschprozesse und entscheiden dadurch immer auch, wer wie partizipieren kann und darf. In Anbetracht einer Kultur der (Post-)Digitalität und zunehmender Digitalisierungsprozesse, inklusive ihrer Gestaltungsmöglichkeiten, liegt auch das Potenzial, Austausch- und Vernetzungsprozesse umfassender zu gestalten und durch ästhetisch-experimentelle Formen kollaborative Möglichkeits- und Erfahrungsräume zu eröffnen. Das Prinzip der digitalen Collage erscheint uns nach den Erfahrungen des Workshops als geeignete Strategie, damit Positionen und Perspektiven aller Beteiligten über Text, Bild, Sprache, Ton usw. in vielfältigen, vernetzenden Artikulationsformen in Interaktion treten können.

6. Weiterentwicklung von Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung im Rahmen des Forschungsclusters

Unterstützt durch die Arbeit im Workshop entwickelt sich eine Agenda zur Weiterentwicklung des Forschungsclusters. Entscheidend ist dabei die Reflexion von Macht: Wir erkennen, dass die Forschung zur Kulturellen Bildung eine stärkere demokratie- und wissenschaftstheoretische Reflexion von Macht erfordert. Es geht darum, die Kritik ernst zu nehmen am «god trick» (Haraway 1988) der Wissenschaft, der darin besteht, einen überlegenen Standpunkt zu reklamieren. Entsprechend gilt es, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, inwiefern sich Wissen, das in dafür offiziell vorgesehenen Institutionen generiert wird, von anderen Wissensformen unterscheidet und welche Ansprüche an die Wissensgenerierung speziell in der Kulturellen Bildung gestellt werden müssen – und wer die Macht hat, darüber zu entscheiden. Zudem zeigen die Ausführungen, dass auch die Einbeziehung von digitalisierten Arbeitstools nicht als «stumme Verfügungsmasse» verstanden werden können, sondern ihr je spezifischer Eigensinn und ihre Handlungsmacht auf menschliche Akteure und deren Interaktionsformen einwirken und dadurch mitbestimmen, wie und von wem Wissen generiert wird (vgl. Hoppe und Lemke 2021, 10). Diese Fragen wird der Forschungscluster weiterverfolgen und dabei auch die Suche nach

geeigneten Vorgehensweisen fortsetzen. Die hier berichteten Erfahrungen auf der Tagung sind wichtige Grundlagen dieser wissenschaftstheoretischen, methodologischen und forschungsmethodischen Arbeit.

Literatur

Bourriaud, Nicolas. 2002. *Postproduction. Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World*. New York: has & sternberg.

Brinkmann, Malte. 2015. «Übungen der Aufmerksamkeit. Phänomenologische und empirische Analysen zum Aufmerksamwerden und Aufmerksammachen». In *Aufmerksamkeit: Geschichte – Theorie – Empirie*, herausgegeben von Sabine Reh, Kathrin Berdelmann, und Jörg Dinkelaker, 199–220. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19381-6_11.

Braun, Tom, und Kirsten Witt, Hrsg. 2017. *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?*, Kulturelle Bildung, 54 München: kopaed.

Büro trafo.K. 2020. «Umdeuten. Vermittlung als kollaborative Lust an der Verschiebung des Selbstverständlichen». In *vermittlung vermitteln: Fragen, Forderungen und Versuchsanordnungen von Kunstvermittler*innen im 21. Jahrhundert*, herausgegeben von Ayşe Güleç, Carina Herring, Gila Kolb, Nora Sternfeld, und Julia Stolba, 120-131 Berlin: nGbK. https://documenta-studien.de/media/1/vermittlung/Vermittlung_vermitteln.pdf.

Hallmann, Kerstin, Fabian Hofmann, Jessica Knauer, Astrid Lembcke-Thiel, Kristine Preuß, Claudia Roßkopf, und Miriam Schmidt-Wetzel. 2021. «Interaktion und Partizipation als Handlungsprinzip – Ein gemeinsamer Selbstversuch». *Kulturelle Bildung Online – kubi-online.de*. https://doi.org/10.25529/5AN8-M388.

Haraway, Donna. 1988. «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective». *Feminist Studies* 14 (3): 575. https://doi.org/10.2307/3178066.

Hoppe, Katharina, und Thomas Lemke. 2021. *Neue Materialismen zur Einführung*. Hamburg. Junius.

Jörissen, Benjamin. 2017. «Digital/kulturelle Bildung. Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur». Herausgegeben von Torsten Meyer, Julia Dick, Peter Moormann, und Julia Ziegenbein. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb*. http://zkmb.de/digitalkulturelle-bildung-plaedoyer-fuer-eine-paedagogik-der-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur/.

Kholeif, Omar. 2018. *Goodbye, world! looking at art in the digital age*. Berlin: Sternberg Press.

Mersch, Dieter. 2015. *Epistemologie des Ästhetischen*. Zürich: Diaphanes.

Pazzini, Karl-Josef. 1986. «Collage». *Kunst + Unterricht* 100, 20-24.

Salen, Katie, und Eric Zimmerman. 2003. *Rules of play: game design fundamentals*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Stalder, Felix. 2009. «Neun Thesen zur Remix-Kultur», *irights.info*. https://irights.info/wp-content/uploads/fileadmin/texte/material/Stalder_Remixing.pdf.

Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Zahn, Manuel. 2015. «Remixkultur und Kunstpädagogik». In *What's next? Art Education: Ein Reader*, herausgegeben von Torsten Meyer und Gila Kolb. 2. München: kopaed.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

What if und What will … be like?

Spekulative Taktiken der Zukunftsexploration in einer postdigitalen Gegenwart

Robert Hausmann[1]

[1] Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle

Zusammenfassung

Gegenwärtiges In-der-Welt-Sein scheint vom Zukünftigen, vom Spekulativen, von ungleichzeitigen und permanent vorläufigen Bedingungen bestimmt zu werden. Digitalität hat Subjekte, Räume und Alltagspraktiken durchdrungen. Mitten in diesen postdigitalen Verhältnissen entwerfen nicht nur zeitgenössische oder besser gesagt «zukunftsgenössische» Künstlerinnen und Künstler wie Mary Maggic (Avanessian und Malik 2016, 24), sondern auch TikTokerinnen und TikToker Szenarien des What-if und What-will-…-be-like. Sie erzeugen dabei spekulative Spielräume für (Un-)Möglichkeiten und Projektionen von Zukünften im Hier und Jetzt. Im Beitrag werden diese Modi von Zukünftigkeit in den Blick genommen und danach gefragt, wie diese Taktiken des Erweiterns und handelnden Erprobens von Zukünften neue Impulse für Lernen und Bildungsprozesse eröffnen.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Hausmann, Robert. 2022. «What if und What will … be like? Spekulative Taktiken der Zukunftsexploration in einer postdigitalen Gegenwart». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 41–64. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.19.X.

What if and What will ... be like? Speculative Tactics of Future Exploration in a Post-Digital Present

Abstract

Present being-in-the-world seems to be determined by the future, by the speculative, by uneven and permanently provisional conditions. Digitality has permeated subjects, spaces, and everyday practices. In the midst of these post-digital conditions, not only contemporary or rather «future-contemporary» artists such as Mary Maggic (Avanessian and Malik 2016, 24), but also TikTokers design scenarios of what-if and what-will-...-be-like. In doing so, they create speculative scopes for (im)possibilities and projections of futures in the here and now. In this article, we will look at these modes of futurity and ask how these tactics of expanding and actively testing futures open up new impulses for learning and educational processes.

1. Postdigitales Festival

QR-Code 1: TikTok-Video «Class of 2025». https://bit.ly/3wrbDE3.

Das TikTok-Video *Class of 2025* von *zubeidahkananu* (Originalton: *Teachers in 2026*) zeigt einen spekulativen Umgang mit dem Hier und Jetzt. Gegenwart wird darin auf eine mehr oder weniger ironisierende Weise in eine

mögliche Zukunft weitererzählt. Eine potenziell künftige Situation einer Lehrperson vor einer Schulklasse wird visualisiert. Dabei werden gegenwärtige Bedingungen mit gespielter Ernsthaftigkeit adaptiert und bestehende Machtkonstellationen – die Idee von Schule, das Morgenritual, der Habitus der Lehrperson, die Frontalität, der tradierte ‹Schulraum› – mehr oder weniger unreflektiert reproduziert. Das Video ist Teil eines grösseren Bildkomplexes, in dem Agierende zum Originalton *lipsyncen* und das Dargestellte im Vorbild-Nachbild-Modus auf ähnliche oder abgewandelte Weise performen. TikTok ist ein weit verzweigtes, dichtes und pausenlos verfügbares «Festivalgelände» (Meier 2021), auf dem sich Akteurinnen und Akteure quer durch Musik, Tanz, Inszenierung, Performance, Schauspiel, Comedy oder Persiflage bewegen und dabei gewohnte Grenzen zwischen den Sparten der Künste aufheben und für überflüssig erklären. Sie erzählen Witze, sie ahmen nach, wiederholen, touren sich gegenseitig in *Challenges* hoch, zeigen sich Dinge, interagieren in Duetten, sie *lipsyncen*, tanzen, performen oder spekulieren im *Was-wäre-wenn* und *Wie-wird-es-sein* über alternative Realitäten und potenzielle Zukünfte. Das Videoportal ist als mobile App verfügbar, ermöglicht zeit- und ortsungebundenes Liken, Streamen und Posten und bietet verschiedene Möglichkeiten zur Erstellung von maximal 60 Sekunden langen Kurzvideos, die im Loop laufen. Der KI-gesteuerte TikTok-Algorithmus und das Taggen von Videos mit *#foryou* sorgen für eine zusätzliche virale Streuung. In der Aufführungspraxis und Videoproduktion verlassen die Akteurinnen und Akteure mitunter herkömmliche Vorstellungen von Qualität. Es geht weniger um die Genauigkeit der Darstellung, um die Perfektion der Nachahmung oder der technischen Bearbeitung, sondern vor allem um authentische Übersetzungen, um alternative, bisweilen trickreiche Bewegungen, leichte, spielerische oder ungewöhnliche *Moves*, um die unkomplizierte Machbarkeit, eine schnelle Ausführbarkeit und Wiederholbarkeit. Der Wiedererkennungseffekt sowie Anschluss- und Verknüpfungsmöglichkeiten der Handlungen sind zentral. Von Interesse sind auch die unmittelbare Verfügbarkeit und unkomplizierte Modifizierbarkeit digitalen (Roh-)Materials: So können Akteurinnen und Akteure zu bereits verfügbaren Tonspuren oder selbst erstellten Audiosequenzen Videos produzieren und sie parallel bzw. zeitgleich durch Green-Screen-Technik, Videoschnitt, Zeit- und Raumraffungen, Schrift, Filter oder

Spezialeffekte bearbeiten. Dabei ist auch die Arbeit im Vorbild-Nachbild-Modus von Bedeutung, durch die ganze Bildkomplexe zu ein und derselben Tonspur und Handlung entstehen. *Appropriation* und *Rekombination* sind Normalität und verbreitete Methoden der Produktion (vgl. Stalder 2017, 67). Denn Videos auf TikTok sind Teil *vernetzter, kollektiver Praktiken*: Sie zirkulieren, sie werden rezipiert, Content wird aufgegriffen, nachgeahmt und dabei verändert. Produktion, Postproduktion und Rezeption, d. h. das Machen, Bearbeiten, Anschauen und Teilen sind ineinander verwoben und laufen gleichzeitig ab, wie Benjamin Jörissen, Karoline Schröder und Anna Carnap in ihrer Forschung zu ästhetischen Praktiken einer postdigitalen Jugendkultur aufzeigen (Jörissen, Schröder, und Carnap 2020, 72f.).

Im Folgenden gehe ich zunächst näher auf das zugrunde liegende Verständnis der diesen Beitrag leitenden Begriffe *Zukunft*, *Zukunftsentwürfe*, *Spekulation* und *Taktik* ein, um diese anschliessend mit medialen Praktiken spekulativer Zukunftsexploration zwischen zeitgenössischen bzw. «zukunftsgenössischen» (Avanessian und Malik 2016, 24) künstlerischen Positionen am Beispiel von Mary Maggic und Videos auf TikTok in Bezug zu setzen. Augenscheinlich wird dabei eine aktuelle Konjunktur des Spekulativen im Modus von Zukünftigkeit unter postdigitalen Bedingungen. An diese vorläufige Beobachtung anknüpfend werden schliesslich Implikationen für eine (kunst- und medien-)pädagogische Praxis, Potenziale des Spekulativen im Kontext von Lernprozessen und Anschlussfragen für eine gegenwärtige kulturelle Bildung abgeleitet.

2. Zukunft, Zukunftsentwürfe, Zukünftigkeit, Spekulation

Zukunft ist eine nächste, eine «zukünftige Gegenwart» (Esposito 2016a, 41). Genauer gesagt und den Plural berücksichtigend ist Zukunft ein unabschliessbarer Horizont aller zukünftigen Gegenwarten, die noch kommen werden, der sich gewissermassen mit jeder Gegenwart ständig aufs Neue ausweitet. Zukunft bzw. eine künftige Gegenwart ist also das, was irgendwann tatsächlich Realität sein wird. Zukunftsentwürfe, -szenarien und Vorhersagen wiederum sind *gegenwärtige Bilder von Zukunft*, «gegenwärtige Zukünfte» (Esposito 2016a, 41). Entwerfen ist überdies eine Praxis, die

grundsätzlich auf Zukunft, auf ein *Noch-nicht* ausgerichtet ist. Zukunftsentwürfe arbeiten im Modus von *Zukünftigkeit*, d. h. sie bewegen sich in einem Zustand des In-der-Zukunft-Seins. Dabei sagen sie mehr über das Jetzt aus als über ein tatsächliches Morgen. Sie sind vom Hier und Jetzt ausgehende projizierte Bilder von Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten, die gleichzeitig wieder auf das Jetzt zurückgeworfen werden. Deshalb sind Zukunftsentwürfe «[...] hervorragende Indikatoren für das Verständnis jener Gegenwart, die sie hervorbringt» (Vosskamp 2013, 15). In Spekulationen wiederum wird etwas vermutet und entworfen, *was noch nicht ist*, aber das Potenzial besitzt, Realität zu werden. Spekulative Entwürfe im *What-if* und *What-will-be-...-like* projizieren etwas (Anders-)Mögliches und Zukünftiges ins Hier und Jetzt.

3. Mögliche Zukünfte

Zukunft ist noch unerschlossenes Terrain. Sie ist von Offenheit, Unbestimmtheit und Ungewissheit geprägt. Niemand weiss, was tatsächlich passieren wird. Zukünftige Gegenwarten sind, so die Soziologin Elena Esposito, «unbestimmte Bereiche des Möglichen» und Zukunft ist deshalb ein «Zustand mehrfacher Kontingenz». Die Unbekanntheit der Zukunft birgt Risiken, die trotz aller Planbarkeit, aller Routinen und Absehbarkeiten eingegangen werden (vgl. Esposito 2016a, 40f.). Selbst in routinierten Situationen treten immer wieder neu «[...] jene Zehntelsekunden, zuweilen auch Minuten auf, in denen alle wissen, dass niemand weiss, was als Nächstes passiert» (Baecker 2012, 6). Offen ist Zukunft auch, weil niemand mit Gewissheit sagen kann, wie sich andere menschliche Akteurinnen und Akteure sowie nichtmenschliche Agierende und Entitäten in Bezug auf sie verhalten werden (vgl. Esposito 2007, 52).

In einer Welt, in der potenziell alle – menschliche wie nichtmenschliche Agierende – Entscheidungen treffen können, von deren Konsequenzen wiederum andere abhängig sind, die ihrerseits Entscheidungen treffen, potenzieren sich Möglichkeiten, aber auch Ungewissheiten. Zukunft wird in diesen Verstrickungen auch immer zu einem Horizont kollektiv entworfener Unsicherheiten (vgl. Esposito 2007, 52). In allen gegenwärtigen Situationen, die in die Zukunft gerichtet sind, geht es, so Dirk Baecker, darum,

das Hier und Jetzt «[...] mit jener Unsicherheit anzureichern, die die einen unruhig macht und die anderen auf Ideen bringt» (Baecker 2012, 6). Die jeweilige Gegenwart bietet somit trotz aller (Zukunfts-)Pläne und Routinen Spielräume für Möglichkeiten, die andersmögliche Zukünfte erzeugen können. Das entwirft ein Bild einer nicht nur offenen und undurchsichtigen, sondern auch einer risikobehafteten, *unsicheren* Zukunft (Esposito 2007, 51).

Zukunft ist kein hermetisch abgeschlossener Zeit-Raum, keine «unerkennbare Leere» (Paglen 2015, 225), die nicht existiert, weil sie noch nicht passiert ist. Sie bietet auch keine utopische Offenheit – was allzu oft mit der Aussage «in der Zukunft ist noch alles möglich» verbunden wird. Zukunft ist von vergangenen Ereignissen und gegenwärtigen Reaktionen menschlicher und nichtmenschlicher Agierender, von Entscheidungen, Handlungen und deren Rückkopplungen abhängig. Sie ist weder ein «neutraler Raum» noch ein «unbegrenzter Möglichkeitsraum», vereinfacht gesagt: Morgen oder übermorgen könnte tatsächlich nur das möglich werden, was gestern, vorhin, gerade eben oder jetzt vorbereitet wurde (Esposito 2016b, 32). Das heisst, vergangene Ereignisse, Entwicklungen und gegenwärtige Bedingungen schreiben gewisse Koordinaten möglicher Archäologien von Zukünften ins Hier und Jetzt ein: Algorithmen, künstliche Intelligenz, technologische Weiterentwicklungen, ständige Updates und Hybridisierungen von Mensch und Technologie, eine mit Stickstoff und Kohlendioxid angereicherte Atmosphäre, gerodete Wälder, schmelzende Polkappen, radioaktive Abfälle, eine fallengelassene Zigarettenkippe, die Sushi-Box aus Plastik oder endokrine Disruptoren etwa in Pflegeprodukten, Kunststoffen, Pestiziden und Düngemitteln ziehen nicht nur eine vermeintlich «toxische Zukunft» (Tsang 2017, 12) nach sich. Sie werden, so der Künstler und Geograf Trevor Paglen, zu nichtmenschlichen, «geschichtlichen Akteuren, die ihre eigenen Zukünfte erzeugen» (Paglen 2015, 224). Mary Maggic[1] beispielsweise zeigt in ihrer künstlerischen Arbeit und Forschung auf, wie ein Zusammenwirken endokriner Stoffe und menschlicher wie

1 Mary Maggic (Mary Tsang) ist eine nonbinäre Künstlerin und Biologin, die an der Schnittstelle zwischen transfeministischer Kunst, Biotechnologie und Gender Hacking arbeitet und dabei Spekulatives Design als taktisches Tool nutzt. In spekulativen Untersuchungen regt Maggic unentwegt zum biologischen zivilen Ungehorsam an. Siehe auch: https://maggic.ooo.

nichtmenschlicher Organismen auf molekularer Ebene zu Modifikationen von Körpern, zur Entstehung von *bodies in between* und neuer bio-queerer Möglichkeiten führt, die herkömmliche Vorstellungen einer binären, heteronormativen natürlichen Ordnung unterwandern und grundsätzlich in Zweifel ziehen (Tsang 2017, 7, 12). Maggic spekuliert deswegen über eine *neue Normalität*, eine *queering landscape*, in der sich Körper an wandelnde Bedingungen anpassen, um resilient für eine denkbar toxische Zukunft zu werden: «Adapting, not barricading» sei das Motto (Tsang 2017, 12).

Zum einen schreiben derartige Koordinaten aus der Vergangenheit heraus der Gegenwart gewisse Ausrichtungen potenzieller Zukünfte vor, was Zukunft eben nicht ganz offen macht: Man könnte auch sagen, dass ein Teil der Zukunft sich bereits in der Vergangenheit ereignet hat (vgl. Paglen 2015, 225). Zum anderen werden hier und jetzt mit jeder möglichen Handlung oder Reaktion auf diese Bedingungen wiederum neue Rückkopplungen, Eventualitäten und (anders-)mögliche Zukünfte erzeugt, die in ihrem Zusammenspiel, vom Jetzt-Punkt aus betrachtet, völlig undurchschaubar sind. Im Unterschied zu utopischen oder dystopischen Szenarien, die eher in wünschenswerten oder weniger wünschenswerten Zukünften denken, wird ein grosser Teil tatsächlicher Zukunft von vergangenen wie gegenwärtigen Ereignissen und Handlungen abhängig sein. Es geht also um ein Verhältnis zur Zukunft, das sich, so Donna Haraway, weder einer «*game-over*-Haltung» noch einer bedingungslosen Technikgläubigkeit[2] verschreibt, sondern das im wirklichen Sinne des Wortes *gegenwärtig* ist und *Unruhe bewahrt* (Haraway 2018, 13) – ein Zukunftsverhältnis also, das sich der Unsicherheit, Undurchschaubarkeit und relativen Offenheit bewusst ist. Das spricht für einen Realismus, der sich der Zukunft spekulativ annähert und das *Jetzt* aus der Zukunft her betrachtet, um sich der Kontingenz von Gegenwart bewusst zu werden und gegenwärtige Handlungsoptionen zu explorieren. In ihrem spekulativen Verhältnis zur Zukunft machen Künstlerinnen und Künstler wie Mary Maggic hierfür Vorschläge. Sowohl in pädagogischer Hinsicht als auch im Kontext kultureller Bildung – und nicht nur hier – würde es mit einem solchen spekulativen Verhältnis zur Zukunft darum gehen, nicht *Held* oder *Heldin* zu spielen, «als wüsste man

2 Beispielsweise verbunden mit der Aussage: «Neue Technologien werden schon alles regeln».

schon, wie es weitergeht», sondern «[...] Entscheidungen zu treffen, die eine Gegenwart ausloten, die auf die Überraschungen der Zukunft vorbereitet ist» (Baecker 2012, 6).

4. Spekulative Gegenwart

Dass es also trotz ihrer Unbekanntheit möglich ist, Zukunft jenseits statistischer Wahrscheinlichkeiten und Prognosen in Form von Entwürfen und Szenarien im Modus des *What-if* und What-will-...-be-like auf eine spekulative Weise zu explorieren, rückt Spekulationen und Zukünfte unter gegenwärtigen Bedingungen in den Fokus von Lern- und Bildungsprozessen. Nicht nur, aber vor allem seit dem *Speculative Turn* (Bryant, Srnicek, und Harman 2011) in Philosophie und Kulturwissenschaft gehört die *Spekulation* zum Vokabular der Gegenwart (Gramlich 2020, 15f.; u. a. Sehgal 2017). Eine Gegenwart der Digitalität potenziert das Spekulative und das Hereinholen von Zukunft ins Hier und Jetzt. Digitalität hat Menschen und Dinge, Räume und Alltagspraktiken durchdrungen. Wir bewegen uns mittendrin, können den weiteren Verlauf nicht abschätzen, weil unzählige menschliche und nichtmenschliche Agierende daran beteiligt sind, die miteinander agieren und aufeinander reagieren. Diese Dynamik versetzt das Hier und Jetzt in einen Zustand permanenter Vorläufigkeit. Folglich wird unaufhaltsam spekuliert. Wir leben in einer *spekulativen Gegenwart*, die im Sinne Armen Avanessians und Suhail Maliks konstruiert wird «[...] durch die Ungewissheiten der Zukunft und die Abwesenheit der Vergangenheit» (Avanessian und Malik 2016, 22). Digitale Kulturen sind, so Martina Leeker, vom Spekulativen, vom Zukünftigen durchdrungen: Sie nehmen vorweg, greifen vor, beruhen auf Antizipation (Leeker 2020, 162, 169).

5. Spekulation und Taktik

In diesem Modus denken und handeln auch jene Akteurinnen und Akteure, deren spekulative Narrative in diesem Beitrag angeteasert werden. Sie gehen auf mehr oder weniger komplexe Weise produktiv mit Unbestimmtheit um, indem sie Verhältnisse zu potenziellen Zukünften spekulativ und taktisch ausloten. Spekulieren wird hier zu einer Praktik der Relationierung,

des Sich-in-Beziehung-Setzens zu dem, was noch nicht ist. Dieses *Noch-nicht* ist Ausdruck des Unbestimmten und Nicht-Sichtbaren, gegenwärtiger Kontingenz und künftiger Potenzialität. Die Taktik wiederum wird, so Michel de Certeau, «[…] durch das *Fehlen von Macht* bestimmt, während die Strategie durch eine Macht organisiert wird» (Certeau 1988, 90). Die Taktik tastet sich Schritt für Schritt voran, ohne einen Gesamtüberblick zu haben: «Sie muss mit dem Terrain fertigwerden, das ihr so vorgegeben wird […]. Sie profitiert von ‹Gelegenheiten› […]» und nutzt Möglichkeiten des Augenblicks (Certeau 1988, 89). Spekulieren wiederum kann in Anlehnung an Reckwitz als ästhetische Praktik der Zukunftsexploration verstanden werden (vgl. Reckwitz 2016, 49). Im Gegensatz zu Prognosen, die Möglichkeitsräume blockieren (vgl. Dörrenbächer 2013, 186), erhalten Spekulationen Zukunft als offenen und kontingenten Horizont, der in gewissem Masse abhängig ist von gegenwärtigen Entscheidungen. Spekulationen bieten Anlässe für ein ludisches Herumlaborieren und Explorieren potenzieller Szenarien. In Bezug zum Spekulativen Design wird deutlich, wie sich ein solches Zusammenspiel von Spekulation und Taktik hinsichtlich der Potenzialität von Zukunft ausrichten kann: «Spekulatives Design», so der Soziologe und Designtheoretiker Benjamin Bratton, «ist eine Zone, in der taktische Abweichungen von den Normen möglich sind und in der deshalb neue Normen getestet werden können» (Bratton 2016, 114). An der Schnittstelle zur kulturellen Bildung stellt sich die Frage, ob auch die ästhetischen Praktiken des Spekulativen in aktueller Kunst und postdigitalen Medienkulturen solche Erprobungsräume für Andersmöglichkeiten und Befragungen gegenwärtiger Verhältnisse eröffnen und somit Testzonen des Performens möglicher Zukünfte erzeugen.

6. Modi von Zukünftigkeit: *Was wäre, wenn mein Toaster mich toasten würde? Oder: Ich, wenn 2075 wieder Clubs öffnen*

Um sich dem gegenwärtigen Phänomen des Spekulativen anzunähern, werden zunächst Vorgehensweisen von Akteurinnen und Akteuren in zwei weiteren TikTok-Videos exploriert. Beide werden anschliessend mit einer komprimierten Analyse der künstlerischen Arbeit *Housewives Making*

Drugs von Mary Maggic flankiert, um schliesslich Schnittmengen spekulativer Modi von Zukünftigkeit zwischen Kunst und Medienkultur unter gegenwärtigen postdigitalen Bedingungen zu skizzieren.

QR-Code 2: TikTok-Video «What if the chair sat on you». https://bit.ly/3zldYT7.

Das Video *What if the chair sat on you* zeigt ein posthumanes Szenario. Zum Originalton *Indy* oder unter *#whatifchallenge* existieren auf TikTok zahlreiche weitere Szenarien, die ähnlich funktionieren, in denen also nichtmenschliche Akteure auf Menschen in gespiegelter Weise zurückhandeln. Hier werden Szenarien gestaltet und erprobt, die eine nicht-anthropozentrische Perspektive versuchen und sich meist bis hin zu Horror- oder Dark-Fantasy-Erzählungen steigern. Dinge haben darin ihr Eigenleben, sind vermenschlicht und durch Handlungen beseelt. Die Logik, dass Dinge etwas mit Menschen tun, während Menschen etwas mit ihnen tun, wird weder aufgehoben noch umgekehrt, sondern animistisch gesteigert. Das What-if-Szenario wird durch die ‹Augen› der Dinge gezeigt und durchgespielt. Vorstellungen von menschlicher Autonomie werden dabei grundsätzlich infrage gestellt. In diesen Was-wäre-wenn-Narrationen wird – in gewisser Weise spielerisch – eine Furcht vor dem Kontrollverlust über Dinge handelnd erprobt (vgl. Dörrenbächer 2016, 12). Anschlussfähig wären hier beispielsweise Theorien der *Object-oriented Ontology* oder des *Agentiellen Realismus*. Im Modus des Was-wäre-wenn wird, wie an diesem Beispiel ersichtlich, nicht nur über eine Andersmöglichkeit

des Daseins, d. h. menschlich-nichtmenschlicher Konstellationen sinniert, sondern zeitgleich eine alternative bzw. spekulative Realität konstruiert und durchgespielt, die auch eine andere Zukunft nach sich ziehen würde.

QR-Code 3: TikTok-Video «Parenting in 2050». https://bit.ly/3vrfW0Z.

Das TikTok-Video *Parenting in 2050* von *jahvonn._* hingegen thematisiert auf ironische, mitunter zynische Weise mögliche Einstellungen und Selbstverständnisse einer Generation, die potenziell in den 2020er-Jahren geboren werden könnte. Spekuliert wird im Modus des *What-will-…-be-like*, um eine potenziell alltägliche Situation der Kinder- oder besser gesagt ‹Elternerziehung› im Jahr 2040 auf Basis gegenwärtiger gesellschaftlicher Einstellungsgrössen und Entwicklungen zu inszenieren. So wird im Shot-Gegenshot-Prinzip ein Szenario performt bzw. preenactet, welches sich nicht nur auf der Schneide zwischen Kritik und Gegenkritik einer genderneutralen Sprache und Wirkungen sprachlicher Diskriminierung bewegt, sondern auch die Macht digitaler Kulturen im Kontext von Cancel Culture, Diffamierungen und Shitstorms bearbeitet.

QR-Code 4: «Mary Maggic: Housewives Making Drugs». 2017. YouTube-Miniserie, in Zusammenarbeit mit Jade Phoenix, Jade Renegade und Orgasmic Creative. https://youtu.be/JeyhNquwHKs.

Das spekulative Szenario *Housewives Making Drugs* des nonbinären Kunstschaffenden Mary Maggic ist eine YouTube-Miniserie aus dem Jahr 2017 und Teil der Reihe *Open Source Estrogen*. Mary Maggic positioniert in dieser fiktiven und subversiven Kochshow ihre Hauptagierenden, Jade Phoenix und Jade Renegade aka Maria und Maria in die Küche einer eigens für den Dreh angemieteten Airbnb-Wohnung. Anlass ist ein restriktives US-Gesundheitssystem sowie die LGBTQIA+ feindliche Politik der Administration unter Präsident Donald Trump infolge der Abschaffung der Regelung zum Schutz vor Diskriminierung im Gesundheitswesen und damit verbundener Kürzungen in der Gesundheitsversorgung, was eine staatlich unterstützte Hormontherapie für Transmenschen erheblich erschwerte. Die zentrale Frage, die in *Housewives Making Drugs* gestellt wird, ist deshalb folgende: Was wäre, wenn es möglich sein könnte, Östrogen in der eigenen Küche zu synthetisieren? Mary Maggic stellt dafür ein niedrigschwelliges Rezept bereit, das Biohacking als Do-It-Yourself-Anwendung für zuhause ermöglicht. Mittels einfacher, handelsüblicher Zutaten und Werkzeuge wird aus dem eigenen Urin Östrogen gewonnen. Das aufbereitete Hormon wird anschliessend mit Gin aufgegossen und sich anschliessend als täglicher Shot selbst verabreicht. Die Küche wird zum Heimlabor und, wie Mary Maggic es beschreibt, zum popkulturellen und queeren «Schlachtfeld» für Genderpolitik (Tsang 2017, 39).

Neben dem Prinzip des Hacks lebt dieses Szenario vom widerständigen Handeln, von Selbstermächtigung, von der Open-Source-Devise *Sharing is Caring*, aber vor allem vom Spekulieren und Narrativieren aus transfeministischer Perspektive. Maggic nutzt dafür ein bekanntes Format um und verwandelt es in scharfsinniges Trash-TV. Setting, Form und Format rekurrieren nicht nur auf einen historisch-kulturell determinierten Ort des Weiblichen oder auf den Kochshow-Hype der 2000er- und 2010er-Jahre, sondern auch auf die feministische Performance *Semiotics of the Kitchen* der Künstlerin Martha Rosler aus dem Jahr 1975. Mary Maggic strickt daraus ein Szenario, das sich im Format eines DIY-Tutorials verpackt als taktisch kluges und überraschendes Manöver entgegen heterosexueller Normierungen entpuppt.

Die Agierenden in *Housewives Making Drugs* stiften nicht nur zum biologischen zivilen Ungehorsam an. Sie hacken ein transphobisches US-Gesundheitssystem, stören binäre Geschlechterkonstrukte und heteronormative Machtstrukturen. Sie erzeugen eine neue Normalität, in der sich Einstellungen rekonfigurieren müssen, weil nach veränderten Wertmassstäben gehandelt wird. Sie spekulieren unter gegenwärtigen Bedingungen mit einer andersmöglichen Zukunft und erproben neue Routinen, die zugleich neue Fragen eröffnen: Was wäre, wenn dieses Was-wäre-wenn-Szenario tatsächlich der Fall werden würde? *Housewives Making Drugs* wird zur Testzone des Performens einer denkbaren (anderen) Zukunft auf Probe und eben auch dementsprechender Konsequenzen. Maggic löst in diesem Szenario nicht nur institutionalisierte Grenzen zwischen den Sparten der Künste auf, sondern vermischt auf selbstverständliche Weise ästhetische Praktiken aus Kunst, Spekulativem Design und postdigitaler Medienkultur.

In den beschriebenen Beispielen bewegen sich die Akteurinnen und Akteure zwischen Kunst und TikTok in zwei miteinander verstrickten Modi von Zukünftigkeit: im Wie-wird-es-sein und im Was-wäre-wenn. Ihre Herangehensweisen und Aufführungspraktiken weisen Schnittmengen auf:

1. Sie sind von Inszenierung und Performativität (Fischer-Lichte 2013). bestimmt.
2. Die Akteurinnen und Akteure gehen spekulativ mit gegenwärtigen Bedingungen um. Zum Rohmaterial ihrer Spekulationen werden menschliche Aktivitäten und nichtmenschliche Entitäten, Dinge, Gegebenheiten, Ereignisse, Hormone, Viren, Paradigmen, Machtmechanismen, Krisen oder andere stabile Instabilitäten, mit Latour formuliert: alle im Hier und Jetzt verfügbaren «Dinge von Belang» bzw. «umstrittenen Tatsachen» (Latour 2007, 21f.).
3. Die Agierenden zeigen forschend-explorierende, bisweilen ludische oder hackende Zugänge. Sie bewegen sich in einem temporären Kontinuum zwischen den Zeithorizonten, sozusagen in einer spekulativen Realität, in der sich Gegenwart und potenziell Zukünftiges miteinander vermischen. Sie handeln vor dem Hintergrund einer Art *Was-wäre-wenn-Geisteshaltung*. Spekulieren passiert nicht nur in der blossen Vorstellungskraft, die Spekulationen werden in Handlungen und Materie übersetzt. Analog-digitale ästhetische Praktiken hybridisieren sich dabei auf verschiedene Weisen, worin verschiedene Agierende, menschlich wie nichtmenschlich, miteinander verwickelt sind: So wird Zukünftiges bzw. werden Bilder von Zukünften nicht nur imaginiert, sondern zugleich visualisiert und materialisiert und in sinnlich-erfahrbare Wirklichkeiten übersetzt. Die spekulativen Szenerien werden performt und wiederum durch digitale Technologie[3] und simultane Bearbeitungsmöglichkeiten[4] transformiert. Zudem nimmt im Fall von TikTok der Algorithmus bzw. die KI als komplexer nichtmenschlicher Akteur unter anderem Einfluss auf Streuung und Sichtbarkeit.
4. In der Überschneidung von Realität und Fiktion, Ernst, Witz und Eigensinn wird in der Erprobung konkreter Szenarien versucht, die Unbestimmtheit von Zukunft durch Bestimmtheit zu ersetzen. Dabei werden neue Unbestimmtheiten produziert.

3 Apps, Software oder in diesem Fall die *Tools* auf TikTok.
4 Wie z. B. Green-Screen, Filter, Zeitraffer oder Hyperlapse.

5. Kritik, Reflexion und im Fall von *Housewives Making Drugs* vor allem widerständige und gegenhegemoniale Narrative verpacken sich in andersmöglichen oder ironisierenden Szenarien, die auf gegenwärtige Bedingungen verweisen. Obwohl mit Zukünftigem spekuliert wird, sagen sie doch einiges mehr über Gegenwart aus.
6. Nicht zuletzt handelt es sich um Formen von *Preenactments* (vgl. Czirak et al. 2019), die mittendrin in postdigitalen Bedingungen entstehen und auf Basis aktuell verfügbaren Contents arbeiten: Dabei nehmen die Akteurinnen und Akteure auf mehr oder weniger komplexe Weise Zukünftiges bzw. Etwas-das-so-noch-nicht-ist handelnd vorweg, machen es gegenwärtig und erfahrbar. Das liesse sich als ein «Warm-Up» verstehen (vgl. Marchart 2019, 133), als eine Praxis des Aufwärmens für potenzielle Zukünfte, die wahrscheinlich anders eintreten werden als erwartet, aber deren Gelingens- oder auch Nichtgelingensbedingungen in gewissem Masse abhängig sind von gegenwärtigen Handlungen und Entscheidungen.

7. Spekulation als Werkzeug und Kritik

Spekulationen ermöglichen es, potenzielle Zukünfte in der Gegenwart zu imaginieren, zu materialisieren und zu erproben, um darüber gegenwärtige Bedingungen, Diskurse und Verhältnisse aus Perspektive einer potenziellen Zukunft zu denken. Anthony Dunne und Fiona Raby beschreiben die Spekulation deswegen als *Tool*, als Werkzeug, mithilfe dessen – erwünschte wie unerwünschte – Möglichkeiten von Zukunft entworfen und erfahrbar gemacht werden können, die dabei helfen, Gegenwart neu oder anders zu begreifen und umzudenken:

> «[…] [creating] possible futures and using them as tools to better understand the present and to discuss the kind of future people want, and, of course, ones people do not want» (Dunne und Raby 2013, 2f).

Diese Projektionen hinein in eine spekulative Zukunft wirken wiederum auf die Gegenwart zurück und können Räume für Perspektivwechsel oder veränderte Diskurse eröffnen. Auf diese Weise agieren Spekulationen als *Critical Friends* von Gegenwart. Spekulieren ist dabei eine *Praxis der*

Kritik (vgl. Sehgal 2017, 172f). Ein spekulatives Voraussehen in potenzielle Zukünfte und ein gleichzeitiges Zurückgeworfen-Werden auf das Hier und Jetzt ermöglicht kritische Beobachtungen von Gegenwart aus Richtung der Zukunft. Kritik formt sich in Spekulationen folglich nicht aus dem heraus, was war, nicht aus der Vergangenheit und nicht aus sogenannter kritischer Distanz, sondern aus der potenziellen Situation heraus, aus dem Mittendrin-Sein also, in dem, was (anders-)möglich sein oder werden könnte:

> «It starts out from what is given in experience, a problem, a situation that forces one to think, then tries to actively change the terms of this problem or situation, in order to change the course of its consequences: What if this problem was answered in this way? What would this lead to?» (Sehgal 2017, 177).

Die gesteigerte Präsenz des Spekulativen in postdigitalen Kulturen zeigt aber auch, das Gegenwart «[…] nicht mehr primär aus der Vergangenheit abgleitet werden [kann], […] sondern […] von der Zukunft gestaltet [wird]» (Avanessian und Malik 2016, 12). Die Spekulation ist demnach nicht nur eine Methode kritischen Denkens, mit der sich nach Melanie Sehgal eine «neue Form der Kritik» etabliert (Sehgal 2017, 173; vgl. Leeker 2020, 162), sondern auch eine Methode zur Generierung von Erkenntnissen, die sich in einer spekulativen Haltung zur Wirklichkeit zeigt (vgl. Meyer 2017, 113).

Zukunftsentwürfe aktueller Künstlerinnen und Künstler wie Maggics *Housewives Making Drugs* sind Spekulationen, die ein Zukunftsverständnis erkennen lassen, das auf Emergenz beruht. Ein emergentes Verhältnis zur Zukunft ist eines, das nicht auf den Eintritt einer bestimmten Zukunft abzielt, sondern Suchbewegungen zulässt und dabei mit «[…] Offenheiten und Ungewissheiten bei der Erzeugung von Zukunftswissen» arbeitet (Schubert 2013, 21). Im Gegensatz zu prognostischen und normativen Zukunftsverhältnissen können die ins real life übersetzten spekulativen Entwürfe und Untersuchungen aktueller Künstlerinnen und Künstler – wie es Hans-Jörg Rheinberger im Kontext wissenschaftlicher Aktivitäten feststellt – im übertragenen Sinn als «Generatoren von Überraschungen» wirken, ohne dass ihre Vermutungen sich bewahrheiten müssten (Rheinberger 1992, 71).

Bisweilen sind ihre Spekulationen deshalb gegenhegemoniale Entwürfe, Gegenreaktionen auf herrschende Narrative oder aber Weitererzählungen eines Systems, das gegen die Wand läuft (vgl. Gramlich 2020, 23). Als «Medium der Kritik» (Leeker 2020, 162) eingesetzt stimulieren Spekulationen nämlich Dekonstruktionen und Destabilisierungen von Machtverhältnissen oder die Bergung und Sichtbarmachung von Perspektiven, die bisher (noch) nicht erzählt wurden. In solchen spekulativen Gegenzukünften geht es im Gegensatz zu normativen gesellschaftlichen Zukunftsprognosen um die Wiederaneignung von Zukunftsnarrativen, beispielsweise aus eben nicht-weissen und nicht-heterosexuellen Perspektiven im Sinne postkolonialer Kritik.

Spekulationen in postdigitalen Kulturen sind jedoch nicht per se als kritisch im Sinne eines Problematisierens und Hinterfragens gegenwärtiger Verhältnisse zu bezeichnen: So besitzen zukunftsexplorierende TikTok-Videos, die etwa in Narrativen wie *#futuregirlfriend*, *#futureboyfriend*, *#futuregoals* oder *#futurelife* agieren, ihre inhaltlichen wie ästhetischen Grenzen, indem sie Zukunft lediglich in bestehenden binären Kategorien weiterdenken und dabei gegenwärtige soziale Konstitutionen, Ungleichgewichte, Klischees und Machtverhältnisse reproduzieren.

8. Möglichkeitsspiele im Noch-nicht

Was lässt sich daraus nun für (kunst- und medien-)pädagogische Praxis, für Lernen, Vermittlung und für eine gegenwärtige ästhetische Bildung ableiten?

Spekulative Untersuchungen und Zukunftsentwürfe erweitern den Zukunftshorizont der Gegenwart um Möglichkeiten. «In Summa», bemerkt Thomas Düllo,

> «haben die Was-wäre-wenn-Narrationen eine Erkenntnisfunktion für die Gegenwart und ihre weitere Entfaltung, weniger als Prognostik, vielmehr in ihrer Orientierungsfunktion und Eröffnung eines Denkraums des Möglichen an der Grenze zwischen wahrscheinlicher Unwahrscheinlichkeit und unwahrscheinlicher Wahrscheinlichkeit» (Düllo 2013, 32).

Für Martin Seel bieten Entwürfe von Zukünften deswegen Potenziale, «[...] innerhalb des Wirklichen den Sinn für das Mögliche zu schärfen [...]» (Seel 2001, S. 747). Auch Hans Blumenberg verortete in dieser «Vergegenwärtigung des Nicht-Anwesenden» Momente, die etwas mit Lern- und Bildungsprozessen zu tun haben: Denn die «Vorwegnahme des Möglichen» von morgen sei auch ein «Angebot von Wahlhandlungen» für heute, die ein «Mehr-Wahrnehmen-Können» von Gegenwart ermöglicht (Blumenberg 2007, 26f.). In dieser Praxis des Vorwegnehmens, bei dem Zukunftsentwürfe Gegenwart zugleich mit Kontingenz anreichern, sieht Blumenberg den Anstoss für ästhetische Erfahrungen (Arnold 2018, 4; Blumenberg 2007, 26). Wenn über Zukunftsentwürfe also Feedbacks für und (Neu-)Erfahrungen von Gegenwart möglich werden und sie das Potenzial besitzen, aus Richtung spekulativ entworfener Zukünfte gegenwärtiges Handeln zu einem gewissen Grad neu zu justieren, können sie zu Instrumenten einer «[...] Anwartschaft auf neue Gegenwärtigkeit, neue Anschauung [...]» werden (Blumenberg 2007, 27).

Im Entwurf wie auch in der Erprobung spekulativer Narrative geht es folglich darum, rezeptiv wie produktiv Zukunft bzw. Zukünfte als Erfahrung(-en) zu ermöglichen und dabei gleichzeitig das Hier und Jetzt als Differenz wahrzunehmen. In Entwürfen werden Zukünfte präfiguriert, ein *Noch-nicht* wird im Vorhinein gedacht, *imaginiert*, *visualisiert* und *materialisiert*. Wer entwirft, bewegt sich im Modus des Spekulativen: Was wäre, wenn... Indem potenzielle Zukünfte dabei vorweggenommen oder antizipiert werden, gleich ob sie so eintreten werden oder es – sehr wahrscheinlich eher – ganz anders kommt als erwartet, ereignet sich dabei unweigerlich eine Bewusstwerdung und (Neu-)Wahrnehmung des Hier und Jetzt. Diese *Vergegenwärtigung* oder «Aktivierung von Gegenwart» ist für Lernprozesse unentbehrlich (Sabisch 2003, 425).

Spekulieren – verstanden als Praktik, die Kontingenzerfahrungen ermöglicht –, kann Prozesse des Lernens initiieren, in denen Lernen mit Bezug auf Meyer-Drawe als «Umlernen» im Sinne eines Erschliessens von Möglichkeiten zu verstehen ist (Meyer-Drawe 1984, 206; vgl. Westphal 2014). Lernen ist demnach als ein *Verwickelt-Sein mit Welt* zu begreifen, das immer mit dem Risiko verbunden ist, «[...] die Sache sowie unsere Beziehung zum anderen umstrukturieren zu müssen» (Meyer-Drawe 2012, 214).

In einem aktualisierten Verständnis liesse sich Meyer-Drawes *Umlernen* mit Nora Sternfelds *Verlernen*[5] weiterdenken. Lernen versteht Sternfeld als kritisch-reflexive Praxis des Anzweifelns bestehender Welt- und Selbstverhältnisse, als

> «[…] manchmal mühsamen und schmerzhaften, manchmal aufregend-lustvollen Prozess der Überschreitung und des Abarbeitens der antrainierten Sicherheiten, die die Machtverhältnisse tradieren» (Sternfeld 2014, 19).

Verlernen im Sinne spekulativen Andershandelns kann demnach zu einer Art Übung werden, «[…] um langsam und Schritt für Schritt, mit den angelernten Praxen und Gewohnheiten der machtvollen Unterscheidung, die sich in Habitus, Körper und Handlungen eingeschrieben haben, zu brechen» (Sternfeld 2014, 19). Das impliziert auch ein Verständnis vom Lernen, bei dem in Bezug auf Schule historisch gewachsene Rollenverständnisse, Hierarchien, Machtkonstellationen und die damit verbundene Binarität von Lernenden und Lehrenden nicht nur zur Disposition gestellt, sondern grundsätzlich umgeübt, *umgelernt* werden: Denn *die* Zukunft ist – und zwar für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure gleichermassen – unbekannt.

In Bezug auf Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Pädagogik und Schule würde das bedeuten, Lernen und Vermittlung vom Zukünftigen her zu denken und gemeinsam laborative Settings zu erzeugen, in denen Spekulationen eine Konkretion erfahren.[6] Das spricht dafür, spekulative Narrative nicht nur zu imaginieren und zu entwerfen, sondern als What-if-Szenarien in Form von spekulativen Untersuchungen, Prototypen und Preenactments in die unmittelbare Wirklichkeit zu übersetzen, zu *enacten*, physisch durchzuspielen, zu performen und zu testen (vgl. Leeker 2020, 175). Imaginäres, Unsichtbares, bisher Noch-Nicht-Erzähltes und Nichtwahrnehmbares wird dabei in Formen der Sichtbarkeit überführt

5 Sternfeld in Bezug auf Gayatri Spivaks Konzept des *Unlearning* (Spivak 1990, 42).

6 Das heisst nicht, Vergangenheit zu negieren oder unter den Tisch fallen zu lassen: Wer sich im Modus des Spekulativen bzw. im Zustand von Zukünftigkeit bewegt, setzt sich – das scheint unvermeidlich – mit dem Ist und dem Geworden-Sein auseinander (vgl. Sternfeld 2014, 15).

und erprobt. Solche tatsächlichen Live-Erprobungen oder *Enactments* im Modus des *What-if* verknüpfen, so Martina Leeker, «[...] Reflexion und Spekulation als Basis für konkretes Um-Denken [in der Gegenwart] und die Konstruktion von Alternativen» (Leeker 2018, 25). Es gehe folglich darum, Zukunftsnarrative als Spekulationen einzuführen und zu erproben, die neue bzw. ungewohnte oder ungewöhnliche Perspektiven möglich werden lassen statt normativen Pfaden zu folgen und prognostische oder stilisierte Zukunftsvorstellungen zu verdoppeln. Im Modus einer solchen spekulativen Zukünftigkeit können gegenwärtige Bedingungen zur Disposition gestellt und Gegenwart ebenso in ihrer potenziellen Andersmöglichkeit wahrgenommen werden. Beim Spekulieren agieren Lernende auf diese Weise im Modus möglichen (Anders-)Seins und (Anders-)Werdens. Sie arbeiten im und mit dem Vorläufigen, werden Teilhabende an kritischen Aus- und Erhandlungsprozessen, in denen sich Zukunftsentwürfe spekulativ entspinnen, entwickeln und modellieren.

9. Bildungsmomente und Anschlussfragen

Spekulationen mit Alternativen und Zukünften wirken wissen- und erkenntnisgenerierend. Spekulatives Voraus- und Andershandeln kann nicht nur Lernprozesse im Sinne einer Exploration unbekannter (potenziell zukünftiger und andersmöglicher) Terrains anstossen, sondern auch Bildungsmomente stimulieren im Sinne eines aktiv gestalteten, produktiven Umgangs mit Gegenwart und den Unbestimmtheiten von Zukunft. Im daraus resultierenden Anders- und Voraushandeln werden zugleich Reflexion und Kritik von Gegenwart möglich. Das führt zu Anschlussfragen: Inwiefern erzeugen jene kollektiven, spekulativen Taktiken auf TikTok immer wieder neue, sich potenzierende Produktionen von Sinn, aber auch Reproduktionen gegenwärtiger Verhältnisse, hegemonialer Machtkonstellationen und Zukunftsklischees? Wenn kulturelle Bildung zur Teilhabe an einer Zukunft befähigt, von der wir jetzt noch nicht wissen, wie sie aussehen wird, einer Zukunft, die aber sicherlich von gegenwärtigen Aktionen und Reaktionen menschlicher wie nichtmenschlicher Akteure abhängen wird, können dann performative Erprobungen potenzieller Zukünfte im *What-if* und *What-will-...-be-like* eine Art *Warm-up* dafür sein?

Welche Gelegenheiten bietet das Spekulative für gegenwärtige Pädagogik noch? Können tatsächlich auch Bildungsinstitutionen wie Schule und insbesondere kunstpädagogische Prozesse zu Explorationsräumen für Spekulationen und folglich realexperimentelle Testzonen des Performens von Zukünftigkeit werden? Wenn Zukunft von Offenheit, Unbestimmtheit und Ungewissheit geprägt ist, dann erzeugt jeder Moment sie handelnd zu erschliessen, sie zu testen, zu pre-enacten auch neue Fragen, Unbestimmtheiten und Ungewissheiten: Wer oder – etwa im Fall von KI – was spekuliert? Wem gehört Zukunft? Wessen Zukünfte werden aus welcher Perspektive erzählt und wessen nicht? Welche Zukünfte sind gefährdet? Und was, wenn es tatsächlich möglich wäre, Hormonshots in der eigenen Küche zu synthetisieren?

Literatur

Arnold, Florian. 2018. «Ästhetik als Prävention. Anthropologische Spekulationen im Ausgang von Hans Blumenberg – Medusa –». In *Das ist Ästhetik! Online-Akten zum X. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Ästhetik*, herausgegeben von Juliane Rebentisch, 1–12. Offenbach am Main. http://www.dgae.de/kongresse/das-ist-aesthetik/.

Avanessian, Armen, und Suhail Malik. 2016. «Der Zeitkomplex». In *Der Zeitkomplex. Postcontemporary*, herausgegeben von Armen Avanessian und Suhail Malik, 7–36. Berlin: Merve.

Baecker, Dirk. 2012. «Unbekannte Zukunft». *changeX*, 14. Dezember 2012. https://catjects.files.wordpress.com/2019/10/unbekannte_zukunft.pdf.

Blumenberg, Hans. 2007. *Theorie der Unbegrifflichkeit*. Herausgegeben von Anselm Haverkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bratton, Benjamin H. 2016. «Zum Spekulativen Design». In *Der Zeitkomplex. Postcontemporary*, herausgegeben von Armen Avanessian und Suhail Malik, 95–119. Berlin: Merve.

Bryant, Levi, Nick Srnicek, und Graham Harman, Hrsg. 2011. *The Speculative Turn. Continental Materialism and Realism*. Melbourne: Re.press.

Certeau, Michel de. 1988. *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.

Czirak, Adam, Sophie Nikoleit, Friederike Oberkrome, Verena Straub, Robert Walter-Jochum, und Michael Wetzels, Hrsg. 2019. *Performance zwischen den Zeiten. Reenactments und Preenactments in Kunst und Wissenschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839446027.

Dörrenbächer, Judith. 2013. «Irritierende Realitäten oder das Potenzial der Utopie. Ästhetische Taktiken zwischen Kunst und Design». In *What's Next. Kunst nach der Krise. Ein Reader*, herausgegeben von Johannes M. Hedinger und Torsten Meyer, 185–89. Berlin: Kadmos.

Dörrenbächer, Judith. 2016. «Design zwischen Anthropomorphismus und Animismus». In *Beseelte Dinge. Design aus Perspektive des Animismus*, herausgegeben von Judith Dörrenbächer und Kerstin Plüm, 71–95. Bielefeld: Transcript Verlag. https://doi.org/10.1515/9783839435588-001.

Düllo, Thomas. 2013. «Als-ob im Modus von What if? Der Denkraum des Wahrscheinlich-Unwahrscheinlichen in Science Fiction und anderswo». *Ästhetik & Kommunikation* 44 (162/163): 30–41.

Dunne, Anthony, und Fiona Raby. 2013. *Speculative Everything. Design, Fiction and Social Dreaming*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

Esposito, Elena. 2007. *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Esposito, Elena. 2016a. «Die Konstruktion von Unberechenbarkeit». In *Der Zeitkomplex. Postcontemporary*, herausgegeben von Armen Avanessian und Suhail Malik, 37–42. Spekulationen. Berlin: Merve.

Esposito, Elena. 2016b. «Realität der Zukunft und künftige Realität». In *Die Gegenwart der Zukunft*, herausgegeben von Susanne Witzgall und Kerstin Stakemeier, 29–35. Zürich-Berlin: Diaphanes.

Fischer-Lichte, Erika. 2013. «Performing the Future». In *Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung*, herausgegeben von Erika Fischer-Lichte und Kristiane Hasselmann, 11–23. München: Wilhelm Fink.

Gramlich. 2020. «Feministisches Spekulieren. Einigen Pfaden folgen». In *Feministisches Spekulieren. Genealogien, Narrationen, Zeitlichkeiten*, herausgegeben von Marie-Luise Angerer und Naomie Gramlich, 9–29. Berlin: Kadmos.

Haraway, Donna J. 2018. *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt am Main: Campus.

Jörissen, Benjamin, Karoline Schröder, und Anna Carnap. 2020. «Postdigitale Jugendkultur: Kernergebnisse einer qualitativen Studie zur digitalen Transformation ästhetischer und künstlerischer Praktiken». In *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, herausgegeben von Susanne Timm, Jana Costa, Claudia Kühn, und Annette Scheunpflug, 61–78. Münster: Waxmann Verlag. https://doi.org/10.31244/9783830991502.

Latour, Bruno. 2007. *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich-Berlin: Diaphanes.

Leeker, Martina. 2018. *(Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen*. Herausgegeben von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, und Eva Sturm. Kunstpädagogische Positionen 40. Köln. http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP40_Leeker.pdf.

Leeker, Martina. 2020. «Speculate-as-speculate-can. Bedingungen von Spekulation als Kritik in digitalen Kulturen». In *Feministisches Spekulieren. Genealogien, Narrationen, Zeitlichkeiten*, herausgegeben von Marie-Luise Angerer und Naomie Gramlich, 162–77. Berlin: Kadmos.

Marchart, Oliver. 2019. «Zeitschleifen: Politisch-theoretische Überlegungen zu Preenactments und realen Utopien». In *Performance zwischen den Zeiten. Reenactments und Preenactments in Kunst und Wissenschaft*, herausgegeben von Adam Czirak, Sophie Nikoleit, Friederike Oberkrome, Verena Straub, Robert Walter-Jochum, und Michael Wetzels, 129–39. Bielefeld: Transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839446027-009.

Meier, Philipp. 2021. Das Phänomen Tiktok: ein Gespräch mit Philipp Meier – als Chat Interviewt von Dirk von Gehlen. Online. https://www.dirkvongehlen.de/netz/das-phaenomen-tiktok-ein-gespraech-mit-philipp-meier-als-chat/.

Meyer, Torsten. 2017. «Zeitgenossenschaft». In *1-13 kunstpädagogische Begriffe*, herausgegeben von Sara Burkhardt und Marie Newid, 106–19. Kunstpädagogische Knotenpunkte 02. Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Meyer-Drawe, Käte. 1984. «Lernen als Umlernen: zur Negativität des Lernprozesses». In *Lernen und seine Horizonte: phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens, didaktische Konsequenzen*, herausgegeben von Käte Meyer-Drawe und Wilfried Lippitz, 19–45. Frankfurt am Main: Scriptor.

Meyer-Drawe, Käte. 2012. *Diskurse des Lernens*. 2. Aufl. München: Wilhelm Fink.

Paglen, Trevor. 2015. «Geographien der Zeit (Die letzten Bilder)». In *Realismus | Materialismus | Kunst*, herausgegeben von Armen Avanessian, Christoph Cox, Jenny Jaskey, und Suhail Malik, 216–26. Spekulationen. Berlin: Merve.

Reckwitz, Andreas. 2016. «Zukunftspraktiken – Die Zeitlichkeit des Sozialen und die Krise der modernen Rationalisierung der Zukunft». In *Die Ungewissheit der Zukunft. Kontingenz in der Geschichte*, herausgegeben von Frank Becker, Benjamin Scheller, und Ute Schneider, 31–54. Frankfurt am Main: Campus.

Rheinberger, Hans-Jörg. 1992. *Experiment. Differenz. Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge*. Marburg/Lahn: Basilisken-Presse.

Sabisch, Andrea. 2003. «‹Entwerfen› oder ‹Die Welt aus Sicht einer Fliege›». In *Kunstdidaktisches Handeln*, herausgegeben von Klaus-Peter Busse, 1:414–27. Studien zur Kunstdidaktik. Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst.

Schubert, Cornelius. 2013. «Die Laboratorisierung gesellschaftlicher Zukünfte. Zum Verhältnis von Labor, Feld und numerischen Prognosen sozialer Dynamiken». *Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften* 13 (2): 151–61. https://doi.org/10.25969/mediarep/1250.

Seel, Martin. 2001. «Drei Regeln für Utopisten». *Merkur-Sonderheft* 5 (Zukunft denken. Nach den Utopien): 747–55.

Sehgal, Melanie. 2017. «Speculation». In *Symptoms of the Planetary Condition: A Critical Vocabulary*, herausgegeben von Mercedes Bunz, Birgit Mara Kaiser, und Kathrin Thiele, 173–78. Lüneburg: Meson Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 1990. «Strategy, Identity, Writing». In *The Post-Colonial Critic*, herausgegeben von Sarah Harasym, 35–49. New York/London: Routledge.

Stalder, Felix. 2017. *Kultur der Digitalität*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

Sternfeld, Nora. 2014. *Verlernen vermitteln*. Kunstpädagogische Positionen 30. Hamburg. http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf.

Tsang, Mary. 2017. *Open Source Estrogen. From biomolecules to biopolitics... Hormones with institutional biopower!* Cambridge (Massachusetts): Massachusetts Institute of Technology. http://hdl.handle.net/1721.1/112560.

Vosskamp, Wilhelm. 2013. «Möglichkeitsdenken. Utopie und Dystopie in der Gegenwart. Einleitung». In *Möglichkeitsdenken. Utopie und Dystopie in der Gegenwart*, herausgegeben von Wilhelm Vosskamp, Günter Blamberger, und Martin Roussel, 13–30. München: Wilhelm Fink.

Westphal, Kristin. 2014. «Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung». *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. https://doi.org/10.25529/92552.121.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Zwischen Unsicherheit und Stabilisierung

Zur produktiven Wirkmächtigkeit von interaktionalen Artefakten, Störungen und Krisen im Kontext dis/ability

Marvin Sieger[1]

[1] Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts be_smart werden die Teilhabepotenziale für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungserfahrungen im Rahmen von Musiziersituationen mit digitalen Geräten und Musik-Apps ausgelotet. Da es sich um komplexe sozio-technische und sozio-materiale Settings handelt, kann es innerhalb dieser Musiziersituationen vermehrt zu «Störungen» oder auch «Krisen» kommen. Um eine möglichst differenzierte Analyseoptik zu etablieren, wird innerhalb des Beitrags zunächst begrifflich in die Trias «Artefakt», «Störung» und «Krise» eingeführt. Für den Forschungszugang gilt aber, dass diese Analyseoptik nicht einfach dem Datenmaterial vorangestellt wird, sondern sie anhand der ständigen Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial entsteht. Im Kontext dieser Trias wird deshalb des Weiteren ein Analyseraster für audio-visuelle Daten vorgestellt, das dabei helfen soll, die besagten Phänomene empirisch zu grundieren. Dabei soll «Komplexe» bzw. «Schwere Behinderung» vornehmlich als dis/ability analysiert werden, also als interaktionaler Prozess, in dem abilities und disabilities dynamisch fluktuieren.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sieger, Marvin. 2022. «Zwischen Unsicherheit und Stabilisierung. Zur produktiven Wirkmächtigkeit von interaktionalen Artefakten, Störungen und Krisen im Kontext dis/ability». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 65–88. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.20.X.

Between Uncertainty and Resilience. On the Productiveness of Interactional Artefacts, Disruption and Crisis in the Context of Dis/Ability

Abstract

In the context of the BMBF funded project be_smart («Importance of specific music Apps for participation of young people with complex disabilities in cultural education») audio-visual data of twelve self-conducted musicking sessions with young adults in the context of dis/abilities was obtained. The article starts with a definition and differentiation of the terms «artefact», «perturbation» and «crisis» in order to conceptualize moments of interactional uncertainty. The three terms are grounded in the analysis of audio-visual data. For the matter of empirical analysis of audio-visual data the article introduces a matrix which was crucial in order to structure, analyze and showcase such data. The matrix is instrumental especially for complex analysis of socio-technical settings in the context of dis/ability.

Einleitung

Im Kontext «komplexe Behinderung»[1] wurde im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten Projekt *be_smart* (Bedeutung spezifischer Musik-Apps für die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen an kultureller Bildung) audio-visuelles Material von zwölf eigens durchgeführten Musiziersessions erhoben. Um des recht umfangreichen Datenkorpus (rund 20 Stunden audio-visuelles Material) Herr zu werden, wurde ein Analyserater für audio-visuelles Material entwickelt. Darüber hinaus wurden innerhalb dieses Rahmens die für die Analyse zentralen Begriffe «Artefakt», «Störung» und «Krise» entwickelt, die im Folgenden konzeptualisiert werden sollen.

1 Hier sind vornehmlich Menschen gemeint, bei denen z. B. dauerhaft (Zerebral- und/oder Tetra-)Paresen und Spasmen auftreten. Diese Menschen sitzen oft in einem Rollstuhl oder nutzen eine Stehhilfe und Systeme zur unterstützenden Kommunikation, da sie oft keine «Verbalsprecher*innen» sind.

Im Zusammenhang mit diesem Beitrag soll «Ästhetik» als eine (kontingente) Form der Wahrnehmung aufgefasst werden. Komplementär dazu soll «Macht» – relational – als eine Form bzw. eine Modalität der Kommunikation verstanden werden. Weiter wird davon ausgegangen, dass beide Bezugsgrössen – Ästhetik und Macht – sich ko-konstituieren und dass Subjekte und Objekte in «Machtbeziehungen verstrickt sind, in denen sie sich erst bilden» (Kämpf 2018, 159). Wir tun dies, um die These vorzubereiten, dass es im Kontext dis/ability[2] vermehrt zu «Wahrnehmungskrisen» sowie zu «Machtasymmetrien» kommen kann. Diese Phänomene – so der hier eingenommene Blickwinkel – werden vornehmlich in situ, durch «Körper» bzw. durch Leiber – aufgefasst als sensorische Erfahrungs- und *Gefühlsräume* (vgl. Schmitz 1969) – und «Objekte» (z. B. digitale Geräte, Rollstühle usw.) konstituiert. Sie entfalten ihre Wirkmächtigkeit auf der Teilnehmendenebene zumeist unterhalb der Schwelle des bewusst und reflexiv Wahrnehmbaren. Um diese Phänomene «sichtbar» zu machen, treten wir dafür ein, Analysen von audio-visuell konservierten Interaktionssituationen zu forcieren. Aus dieser Perspektive wird dis/ability als eine bestimmte *Form der Wahrnehmung* sowie als eine bestimmte *Modalität der Kommunikation* innerhalb eines (sozio-materialen) Netzwerks bzw. innerhalb eines Ensembles unterschiedlicher Entitäten, die es jeweils situativ zu bestimmen und zu analysieren gilt. Anhand der Phänomene «Artefakt», «Störung» und «Krise» – so die Stossrichtung – kann man diese Formen (z. B. in Gestalt interaktionaler/kommunikativer Asymmetrien) analytisch einkreisen.

2 Dis/ability wird hier als analytischer und methodologischer Begriff eingesetzt, der seinen Gegenstand als dynamisch-fluides und auszuhandelndes Produkt von Aktantenbeziehungen versteht. Für diesen Beitrag wird somit weniger von Komplexer oder Schwerer Behinderung gesprochen, sondern vornehmlich von dis/ability. Wer wann etwas kann oder nicht kann, wer beeinträchtigt ist, hängt somit erst einmal ausschliesslich von bestimmten situativen Stabilisierungen und sozio-technischen Beziehungen in einem sozio-materialen Netzwerk ab.

1. Artefakte, Störungen, Krisen

1.1 *Artefakte*

Wir gehen mit Goffman davon aus, dass Unsicherheiten und ihre interaktionale Bearbeitung der produktive Normalfall jeder Interaktionsordnung (1967) sind. Mit dem Begriff *Artefakt* sind im deutschen Sprachraum grundsätzlich zwei unterschiedliche Phänomenbereiche aufgerufen. Der erste Bereich (Typ I) bezieht sich – angelehnt an die lateinische Herkunft des Wortes – auf einen von Menschen hergestellten dinglich-materiellen Gegentand, auf ein intendiertes und praktisch hergestelltes «um-zu»-Produkt menschlicher Praxis.[3] Der zweite Bereich (Typ II) umfasst ein Phänomen, das vor allem dann auftritt, wenn komplexe und mehrschrittige (technische) Verfahrensweisen zur Anwendung gebracht werden. So wird z. B. in der modernen medizinischen Diagnostik ein Artefakt als ein nicht intendierter und ungewollt herbeigeführter (Neben)Effekt einer wissenschaftlich-technischen Verfahrensweise aufgefasst, der den eigentlichen diagnostischen Erkenntnisgewinn blockiert. Bei bildgebenden Verfahren manifestiert sich ein Artefakt beispielsweise als ein konkret morphologisch-visuelles Phänomen – z. B. als luftbedingter «Subtraktions- oder Additionseffekt», der entweder bei zweidimensionalen Verfahren als Verschattung oder Aufhellung auftritt – ohne jeglichen oder gar mit irreführendem Erkenntnisgewinn. Entscheidend ist, dass ein Artefakt hier – wie auch in den Informationswissenschaften, der Statistik und anderen Lebenswissenschaften – negativ konnotiert ist.[4] Artefakte sind hier – wenn man so möchte – auf komplexe Vorgänge zurückgehende Metaphänomene, Residuale, die auftauchen oder emergieren, wenn technische Verfahrensweisen methodisch gebildet und zur Anwendung gebracht werden. Letztlich wird das Auftreten von Artefakten innerhalb dieses Phänomenbereichs drei unterschiedlichen Ursachenkomplexen zugerechnet: (1) Dem

3 https://www.duden.de/rechtschreibung/Artefakt. Letzter Abruf: 4. Mai, 2021.

4 Man trachtet also mehr oder minder – implizit wie explizit – danach, Artefakte zu vermeiden, oder sie eben bei Auftreten zu neutralisieren. Sie haben – wie bereits gesagt – *keinen* Erkenntniswert (anders als bspw. in der Kunst). Sie sind primär undesired and unintended aberrations in a data processing context.

jeweiligen wissenschaftlichen Verfahren/der Methode selbst (Validität). (2) Den materialen und temporalen Bedingungen (dem Substrat, den Komponenten, der Datengüte) eines Verfahrens bzw. einer Methode (Reliabilität). (3) Der menschlichen Unzulänglichkeit (Objektivität). Innerhalb der Sozialwissenschaften spielen ebenfalls beide Typen eine Rolle. Der erste Typ ist kultursoziologisch/anthropologisch gerahmt und fokussiert auf die Rolle von hergestellten Gegenständen mit Blick auf Verständigungs- und Akkulturationsprozesse. Der zweite Typ zielt auf nomologisch und quantitativ verfahrende (empirische) Zugänge zur sozialen Wirklichkeit. Hier wird anhand eines Artefakts definiert, «inwieweit die Ergebnisse empirischer Sozialforschung die gültige Widerspiegelung sozialer Realität darstellen» (Hilgers 1997).

Ich möchte hingegen den Begriff «Artefakt» für einen dritten Typus von Phänomenen (Typ III) in Anspruch nehmen, nämlich für *nicht intendierte* Effekte innerhalb relationaler und interaktionaler Verschränkungszusammenhänge, die organisch-körperliche und leibliche sowie soziale und medial-dingliche Komplexitäten betreffen. Demnach ist ein Artefakt ein Phänomen, das innerhalb von Interkationen zwar «sichtbar/wahrnehmbar» (leiblich-körperlich) auftaucht, aber *keine* besonderen (bewussten) Mittel, Massnahmen oder Anstrengungen der Interaktionsteilnehmenden erfordert, damit die Interaktion weiter fortgesetzt werden kann. Es ist aber nicht so, dass diese Artefakte eigentlich keine Rolle innerhalb einer Interaktionssituation spielten, vielmehr werden diese Artefakte von uns als (produktive) (Mit-)Konstituenten der betreffenden Interaktionssituationen aufgefasst. Sie verleihen ihnen – wenn man so möchte – einen eigenen, temporalen, sozialen und sachlichen Charakter und spannen *eigene* Referenzräume auf. Es handelt sich hierbei um nicht intendierte Effekte, die zumeist mit einer bestimmten (Körper-)Aktivität auftreten.

Zu nennen sind hier insbesondere für unseren Forschungskontext: Spasmen, Zuckungen, (nicht intentionales) Lautieren usw. Für dis/abilty gilt, dass diese Phänomene u. U. vermehrt und ggf. mit starker Intensität auftauchen können. Soziologisch gesehen kann man diese Phänomene – insbesondere für das menschliche Gesicht – als ein teilweise ausbleibendes *Facework* charakterisieren. *Facework* kann nach Goffman verstanden werden als «the actions taken by a person to make whatever he [*she] is doing

consistent with face» (1956, 216).[5] Diese «Inkonsistenz» in der Darstellung von (an)zeigendem oder sprachlichem (indexikalem) Ausdruck auf der einen, Mimik/Körperausdruck auf der anderen Seite – nach Bateson (1969) «double bind» genannt – wird in diesen Interaktionszusammenhängen in der Regel durch Gesten, Features von Sprachein- und -ausgabegeräten (Talker), Lautieren, Assistenz etc. kompensiert.

Innerhalb des Forschungskontextes *be_smart* spielen aber auch die beiden Typen I und II eine Rolle. Artefakte im Sinne von Typ I (Objektebene) kamen z. B. in Form digitaler Geräte zum Einsatz. Forschungslogisch ging es uns darum, die Rolle dieser Geräte mit Blick auf den Interaktionsverlauf zu analysieren. Es kamen aber eben auch Artefakte im Sinne von Typ II (Operationsebene) zum Tragen, nämlich dann, wenn im Rahmen der Musiziersessions auch ein kleiner Interviewteil zum Musiknutzungsverhalten der Teilnehmenden zustande kam. Da die meisten der Interviewees über sogenannte Talker[6] kommunizieren, kam es während der Interviews teilweise zu recht langen Antwortlatenzphasen (je nach Interviewee und eingesetzter Technik kann die Antwort auf eine Frage mehrere Minuten dauern). Die eigentlichen Artefakte entstanden dann allerdings durch den verbal sprechenden Interviewer, und zwar dadurch, dass diese auftretenden «Sinnlücken» von ihm *nicht intendiert* verbalsprachlich (mit Text) gefüllt wurden. Dies mag auch mit dem bereits beschriebenen Ausbleiben von Facework zu tun haben. Dieses Ausbleiben kann Verbalsprecher dazu anregen, die Interaktion phonetisch-syntaktisch «zweitzukodieren».

Für die im Forschungskontext realisierte empirische Analyse gilt aber, dass die Ebene der *Körper* und *Objekte* mit Blick auf die Analyse von Artefakten zentral ist (dies gilt insbesondere für Typ I und III). Artefakte sind im Rahmen unserer Überlegungen (anders als in der bereits vorgestellten Artefaktauffassung von Typ II) in erster Linie *produktive* Körper- und Leibphänomene. Für den weiteren Fortgang des Beitrags ist danach zu fragen, inwieweit diese Artefakte (Typ III) Störungspotenzial aufweisen und

5 Menschen/Personen haben aus dieser Sicht für unterschiedliche Situationen je unterschiedliche *Faces* im Repertoire.

6 Ein Talker ist technisch gesehen ein (elektronisch unterstütztes) Text-Eingabe/Auditive-Ausgabe System. Ein prominenter Talkernutzer ist der verstorbene Astrophysiker Stephen Hawking.

inwieweit *Störungen* in Interaktionszusammenhängen als interaktional produktive Momente oder eben als die Interaktion inhibierende Momente aufgefasst werden können.

1.2 Störungen

Störungen werden aus sozialwissenschaftlicher Sicht vornehmlich dem Zuständigkeitsbereich der Psychologie überlassen.[7] Der wissenschaftskommunikative und somit in diesem Feld auch praktisch-diagnostische Output ist enorm (siehe bspw. das DSM-5 der APA).[8] Innerhalb der Soziologie kommt dem Begriff «Störung» im Rahmen kybernetisch informierter soziologischer Systemtheorie zwar eine gewisse Bedeutung zu, basal gesehen geht es aber erst einmal nicht darum, wie (und wo) «Störungen» auftreten und bearbeitet werden können,[9] sondern um die Frage, wie «Verstehen» unter Bedingungen der wechselseitigen Intransparenz (von Kommunikationsteilnehmenden oder eben Systemen) überhaupt möglich wird. Mit anderen Worten: «Störungen» sind im Sinne des Theoriekanons als konstitutive Bedingungen mit Blick auf die Operationalität sozialer und psychischer Systeme angelegt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass aus Perspektive der soziologischen Systemtheorie «Verstehen» letztlich keine zwingende Bestandsvoraussetzung sozialer Systeme ist (genauso wenig wie «Körper» oder «Objekte», die in die Umwelt des Sozialen bugsiert werden). Insofern zielt auch der Analysefokus, sobald Störungen angenommen werden, vornehmlich auf die Ebenen «Organisationen» (Baecker 2011), «Funktionssysteme», oder eben «Gesellschaft» (Luhmann 1997) ab. Dabei wird vom «order from noise» Prinzip ausgegangen (von Foerster 2003), also davon, dass ausschliesslich das betreffende System selbst seine (eigenen) Störungen entstören kann, es also *Perturbationen* durch die Elemente

7 «Störungen» werden hier zumeist Individuen zugeschrieben (sie sind entweder *gestört* oder *stören*). Die ko-konstitutive Funktion der zuschreibenden Instanz und die Materialität dieses Prozesses bleiben dabei zumeist unterbelichtet.

8 https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm.

9 Es sei denn in der Nische der Interventionstheorie, die therapeutisch konnotiert ist (siehe dazu Willke 1994). Mir geht es im Zusammenhang mit Störungen (und Krisen) explizit nicht um therapeutische Implikation bzw. einen therapeutischen Anspruch.

reguliert, die es selbst herstellt und selegiert. Die Störungsbearbeitung wird durch die «intrinsic structural properties» (ebd. 2003, 13) der Elemente (bzw. durch deren Relationierungen) selbst vollzogen. Groenemeyer bemerkt in diesem Kontext:

> «Die soziologische Diagnose gesellschaftlicher Störungen und sozialer Probleme setzt immer auch Annahmen über einen ‹ungestörten› oder ‹normalen› Zustand der Gesellschaft voraus.» (1999, 14)

Für die soziologische Systemtheorie gilt aber grundsätzlich, dass «Irritation»[10], «Perturbation», «*noise*», «Störung», «Rauschen» usw. Bestandvoraussetzung sozialer und psychischer Systeme sind. Mit anderen Worten: Ohne Störungen keine Systemevolution! Alle Störungen und Irritationen können aber eben nur *in Grenzen* verarbeitet werden. Gansel und Ächtler bemerken in diesem Zusammenhang:

> «Gesellschaftssysteme erneuern sich beständig gerade auch in der Auseinandersetzung mit ihren anthropologischen, soziopolitischen, technisch-ökonomischen, ökologischen oder auch kulturellen ‹Störfällen›.» (2013, 9)

Nach der Kommunikationsforschung und der linguistischen Theorie liegt hingegen eine Störung vor, wenn beispielsweise die Verwendung eines Ausdrucks im laufenden Gespräch von einer Person nicht verstanden (bzw. hinterfragt) wird und Reformulierungshandlungen vollzogen werden. Dieser pragmatische Aushandlungsprozesses wird mitunter als «Störungsphase» begriffen in der

> «[…] Bearbeitungen, Erläuterungen und Paraphrasen der in der Kommunikation behandelten Inhalte statt[finden], da erst ein gemeinsam geteilter Sinnhorizont hergestellt werden muss.» (Apel et al. 2013, 108f.)

10 Die unterschiedlichen Akzentuierungen dieser Begriffe und Konzepte können im Rahmen dieses Beitrags nicht herausgearbeitet werden. Irritation im systemtheoretischen Sinne kann jedenfalls aufgefasst werden als systemevolutives und «konstruktives Prinzip, das systemischen Differenzierungs- und Adaptionsprozessen überhaupt zugrunde liegt und dauerhaften Anlass für systemische Kommunikation wie Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung bietet» (Gansel und Ächtler 2013, 10).

Medientheoretisch gesprochen kann Störung dann

> «[...] jeder Zustand im Verlauf einer Kommunikation heissen, der bewirkt, dass ein Medium (operativ) seine Transparenz verliert und in seiner Materialität wahrgenommen wird, und Transparenz jeder Zustand, in dem die Kommunikation nicht ‹gestört› ist, also das Medium als Medium nicht im Fokus der Aufmerksamkeit steht.» (Jäger 2004, 62 zitiert nach Gansel 2013, 39)

Anschlussfähig ist hier die von Heidegger eingebrachte Unterscheidung von *Vorhandenheit* und *Zuhandenheit* (1953, 102). Diese Unterscheidung kann mit Blick auf die beiden analytischen Bezugsgrössen (technische) «Geräte» und «Körper» verdeutlichen, dass zumeist die eine Bezugsgrösse zugunsten der jeweils anderen in den Hintergrund tritt. Somit ist Körper jeweils *vorhanden* wenn er (a) entweder direkt für ein Gegenüber als Zeichenprozessor fungiert (Anzeigen/Referenzieren) oder er (b) bestimmte Affektnormen unterläuft (Spasmen/Lautieren etc.). Umgekehrt ist er *zuhanden*, wenn er phänomenologisch gesprochen nicht als «Objekt» für einen Beobachter gesetzt ist, also nicht mehr in Selbstreferenz (*Alter* verweist auf «seinen» Körper) oder Fremdreferenz (*Ego* verweist auf den Körper des Gegenübers) eindeutig von einer Aktivität diskriminierbar *vorhanden* ist. Das gleiche gilt für ein (technisches) Gerät: Es ist vorhanden, wenn es z. B. streikt oder nicht reibungslos im Interaktionsgeschehen aufgeht. Bei diesen «Stör- und Unfällen» wird dann die «[...] Medialität [und Materialität] von Medien sichtbar.» (Gansel und Ächtler 2013, 8). *Zuhanden* ist ein Gerät hingegen, wenn es im Modus des Hantierens quasi die Schwelle des «Entitären», Einzelnen, Für-sich-genommenen und Geschiedenen unterläuft. Bergmann konstatiert im Rahmen von Interaktionsstörungen:

> «Potentielle Störungen führen nicht automatisch zur Unterbrechung einer laufenden Interaktion. Sie evozieren Relevanz-, Aufmerksamkeits- und Kontinuitätskonflikte [...]. Nicht das ‹störende Ereignis› ist schon die Unterbrechung, sondern erst die Unterbrechung macht aus einem konkurrierenden Ereignis eine Störung.» (Bergmann 2012, 6)

Ich möchte an Bergmann anschliessen und Störungen folgendermassen konzeptualisieren: Eine Störung ist ein Phänomen, das die Interaktionsteilnehmenden in der Regel dazu zwingt, Aufmerksamkeit bzw. Ressourcen (Routinen) zur Bearbeitung der Störung zu mobilisieren.[11] Dabei spielen dann unterschiedliche Bezugsmodi, Medien und Mittel eine Rolle, die zur (meist unmittelbaren) Bearbeitung/Lösung der Störung beitragen. Störungen sind in der Regel antizipierbar in dem Sinne, dass allen Beteiligten klar ist, dass sie jederzeit spontan auftauchen (emergieren) können. Deswegen haben Interaktionsteilnehmende in der Regel ein Repertoire an Routinen an der Hand, die es ihnen ermöglichen, Störungen unmittelbar zu bearbeiten. Darüber hinaus gilt: Störungen müssen als solche wahrgenommen bzw. (analytisch) identifiziert werden, damit sie auf das Display eines Interaktionszusammenhangs kommen können. In unserem Forschungskontext verweisen Störungen immer auf Handlungsträgerschaft. Allerdings darf man hier keinen verkürzten Handlungsbegriff zugrunde legen. «Handlungsträgerschaft» soll eben nicht an einzelnen Individuen und ihren (intendierten) Aktivitäten festgemacht werden.

Fällt beispielsweise ein digitales Musizierinstrument aus (Störung), zeigt dieser Vorfall immer mit an, dass diese *Geräte* in (soziale) Unternehmungen und Zwecksetzungen eingespannt sind, die über sie selbst (Netzwerke) und die beteiligten Individuen (oder Handlenden) hinausweisen. Die primäre Referenz mit Blick auf die Analyseebene «Störung» ist im hier vorgestellten Forschungskontext die des (technischen) «Objekts». Daran anknüpfend kann man einräumen, dass mit Blick auf die analysierten Interaktionszusammenhänge die auftretenden Störungen nicht selten produktive Momente waren, da sie durch ihren Ausfall eben auch ihre Wichtigkeit für das Zustandekommen und Erhalten der Interaktionsordnung indizierten und sie darüber hinaus die Interaktionsteilnehmenden dazu zwangen, gemeinsam einen Weg zu entwickeln, die Interaktion fortzusetzen.

11 Bis zu einem gewissen Niveau lassen sich Störungen wohl ignorieren. Werden sie aber vollständig ignoriert, ziehen sie in der Regel die baldige Beendigung eines bereits stabilisierten Interaktionszusammenhangs nach sich.

1.3 Krisen

Die meisten gängigen sozialwissenschaftlichen Krisendefinitionen lassen Interaktionskrisen weitgehend ausser Acht. Krisen sind demnach ausschliesslich auf Ebene von Diskursen und *Gesellschaft* sozialwissenschaftlich relevante Tatbestände. So z. B. Steg:

> «Um den Krisenbegriff als soziologische bzw. sozialwissenschaftliche Analysekategorie adäquat verwenden zu können, muss […] an einem wissenschaftlich-analytischen Begriff festgehalten werden, der nicht für individuelle und psychologische, sondern ausschliesslich für gesamtgesellschaftlich relevante Phänomene aussagekräftig ist.» (2020, 431).

Einen Gegenpol dazu nehmen Positionen ein, die die vielbeschworene «Krise des Subjekts» (Spitta 2018, 226) ausrufen.[12] Dewey und Mead entwerfen aus der pragmatischen Tradition einen anderen Zugang. Sie betrachten «Krisen» als Suppositionen für «reflexives Handeln». Dazu bemerken Antony, Sebald und Adloff:

> «Im Hinblick auf Handlungs- und Interaktionskrisen [fungiert] […] das Problematischwerden des primären Weltbezugs, d. h. eine wie auch immer geartete ‹Störung› habitueller Handlungskoordination, als Bedingung der Möglichkeit des Auftretens reflexiver Operationen […]. Reflexives Handeln hat seinen Ursprung in der situativen Inadäquanz gewohnheitsmässigen Handelns und dient der *Bewältigung* von Handlungsproblemen.» (2016, 4)

Ich möchte hingegen betonen, dass Störungen nicht unbedingt «reflexives Handeln» (was immer dies auch genau sein mag) affizieren.[13] Erst sobald eine Störung zur Krise wird – wenn gemeinsame Praxiskoordination aufgrund einer Disruption nicht mehr möglich ist, die sequenzielle Ordnung, der Ablauf einem zu harten Schock ausgesetzt wurde –, veranlasst dieser *Zustand* durch unmittelbar wahrnehmbare Krisenhaftigkeit, durch die Absenz von Sinn, *Reflexion*. Das heisst, die Krise wird so erst objektiviert, vergegenständlicht und für Denk- und kommunikative Operationen

12 Die «Krise des Subjekts» ist immer gleichzeitig auch «die Krise des Objekts».

13 Zu einer plausiblen Kritik des Konzepts «reflexives Handeln» siehe Schatzki 2016.

«anschliessbar» und so mit Sinn angereichert. Aus dieser Perspektive erzeugt erst die *Koppelung* von Wahrnehmung, Bewusstsein und Kommunikation eine Krise. Damit sind Krisen auf Interaktionsebene *Ohnmachtsphänomene*, denn die Situation entzieht sich im Krisenfall gänzlich der Steuerung durch die Interaktionsteilnehmenden. Des Weiteren kann es auch sein, dass Ressourcen – bzw. Mittel, Routinen, (technische) Objekte, *knowing how* etc. – in der Interaktion (aus welchen Gründen auch immer) nicht erreichbar sind. Mit Blick auf das Phänomen Macht lässt sich aus diesem Blickwinkel sagen: Macht kann erst dann wieder kanalisiert werden, wenn die Krise – mit welchen Mitteln auch immer – (gemeinsam) überwunden wurde. Kommt es aber zu punktuellen Überschüssen, zu ausgeprägten Machtasymmetrien, führen diese zumeist wieder zurück in die Krise. Aus dieser Perspektive sind Werte wie «Freiheit», «Autonomie», «Handlungsfähigkeit», oder «Subjektivität» Produkte von Machtbeziehungen (vgl. Saar 2017, 158). Macht wird dann nicht im Sinne einer fremdreferenziellen Handlungsoktroyierung (wie z. B. bei Mannheim 1950), sondern als durch eine in einem Netzwerk konstituierte Grösse aufgefasst, in welchem sie fluktuiert. Sie wird zu einem relational- und interaktionalen Phänomen, das sich aus den praktischen Verbindungen und den (Un)Möglichkeiten ergibt, die die beteiligten Aktanten im Interaktionsverlauf realisieren. Ein Aktant im Sinne Latours (2008) kann als eine *Entität* bzw. als eine *Relation* aufgefasst werden, die in Interaktionen einen Unterschied *macht*. Explizit eingeklammert sind dabei (technisch-digitale) Artefakte bzw. soma-dingliche Relationen.

Krisen vermögen es, die (unmittelbare) Zukunft des Interaktionssystems kontingent zu setzen und somit gleichsam Machtbeziehungen punktuell ausser Kraft zu setzen. Darin liegt Chance und Gefahr zugleich. Ähnlich wie für Störungen gilt analytisch gesehen auch für Krisen:

> «Das Interesse liegt auf den körperlichen, auch sensuellen, Kompetenzen der Akteur/innen und dem Fragwürdig-werden ebendieser.» (Krämer 2016, 51)

Im Rahmen unseres Forschungsvorhabens liegt der Fokus stark auf der Frage, welche Funktion (technische) Objekte mit Blick auf Krisengenese und Prävention in komplexen sozio-technischen Ensembles einnehmen.

Dabei sind Krisen «mehr als blosse minimale Störungen innerhalb des Handlungsverlaufs oder leichte Erschütterungen der Interaktionsgewohnheiten» (Krämer 2016, 37). In diesem Zusammenhang sehe ich es als äusserst produktiv an, eine *zeigend*-ethnografische Interaktionsforschung zu betreiben (Mohn 2013). Interaktionskrisen geraten dann «nicht mehr als reine Beobachtungsaggregate in den Blick, sondern erhalten als körperliche, situierte und selbst erlebte Situationen ihre empirische Präsenz» (Krämer 2016, 47).

Analytisch lässt sich für den hier vorgestellten Forschungskontext festhalten, dass zwei Typen von Interaktionskrisen unterschieden werden können: (1) *Temporäre Krisen*: hier kommt es zu interaktionalen Unterbrechungen, es müssen neue Mittel oder Wege mobilisiert werden, um die Krise zu bearbeiten und die Interaktion fortsetzen zu können. (2) *Dauerhafte Krisen*: Sie führen zur zeitstabilen Auflösung des betreffenden Interaktionssystems sowie zur Auflösung von auch bereits institutionalisierten Systemen.

2. Entwicklung eines Analyserasters für audio-visuelles Material

Da es sich gerade bei audio-visuellem Material in der Regel um sehr «dichte» Daten[14] handelt, gilt hier besonders, dass üblicherweise diverse Fragen am Material entstehen, die den «eigentlichen» Forschungskontext erst einmal überschreiten. Somit gilt es, einerseits die Komplexität zu reduzieren, die dieses Material mitunter bereitstellt, um die grundlegenden Forschungsfragen nicht aus dem Blick zu verlieren, andererseits aber offen zu bleiben für interessante Fragen, die am Material entstehen. Grundsätzlich ist die hier vorgestellte Vorgehensweise daran orientiert, «nicht rein sprachliche Konversationen, sondern umfassende soziale Situationen […]» (Knoblauch

14 Geertz hat den Begriff «thick description» (2017, 11) für heterogene, ineinander verflochtene und reflexive ethnografische Beobachtungsheuristiken und Methoden verwendet. Für das hier vorgestellte Konzept zur Analyse audio-visueller Daten gilt ebenso, dass u.a. die Erzeugungshintergründe in die Analyse einbezogen werden und man daher von einer «dichten Beschreibung» (bzw. von einer «dichten Analyse») sprechen kann. Der (machtvolle) Aspekt des Erzeugungshintergrunds kann aber leider nicht im Rahmen dieses Beitrags expliziert werden.

2004, 129) als «Grundeinheiten» für Interaktionsanalysen zugrunde zu legen. Im Rahmen des Erstellens eines Analyserasters für audio-visuelles Material gilt es – ausgehend von *einer* ersten Fragestellung (z. B. der Frage nach Interaktionskrisen) – bestimmte analytische Dimensionen bzw. «Mikrofragestellungen» zu generieren. In Projektkontexten mit extensivem Datenkorpus müssen dann unweigerlich drei Komplexitätsreduktionsmechanismen vollzogen werden, die die audio-visuelle Materialsammlung quasi erst zu einem Datenkorpus machen:

1. Es sollte eine spezifische Fragestellung bereits vor dem Erstellen von Transkripten/Partituren entworfen werden.
2. Das audio-visuelle Material muss in der Zeitdimension selegiert werden (begrenzte Auswahl besonders aussagekräftiger Sequenzen). Dabei darf die sequenzielle Verlaufslogik des konservierten Datenstücks nicht ignoriert werden.
3. Es muss eine Auswahl von zu transkribierenden Modalitäten getroffen werden (siehe dazu Heath et al. 2010, 12).

Im Folgenden wird ein tabellarisches Analyseraster mit zwei Beispielsequenzen präsentiert, das angelegt wird, nachdem die Schritte eins bis drei vollzogen sind. Das vorgestellte Analyseraster fokussiert auf das Aufkommen interaktionaler Krisenmomente.

In Spalte eins (Datenstück/Zeitmarken) sind die zu analysierenden/bereits analysierten Sequenzen untereinander eingetragen. Jede Sequenz wird durch einen eigenen Dateinamen (Buchstaben), eine Dateiendung/einen Dateityp und die Angabe eines Zeitintervalls repräsentiert. In der zweiten Spalte wird für jede Sequenz eine kurze Situationsbeschreibung (in der Regel wenige Sätze) angefertigt. Für unser Datenkorpus kamen Sequenzen von ca. 10 Sekunden bis zu 4 Minuten Länge zustande. Device (digitale Geräte, Spalte 3): Hier wird mit «zuhanden» oder «vorhanden» vermerkt, welchen *Status* das betreffende Device mit Blick auf das Interaktionsgeschehen innerhalb der jeweiligen Sequenz aufweist.

Datenstück/ Zeitmarken (Sitzungs-nummer, Datum)	Kurze Situationsbeschreibung	Device	Körper	Verbal-sprache	Externe Komple-xität
Datenstück X.MP4: 4:19-7:49	Es reihen sich mehrere Störungsereignisse auf unterschiedlichen Ebenen aneinander und verdichten sich letztlich zu einer Krisis, die das (kollaborative) Explorieren von Musik-Apps nicht wirklich in Gang kommen lässt. Bei 4:19 entziehen sich die Peripheriegeräte der Kopplung per Bluetooth mit dem iPad. Zeitgleich setzt der Interviewee seinen Talker ein und talkert (zum wiederholten Male) «ich habe eine Frage». Parallel dazu hat der Vater einen aktiven und dominanten Part im explorativen Interview übernommen. Dies zeigt sich u.a. auch daran, dass der Vater den rechten Arm des Interviewees greift (01:21), um diesen zu disziplinieren bzw. «fremdzusteuern».	vorhan-den	vor-handen (Vater)	ja (Vater)	ja (Vater)
Datenstück Y.MP4: 01:10-01:57	Der Interviewee lotet die Möglichkeiten der aufgerufenen Musik-App aus, verliert aber schnell das Interesse und will mehrere Male den Tisch verlassen, wobei die Mutter ihn (zunächst) mit vollem Körpereinsatz davon abhält.	vor-handen	vor-handen (Mutter)	ja (Mutter und Intervie-wer)	ja (Mutter)

Tab. 1: Analyseraster zur Krisengenese.

Die Unterscheidung vorhanden/zuhanden soll gerade mit Blick auf die beiden analytischen Bezugsgrössen «Device» und «Körper» verdeutlichen, dass zumeist die eine Bezugsgrösse zugunsten der jeweils anderen in den Hintergrund tritt. Somit sind Körper jeweils *vorhanden*, wenn sie entweder (a) direkt als Zeichenprozessoren fungieren (Anzeigen/Referenzieren) oder (b) bestimmte Affektnormen unterlaufen (sich der intentionalen Steuerbarkeit entziehen). Umgekehrt sind sie *zuhanden*, wenn sie, phänomenologisch gesprochen, nicht als «Objekt» für einen Beobachter gesetzt sind, sie also nicht mehr in Selbstreferenz (Alter verweist auf «seinen» Körper) oder Fremdreferenz (Ego verweist auf den Körper des Gegenübers) eindeutig von einer Aktivität diskriminierbar vorhanden sind. Das gleiche gilt für ein Gerät: Es ist vorhanden, wenn es z. B. streikt oder nicht reibungslos

im Interaktionsgeschehen aufgeht und es ist zuhanden, wenn es im Modus des Hantierens quasi die Schwelle des «Entitären», Einzelnen und fürsich-genommenen unterläuft. Körper (Spalte 4): Hier gilt das gleiche wie für «Device», ein *ja* oder *nein* gibt an, ob Körper im Rahmen der Sequenz «vorhanden» oder «zuhanden» ist (siehe dazu auch Kapitel 2 – Störungen). Verbalsprache (Spalte 5): Hier wird lediglich mit jeweils *ja* oder *nein* angeführt, ob in der betreffenden Sequenz Verbalsprache vorkommt bzw. eine Rolle spielt (darunter fällt auch Lautieren). Externe Komplexität (Spalte 6): In unserem Datenkorpus lassen sich vermehrt Situationen (Sequenzen) ausweisen, in denen ungeplant bestimmte Protagonisten auf die Bühne getreten sind. Es gab Situationen, in denen die Interviews von signifikanten Anderen (z. B. von Eltern) zur Selbstinszenierung und Macht-/Rollendarstellung ausgenutzt wurden. Die Protagonisten haben sich dann quasi aus dem Off heraus sukzessive immer weiter in den Sicht-/Hörbereich der Kamera geschoben oder keine Rücksicht auf die geplante und stattfindende Musiziersession genommen, indem sie Pflegetätigkeiten vorbereitet und durchgeführt haben. Dieses Item dient noch einmal dezidiert dazu, fremdreferenziell induzierten Störungen (und Krisen) auf die Spur zu kommen.

Im Rahmen des Rasters ist die methodologische Überlegung zentral, eine Fragestellung nicht einfach dem Material voranzustellen bzw. auf das Material zu projizieren, sondern sie am Material (weiter) zu entwickeln und anhand von möglichst kurzen und prägnanten Sequenzen zu fundieren. Empirische Phänomene, theoretisches Vokabular[15] und Konzepte gehen dann Hand in Hand und werden am Material vermittelt. Dabei ist ein iterativ-zyklisches Vorgehen gut geeignet (Glaser und Strauss 2017; Corbin und Strauss 2015; Strübing 2014; Breuer et al. 2019), also die prinzipiell offene sowie interdependente Anpassung von Fragestellung, Datum, Methode und theoretischer Generalisierung. Darüber hinaus votieren wir dafür, Echtzeitanalysesitzungen in Gruppensettings zu privilegieren, also das Material gerade für die Analyse von «social activities in real-time: talk, visible conduct [...] the use of tools, technologies, objects and artefacts» (Heath et al. 2010, 5f.) in seiner temporalen und modalen Eigenlogik (intersubjektiv) ernst zu nehmen und demnach auch den Analyseprozess diesem Modus anzupassen und Analyseprotokolle anzufertigen.

15 Wie z. B. die im Rahmen des Beitrags bereits erläuterten Begriffe «Artefakt», «Störung», «Krise».

So dient das Analyseraster zum einen dazu, bestimmte Sequenzen dokumentarisch zu erfassen, sie tiefergreifend zu untersuchen und sie mehrere Male in ihrer jeweiligen sequenziellen Eigenlogik[16] zu betrachten. Zum anderen wird durch die Erfassung mehrerer Sequenzen ein Vergleichshorizont aufgespannt, der Dokumentation, Darstellung, Strukturierung und Relationierung der Daten in einem ist. Mit Blick auf die Phänomene Artefakt, Störung und Krise haben wir im Projektkontext zunächst jeweils für alle drei Phänomene eigenständige Raster angelegt. Für Störungen wurde das angelegte Raster nach einiger Zeit noch einmal in «Störungsauftreten» und «Störungsbearbeitung» sowie für Krisen in «Krisenauftreten» und «Krisenbearbeitungsversuche» differenziert. Diese Raster enthalten jeweils eigene Sequenzen, die untereinander sowie mit den anderen Rastern verglichen werden können. Man kann damit anfangen, ein Raster für ein Datenstück anzufertigen und dann später dazu übergehen, *mehrere* Datenstücke unter einer Fragestellung in *einem* Raster zusammenzufassen.

Die hier vorgeschlagenen analytischen Dimensionen (Device, Körper, Verbalsprache, externe Komplexität) sind – je nach Forschungsfokus und Fragestellung – austauschbar; sie variieren mit Fragestellung und Gegenstand. So wäre es z. B. vorstellbar – je nach Material –, die Dimension «Verbalsprache» weiter in unterschiedliche sprachliche oder erzählerische Stilmittel und Gattungen zu differenzieren, oder auch die Analysedimension «Körper» beispielsweise nach unterschiedlichen Posituren oder nach dem Aufkommen von «gesture phases» (Kendon 2004) weiter zu differenzieren. Es ist zudem unverzichtbar, parallel zum Anlegen eines Analyserasters extensivere (multimodale) Transkripte oder Partituren einiger schon analysierter Sequenzen anzufertigen. In diesen Transkripten wird dann realisiert, was weiter oben unter 3. als «Auswahl von zu transkribierenden Modalitäten» bezeichnet wurde. Hier werden dann vor allem mittels technischer Brechungen der temporalen Struktur des Datenmaterials – das ist das (methodo)logische Komplementärstück zu dem was hier

16 Der sequenziellen Logik zu folgen heisst dann auch, die prinzipielle Kontingenz von Anschlussmöglichkeiten durchzuspielen, um so zu ermitteln, warum in einer bestimmten Weise, an eine bestimmte Sequenzstelle, an einen vorausgehenden Redezug oder eine Aktivität angeschlossen wird oder auf welchen vorausgegangenen Sachverhalt eine bestimmte Aktivität eine «Antwort» gibt und was ihr folgt.

«Echtzeitanalyse in Gruppensettings» genannt wurde – feine körper-leibliche Bezugsmomente der jeweiligen Protagonistinnen und Protagonisten sichtbar gemacht, die u. E. insbesondere für die Analyse von dis/ability äusserst instruktiv sind.

3. Dis/ability

Heath, Hindmarsh und Luff betonen, «[a]udio-visual recordings are increasingly used to support research that examines the situated activities and interactional organisation through which knowledge, skills and practice are shared and disseminated» (2010, 8). Daran anknüpfend gehen wir davon aus, dass sich Analysen von audio-visuellen Daten besonders gut dazu eignen, die zumeist impliziten Mechanismen ableistischer Praktiken aufzudecken. Ableism steht für

> «eine analytische Perspektive, die innerhalb des US-amerikanischen Disabled People's Movement sowie der Disability Studies entwickelt wurde, um eine kritische Auseinandersetzung mit fähigkeitsbezogenen Regimen, über die bestimmte Normalitäten, Zwänge und Ausschlüsse hergestellt werden, zu befördern. Dabei wird der Blick für einen besonderen Produktionsmodus sozialer Ungleichheit geschärft, der über die An- und Aberkennung von Fähigkeiten organisiert wird» (Buchner und Lindmeier 2019, 234).

In diesem Zusammenhang legt unser Datenmaterial nahe, dass «abilities» und komplementär dazu «disabilities» in situ dynamisch hervorgebracht werden und eben nicht als invariante und vorsituative Grössen zugrunde gelegt werden können. Demnach verstehen wir unter dis/ability einen Interaktionsprozess in einem sozio-materiellen Netzwerk, in dem *abilities* und *disabilities* dynamisch *vermittelt* (bzw. übersetzt) werden. Man würde demnach erst einmal nicht von fixen Positionen ausgehen, die sich im Zeitverlauf nicht verändern, sondern davon, dass *wer* gerade (wodurch) *abled* oder disabled ist im Zeitverlauf variiert. Wer oder was gerade *abled* oder *disabled* ist, wird so zu einer empirischen Frage, die am besten anhand

der Analysen von audio-visuellem Material geklärt werden kann. Zudem ist für uns eine Perspektive anschlussfähig, die Schillmeier als «Rethinking Disability» bezeichnet:

> «*Rethinking Disability* advocates focusing on the heterogeneity of very local – enabling and disabling – practices that are always more complex than any global perspective of them.» (2010, 182).

Hier wird dann eine «prozessuale Dimension des Sozialen» in den Vordergrund gerückt, die erst durch materiale Komplexitäten «ihren ereignishaften Charakter ermöglicht und erhält» (ebd. 2007, 84). Dis/ability verweist dann auf «das komplexe Zusammenspiel von Körpern, Sinnen, Gefühlen, Symbolen, Erfahrungen, Technologien [...]» (ebd., 91) usw. Um diesem Zusammenspiel auf die Spur zu kommen, wurde im Rahmen des Beitrags bereits vorgeschlagen, audio-visuelle Daten zugrunde zu legen und sie zunächst mittels der Trias «Artefakt, Störung, Krise» zu analysieren. Artefakte sind im Rahmen unserer Überlegungen in erster Linie *produktive* Körper- und Leibesphänomene. Für den Kontext dis/ability treten sie zumeist spontan und punktuell auf und entziehen sich der Steuerbarkeit durch die Beteiligten. Für Störungen gilt, dass sie in der Regel antizipierbar sind. Den Interaktionsteilnehmenden steht dann ein Repertoire an Routinen zur Verfügung, das es ihnen ermöglicht, diese Störungen unmittelbar zu bearbeiten. Für den Kontext dis/ability gilt, dass «Störungen» – in alltagsweltlichen Kommunikationssituationen – möglicherweise nicht so routinehaft bearbeitet werden können. Fällt beispielsweise ein Talker – ein (elektronisches) Gerät für die unterstützte Kommunikation – aus, bedarf es Sachkenntnis und Zeit, dieses Gerät wieder zum Laufen zu bringen. Aufgrund dieser komplexen Voraussetzungen kann es somit auch eben potenziell schneller zu temporären oder auch dauerhaften Krisen kommen, da (unmittelbare) Ressourcen zur Störungsbearbeitung und Krisenabwehr nicht vorhanden sind.

Zudem gilt für den Kontext dis/ability, dass Menschen mit Stigmata gekennzeichnet werden. Goffman (1975) geht davon aus, dass ein Stigma in der Divergenz von bestimmten (virtualen) Vorannahmen von einer Person im Hinblick auf eine andere (oder einen Personenkreis) auf der einen und den aktualen situativen und von einer Person «bezeugten» Gegebenheiten

auf der anderen Seite kondensiert (vgl. ebd. 1975, 10). Ein Stigma wäre demnach zunächst die Zuschreibung eines negativen Attributs zur persönlichen Identität eines Menschen.[17] Goffman unterscheidet weiter zwischen drei Typen von Stigma: Körperstigmata (1), Charakterstigmata (2) und Phylogenetische Stigmata (vgl. ebd. 12). Erstere betreffen körperliche Merkmale, zweitere psychologische Dispositionen und letztere die Generalisierung und Naturalisierung von Stigmata mit Blick auf (intergenerationale) Gruppen (bspw. Familien). Aus der hier eingenommenen Perspektive sind die Ausführungen Goffmans zwar hilfreich, u. E. reicht es aber nicht aus, im Kontext von dis/ability von vornehmlich individualistisch und asymmetrisch konzeptualisierten «Zuschreibungen» zu sprechen. Wir plädieren hingegen dafür, dem situativen Zusammenspiel von sozio-materialen und sozio-technischen Komplexitäten Rechnung zu tragen.

4. Resümee

Wie wir versucht haben zu zeigen, ist Artefakten, Störungen und Krisen gemein, dass sie nicht einfach «nach Plan» auftreten, sondern in komplexen (sozio-materiellen) Situationen emergieren.[18] Im Rahmen des hier vorgestellten Forschungskontexts wurde danach gefragt, wie Artefakte, Störungen und Krisen konstitutionspraktisch miteinander zusammenhängen. Können Krisen beispielsweise durch «zu viel» oder «zu wenig» Störung oder Artefakte entstehen? Es gilt – jeweils empirisch –, das Verhältnis der drei Phänomene zueinander zu klären. Die Begriffe sind dabei in Auseinandersetzung mit dem Material unter Zuhilfenahme des Analyserasters entstanden und wurden – am Material – weiter analytisch präzisiert. Sie

17 Goffman unterscheidet zwischen ich-Identität, personaler Identität und sozialer Identität. Letztlich würde das Stigma dieser Logik nach als Attribut der personalen Identität konstitutiv und weiter in die «Ich-Identität» einer Person diffundieren und damit auch in der sozialen Identität verankert. Für den Prozess des Stigmatisierens gilt dann letztlich, dass ein virtuales Stigma aktual *bestätigt*, aber eben auch (aktual) *widerlegt* werden kann. Aktual ist es wiederum auch möglich, virtuale (Vor-)urteile zu kondensieren und zu generalisieren.

18 In unserem Datenmaterial lässt sich auch eine Art Gegenstück zu einer Krise finden. Dieses Phänomen lässt sich im Kontext von Musizierpraktiken als eine Art Synchronisationsaktivität, als subtile Rhythmusbewegungen, bzw. als (gemeinsamer) Einschwingvorgang identifizieren.

weisen dabei in unterschiedliche Analyserichtungen. Artefakte sollen in erster Linie die Bezugsgrösse Körper in Rechnung stellen, Störungen (technische) Geräte und Krisen (kommunikative) Macht.

Für die im Rahmen des Forschungsprojekts erzeugten Daten lässt sich sagen, dass Krisen selten, Artefakte und Störungen dagegen häufig auftreten. Artefakte und Störungen sind zudem die Ereignisse, die sich – in unserem Forschungsfeld – am eindeutigsten analytisch identifizieren lassen. Empirisch gesehen treten Artefakte und Störungen mit einer gewissen Regelmässigkeit in allen (natürlichen) Interaktionssituationen auf. Man kann in diesem Zusammenhang die methodologische Prämisse vorbringen, dass sich Interaktionen und ihre Krisen nicht jenseits von körperlich-dinglichen Praktiken beobachten lassen und deshalb eine Methode diesem Sachverhalt Rechnung tragen muss. Einerseits warten Krisen mit dem Potenzial auf, etablierte Machtasymmetrien punktuell ausser Kraft zu setzen, andererseits vermögen sie es, interaktionale Zusammenhänge dauerhaft zu sprengen, was zumeist mit negativen sozialen, körperlichen und psychischen Konsequenzen einhergeht.

Literatur

Antony, Alexander, Gerd Sebald, und Frank Adloff. 2016. «Handlungs- und Interaktionskrisen: Eine Annährung in systematisierender Absicht». *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. Sonderheft 1, Handlungs- und Interaktionskrisen, herausgegeben von Frank Adloff, Alexander Antony, und Gerd Sebald, 1–15. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/s11614-016-0209-7.

Apel, Heiner, Andreas Corr, und Anna Valentine Ullrich. 2013. «Produktive Störungen: Pause, Schweigen, Leerstelle». In *Das ‹Prinzip Störung› in den Geistes- und Sozialwissenschaften – Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Band 133,* herausgegeben von Carsten Gansel und Norman Ächtler, 97–112. Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110314076.

Baecker, Dirk. 2011. «Organisation und Störung: Aufsätze». In *Wissenschaft 2012*, herausgegeben von Dirk Baecker, Berlin: Suhrkamp.

Bateson, Gregory. 1969. «Double bind». In *Steps to an ecology of the mind*, herausgegeben von Gregory Bateson, 271-278. New York: Ballantine.

Bergmann, Jörg. 2012. *Irritationen, Brüche, Katastrophen – Über soziale Praktiken des Umgangs mit «Störungen» in der Interaktion.* Bielefeld: Universität Bielefeld. https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/soziologie/fakultaet/personen/emeriti/bergmann/publikationen/pdf/Bergmann_2012-Abschiedsvorlesung.pdf.

Breuer, Franz, Barbara Dieris, und Petra Muckel. 2019. *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2.

Buchner, Tobias, und Christian Lindmeier. 2019. «Zur Einführung: Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung im deutschsprachigen Raum». *Sonderpädagogische Förderung heute* 3: 233-239.

Corbin, Juliet M., und Anselm L. Strauss. 2015. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 4. Aufl. Los Angeles: Sage.

Gansel, Carsten. 2013. «Zu Aspekten einer Bestimmung der Kategorie ‹Störung› – Möglichkeiten der Anwendung für Analysen des Handlungs- und Symbolsystems Literatur». In *Das ‹Prinzip Störung› in den Geistes- und Sozialwissenschaften – Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Band 133*, herausgegeben von Carsten Gansel und Norman Ächtler, 31–56. Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110314076.31.

Gansel, Carsten, und Norman Ächtler. 2013. «Das ‹Prinzip Störung› in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Einleitung». In *Das ‹Prinzip Störung› in den Geistes- und Sozialwissenschaften – Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Band 133*, herausgegeben von Carsten Gansel und Norman Ächtler, 7–13. Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110314076.

Geertz, Clifford. 2017. *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.

Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. 2017. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London and New York: Routledge, https://doi.org/10.4324/9780203793206.

Goffman, Erving. 1955. «On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction». *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes* 18: 213-231. https://doi.org/10.1080/00332747.1955.11023008.

Goffman, Erving. 1967. *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books. https://doi.org/10.4324/9780203788387.

Goffman, Erving. 1975. *Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goodley, Dan. 2017. *Disability studies. An interdisciplinary introduction*. 2. Aufl. London: SAGE.

Groenemeyer, Axel. 1999. «Soziale Probleme, soziologische Theorie und moderne Gesellschaften». In *Handbuch soziale Probleme*, herausgegeben von Albrecht Günter und Axel Groenemeyer, 13-72. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99640-4.

Heath, Christian, Jon Hindmarsh, und Paul Luff. 2011. *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.

Heidegger, Martin. 1953. *Sein und Zeit*. 7., unveränd. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Hilgers, Andrea. 1997. *Artefakt und empirische Sozialforschung Genese und Analyse der Kritik*. Sozialwissenschaftliche Schriften. Berlin: Duncker und Humblot.

Kämpf, Heike. 2018. «Das Subjekt und die Spuren der Macht». In *Macht:Denken*, herausgegeben von Katrin Felgenhauer, und Falk Bornmüller, 159-174. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839441206.

Kendon, Adam. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.

Knoblauch, Hubert. 2004. «Die Video-Interaktions-Analyse». *Sozialer Sinn* 5 (1): 123-138. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-7571.

Krämer, Hannes. 2016. «Die Krisen der Ethnomethodologie. Zur Methodologie und Theorie des Disruptiven bei Harold Garfinkel». *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Sonderheft 1, Handlungs- und Interaktionskrisen, herausgegeben von Frank Adloff, Alexander Antony, und Gerd Sebald, 35–56. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/s11614-016-0205-y.

Latour, Bruno. 2008. *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas. 1997. «Die Gesellschaft der Gesellschaft». In *Die Gesellschaft der Gesellschaft, 1: [Kapitel 1 – 3]*, herausgegeben von Niklas Luhmann, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mannheim, Karl. 1950. *Freedom, Power, and Democratic Planning*. New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.2307/1950904.

Mohn, Bina Elisabeth. 2013. «Differenzen zeigender Ethnographie. Blickschneisen und Schnittstellen der Kamera-Ethnographie». *Soziale Welt* 64 (1/2): 171-189. https://doi.org/10.5771/0038-6073-2013-1-2-171.

Saar, Martin. 2017. «Die Form der Macht». In *Vierzig Jahre «Überwachen Und Strafen»: Zur Aktualität der Foucault'schen Machtanalyse*, herausgegeben von Roberto Nigro und Marc Rölli, 157-174. Leipzig: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839438473.

Schatzki, Theodore. 2016. «Crises and adjustements in ongoing life». *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. Sonderheft 1, Handlungs- und Interaktionskrisen, herausgegeben von Frank Adloff, Alexander Antony, und Gerd Sebald, 17–33. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/s11614-016-0204-z.

Schillmeier, Michael. 2007. «Zur Politik des Behindert-Werdens. Behinderung als Erfahrung und Ereignis». In *Disability studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*, herausgegeben von Anne Waldschmidt, Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839404867-004.

Schillmeier, Michael. 2010. *Rethinking disability. Bodies, Senses, and Things*. Routledge studies in science, technology and society 11. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203854846.

Schmitz, Hermann. 1969. *System der Philosophie Band 3, Teil 2: Der Gefühlsraum*. Bonn: Bouvier.

Spitta, Julia. 2018. «Der ungebetene Gast. Die Krise des Subjekts zwischen Verdrängung und Wiederkehr». *Zeitschrift für Kulturphilosophie* 2 (Subjektivierung): 205-432. https://doi.org/10.28937/1000108261.

Strübing, Jörg. 2014. *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2.

von Foerster, Heinz. 2003. «On Self-Organizing Systems and Their Environments». *Understanding Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition*, New York: Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-21722-3_1.

Willke, Helmut. 1994. «Systemtheorie, 2: Interventionstheorie». In *Uni-Taschenbücher 1800, Systemtheorie*, herausgegeben von Helmut Willke, Stuttgart: G. Fischer.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

‹Ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt›

Zur Notwendigkeit von visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität

Michaela Kramer[1], Jane Müller[1], Mareike Thumel[1] und Katrin Potzel[1]

[1] Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Für Jugendliche sind (digitale) Bilder omnipräsent. Dabei werden sie auch mit sexualisiertem visuellem Material konfrontiert, welches in besonderer Weise einen kompetenten, sicheren und selbstbestimmten Umgang erfordert. Der Beitrag geht vor diesem Hintergrund der Frage nach, wie Jugendliche diese Handlungszusammenhänge wahrnehmen und welche Faktoren zu einer souveränen Praxis im Zuge ihres Sozialisationsprozesses beitragen. Nach einer thematischen Hinführung zum Feld der medienpädagogischen Jugendforschung werden hierzu die Ansätze der visuellen Kompetenz und der Digitalen Souveränität erläutert. Anschliessend wird anhand empirischen Datenmaterials aus einer explorativen Gruppendiskussions-Studie mit 7- und 8-Klässlerinnen und -klässlern illustriert, dass eine theoretische Sensibilisierung in diese beiden Richtungen fruchtbar ist, um das jugendliche Agieren in visualisierten, sexualisierten und datafizierten Medienumgebungen zu verstehen. Das Potenzial der konzeptionellen Verknüpfung visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität wird abschliessend reflektiert und hierbei für ein Theorieverständnis plädiert, das sowohl bildtheoretische

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Kramer, Michaela, Jane Müller, Mareike Thumel, und Katrin Potzel. 2022. ‹‹Ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt›. Zur Notwendigkeit von visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 89–118. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.21.X.

Prämissen als auch die Relationalität der Theoriebildung integriert. Ziel des Beitrags ist, auf empirischer und theoretischer Ebene ein Verständnis für das Aufwachsen in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft zu entwickeln, wobei vor dem Hintergrund der beschriebenen Relevanzen der Umgang mit Visualität und Sexualität in Social-Media-Kontexten im Zentrum steht.

'I was Tagged on a Picture: There was a Girl on it and she was Naked'. The Necessity of Visual Competence and Digital Sovereignty

Abstract

For young people, (digital) images are omnipresent. They are also confronted with sexualised visual material, which requires competent, safe and self-determined handling in a special way. Against this background, the article explores the question of how young people perceive these contexts of action and which factors contribute to a sovereign practice in the course of their socialisation process. After a thematic introduction to the field of media pedagogical youth research, the approaches of visual competence and digital sovereignty are explained. Subsequently, empirical data from an explorative group discussion study with 7th and 8th graders will be used to illustrate that a theoretical sensitisation in these two directions is fruitful in order to understand adolescent acting in visualised, sexualised and datafied media environments. Finally, the potential of conceptually linking visual competence and digital sovereignty is reflected, arguing for an understanding of theory that integrates both image-theoretical premises and the relationality of theory formation. The aim of the article is to develop an understanding of growing up in a mediatised society on an empirical and theoretical level. The focus lies on dealing with visuality and sexuality in social media contexts against the backdrop of the described relevancies.

1. Zur Hinführung

Digitale Bilder sind im Alltag Jugendlicher omnipräsent. Durch das Smartphone können Fotografien jederzeit und an jedem Ort produziert, bearbeitet und geteilt werden. Soziale Medien ermöglichen es zudem, Bilder anderer zu betrachten, zu liken, zu kommentieren und wiederum zu teilen. Diese Form der gegenwärtigen Bildpraxis ist eingebettet in einen gesellschaftlichen Transformationsprozess der Visualisierung (Reißmann 2015, 12), bei dem sich in mehreren historischen Schüben ein quantitativer und qualitativer Wandel des Umgangs mit Bildern vollzieht. Dabei nehmen Bilder spätestens seit der Digitalisierung einen zentralen Stellenwert im kommunikativen Handeln und in den Wirklichkeitserfahrungen von Heranwachsenden ein. Trotz ihrer scheinbar universellen Verständlichkeit sowie der leichten Handhabung von fotoproduzierenden und -distribuierenden Technologien sind gerade aufgrund der beschriebenen Omnipräsenz und Alltäglichkeit spezifische Kompetenzen notwendig, um sich in Bilderwelten zu orientieren. Die hier vorgestellte Studie offenbart darüber hinaus die grosse Bedeutung sexualisierter Bilder in den Lebenswelten Jugendlicher. Vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von «Medialisierung und Sexualisierung» (Aigner et al. 2015) sind über eine problematisierende und moralisierende Annahme zur Veränderung sexueller Sozialisation durch (online-basierte) Medien hinaus die neuen Spielräume zu beachten, die das Internet Jugendlichen für ihre Sexualentwicklung eröffnet (Aigner et al. 2015, 8). Um in solchen herausfordernden Handlungszusammenhängen kompetent, selbstbestimmt und sicher zu agieren, sind – so die These des Beitrags – individuelle Fähigkeiten und überindividuelle Bedingungen von Bedeutung, die sich an der Schnittstelle von visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität verorten lassen. Nach einer thematischen Hinführung zum Feld der medienpädagogischen Jugendforschung werden diese beiden Konzepte vorgestellt. Hieran schliesst die Darstellung der empirischen Studie an. Ausgewählte Themenbereiche verdeutlichen exemplarisch, wie beide theoretisch-konzeptionellen Perspektiven genutzt werden können, um das Medienhandeln Jugendlicher zu interpretieren und daran geknüpft Konsequenzen für pädagogische Handlungsfelder – aber auch darüber hinaus – zu identifizieren.

2. Jugend in tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften

2.1 *Gesellschaftliche Transformation: Tiefgreifende Mediatisierung*

Da Kommunikation und Interaktion zunehmend medial bzw. digital vermittelt sind, ist der anhaltende Wandel der Gesellschaft durch Medien als sozialer Wandel erfahrbar (Thomas und Krotz 2008, 29). Unter Mediatisierung wird das Wechselverhältnis des Wandels von Medien und Kommunikation und des Wandels von Kultur und Gesellschaft verstanden, wobei beide Entwicklungen mit der Verbreitung technischer Kommunikationsmedien in Zusammenhang stehen (Krotz 2007, 12). Inzwischen sind nahezu alle Bereiche des menschlichen Lebens medial durchdrungen, über Medien verwirklicht und werden durch Medien gestaltet. Hepp spricht daran anschliessend von einer tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp 2020). Zentrale Veränderungen sind die Ausdifferenzierung der Medientechnologie, deren wachsende Konnektivität, die Omnipräsenz digitaler (Mobil-)Kommunikation, eine beschleunigte Innovationsdichte und die Datafizierung des Medienhandelns (Hepp 2020, 28). Diese Trends lassen sich auch für Visualisierung als Subprozess tiefgreifender Mediatisierung spezifizieren (Kramer 2020, 66).

Das Verhältnis von Menschen zu ihrer Medienumgebung ist durch mediatisierte und visualisierte Interaktions- und Kommunikationsstrukturen komplex geworden. Durch Geräte und Strukturen setzen sich Menschen zueinander in Beziehung, präsentieren sich und teilen Informationen. Insbesondere Jugendliche sind «permanent online, permanent verbunden» (Vorderer et al. 2018) und nutzen digitale Medien ganz selbstverständlich (Jenkins, Ito, und Boyd 2016; Turkle 2011; Livingstone 2015). Das Medienhandeln findet hierbei meist in kommerziellen Strukturen (Livingstone 2008, 28; Brüggen et al. 2014) und stets vor dem Hintergrund rechtlicher Rahmenbedingungen statt. Jugendliche sind einerseits selbst Grundrechtstragende (z. B. Kunsturhebergesetz §22) und müssen andererseits die Rechte Dritter beachten (z. B. Urheberrecht).

2.2 *Sozialisation: Bildzentrierte Social-Media-Praktiken und die Bedeutung für die (sexuelle) Entwicklung Jugendlicher*

Sozialisationsprozesse können in tiefgreifend mediatisierten Gesellschaften nicht mehr ohne den konstituierenden und unhintergehbaren Einfluss digitaler Medien verstanden werden. Sozialisation wird dabei als wechselseitiger Prozess verstanden, bei dem Menschen vor dem Hintergrund ihrer biologischen Anlagen und ihrer sozialen und ökologischen Umwelt eine individuelle sowie soziale Identität entwickeln (Bauer und Hurrelmann 2015). Auch wenn die Ausbildung der Identität ein lebenslanger Prozess ist, findet er mit besonderer Intensität in der Adoleszenz statt (u. a. Kammerl 2014). Neben weiteren bedeutenden Entwicklungsbereichen sind der Aufbau von Peerbeziehungen und das Ausbilden einer sexuellen Identität (Göppel 2005) zentral. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben hängt von kulturellen und historischen Begebenheiten, individuellen Voraussetzungen und persönlichen Unterstützungssystemen ab (Göppel 2005, 258). Hierbei suchen Jugendliche auch in Medienangeboten und in ihrem Medienhandeln nach Zukunftsentwürfen sowie Informationen über handlungsleitende Themen und soziale Fragen. Sie setzen Medien zielgerichtet ein: zur Alltagsbewältigung, zur Orientierung und in ihrem Streben nach Autonomie (Hugger und Tillmann 2020, 8ff.). Das Internet bietet in diesem Kontext Räume, in denen soziale, partnerschaftliche und sexuelle Erfahrungen gesammelt werden (Dekker und Thula 2017, 1034). Sie dienen zur Erprobung und Aushandlung von Geschlechter- und Körperbildern und werden als Ausdrucksmittel sexueller Intimität genutzt (Döring 2015, 31). Durch Mediatisierung und Kommerzialisierung wird das «Sexuelle zu einem von Bilder- und Zeichenwelten gefüllten Lebensbereich» (Ulbing 2020, 61).

Für kommunikatives Handeln sind insbesondere Messenger-Dienste relevant, über die unbegrenzt neben schriftlichen Nachrichten auch Sprachnachrichten, Videos und Bilder an Einzelpersonen oder Gruppen verschickt werden können. Instagram, Snapchat und TikTok sind weitere beliebte Apps, in denen Kommentare, Bilder und Videos geteilt, kommentiert und geliked werden. Durch die technisch einfachen sowie kostengünstigen Möglichkeiten der Bildaufnahme und -distribution hat eine Veralltäglichung der Fotopraxis stattgefunden (Kramer 2020). Dabei

nutzen Jugendliche (visuelle) Medien in ihrem Alltag auf der Ebene des technischen Umgangs grösstenteils sehr kompetent. Sie eignen sich neue Medientechnologien besonders schnell und ohne empfundenen Aufwand an, und das erforderliche Wissen zur Nutzung der leicht handhabbaren Optionen der Bildproduktion, -bearbeitung und -distribution wird quasi nebenbei erworben (Kramer 2020). Das Rezipieren und das Verstehen von Fotografien scheinen aufgrund des universellen und sprachunabhängigen Zugangs zu ihnen auf den ersten Blick keiner dezidierten Kompetenzen zu bedürfen (Pietraß 2003). So können Bilder im Gegensatz zu Sprache ohne grössere Barrieren global verbreitet, wahrgenommen und decodiert werden. Dass je nach kulturellem Hintergrund denselben Bildern unterschiedliche Bedeutung zugewiesen werden kann, wird hierbei häufig übersehen.

Insgesamt können die Potenziale der Medienumgebung besser ausgeschöpft werden, wenn Strukturen und Machtverhältnisse kognitiv durchdrungen werden und Jugendliche die möglichen Mittel und Wege der Beteiligung erkennen. Hierbei kommt den Eltern eine zentrale Rolle zu, indem sie den Kindern ihr erstes Medienensemble vorgeben und über medienerzieherische Praktiken den Umgang mit diesem steuern (Kammerl et al. 2020; Hoffmann 2019; Shin und Kang 2016; Wagner et al. 2013). Wagner und Eggert stellen eine «Verfestigung von Ausgrenzungsmechanismen» (2013, 38) fest. So sind Wahrnehmung und Gestaltung von Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten der Jugendlichen sowohl von deren Bildungshintergrund, dem sozioökonomischen Status und der Ressourcenausstattung der Familien abhängig als auch von individuellen Erfahrungen, dem Erleben von Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien und den Unterstützungsstrukturen im sozialen Umfeld (u. a. Wagner und Eggert 2013, 38f.; sowie Eickelmann et al. 2019; Kutscher 2014; Boyd und Hargittai 2013; Hargittai 2010; Brüggen et al. 2019).

3. Visuelle Kompetenz

Auf die Frage, welche Fähigkeiten das Individuum braucht, um an der visuell mediatisierten Gesellschaft zu partizipieren und in dieser handlungsfähig zu sein, wurden im medienpädagogischen Diskurs, in der kulturellen Bildung und darüber hinaus bereits unterschiedliche konzeptionelle

Antworten gegeben. Im deutschsprachigen Raum kursiert hierzu neben dem etabliertesten Konzept der *visuellen Kompetenz* (Hug und Kriwak 2010; Hermann, Stiegler, und Schlachetzki 2013) der vermehrt in kunstpädagogischen Kontexten zu findende Terminus der *Bildkompetenz* (Reichenbach und van der Meulen 2010). Dem übersichtlichen deutschen Diskurs steht eine Fülle konzeptioneller und empirischer Beiträge zu *visual literacy* im englischsprachigen Diskurs gegenüber, die sich auf verschiedene Literalitätskonzepte beziehen (Hug 2010, 60). Beiträge, die sich im *Journal for Visual Literacy* bündeln, adressieren hierunter vorrangig formale Bildungssettings und bilddidaktische Fragestellungen. Hiervon lässt sich das hiesige Theorieverständnis abgrenzen, in dem der Ausgangspunkt bei alltäglicher Bildkommunikation und medienkulturellen Praktiken im Kontext des jugendlichen Sozialisationsprozesses gewählt wird. So wird das Bild

> «im Zeitalter digitaler Medienkulturen und Netzwerkmedien (...) selbst zum Kommunikat in Alltag und Bildung sowie zum Angelpunkt von Werteaushandlungen und Zukunftsvorstellungen einer Gesellschaft (...). Ein dahingehend visualitätskompetenter Mensch weiss demnach um die kulturellen Hintergründe der Produktion, Distribution und Rezeption von digitalen sowie analogen Bildern und ist in der Lage, demgemäß zu handeln» (Missomelius 2017, 236).

Bildpraktiken werden in diesem Beitrag zunächst als *präsentative Symbolpraktiken* (Langer 1942/1984) verstanden, die sich von diskursiven Symboliken, wie etwa der gesprochenen Sprache, unterscheiden. Beide Formen der Vermittlung von Lebenserfahrungen und Gefühlen sind als «grundverschieden» (Langer 1942/1984, 99) anzusehen. Während die durch Diskursivität übertragenen Bedeutungen nacheinander dargestellt werden (ein Argument folgt auf das andere), bieten präsentative Symbole (Musik, Bilder, Körpersprache) den Rezipierenden ihre Bestandteile ganzheitlich und simultan dar. Über ein diskursiv-symbolisches und damit in gewisser Weise rationales Wissen über Medien hinaus sind somit ebenso die ganzheitlich-ästhetischen Bilder-Erfahrungen und daran gebundene Fähigkeiten im Umgang mit Bildern zentral (Mikos 2000). Insbesondere fotografische Bilder weisen dabei sowohl eine ikonische als auch eine symbolische Qualität auf (Mikos 2000, 8). Ihnen wird einerseits Authentizität

zugeschrieben, da sie eine wahrnehmbare Ähnlichkeit zu einem Referenzobjekt aufweisen, andererseits sind sie zugleich Träger symbolischer Bedeutung. Im Anschluss an Mikos (2000) stellt sich die Unterscheidung zwischen ikonischer und symbolischer Qualität als wesentliches Merkmal visueller Kompetenz dar (Mikos 2000, 9). Dies geschieht nicht zwingend bewusst. So können Bilder auf symbolischer Ebene verstanden werden, ohne dass die ikonische Ebene noch bewusst reflektiert werden muss. In Social-Media-Kontexten werden beispielsweise massenhaft vermeintlich alltagsnahe Selfies von Stars oder Influencerinnen und Influencern hochgeladen, die Jugendliche dazu veranlassen, sie mimetisch und posenhaft nachzuahmen (Carnap, Flasche, und Kramer im Erscheinen). Den Heranwachsenden stellt sich dabei die Herausforderung, einerseits die spezifisch inszenierten Gestaltungsformen der Porträts zu erkennen und andererseits deren Einordnung als symbolischen Ausdruck eines Lifestyles, einer Kultur der Optimierung und der Vermarktung vorzunehmen. So geht es auch darum, eine kritische Haltung zu entwickeln, was ausschliesslich durch eine gewisse Distanzierung von der Norm erfolgen kann (Carnap, Flasche, und Kramer im Erscheinen).

Visuelle Kompetenz entwickelt sich ebenso wie der kompetente Umgang mit Sprache im Verlauf der Sozialisation und kann als «Ergebnis von medialen Lerngeschichten, die auf das Zusammenspiel von individuellen und gesellschaftlichen Lernprozessen gründen» (Mikos 2000, 11) verstanden werden. Die zentrale Bedeutung von Gesellschaftlichkeit kann an dieser Stelle mit Mannheims (1980) Konzept konjunktiver Erfahrungsräume präziser gefasst werden. Über die individuelle Peergroup hinaus werden demnach auch Erfahrungsräume relevant für visuelle Praktiken und zugrundeliegende Orientierungen, die sich nicht durch eine leibhaftige Anwesenheit der Mitglieder kennzeichnen. Auch solche Räume, in denen Menschen Ereignisse auf strukturidentische Weise erfahren, wie beispielsweise das «sozialisatorische Erleben von Genderverhältnissen» (Bohnsack 2013) und ein ähnlich gelagertes medienbiografisches Wissen (Kramer 2020, 312ff.) bringen (kollektive) Praxis hervor. Im Hinblick auf die Frage, wie visuelle Kompetenz empirisch erfassbar werden kann, wird die Forderung des Einbezugs einer operativ-performativen Dimension virulent (Huber 2004; Burri 2008). So handelt es sich bei Kompetenz – was

durchaus problematisch ist – stets um eine Attribution, einen «sozialen Beobachtungs-, Bewertungs- und Zuschreibungsprozess» (Huber 2004, 31). Über den Gegenbegriff der Performanz, der ein «öffentlich wahrnehmbares Verhalten» (Doelker 1997, 31) bezeichnet, wird eine mehr oder weniger kompetente Handlungspraxis bspw. an konkreten bildhaften Produkten ablesbar und zugänglich.

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass der Beitrag ein Verständnis visueller Kompetenz zugrunde legt, das die bildimmanente Fähigkeit der Differenzierung von ikonischen und symbolischen Bedeutungsebenen des Bildes ins Zentrum stellt. Die damit vorgenommene analytisch-isolierte Betrachtungsweise des Visuellen vermag die spezifisch ikonisch zu begründenden Produktions-, Wahrnehmungs- und Analysekompetenzen zum Vorschein zu bringen. So bieten Bilder und Bildpraktiken einen speziellen und von anderen Modalitäten zu unterscheidenden Zugang zur Welt und zum Selbst. Im alltäglichen Medienhandeln Jugendlicher befinden sich jedoch visuelle Elemente in dynamischer Verwobenheit verschiedener Modalitäten. Bild, Text und Audio sind im Rahmen von Alltagskommunikation kaum in Reinform vorzufinden (M. G. Müller und Geise 2015). Darüber hinaus sind Bilder in die medialen Verflechtungen der digitalen Netzwerke eingebunden, sodass über den symbolischen und ikonografischen Umgang mit Bildern hinaus auch technische und soziale Kompetenzen von Bedeutung sind wie das Wissen um die Algorithmizität von Plattformen sowie das geschickte Nutzen von Hashtags zur Wiederauffindbarkeit und Sichtbarkeit eines Beitrags (u. a. Jenkins und Purushotma 2009).

4. Digitale Souveränität

Immer wieder werden im Hinblick auf den Umgang mit digitalen Medien individuelle Fähigkeiten der Nutzenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Der Ansatz visueller Kompetenz erweitert die Perspektive relevanter Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien über die textsprachliche Ebene um die zentrale Ebene bildlicher Zugänge. Es zeigt sich jedoch darüber hinaus, dass der Umgang mit digitalen Medien nicht allein durch individuelle Fähigkeiten determiniert wird. Eine ganze Reihe exogener Faktoren ist hierbei von vergleichbarer Relevanz. Exogene und

individuelle Faktoren beeinflussen sich dabei gegenseitig. Diese Relationalität adressiert der Ansatz der *Digitalen Souveränität*. Politische oder unternehmerische Fragestellungen beziehen sich schon seit längerem auf diesen.[1] Zuletzt wird er zunehmend auch auf das (individuelle) Medienhandeln übertragen. Dabei sei der souveräne Umgang mit digitalen Medien entscheidend, um in einer tiefgreifend mediatisierten Welt individuelle Potentiale zu entfalten und an der Gesellschaft teilzuhaben (Jörissen 2019; Aktionsrat Bildung 2018).

Grundbegriffe der allgemeinen Pädagogik enthalten wesentliche Elemente klassischer Souveränitätsdefinitionen. So verweist etwa Klafki (2007, 19) auf verwandte Konzepte wie Selbstbestimmung, Emanzipation oder Autonomie, während Souveränität selbst lange Zeit keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle spielte. Inzwischen wird der Begriff der Digitalen Souveränität im – medienpädagogisch relevanten – (weiteren) Kontext von Mediensozialisations-, Medienkompetenz- und Medienbildungsdiskursen, aber auch unabhängig davon aufgegriffen:

1. als Bildungsauftrag in Schulen (etwa Aktionsrat Bildung 2018; Meister 2013; Schulz-Zander 2001)
2. als Element von Medienkompetenz, etwa im Spannungsfeld zwischen sozialer Lebenswelt und Datenschutz, als Soziodigitale Souveränität bzw. soziale Haltung (Stubbe 2016, 2017) und als «digitales Bauchgefühl» (L.-S. Müller 2016) oder
3. als informationelle Selbstbestimmung (Friechsen und Bisa 2016; Groebel 2016).

Der Aktionsrat Bildung verweist in seiner Definition Digitaler Souveränität als Möglichkeit, «digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen

1 Auf Ebene der Politik geht es einerseits um die Digitale Souveränität Deutschlands bzw. der EU nach aussen, andererseits um das Setzen sinnvoller rechtlicher Rahmenbedingungen, um Digitale Souveränität von Unternehmen bzw. Bürgerinnen und Bürgern zu ermöglichen (u. a. Gueham 2017). Auf Ebene der Wirtschaft werden vor allem Fragen der Sicherheit und des Erfolgs von Unternehmen vor dem Hintergrund von ihnen eingesetzter Hard- und Software, aber auch dort arbeitender Mitarbeitender gestellt (u. a. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie und Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2017).

in einer digitalisierten Welt anzupassen» (Aktionsrat Bildung 2018, 12), lediglich auf individuelle Voraussetzungen und die «Bereitstellung entsprechender Technologien und Produkte» (Aktionsrat Bildung 2018, 12). Problematisch hieran ist nicht nur die (alleinige) Zuweisung eines Anpassungsbedarfes an gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Entwicklungen an die Mediennutzenden, ohne bestehende Strukturen zu hinterfragen (insbesondere Niesyto 2021), sondern darüber hinaus die erneute (beinahe vollständige) Vernachlässigung personenexterner Rahmenbedingungen, welche das Medienhandeln lenken.

Eine systematische Ausarbeitung der Digitalen Souveränität und ihrer Relationen für die Ebene der Individuen steht noch aus. Sie wird hier exemplarisch für den Kontext jugendlichen Medienhandelns vorgenommen. Dabei definiert der Beitrag Digitale Souveränität *als die Fähigkeiten und Möglichkeiten einer Person, kompetent, selbstbestimmt und sicher im Umgang mit oder in Abhängigkeit von digitalen Medien das eigene Leben zu gestalten*. Er betont die Relationalität des Konzeptes und schlägt in einem ersten Schritt vor zunächst drei exogene Faktoren, die als besonders bedeutsam erachtet werden, in die Analyse einzubeziehen (J. Müller et al. 2020): soziale, technische und rechtliche Rahmenbedingungen. Gleichwohl ergab die bisherige Auseinandersetzung mit Digitaler Souveränität, dass diese nicht nur untereinander, sondern beispielsweise auch mit ökonomischen oder kulturellen Faktoren eng verbunden sind.

Auf der Ebene *sozialer Bedingungen* beeinflussen medientechnologische Entwicklungen nicht nur – wie bereits ausgeführt – Ressourcen und Fähigkeiten der Familien und darüber vermittelt die Kompetenz der Jugendlichen. Insbesondere Omnipräsenz und gesteigerte Konnektivität der Medien können auch dazu dienen, die Selbstbestimmung der Jugendlichen einzuschränken, wenn ihre Eltern etwa über technische Lösungen ihr Medienhandeln kontrollieren und damit elternfreie Entwicklungsräume der Jugendlichen schrumpfen (Marwick, Murgia-Diaz, und Palfrey 2010; Livingstone 2008; Boyd 2007). Verschärft wird diese Ausgangssituation durch die Peergroup der Jugendlichen, welche die zweite zentrale Bezugsgruppe für sie darstellt. Neben der Abgrenzung vom Elternhaus und der Erprobung einer eigenen Identität sind soziale Interaktionen mit den eigenen Peers ein wesentliches Entwicklungsbedürfnis Jugendlicher, welches

diese auch in Onlinemedien bedienen wollen. Jugendliche orientieren sich «bei der Wahl von Messengern, Sozialen Online-Netzwerken und Online-Spielen naheliegenderweise [sic!] an ihren Freundinnen und Freunden» (Brüggen et al. 2019, 33). So entstehen soziale Erwartungen. Der Wunsch nach sozialer Anerkennung kann zudem den Druck erhöhen, online immer mehr preiszugeben (Wagner, Brüggen, und Gebel 2010).

Die beschriebenen Entwicklungen illustrieren nicht nur die sozialen Bedingungen des Medienhandelns, sondern unterstreichen deren Verwobenheit mit *technischen Voraussetzungen*. Damit wird deutlich, dass technische Bedingungen des Medienhandelns als individuelle technische Ausstattung nicht ausreichend erfasst werden. Über die sozialen Implikationen hinaus spielt vor allem die anbieterseitige Gestaltung digitaler Medien eine zentrale Rolle. Auch diese wird von technologischen Trends moderiert. So werden User-Interfaces zum Teil zwar bedienfreundlicher, dahinterliegende Prozesse im Zuge einer immer stärkeren Ausdifferenzierung der Medien jedoch komplexer und unverständlicher (Matzner und Richter 2017; Dander und Aßmann 2015). Schwerer wiegt jedoch die zunehmende Datafizierung, in deren Folge ein Grossteil junger Menschen heute einen «digitalen Fußabdruck» hat, auch ohne aktiv etwas über sich selbst zu veröffentlichen (Livingstone 2017, 28). Entsprechende Profil- oder Nutzungsdaten entstehen nicht nur bei immer mehr alltäglichen Aktivitäten mit und in Onlinemedien, sie werden darüber hinaus immer häufiger aggregiert. Dies ermöglicht automatisierte und algorithmische Analysen, die in der Entstehung von Nutzungsprofilen, automatisierten Empfehlungen und personalisierten Newsfeeds bzw. personalisierter Werbung münden (Brüggen et al. 2019; Mascheroni, Ponte, und Jorge 2018; Mascheroni 2018; Wagner, Gebel, und Lampert 2013). Sie bergen damit ein hohes Potenzial für Manipulationen – insbesondere da die Plattformgestaltung weder Einsicht in noch Einfluss auf diese Prozesse zulässt (Wagner, Gebel, und Lampert 2013). Die so gegebenen technischen Bedingungen stehen dem selbstbestimmten Handeln Jugendlicher entgegen. Sie fühlen sich online zunehmend hilflos gegenüber der Datensammlung durch Unternehmen, aber auch durch Staaten (DeMooy 2017).

Wenig Entgegenkommen lässt sich auch bei der Durchsetzung geltenden *Rechts* durch die Anbietenden digitaler Medientechnologien beobachten. Dabei macht die Rechtswissenschaft vor dem Hintergrund global agierender Technologieunternehmen eine Privatisierung der Rechtsdurchsetzung und eine Entmündigung der Bürgerinnen und Bürger aus (Hofmann 2019). Anbietende müssten «ihrer Verantwortung für eine sichere, unbeschwerte und altersgerechte Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen gerecht werden» (Brüggen et al. 2019, 12; siehe auch Wisniewski 2018; Wagner, Brüggen, und Gebel 2010). Angelehnt an die Ergebnisse medienpädagogischer Analysen entwickeln Autorinnen und Autoren zudem verschiedene Vorschläge hierzu (etwa Livingstone et al. 2012; Wagner, Brüggen, und Gebel 2010). Demgegenüber schliessen «Anbieter die Nutzung populärer Online-Dienste durch Kinder und Jugendliche per AGB aus [...], obwohl diese Angebote zum etablierten Medienensemble der Kinder- und Jugendmedienkultur zählen» (Brüggen et al. 2019, 15). Keine Social-Media-Plattform bietet einen adäquaten Vorsorge-Schutz für Kinder und Jugendliche, um gefährdenden Inhalten zu entgehen (Jugendschutz.net 2020). Das hinter der technischen Verwirklichung liegende geltende Recht ist neben den dargestellten Regelungen rund um Urheber- und Persönlichkeitsrechte zentral. Auch dieses ist mit den Trends tiefgreifender Mediatisierung verschränkt. Ausdifferenzierung und Innovationsdichte verschärfen das Problem, dass die Rechtsprechung technologischen Entwicklungen hinterherhinkt (Gräf, Lahmann, und Otto 2018; Cap 2017; Brüggen et al. 2019). So ist etwa der Jugendmedienschutz an Angebotsstrukturen und Inhalten ausgerichtet statt am tatsächlichen Medienhandeln (Brüggen et al. 2019; Bulger et al. 2017). Die Rechtsprechung orientiert sich zudem an den Sorgen und Ängsten von Eltern und anderen Erwachsenen (Livingstone et al. 2014; Staksrud 2013; Drotner 1999; Bulger et al. 2017). Mit einer Perspektive auf Kinder und Jugendliche als passive, unschuldige, schutzbedürftige Wesen konzentrieren sich Regelungen vielfach auf Einschränkungen und Verbote.

Neben diesen am Schutz der Jugendlichen orientierten Regelungen gehören jedoch insbesondere Befähigung und Teilhabe zu den zentralen Rechten junger Menschen (United Nations 2021; Council of Europe 2018; United Nations Human Rights 1989). Eine Rechtssituation, die lediglich auf

dem Ausschluss junger Menschen beruht, schützt nicht nur nicht vor Risiken, sondern nimmt auch Chancen (Livingstone 2017; Brüggen et al. 2019; Bulger et al. 2017). Will ein rechtlicher Rahmen Digitale Souveränität Jugendlicher ermöglichen und fördern, so muss er berücksichtigen, dass heute vielfältige Sozialisationsprozesse in den (privaten) Raum digitaler Angebote verlagert sind (Livingstone 2017) und sich dabei häufig dem Einblick Dritter entziehen (Brüggen et al. 2019). Jugendliche begegnen Risiken online in unterschiedlichen Rollen, nämlich als Rezipierende, Marktteilnehmende, Kommunizierende und/oder Produzierende (Hans-Bredow-Institut für Medienforschung 2014).

5. Empirische Perspektive auf jugendliche Bildpraktiken

5.1 *Projektkontext und methodisches Vorgehen*

Im Kontext eines interdisziplinären Forschungsverbundes, der sich an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) mit Digitaler Souveränität befasst,[2] entstand eine explorative Studie zum Umgang Jugendlicher mit digitalen Daten. An fünf Schulen des Grossraums einer deutschen Grossstadt wurden im Sommer 2019 Gruppendiskussionen (Lamnek 2005) mit Jugendlichen erhoben. Ausgewählt wurde pro Schule je eine Klasse der achten Jahrgangsstufe (Alter der Jugendlichen war etwa 14 Jahre). Um ein möglichst kontrastreiches Sample zu generieren, wurden Mittelschulen und Gymnasien mit je einer Schule aus einem sozioökonomisch besser und einem schlechter gestellten Stadtteil rekrutiert. Je Gruppe diskutierten vier bis acht Jugendliche das Themenfeld Digitale Souveränität, operationalisiert als: Nutzung digitaler Medien, persönliche negative Erfahrungen, Erfahrungen Dritter, Wissen über nicht erlebte Gefahren, Handlungsstrategien zum Umgang mit diesen und ihr darauf bezogenes subjektives Empfinden. Die Gruppen wurden spontan – zumeist durch die Lehrperson – eingeteilt. Insgesamt nahmen 101 Jugendliche teil.

2 Weitere Informationen zu den Teilprojekten unter: www.digital-sovereignty.fau.de

Der Leitfaden wurde nach einem Pre-Test teilstandardisiert. Die aufgezeichneten Gespräche wurden transkribiert, anonymisiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) ausgewertet. Während theoretische Vorannahmen zur Digitalen Souveränität bereits in die Entwicklung der Interviewleitfäden eingingen, kam der Fokus auf Aspekte visueller Kompetenz erst im Zuge der Datenanalyse hinzu. So zeigte sich während der Interpretationsarbeit eine auffällige Relevanzsetzung durch die Jugendlichen hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Bildern – ohne dass diese im Vorhinein in der Erhebung angelegt war. Dies nahmen die Autorinnen zum Anlass die Daten unter der Fragestellung zu betrachten, welche Erfahrungen die Jugendlichen dezidiert mit Bildern in Social-Media-Kontexten machen. Hierzu wurden die beiden theoriebasierten Ansätze der Digitalen Souveränität und der visuellen Kompetenz in einen empirischen Auswertungszugang überführt. Besonderes Augenmerk wurde auf Textpassagen gelegt, in denen Zusammenhänge zwischen Kodierungen zu Aspekten Digitaler Souveränität und Aspekten visueller Kompetenz sichtbar wurden.[3]

5.2 *Ausgewählte Themenfelder der explorativen Studie*

Der Umgang mit Bildern in Social-Media-Kontexten stellte sich ausgehend von den Daten als besonders relevant heraus. Die Jugendlichen nehmen in ihrer alltäglichen Medienpraxis zahlreiche Herausforderungen wahr, denen sie mit spezifischen Strategien begegnen. Aus der Fülle der geschilderten Situationen wurden für den vorliegenden Beitrag drei Themenbereiche ausgewählt, die sich auf die Herausforderung einer Konfrontation mit sexualisiertem Bildmaterial zuspitzen lassen: von Dritten auf Bildern markiert werden, Penisbilder erhalten und Verbreitung privater Nacktbilder. Dass diese Themenfelder Phänomene aufgreifen, die von den Jugendlichen als problematisch wahrgenommen wurden, ist mit den Relevanzsetzungen der Interviewteilnehmenden zu begründen. Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass soziale Medien auch neue Freiräume und Potenziale für die sexuelle Sozialisation bieten können. Nachfolgend dient jeweils ein

3 Weitere Ergebnisse bei J. Müller et al. 2020.

exemplarisch ausgewähltes Zitat aus den Gruppendiskussionen dazu, die Themenbereiche zu skizzieren und Anknüpfungspunkte visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität aufzuzeigen.

5.2.1 *Themenbereich: Markiert werden*

> Lukas: Zum Beispiel letztens, ich wurde auf einem Bild markiert, da war so ein Mädchen und die war nackt. Ich wurde darauf markiert einfach. Aber das war Fake-Account. […] Man kann// nicht seinen Account/ na ja, man kann nix machen eigentlich, auch wenn dein Account privat ist. Du kannst trotzdem markiert werden. (GD Mittelschule 1)

Lukas beschreibt eine Situation, in der sein Account auf der Plattform Instagram mit einem Bild verlinkt wurde. Er rahmt dies verbal als eine nicht seltene negative Erfahrung, der gegenüber er für sich jedoch kaum Handlungsmöglichkeiten sieht. Das Bildmotiv beschreibt er konkret anhand der zu sehenden jungen Person weiblichen Geschlechts ohne Bekleidung, die er augenscheinlich nicht persönlich kennt. Eine explizite symbolische Einordnung als Pornografie nimmt er nicht vor, wodurch seine Äusserung als unaufgeklärt-naiv oder aber auch schüchtern-umschreibend interpretiert werden kann. Wie das Zitat verdeutlicht, werden in sozialen Medien Bilder ohne eigenes aktives Handeln von aussen an Jugendliche herangetragen. Die technischen Rahmenbedingungen der Plattformen erlauben es dabei, auf Bildern markiert zu werden. Die visuelle Selbstpräsentation der Jugendlichen auf Social Media ist damit nicht zwangsläufig ein individuell-autonomer Akt, der auf einer mehr oder weniger visuell kompetenten Handlungspraxis beruht. Sie hängt auch von schwer zu kontrollierenden Praktiken des Markierens und Verlinkens seitens anderer Akteurinnen und Akteure ab, wie sie als ‹machtvolle› Mechanismen in die Plattformen eingeschrieben sind. Zentral sind daneben auch die Rahmenbedingungen: Wer den Schüler markiert hat und wieso, bleibt im Gespräch unklar. Ob es sich um einen Scherz, Mobbing oder Werbung handelt – eine grosse Bandbreite an Möglichkeiten ist denkbar. Je nach Intention des oder der Markierenden wären bestimmte Rechtsbereiche betroffen. Gleichwohl

ist die Situation nicht generell geregelt bzw. regelbar. Plattformbetreibende geben in ihren Nutzungsbedingungen zumeist nur die Möglichkeit, im Nachhinein Personen zu melden oder zu blockieren. Ein vorbeugender Schutz wird nur durch Nichtnutzung der Plattform erzielt.

5.2.2 *Themenbereich: Penisbilder erhalten*

Sexuelle Belästigung, auch durch den ungewollten Erhalt von Penisbildern, ist unter Jugendlichen, insbesondere bei Mädchen und jungen Frauen, ein weit verbreitetes Phänomen (u. a. Kohout 2018). Auch der Grossteil der teilnehmenden Mädchen berichtet davon, bereits ein- oder mehrmals entsprechende Bilder über Messenger gesendet bekommen zu haben. Exemplarisch soll hierfür der folgende Transkriptausschnitt stehen.

Emily: Also das ist auch bei Snapchat so, ne Freundin von mir, also allgemein so Mädchen, die bekommen die ganze Zeit so äh Bilder einfach von irgendwelchen Menschen.

Interviewerin:
Penissen.

[...]

Aylin: Ja. Man bekommt das sehr oft. Also/

Emily: Also nur Mädchen so irgendwie.

Tanja: Das ist schon ekelhaft, so was.

(GD Gymnasium 1)

Die Interviewten schildern hier eine als «ekelhaft» bewertete Erfahrung, die sie einerseits als «Mädchen» verbinde und andererseits eine gewisse Normalität innerhalb ihres Gendermilieus aufweise. Hierbei wird die Messenger-App Snapchat genannt, für die eine kurze Sichtbarkeit der Bilder (bis zu zehn Sekunden bevor sie vom Gerät entfernt werden) im Sinne ephemerer Fotografie charakteristisch ist (Kofoed und Larsen 2016). Insbesondere solche ‹flüchtigen› Bilder bergen Gefahren, weil dieses vermeintliche Verschwinden das Verbreiten von riskanten Bildmotiven begünstigen kann (Lobinger und Schreiber 2017). In den Gruppendiskussionen werden sowohl Bekannte als auch Fremde und als «Peverslinge» oder «Pädophile» benannte Personen als Adressierende aufgeführt. Den Jugendlichen

scheint weder klar zu sein, wer jeweils die Bilder absendet, noch warum sie diese erhalten. Klar ist ihnen hingegen, dass diese Bilder keinen ästhetischen Bezugsrahmen eröffnen, sondern als Symbol für einen sexuellen Übergriff stehen. In den Gruppendiskussionen wird deutlich, dass sie meist mit dem Blockieren des absendenden Accounts reagieren. Erneut ist ein präventiver Schutz vor entsprechenden Bildern seitens der Plattformen nicht möglich. Technisch können sich die Jugendlichen bei einigen Anbietenden schützen, indem sie ihr Profil auf «privat» schalten. Diese Möglichkeit ist jedoch nicht bei allen Plattformen gegeben. Auch schützt dies nicht zwangsläufig davor, entsprechende Bilder aus dem (weiteren) Bekanntenkreis zu erhalten. Den Betroffenen bleibt wiederum nur die Möglichkeit, die Accounts zu melden oder zu blockieren. Weitergehende Schritte werden seitens der Plattformbetreibenden nicht oder nur in Ausnahmefällen eingeleitet. Nach deutschem Recht stellt das ungefragte Versenden eines Penisbildes eine Straftat nach § 184 Nr. 6 StGB dar. Dennoch erstattete keine der Jugendlichen Strafanzeige. Dabei kann angenommen werden, dass ihnen diese Möglichkeit nicht bekannt war.

5.2.3 *Themenbereich: Verbreitung privater Nacktbilder*

> Luca: Das ist nur dieses, äh, die Gefahr wenn so, keine Ahnung, Mädchen zum Beispiel jetzt irgendwelche Nacktfotos schicken, dass das halt wirklich rüber / alles rüber geschickt wird. Und halt wirklich oft geteilt wird.
>
> (GD Gymnasium 1)

Ein weiteres relevantes Phänomen im Kontext jugendlicher Bild- und Social-Media-Praxis kommt im vorangegangenen Zitat zur Sprache: das unter dem Begriff *Sexting* diskutierte Senden privater Nacktfotografien. Jugendliche, die mit ihren Partnerinnen und Partnern Nacktbilder teilen, sehen sich zuweilen dem Vorwurf fehlender Medienkompetenz bzw. visueller Kompetenz gegenüber. Verschiedene Autorinnen und Autoren weisen vor dem Hintergrund Jugendlicher Identitätsbildung und fortschreitender Mediatisierung jedoch zu Recht darauf hin, dass das Erproben – auch der eigenen Sexualität und sexuellen Rolle – heute selbstverständlich in

den digitalen Raum hineinreicht. So kann diese Praxis als funktionaler Bestandteil des Erwachsenwerdens und «normale» Identitätsarbeit im Sinne einer Selbst- und Körpererkundung verstanden werden (z. B. Döring 2014; Tillmann 2014). Dass hiermit gewisse «Fallstricke» (vgl. Tillmann 2014, 48) verbunden sind, sollte Anlass zu einer Erziehung Heranwachsender zur Verantwortung im sexuellen Handeln (Döring 2014, 62) und zur Förderung von Kunstfertigkeiten im Umgang mit Geschlechterungleichheiten und Doppelmoral genommen werden (Tillmann 2014).

Vielfältige Gründe veranlassen Jugendliche zum Weiterleiten von Bildern, die sie zuvor erhalten haben. Der Schaden lässt sich unabhängig vom Motiv kaum begrenzen. Versenden Adressatinnen und Adressaten von Nacktbildern diese ungefragt an Dritte, verstossen sie damit gegen geltendes Recht. Jedoch nützt dies den Geschädigten wenig, da sich einmal verbreitete Inhalte kaum mehr aus dem Internet entfernen lassen. In der Folge sind die Jugendlichen zum Teil extremem Mobbing und psychischem Druck ausgesetzt. Technisch haben Betroffene kaum Handhabe, die eigenen Bilder zurückzuverfolgen, geschweige denn zurückzuerhalten.

6. Fazit: Diskursstränge zur konzeptionellen Verbindung

Der vorliegende Beitrag reflektiert die Konzepte visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität als Bezugspunkte in einer tiefgreifend mediatisierten und visualisierten Welt. Er systematisiert die Ansätze zunächst und illustriert sodann ihre empirische Anwendbarkeit am Beispiel von Gruppendiskussionen zur Auseinandersetzung mit sexualisierten Bildinhalten in sozialen Medien. Auf dieser empirischen Ebene kann an konkreten Phänomenen und Erfahrungen der alltäglichen Medienpraxis Jugendlicher aufgezeigt werden, dass zu deren Verständnis eine theoretische Sensibilisierung in beide Richtungen fruchtbar ist: Die Erfahrungen der Jugendlichen heben zum einen hervor, wie zentral die Auseinandersetzung mit visuellen Darstellungen und Inhalten für das heutige Aufwachsen ist. Zum anderen verdeutlicht der Mangel an Strategien, sich vor unerwünschten Erfahrungen mit sexualisierten Bildern zu schützen, nicht zwingend fehlende individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern zeigt vielmehr,

dass exogene Faktoren ausserhalb des Einflussbereiches der Jugendlichen deren Medienhandeln moderieren. Zur Einordnung der gegenseitigen Befruchtung beider theoretischer Zugänge in den übergeordneten Theoriediskurs der Medienpädagogik werden zwei zentrale Diskursstränge aufgegriffen und diskutiert:

6.1 Präsentativität

Präsentativ-symbolische Formen des Selbstausdrucks sind für Jugendliche essenziell (Niesyto 2007). In tiefgreifend mediatisierten und individualisierten Gesellschaften dient die visuelle Selbstthematisierung über soziale Medien in besonderer Weise als Anstoss für Identitätsbildungsprozesse (Kramer 2020). Dennoch basieren Kompetenzmodelle, wie sie etwa im schulpolitischen Diskurs zugrunde gelegt werden, darauf, dass Wissen über die technischen Bedingungen von Medien erlangt wird. Die darüberhinausgehenden identitätsrelevanten Fähigkeiten zum präsentativen Ausdruck durch Bilder oder auch Musik werden hingegen nur marginal berücksichtigt (Mikos 2000). Auch mit dem Fokus auf Digitale Souveränität darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass zwar ein sicherer und aufgeklärter Medienumgang zur gesellschaftlichen Teilhabe unabdingbar ist, dass jedoch auch die Medienpraktiken Jugendlicher gerade ihr Potenzial durch (irrationale, nicht-diskursive) ästhetische Erfahrungen in der Peergroup entfalten. Die Theorieperspektive visueller Kompetenz verhilft in diesem Kontext dazu, Bild und Text als verschiedene Zugänge zu Welt und Selbst anzuerkennen, denn die bildspezifische Doppeltheit der ikonischen und symbolischen Qualität macht den Umgang mit Bildern speziell und unterscheidet ihn vom Umgang mit Text bzw. Sprache. Während zu den Funktionsweisen von Sprache umfangreiches Wissen vorliegt, ist das Bildwissen durch die lange Zeit vorherrschende «pädagogische Marginalisierung des Bildes» (Missomelius 2017, 228) noch unzureichend. Das Potenzial des Bildes im Rahmen der praktischen Bildpädagogik im schulischen und ausserschulischen Kontext (Schlör 2017), der Auseinandersetzung mit Visualität in Lehr-Lernprozessen (Missomelius 2017) sowie auf der Ebene von Forschungsmethoden (Niesyto 2017; Kramer 2020) ist lange nicht ausgeschöpft.

6.2 *Relationalität*

Das vorgestellte Konzept Digitaler Souveränität wählt einen Zugang, welcher neben relevanten individuellen Faktoren verstärkt exogene Einflüsse in den Mittelpunkt rückt. Der Ansatz unterstreicht damit nicht nur, dass Medienhandeln und sein Erfolg (aus jugendlicher, gesellschaftlicher, Peer-Perspektive etc.) auch ausserhalb des Einflussbereichs der Handelnden liegt, sondern verweist zudem auf die Verwobenheit exogener und endogener Faktoren in diesem Prozess und berücksichtigt damit die Rolle tiefgreifender Mediatisierungsprozesse im Alltag allgemein und für das Aufwachsen Jugendlicher (J. Müller et al. 2020). Diese Relationalität und der systematische Einbezug von sozialen, technischen und rechtlichen Bedingungen sind konstitutiv für das hiesige Theorieverständnis Digitaler Souveränität. Insbesondere in Bezug auf jugendliche Social-Media-Praktiken, bei denen Bilder mitunter als riskante und sensible Daten zu verstehen sind, erscheint jedoch eine solche theoretische Perspektive erforderlich für das Verständnis der Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen im Medienhandeln.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Verknüpfung der theoretischen Konzepte visueller Kompetenz und Digitaler Souveränität in der vorgestellten empirischen Studie zum tieferen Verstehen der jugendlichen Medienpraktiken beiträgt. Hierdurch kann aufgezeigt werden, wo Handlungsbedarfe auf pädagogischer und rechtlicher sowie politischer Ebene bestehen. Die herausgegriffenen Themenfelder, die sich auf den Umgang mit sexualisierten Bildern in Social-Media-Kontexten beziehen, stellen Handlungszusammenhänge im Alltag Heranwachsender dar, in denen diese verschränkte Perspektive besonders fruchtbar erscheint. Sowohl der visualitätstheoretische als auch der relationale Zugang zu jugendlichem Medienhandeln eröffnet Potenziale für Forschung und Praxis in diesem Feld.

Literatur

Aigner, Josef Christian, Theo Hug, Martina Schuegraf, und Angela Tillmann. 2015. *Medialisierung und Sexualisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06427-3.

Aktionsrat Bildung. 2018. *Digitale Souveränität und Bildung: Gutachten*. Unter Mitarbeit von Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Olaf Köller, Dieter Lenzen, Nele McElvany et al. 1. Aufl. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:16569.

Bauer, Ullrich, und Klaus Hurrelmann. 2015. «Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung in der aktuellen Diskussion». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (2): 155–70. https://doi.org/10.3262/ZSE1502155.

Bohnsack, Ralf. 2013. «Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis». In *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*, herausgegeben von Alexander Lenger, Christian Schneickert, und Florian Schumacher, 175–200. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10.

Boyd, Danah. 2007. *Why Youth Heart Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*. https://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf. https://doi.org/10.31219/osf.io/22hq2.

Boyd, Danah, und Eszter Hargittai. 2013. «Connected and concerned: Variation in parents' online safety concerns». *Policy & Internet* 5 (3): 245–69. https://doi.org/10.1002/1944-2866.POI332.

Brüggen, Niels, Stephan Dreyer, Christa Gebel, Achim Lauber, Raphaela Müller, und Sina Stecher. 2019. «Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln.». Unveröffentlichtes Manuskript. https://www.bzkj.de/bzkj/service/publikationen/gefaehrdungsatlas-digitales-aufwachsen-vom-kind-aus-denken-zukunftssicher-handeln--175506.

Brüggen, Niels, Eva Dirr, Mareike Schemmerling, und Ulrike Wagner. 2014. *Jugendliche und Online-Werbung im Social Web*. München. https://www.jff.de/veroeffentlichungen/detail/jugendliche-und-online-werbung-im-social-web/.

Bulger, Monica, Patrick Burton, Brian O'Neill, und Elisabeth Staksrud. 2017. «Where policy and practice collide: Comparing United States, South African and European Union approaches to protecting children online». *New Media & Society* 19 (5): 750–64. https://doi.org/10.1177/1461444816686325.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, und Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. 2015. «Maßnahmenprogramm „Mehr Sicherheit, Souveränität und Selbstbestimmung in der digitalen Wirtschaft": Herausforderungen und Handlungselemente für Gesellschaft, Wirtschaft und Verbraucher». https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/massnahmenprogramm-sicherheit-souveraenitaet-selbstbestimmung-digitale-wirtschaft.html.

Burri, Regula Valérie. 2008. «Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen / Images as Social Practice: Outline of a Sociology of the Visual». *Zeitschrift für Soziologie* 37 (4): 342–58. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2008-0404.

Cap, Clemens H. 2017. «Verpflichtung der Hersteller zur Mitwirkung bei informationeller Selbstbestimmung». In *Informationelle Selbstbestimmung im digitalen Wandel*, herausgegeben von Michael Friedewald, Jörn Lamla, und Alexander Roßnagel, 249–64. DuD-Fachbeiträge. Wiesbaden: Springer Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17662-4.

Carnap, Anna, Viktoira Flasche, und Michaela Kramer. im Erscheinen. «Posieren oder Sich-Positionieren. Die Rekonstruktion von Haltungen in jugendlichen Social-Media-Praktiken». In *Haltungen in der qualitativen Bildungs- und Biografieforschung*, herausgegeben von Juliane Engel, Christine Demmer, Thorsten Fuchs, und Christine Wiezorek, o.S. Opladen: Barbara Budrich.

Council of Europe. 2018. «Recommendation CM/Rec(2018)7 of the Committee of Ministers to member States on Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment». https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016808b79f7.

Dander, Valentin, und Sandra Aßmann. 2015. «Medienpädagogik und (Big) Data: Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung und -praxis». In *Big Data und Medienbildung: Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*, herausgegeben von Harald Gapski, 33–50. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3. Düsseldorf, München: kopaed. http://doi.org/10.25656/01:11634.

Dekker, Arne, und Koops Thula. 2017. «Sexting als Risiko? Zum konsensuellen und nichtkonsensuellen Versand persönlicher erotischer Fotos mittels digitaler Medien». *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 60 (9): 1034–39. https://doi.org/10.1007/s00103-017-2595-9.

DeMooy, Michelle. 2017. «Rethinking Privacy Self-Management and Data Sovereignty in the Age of Big Data: Considerations for Future Policy Regimes in the United States and the European Union». 1. Auflage. http://doi.org/10.11586/2017009.

Döring, Nicola. 2014. «Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting?». *Cyberpsychology* 8 (1). https://doi.org/10.5817/CP2014-1-9.

Döring, Nicola. 2015. «Smartphones, Sex und Social Media: Erwachsenwerden im Digitalzeitalter. Wie Jugendliche in Deutschland mit Smartphone, Apps und Social-Media-Plattformen umgehen». *TELEVIZION* 28 (1): 12–19. http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/28_2015-1/Doering-Smartphones_Sex_und_Social_Media.pdf.

Doelker, Christian. 1997. *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett Cotta.

Drotner, K. 1999. «Dangerous media? Panic discourses and dilemmas of modernity». *Paedagogica Historica* 35: 593–619. https://doi.org/10.1080/0030923990350303.

Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Münster: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:18166.

Friedrichsen, Mike, und Peter -J. Bisa, Hrsg. 2016. *Digitale Souveränität. Vertrauen in der Netzwerkgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07349-7_24.

Göppel, Rolf. 2005. *Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen.* Pädagogik der Lebensalter 4. Stuttgart: Kohlhammer.

Gräf, Eike, Henning Lahmann, und Philipp Otto. 2018. «Die Stärkung der digitalen Souveränität: Wege der Annäherung an ein Ideal im Wandel». Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 12. Januar 2020. https://www.divsi.de/projekte/gesellschaft/digitaler-kodex/digitale-souveraenitaet/index.html.

Gueham, Farid. 2017. «Digital Souvereignty – Steps towards a new system of internet gouvernance». https://www.fondapol.org/en/study/digital-sovereignty-steps-towards-a-new-system-of-internet-governance/.

Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg. 2014. *Aufwachsen mit digitalen Medien. Monitoring aktueller Entwicklungen in den Bereichen Medienerziehung und Jugendschutz.* Hamburg. https://leibniz-hbi.de/de/projekte/forschungs-monitoring-digitales-aufwachsen.

Hargittai, Eszter. 2010. «Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation"». *Sociological Inquiry* 80 (1): 92–113. https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x.

Hepp, Andreas. 2020. *Deep mediatization.* Key Ideas in Media and Cultural Studies. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351064903.

Hermann, Thomas, Bernd Stiegler, und Sarah M. Schlachetzki. 2013. «Visuelle Kompetenz: Bilddidaktische Zugänge zum Umgang mit Fotografie». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 23 (Visuelle Kompetenz). https://doi.org/10.21240/mpaed/23/2013.00.00.X.

Hoffmann, Bernward. 2019. «Medien-Erziehungs-Kompetenz von Eltern im System Familie». In *Digital Diversity: Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen*, herausgegeben von Holger Angenent, Birte Heidkamp, und David Kergel, 103–17. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7_7.

Hofmann, Franz. 2019. *Digitale Souveränität: Perspektive der Privatrechtswissenschaft.* Erlangen. Working Paper Emerging Fields Initiative ‹Digital Sovereignty› (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg).

Huber, Hans Dieter. 2004. «Visuelle Performativität». In *Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst*, herausgegeben von Hans D. Huber, Bettina Lockemann und Michael Scheibel, 31–37. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.

Hug, Theo. 2010. «Visuelle Kompetenz, Medienkompetenz und ‹New Literacies› – Konzeptionelle Überlegungen in einer pluralen Diskurslandschaft». In *Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Studies*, herausgegeben von Theo Hug, und Andreas Kriwak, 54–74. Innsbruck: innsbruck university press. https://doi.org/10.25969/mediarep/14859.

Hug, Theo, und Andreas Kriwak, Hrsg. 2010. *Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck Media Studies.* Innsbruck: innsbruck university press. https://doi.org/10.25969/mediarep/14859.

Hugger, Kai-Uwe, und Angela Tillmann. 2020. «Kindheit und Jugend im Wandel». In *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert, und Katja Ludwig, 1–18. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_30-1.

Jenkins, Henry, Mizuko Ito, und Danah Boyd. 2016. *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics.* Cambridge: Polity Press. https://doi.org/10.17192/ep2016.4.6302.

Jenkins, Henry, und Ravi Purushotma. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.* The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge, Mass. The MIT Press. https://www.macfound.org/press/grantee-publications/white-paper-confronting-the-challenges-of-participatory-culture-media-education-for-the-21st-century-by-henry-jenkins.

Jörissen, Benjamin. 2019. «Die Digitalisierung und ihr Einfluss auf die Gesellschaft». In *Digitale Kompetenzen in der Jugendarbeit*, herausgegeben von Deutsche Telekom Stiftung, 7–17.

Jugendschutz.net. 2020. «Bericht 2019: Jugendschutz im Internet: Risiken und Handlungsbedarf». https://www.jugendschutz.net/jahresberichte/index.html.

Kammerl, Rudolf. 2014. «Enkulturationshilfen in der digitalen Gesellschaft Diskurse als/oder Orientierung?». In *Jahrbuch Medienpädagogik 11*, herausgegeben von Rudolf Kammerl, Alexander Unger, Petra Grell, und Theo Hug, 15–33. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06462-4_2.

Kammerl, Rudolf, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, und Katrin Potzel. 2020. «Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?». In *Bewegungen*, herausgegeben von Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl, Hans C. Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein, und Ulrich Salaschek, 377–88. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.30.

Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Kofoed, Jette, und Malene Charlotte Larsen. 2016. «A snap of intimacy: Photo-sharing practices among young people on social media». *First Monday* 21 (11): 1–16. https://doi.org/10.5210/FM.V21I11.6905.

Kohout, Raphaela. 2018. «Sexuelle Belästigung und Gewalt im Internet in den Lebenswelten der 11-bis 18-Jährigen: durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung im Auftrag von SOS-Kinderdorf Österreich und Rat auf Draht». https://jugendkultur.at/publikationen/online/.

Kramer, Michaela. 2020. *Visuelle Biografiearbeit: Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive.* Lebensweltbezogene Medienforschung. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748910237.

Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6.

Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kutscher, Nadia. 2014. «Soziale Ungleichheit». In *Handbuch Kinder und Medien*, herausgegeben von Angela Tillmann, Sandra Fleischer, und Kai-Uwe Hugger, 101–12. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_7.

Lamnek, Siegfried. 2005. *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis.* Weinheim: Beltz PVU.

Langer, Susanne K. 1942/1984. *Philosophie auf neuem Wege.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Livingstone, Sonia. 2008. «Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression». *New Media Society* 10 (8): 393–411. https://doi.org/10.1177/1461444808089415.

Livingstone, Sonia. 2015. «Children's internet culture: Power, change and vulnerability in twenty-first century childhood». In *The Routledge international handbook of children, adolescents and media*, herausgegeben von Dafna Lemish, 111–19. Routledge international handbooks. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203366981-26.

Livingstone, Sonia. 2017. «Children's and Young People's Lives Online». In *Online Risk to Children: Impact, Protection and Prevention*, herausgegeben von Jon Brown, 23–36. Wiley Child Protection and Policy Ser. Newark: John Wiley & Sons Incorporated. https://doi.org/10.1002/9781118977545.ch2.

Livingstone, Sonia, Lucyna Kirwil, Cristina Ponte, und Elisabeth Staksrud. 2014. «In their own words: What bothers children online?». *European Journal of Communication* 29 (3): 271–88. https://doi.org/10.1177/0267323114521045.

Livingstone, Sonia, Kjartan Ólafsson, Brian O'Neill, und Veronica Donoso. 2012. «Towards a better internet for children: findings and recommendations from EU Kids Online to inform the CEO coalition. EU Kids Online». Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 5. August 2020. http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/44213.

Lobinger, Katharina, und Maria Schreiber. 2017. «Photo Sharing». In *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*, herausgegeben von Katharina Lobinger, 1–22. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06738-0_19-1.

Marwick, Alice E., Diego Murgia-Diaz, und John G. Palfrey. 2010. «Youth, Privacy and Reputation (Literature Review)». https://ssrn.com/abstract=1588163.

Mascheroni, Giovanna. 2018. «Datafied childhoods: Contextualising datafication in everyday life». *Current Sociology* 68 (6): 798–813. https://doi.org/10.1177/0011392118807534.

Mascheroni, Giovanna, Cristina Ponte, und Ana Jorge, Hrsg. 2018. *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age*. Yearbook / The International Clearinghouse on Children, Youth and Media 2018. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden:org:diva-5398.

Matzner, Tobias, und Philipp Richter. 2017. «Die Zukunft der informationellen Selbstbestimmung». In *Informationelle Selbstbestimmung im digitalen Wandel*, herausgegeben von Michael Friedewald, Jörn Lamla, und Alexander Roßnagel, 319–23. DuD-Fachbeiträge. Wiesbaden: Springer Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17662-4.

Meister, Dorothee M. 2013. «Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule». In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 46–52. https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/07/medienkompetenzbericht_2013.pdf.

Mikos, Lothar. 2000. «Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 1 (Medienkompetenz): 1–16. https://doi.org/10.21240/mpaed/01/2000.03.19.X.

Missomelius, Petra. 2017. «Medienpädagogische Aufgabenfelder hinsichtlich der Visualität im digitalen Zeitalter. Desiderate im Umgang mit visuellen Medienkulturen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 27 (Spannungsfelder & blinde Flecken): 226–38. https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.27.X.

Müller, Jane, Ina Mareike Thumel, Katrin Potzel, und Rudolf Kammerl. 2020. «Digital Sovereignty of Adolescents». *Medien Journal. Zeitschrift für Kommunikationskultur* (Special Issue 02/2020 "Digital Culture, New Media and Youth"): 30-40. https://doi.org/10.24989/medienjournal.v44i1.1926.

Müller, Lena-Sophie. 2016. «Das digitale Bauchgefühl». In *Digitale Souveränität: Vertrauen in der Netzwerkgesellschaft*, herausgegeben von Mike Friedrichsen und Peter -J. Bisa, 267–85. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07349-7_24.

Müller, Marion G., und Stephanie Geise. 2015. *Grundlagen der Visuellen Kommunikation*. 2. Aufl. 2414. Konstanz, München: UVK.

Niesyto, Horst. 2007. «Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung». In *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 222–45. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_11.

Niesyto, Horst. 2017. «Visuelle Methoden in der medienpädagogischen Forschung: Ansätze, Potentiale und Herausforderungen». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*, herausgegeben von Thomas Knaus, 59–95. München: kopaed. https://doi.org/10.25656/01:17072.

Pietraß, Manuela. 2003. *Bild und Wirklichkeit. Zur Unterscheidung von Realität und Fiktion bei der Medienrezeption.* Opladen: Leske + Budrich.

Reichenbach, Roland, und Nicolaj van der Meulen. 2010. «Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil». *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (6): 795–805. https://doi.org/10.25656/01:7306.

Reißmann, Wolfgang. 2015. *Mediatisierung visuell. Kommunikationstheoretische Überlegungen und eine Studie zum Wandel privater Bildpraxis.* Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845265667.

Schlör, Katrin. 2017. «Subjektorientierte medienpädagogische Forschung mit Familien in belasteten Lebenslagen – Chancen und Herausforderungen visueller Forschungsmethoden». In *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*, herausgegeben von Thomas Knaus, 287–315. München: kopaed. https://doi.org/10.25526/fw-mp.21.

Schulz-Zander, Renate. 2001. «Schulen ans Netz – aber wie? Die wirkungsvolle Einführung neuer Medien erfordert eine lernende Schule». *Computer + Unterricht* 41 (11), 6–9.

Shin, Wonsun, und Hyunjin Kang. 2016. «Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet». *Computers in Human Behavior* 54:114–23. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.062.

Staksrud, Elisabeth. 2013. «Online grooming legislation: Knee-jerk regulation?». *European Journal of Communication* 28 (2): 152–67. https://doi.org/10.1177/0267323112471304.

Stubbe, Julian. 2016. «Material Practice as a Form of Critique». *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A* 30: 30–46. http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/30_2.pdf.

Stubbe, Julian. 2017. «Von digitaler zu soziodigitaler Souveränität». In *Digitale Souveränität. Bürger | Unternehmen | Staat*, herausgegeben von Volker Wittpahl, 43–59. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55796-9_1.

Thomas, Tanja, und Friedrich Krotz. 2008. «Medienkultur und soziales Handeln: Begriffsarbeiten zurTheorieentwicklung». In *Medienkultur und soziales Handeln*, herausgegeben von Tanja Thomas. 1. Aufl., 17–42. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90898-4_1.

Tillmann, Angela. 2014. «Selfies. Selbst- und Körpererkundungen Jugendlicher in einer entgrenzten Gesellschaft». In *Lieben, Liken, Spielen*, herausgegeben von Jürgen Lauffer und Renate Röllecke, 42–51. München: kopaed.

Turkle, Sherry. 2011. *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other.* New York: Basic Books. https://doi.org/10.1002/asi.22658.

Ulbing, Nora. 2020. «Das Phänomen Sexting – (k)ein Kinderspiel». *Medien + Erziehung* 64 (2): 60–66. https://www.merz-zeitschrift.de/alle-ausgaben/details/2020-02-beruf-medienpaedagog-in/.

United Nations. 2021. *General comment No. 25 on children's rights in relation to the digital environment.* https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/GC-ChildrensRightsRelationDigitalEnvironment.aspx.

United Nations Human Rights. 1989. «Convention on the Rights of the Child». https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx.

Vorderer, Peter, Dorothée Hefner, Leonard Reinecke, und Christoph Klimmt, Hrsg. 2018. *Permanently Online, Permanently Connected: Living and Communicating in a POPC World.* New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315276472.

Wagner, Ulrike, Niels Brüggen, und Christa Gebel. 2010. «Persönliche Informationen in aller Öffentlichkeit? Jugendliche und ihre Perspektive auf Datenschutz und Persönlichkeitsrechte in Sozialen Netzwerkdiensten». https://www.jff.de/veroeffentlichungen/detail/persoenliche-informationen-in-aller-oeffentlichkeit-jugendliche-und-ihre-perspektive-auf-datenschutz/.

Wagner, Ulrike, Niels Brüggen, Peter Gerlicher, Mareike Schemmerling, und Christa Gebel. 2013. «Identitätsarbeit und sozialraumbezogenes Medienhandeln in Sozialen Netzwerkdiensten: Vierte Teilstudie der 5. Konvergenzstudie ‹Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform Jugendlicher›». Unveröffentlichtes Manuskript. https://www.jff.de/veroeffentlichungen/detail/identitaetsarbeit-und-sozialraumbezogenes-medienhandeln-in-sozialen-netzwerkdiensten0/.

Wagner, Ulrike, und Susanne Eggert. 2013. «Das Medienhandeln von Heranwachsenden – Konstanten und Veränderungen: Materialen zum 14. Kinder- und Jugendbericht». https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/16304-das-medienhandeln-von-heranwachsenden-konstanten-und-veraenderungen.html.

Wagner, Ulrike, Christa Gebel, und Claudia Lampert, Hrsg. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie.* Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 72. Berlin: Vistas. https://www.medienanstalt-nrw.de/zum-nachlesen/forschung/abgeschlossene-projekte/schriftenreihe-medienforschung/zwischen-anspruch-und-alltagsbewaeltigung-medienerziehung-in-der-familie.html.

Wisniewski, Pamela. 2018. «The Privacy Paradox of Adolescent Online Safety: A Matter of Risk Prevention or Risk Resilience?». *IEEE Secur. Privacy* 16 (2): 86–90. https://doi.org/10.1109/MSP.2018.1870874.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

time (space) matters

Mediatisierte Zeit(räume) in Tutorial-Videos

Nadia Bader[1] und Notburga Karl[2]

[1] Pädagogische Hochschule Freiburg

[2] Universität Bamberg

Zusammenfassung

Am Beispiel von Tutorial-Videos als digitale Lehr- und Lern-Medien fragt der Beitrag nach deren medialen Eigenheiten und medial durchwirkten Bildungspotenzialen. Inwiefern schwingen mediale Übersetzungsprozesse, medial vermittelte Momente des Zeigens und Erklärens implizit in der Ausgestaltung solcher Videos mit? Inwiefern werden sie explizit genutzt? Und welche Bildungspotenziale birgt ein medial sensibilisierter Umgang mit (audio-)visuellen Gestaltungsmöglichkeiten? Im Rahmen aktueller Lehrentwicklungen (Blended und Distance Learning) lohnt sich eine genauere Untersuchung insbesondere bildungsrelevanter, medienästhetischer Dimensionen bestimmter (Lehr-/Lern-)Medien und Tools. Mit Erfolgsgarantie werbend – z. B. zum perspektivisch ‹richtigen› Zeichnen – suggerieren Tutorial-Videos Verständlichkeit, Machbarkeit und einen schnellen, selbstbestimmten Zugriff auf deren Lerninhalte (z. B. durch Fast Forward, Pause, Wiederholung). Zugleich kann die damit einhergehende Effektivitätslogik einer unreflektierten Reproduktion impliziter normativer Vorstellungen Vorschub leisten. Die Frage nach dem Wie der Darstellung kann dahingehend eine medial sensibilisierte, repräsentationskritische Sichtweise eröffnen. Beispielsweise kann sich ‹laienhafte› Nachlässigkeit in einer (irritierenden) Bildstörung als bildend zeigen, wenn sie die Aufmerksamkeit von Rezipierenden auf deren eigene Wahr-

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Bader, Nadia, und Notburga Karl. 2022. «time (space) matters. Mediatisierte Zeit(räume) in Tutorial-Videos». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 119–154. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.22.X.

nehmung lenkt und sie dazu auffordert, sich zu erklärten und gezeigten Inhalten (bewusster) ins Verhältnis zu setzen, satt vorschnell einer ‹Verstehensillusion› zu erliegen. Im Sinne einer transformatorischen Bildungstheorie sind solche Wahrnehmungsbrüche potenziell eher ermächtigend als beispielsweise die symbolische Form der Perspektive selbst und ermöglichen eine kritische Auseinandersetzung damit. Im vorliegenden Text-Bild-Beitrag nutzen wir distanzierend-kritische sowie künstlerisch-experimentelle Methoden, um medial bedingte Bildungspotenziale in Tutorial-Videos aufzudecken und weiterzudenken.

time (space) matters. Mediated Time (Spaces) in Video Tutorials

Abstract

This contribution focuses on video tutorials used for teaching and learning. It looks at their medial properties and probes their (media-specific) educational potential. We enquire both into some of the implicit features of such tutorials – e.g., translations and transformations between media, or moments of showing and explaining with their distinct medial properties – as well as their explicit use: specifically, the educational potential they may yield if audio-visual means of designing and creating are employed in media-sensitive fashion. Given the current developments in teaching practices (such as blended and distance learning), a more detailed investigation of the aesthetic dimension of these teaching tools seems to be indicated. Video tutorials often guarantee their users' successful acquiring of skills, e.g. of drawing a perspective ‹correctly›; and they implicitly promise an easy grasp of the subject, practical feasibility and quick, self-determined access to learning content (e.g. by fast-forwarding, pausing or replaying content). At the same time, they promote a logic of effectiveness which may hide normative ideas that users uncritically adopt and reproduce. Looking into their means of presentation may allow for a media-sensitive critique of their representational logic. ‹Amateur› negligence may, for example, turn out to be educational – if unsettled/-ling images protect the users of such tutorials from the illusion of a mere passive ‹understanding› – and instead direct the attention to their own perception and their own position in relation to the subjects that are

being presented and explained to them. As part of a transformative educational theory, such perceptual disturbances are potentially more empowering than, for example, knowledge about perspective as a symbolic form as such. They invite a critical engagement with the latter. In our contribution, we will use both conventional critical methods and more experimental artistic strategies to explore the educational potential of video tutorials.

Eine experimentelle Gegenüberstellung

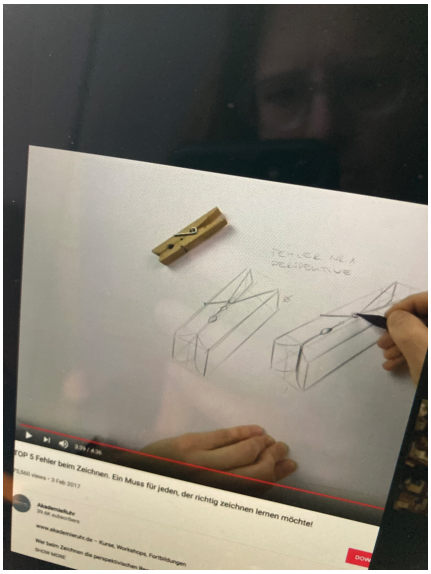

Abb. 1: Bildschirmfoto mit Spiegelung (Foto: Notburga Karl).
Abb. 2: Vaka Olsen 2014, «Sunscreenpill», © Kunstverein Nürnberg.

Der vorliegende Beitrag möchte in der Zeit forcierter Digitalisierung den Blick für Zusammenhänge schärfen, die nicht nur aus kunstpädagogischer Sicht wichtig sind: die Medienästhetik. Dazu knüpft er an das Labor «time (space) matters – Mediatisierte Zeit in Tutorial-Videos» an, das anlässlich der digitalen Tagung «Ästhetik – Digitalität – Macht» stattfand. Inspiriert von der experimentell, performativ und interaktiv angelegten und (audio-)visuell ausgestalteten Laborarbeit, gemeinsam mit den Teilnehmenden, spitzten wir für diesen Beitrag jene Fragen zu, die wir aus

medientheoretischer sowie produktionsästhetischer Sicht für das thematische Spektrum des Tagungsdiskurses interessant finden. Andererseits fokussieren wir jene Fragen, die sich gut im Medium des hier gegebenen Beitragsformats (digital, schriftlich, bildlich) diskutieren lassen.

Im Folgenden beschäftigen wir uns exemplarisch mit Tutorial-Videos als (Lehr-, Lern- und Bildungs-)Medium, das sich zunehmender Beliebtheit erfreut und inzwischen in unübersichtlicher Vielzahl online zugänglich ist (vgl. Bader 2022/i. V.). Wir gehen davon aus, dass (digitales bzw. digital gestütztes) Lernen – beispielsweise mit Tutorial-Videos – von damit verbundenen medialen Eigenheiten massgeblich beeinflusst und geradezu durchwirkt wird. So erscheint es lohnend, diese Eigenheiten mit Blick auf konkrete Phänomene und Wirkweisen sowie damit verbundene Möglichkeiten und Grenzen genauer zu betrachten und in der aktuellen Lehrentwicklung (z. B. Distance/Blended Learning) zu berücksichtigen. Über die funktionale und didaktische Ebene eines Mediums oder Tools hinaus gilt es, dabei insbesondere dessen *medienästhetische* Prämissen zu beachten.

Konkret untersuchen wir die mediale Ausgestaltung von (ausgewählten) Tutorial-Videos, um medial bedingte bzw. beeinflusste Bildungspotenziale herauszuarbeiten, denn die je spezifische Nutzung (audio-)visueller Möglichkeiten bei der Gestaltung von Videos kann den zu vermittelnden Inhalten zugutekommen oder ihnen entgegenstehen. Mediale Potenziale können explizit genutzt werden oder implizit und unbeachtet bleiben. Im Rückgriff auf Christoph Koller und Ursula Brandstätter (vgl. Koller 2018; Brandstätter 2013) nehmen wir an, dass mediale Übersetzungsprozesse als solche bildende Potenziale aufweisen. Diesen gilt daher unsere besondere Aufmerksamkeit.

Ein Anliegen unseres Beitrags ist zudem, die Wahrnehmung des eigenen (medial geprägten) Wahrnehmens als solche zu thematisieren. Neben einem kritisch-analytischen Vorgehen erscheinen uns dafür auch ästhetisch-explorative, spielerische Zugänge gewinnbringend, wie wir sie u. a. im Tagungslabor erprobt haben. Diese können dazu beitragen, dass wir unseren Untersuchungsgegenstand in einem nochmals anderen Licht und sensibilisiert für mediale Zusammenhänge betrachten können (vgl. Bader und Götsch 2020; Karl 2022).

Wir schliessen damit an zeitgenössische Bestandsaufnahmen an (v. a. Jörissen und Meyer 2015): In unserer medial veränderten Welt und deren Infrastruktur haben sich auch Subjektwerdungsprozesse in Interaktion mit Medien längst verändert. So braucht es zu deren Bewusstwerdung eine eigene Wahrnehmungssensibilisierung, die zugleich eine rein handlungstheoretische Perspektive um eine «relationale, sozio-kulturelle» Perspektive erweitert (Zahn 2020, 213). Dieses Ansinnen soll im Folgenden (methodisch) mitgedacht werden.

Der Beitrag geht zunächst auf die thematische Auswahl der zu untersuchenden Tutorial-Videos ein, die sich kunstpädagogisch begründen lässt und mit unserem Erkenntnisinteresse an medialen Eigenheiten zusammenhängt. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen, das distanzierend-kritisch sowie ästhetisch-explorativ ausgerichtet ist, theoretisch grundiert. Dann folgt die Untersuchung konkreter Beispiele, an denen wir nach und nach aufzeigen und erörtern, wie eine für Medialität sensibilisierte Zugangsweise aussehen und welche Erkenntnisse sie zeitigen kann. So werden wir u. a. exemplarisch zeigen, welche (medial bedingten) Bildungspotenziale in den untersuchten Tutorial-Videos angelegt sind, inwiefern diese implizit bleiben und erst durch die Analyse aufgedeckt werden, oder aber bereits im Videoformat selbst genutzt werden.

1. Erfolg und Fragwürdigkeit perspektivischer Darstellungskonventionen

In unserer Untersuchung ziehen wir als Beispiele Tutorial-Videos heran, die sich mit dem Gegenstand perspektivischen Zeichnens beschäftigen. Das Thema Perspektive fokussiert die Auseinandersetzung mit spezifischen, regelgeleiteten Formen der zeichnerischen Raumdarstellung auf der zweidimensionalen Fläche und kann im kunstpädagogischen Diskurs nach wie vor als aktuell sowie fachhistorisch ‹aufgeladen› gelten. Eine kritische Betrachtung bietet sich an (vgl. Hoffmann 2015, 357ff.), da es bei dem Thema Perspektive bildungstheoretisch um einen komplexeren Zusammenhang von Subjekt und Welt geht, als es diese Darstellungsregeln je vermitteln könnten. Gerade das Thema der Perspektive bräuchte eigentlich eine mehrperspektivische Kontextualisierung. Im Streben nach Eindeutigkeit

wird oft der Unterschied zwischen einer mathematisch konstruierbaren Sehkonvention und einer zur Darstellung drängenden visuellen Wahrnehmungserfahrung von Raum ignoriert.

Im Netz finden sich zudem viele Tutorial-Videos, die sich mit dem Thema Perspektive im ersteren Sinne beschäftigen. Die Popularität solcher Videos verweist auf eine gewisse Dringlichkeit der Thematik und auf eine Hoffnung, ein Begehren seitens der Rezipierenden, dass Tutorial-Videos ermächtigend wirken und helfen, Probleme im Zusammenhang mit Raumdarstellung zu lösen. Auffällig ist, wie viele Videos den Fokus auf linearperspektische Konstruktionen mit ein, zwei oder drei Fluchtpunkten legen. Zugleich werden unter dem Begriff Perspektive aus fachlicher Sicht verschiedene Darstellungsformen zusammengefasst, wobei die Arbeit mit ein, zwei oder drei Fluchtpunkten jeweils einen Sonderfall darstellt (vgl. Bader 2022/i. V.; Asisi 2020). Weiter gefasst ist die perspektivische Darstellung eine von zahlreichen Möglichkeiten, sich bildnerisch mit Raumdarstellung zu beschäftigen. Für den kunstdidaktischen Diskurs lässt sich im Anschluss an Stephanie Marr (2015) und Katja Hoffmann (2015) aufzeigen, wie eine Fokussierung auf fluchtpunktperspektivische Raumdarstellungen zwar (fach-)historisch begründbar ist, zugleich aber eine problematische Engführung darstellen kann, insbesondere wenn es in einem zeitgenössischen (Kunst-)Unterricht um die Vermittlung und Förderung grundlegender, überfachlich relevanter bildsprachlicher sowie medialer Kompetenzen geht.

Es handelt sich beim fluchtpunktperspektivischen Zeichnen also um einen aktuell populären Sonderfall, dessen Popularität und Wirkmacht sich (fach-)historisch sowie kulturell nachweisen lässt, die jedoch zugleich kritisch zu befragen ist. Der Anspruch an eine ‹gute› Zeichnung wird allzu oft mit dem Anspruch an eine ‹perspektivisch richtige› Zeichnung gleichgesetzt. Gerne wird auch die Historizität und die Bedingtheit dieser Darstellungskonvention übersehen, was bereits eine Wahrnehmungsverschiebung und eine höchst spezifische darstellungsbezogene Engführung mit sich bringt. Bereits das Zeichnen ist ein medialer Übersetzungsprozess einer raumzeitlichen Situation auf die zweidimensionale Fläche des Papiers, der sich bei der (zentral-)perspektivischen Konstruktion als symbolische Form fortschreibt. Das aktivierte räumliche Vorstellungsvermögen bei

dieser Darstellungskonvention ist lernbar und sehr überzeugend, ein optischer Trick, was deren Popularität begründet. Der Blick aus dem Fenster, der die Zentralperspektive innerhalb eines rechtwinkligen Formats fundiert und in einer strengen Rasterlogik organisiert (vgl. Pazzini 1992; Blum und Hartle 2010), geht mit der technischen Entwicklung der Optik einher, sodass dieser Fensterblick dem (begehrlichen) Blick der Kamera sehr nahekommt (vgl. Hitchcock 1954, «Das Fenster zum Hof»). Dass dabei Brennweiten, Zooming, Einäugigkeit, Augenbewegung, die Performanz des Sehvorgangs oder gar andere Raumauffassungen und Darstellungslogiken (vgl. Hoffmann 2015) ausser Acht gelassen werden, schmälert den Erfolg dieser Darstellungskonvention nicht, gelingt es ihr doch, ohne Anschauung und Vergewisserung anhand eines Gegenübers immer neue virtuelle Raumkonstrukte glaubhaft zu entwerfen. Selbst wenn diese Raumkonstrukte verzerrt erscheinen und so einen potenziell irritierenden Kontrast zur visuellen Wahrnehmung in physischen Räumen bilden, vermittelt sich eine Raumauffassung im Sinne der Raster- und Behälterlogik immer aufs Neue (vgl. die 3D-Grafik in Computerspielen; vgl. Steyerl 2015, «Factory of the Sun»). Panofsky bezeichnet die (Zentral-)Perspektive als symbolische Form (Panofsky 1927). Doch nicht nur die Historizität ihres Erfolgs macht diese Darstellungsform machtvoll und begehrenswert, sondern auch die ideal konstruierten Standpunkte, wie sie die zumeist linear angelegte Zentralperspektive für die schauenden Subjekte vor dem Bild ermächtigend vorsieht (vgl. Crary 1992). Diese werden mit Mitteln der Lineatur als Blicklenkung (z. B. über Formgrenzen von Dachgesimsen, Fensterkanten, Teppichen, Bodenfliesen etc.) vor dem Bild «zurechtgerückt». Durch das Ineinsfallen von Augenhöhe und Fluchtpunkt ist ein ideal gesetzter Betrachtendenstandort durch den Fluchtpunkt im Bild vorgegeben. Schauende Subjekte können dann in den virtuellen Bildraum vordringen, ihn visuell und mental erobern. Künstlerinnen und Künstler gehen deswegen mit der Zentralperspektive und fluchtenden Bildelementen immer wieder in einem medienkritischen Sinne manipulativ um (vgl. Laleg 2021).

Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant und brisant, uns gerade am Thema Perspektive ästhetisch reflektierend sowie nahe an den Phänomenen medialer Erscheinungen und Darstellungen abzuarbeiten, um so die eigene Wahrnehmung zu sensibilisieren und die selbst

gemachten Erfahrungen angemessen zu kontextualisieren. Mit einem medienkritischen Zweifel an der Darstellungskonvention lässt sich ferner die Frage im übertragenen Sinne auf das Problem ganz grundsätzlicher Perspektiviertheiten lenken. Denn das ‹Aufführen› unhinterfragt übernommener Inhalte – hier der perspektivischen Darstellung als symbolische Form ohne kontextsensible, kontextkritische Einbettung – ist gängige Praxis in Anleitungen zum Zeichnen, wie im Folgenden anhand zweier Tutorial-Videos exemplarisch angedeutet wird (siehe unten: Perspektive als Symbolische Form; Perspektive als zeichnerische Leistung; vgl. Bader 2022 i. V.; Karl 2020). Im Vergleich dazu werden im dritten Beispiel mediale Übersetzungsprozesse als solche explizit genutzt, um ein besseres Verständnis für die zugrunde liegenden Prinzipien eines perspektivischen Sehens und Zeichnens anzustossen und so zu einer Ermächtigung der Rezipierenden beizutragen (siehe unten: Perspektive als situierter und situierender Sehvorgang).

2. Zwischen ästhetisch-explorativer und distanziert-kritischer Analyse

Mit der Überzeugung, dass ein bildungstheoretisch angestrebtes, medienkritisch geschärftes Bewusstsein insbesondere mit einem erfahrungsbasierten und reflektierenden Registrieren von medialen sowie materiellen Zusammenhängen einhergeht, folgen wir zunächst einer rezeptionsästhetischen sowie repräsentationskritischen Methodik, wie sie im Anschluss an die theoretischen Überlegungen von Manuel Zahn (2020) naheliegt. Zahn entwirft bereits ästhetische Praxis als potenziell kritische Praxis. Kritik meint dabei nicht mehr primär einen distanzierten, selbstreflexiven, begrifflich-rationalen Zugang zu (digitalen) Medien (vgl. ebd., 213). Vielmehr liegt der Akzent darauf, medial zu (inter-)agieren, sich zu involvieren und eigentätig Möglichkeiten und intersubjektive Grenzen zu erkunden. Während Zahn in aktueller Medienpraxis bereits dieses Potenzial am Werk sieht, wenn involvierend mit «Nähe, Immersion, Vernetzung, Serialität, Kooperation und Kollaboration [gearbeitet] und nicht länger auf Distanzierung, Vereinzelung und individuelles kognitives Verstehen» gesetzt wird (ebd., 216), stellt sich für uns die Frage, inwiefern sich eine solche

Medienpraxis in Tutorial-Videos selbst oder/und in einem ästhetisch-kritischen Umgang mit diesen zeigt oder zeigen kann. Zahn zufolge ist eine medienkritische Praxis erkenntnisstiftend, wenn sie sich nicht als Form von Ablehnung oder Verneinung, sondern als selbstbewusste Erweiterung verstehen lässt:

> «Eine kritische Praxis in Relation zu technologisch, politisch, kulturell geregelten und normalisierten Erkenntnisweisen kann demnach nur unter der Bedingung gelingen, dass sie in diesen Erkenntnisweisen verankert – also auch in Teilen affirmativ – ist und zugleich das Ziel verfolgt, über dieselben hinauszugehen. Kritik sucht, Gewissheiten und Ordnungen zu hinterfragen, auf die sie selbst in diesem Akt zurückgreifen muss» (ebd., 217).

Wir versuchen, dieses Postulat in die Praxis umzusetzen, indem wir den Blick nicht nur auf vorhandenes Material richten (drei Tutorial-Videos), sondern auch in Reaktion darauf, ein eigenes praktisches Anschauungsmaterial herzustellen, mit dem sich visuell argumentieren lässt. Der Text-Bild-Beitrag gelingt, wenn wir zwischen einer ästhetischen Praxis als Kritik und einem distanzierenden, analysierenden, auch reflexiven Vorgehen auf begrifflicher Ebene changieren. Während Zahn zur Veranschaulichung elaborierte künstlerische Praktiken als Beispiele heranzieht (z. B. Trecartin und Fitch 2009-10, «The Re'Search (Re'Search Wait'S)»), dienen zwar auch uns Kunstreferenzen als Inspiration (z. B. zusammengesetzte Polaroids oder Foto-Collagen: Hockney 1985, «Paint Trolley, L.A.»), doch setzen wir mit dem Fokus auf Tutorial-Videos zugleich auf einer basalen, alltagsnahen Ebene medialer Phänomene an, um deren kritische Potenziale aufzuspüren.

Unsere visuelle Argumentationsform ergibt sich aus aktuell weiterentwickelten Methodiken kunstpädagogischer Forschungen, die präzise an Einzelfällen ausdifferenziert wurden und sich dabei sowohl auf Methoden der qualitativen Empirie stützen als auch sich bildtheoretischer Zusammenhänge vergewissern (vgl. Sabisch 2019; Bader 2019; Loemke 2019; Karl 2021; Johns 2021; Böhme 2018). Unser Vorgehen ist durch phänomenologische Metareflexion geprägt und orientiert sich ebenso an kunstwissenschaftlichen Herangehensweisen unter Berücksichtigung

produktions- und rezeptionsästhetischer Aspekte. Dadurch erhalten Bilder in der Verschränkung von Text- und Bildebene konkret den Status von Argumenten. Indem sie bildlogische Operationen eröffnen oder reflektieren, sind sie mehr als Dokumentationen bzw. empirische Quellen.

Wir werden mit Bildern argumentieren, indem wir sie als «visuelles Kontrastmittel» (Schnurr 2015) einsetzen, mit vergleichendem Sehen und mit «Gegenhorizonten in Bildform» (Karl 2014, 2021) validierend arbeiten sowie Formen inhaltlicher Verdichtung und Selektion eines zeichnerischen Visualisierens nutzen (Bader 2019 u. 2020). Diese heterogenen, an den (medialen) Spezifika unseres Forschungsgegenstands orientierten Bildformen eröffnen ein methodisches Spektrum im Umgang mit medialen Bedingtheiten und Übersetzungen, die in unserer Alltagswahrnehmung umso mehr übersehen werden, je technisch einwandfreier sie ablaufen. Die konkrete Materialität (etwa des glatten und leuchtenden Bildschirms, einer Seite DIN A4 im Abendlicht) und Medialität (etwa Schnitt und Kameraführung im Video, Layout eines Textes) tritt zugunsten der konsumierten Inhalte oft zurück. Bei der Wahrnehmungssensibilisierung für unseren Untersuchungsgegenstand kommen deshalb genau solche oft unbemerkten Dimensionen der Materialität und Medialität immer wieder bewusst zum Einsatz. Mit unserem fallspezifisch entwickelten Anschauungsmaterial fokussieren wir im Kapitel «Perspektiven und Perspektivierungen» vor allem auf Räumlichkeit, während im Kapitel «ästhetische Erkundungen und Erfahrungen» vor allem Zeitlichkeit als Grundbedingung von Wahrnehmung bedeutsam wird.

Ferner gehen wir im Zuge visueller Argumentationslogiken von der Metareflexivität des Bildhaften aus, da ein Bild (oder eine Perspektive) nicht nur etwas, sondern zugleich das eigene Bildsein (oder Perspektiviertsein) zeigt. Diese medientheoretische Dimension, wie sie Mersch mit dem Begriff der «Zerzeigung» immer wieder ins Bewusstsein holt (Mersch 2014), ermöglicht uns, in den Analysen zugleich sehr konkret und sehr allgemein zu sein. Dabei sollen auch themenübergreifende implizite Erwartungen an die medialen Formate von Erklär- und Tutorial-Videos (vgl. Dogerloh und Wolf 2020) sichtbar werden.

3. Perspektiven und Perspektivierungen

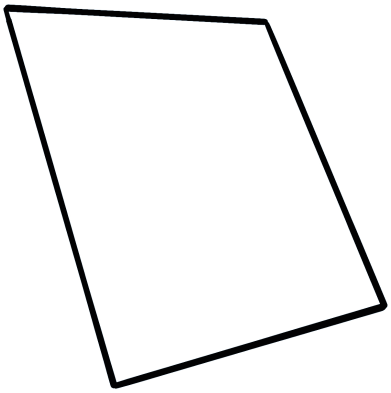

Abb. 3: Verzerrtes Rechteck (Zeichnung: Nadia Bader).

Um im Folgenden der Perspektive als symbolischer Form differenzierter auf den Grund zu gehen, lohnt eine Vergegenwärtigung der «Perspektiviertheit der Perspektive». Schon zu Beginn der Erfindung der Perspektive hantierten die damaligen Expertinnen und Experten mit zusätzlichen Instrumenten, Apparaturen und Sehvorrichtungen, um eine räumliche Übersetzung zu ‹sehen› und als angemessen zu erfahren. Diese visuelle Behauptung konnten sie mit Methoden der Geometrie beweisen. Dass es dabei implizite Prämissen gibt, *wie* sich Einzelne vor dem zweidimensionalen Artefakt platzieren müssen, zeigen nicht zuletzt die Abbildungen dieser Apparate selbst. Man denke nur an Albrecht Dürers Holzschnitt «Der Zeichner der Laute» (1525) mit entsprechender Konstruktionsanordnung zum Zeichnen von Perspektive.

Wer sich nun zur Bewusstwerdung dieser Prämissen so vor dem Bildschirm de-platziert, dass das gezeichnete Rechteck (Abb. 3) nicht mehr verzerrt erscheint, vermag die Linearperspektive gegen deren Regeln zu wenden und Zusammenhänge sichtbar werden zu lassen – nicht zuletzt jene körperlichen, sich selbst gerade mit einem befremdlich schief vor die Nase gehaltenen Bildschirm von Laptop oder IPad zu ertappen. Erfahrbar

wird also die Vorannahme der Zentralperspektive, Bilder seien fensterartige Durchblicke, auf deren virtueller Glasscheibe als Bildebene sich die visuellen Daten quasi ‹eintragen› lassen. Doch schon allein der ‹schiefe› Blick auf den Computerbildschirm zeigt, dass diese Ebenen in den seltensten Fällen so ineinanderfallen, oder dass wir davor einäugig und unbeweglich werden. Jede Bewegung des Standpunktes würde die bisherigen visuellen Daten in dieser Darstellungslogik zu ‹Fehlern› machen. Anhand dieses kleinen Experiments wird deutlich, was in Tutorial-Videos zum Thema des perspektivischen Zeichnens zumeist verdeckt bleibt: der Widerspruch zwischen im Moment gesehener und gezeichneter Perspektive. Die provokative Aufforderung, die Betrachtende dazu anregt, einen systemexternen Standpunkt einzunehmen, macht bewusst, wie sehr das perspektivische Display uns als Betrachtende körperlich ausrichtet, zentriert und stillstellt. Das Hinein- und Hinaustreten in den virtuellen Bildraum als implizite Erfahrung von Einpassen und Verzerren wird so wahrnehmbar und explizit.

Die Thematisierung der Perspektive sei so bereits in ihrer doppeldeutigen Beispielfunktion ins Spiel gebracht, als Gegenstand der Tutorial-Videos und zugleich als wirksames Dispositiv jeder Kameraaufzeichnung. Hier unterscheiden sich in der Regel die perspektivischen Inblicknahmen von Tutorin oder Tutor, Rezipierenden und Kamera, meist ohne dies zu problematisieren. Eine stillgestellte Kamera verweist auf das oft ignorierte Kernproblem, nämlich dass Perspektive nicht als solche (gesetzmässige, regelgeleitete Darstellungsform) präexistiert, wie dies die Zeichnung vorgibt, sondern, dass sie erst im Moment des Blickens immer neu und situationsabhängig erzeugt wird. In der Regel bemerken wir nicht, wie viele Vorerfahrungen in unser Sehen bereits eingelagert sind (vgl. Hoffmann 2015). Wenn es folglich nicht nur um das ‹Auflesen› von Zeichen gehen soll, müssten diese Vorerfahrungen zuallererst ins Bewusstsein geholt werden: hier in Form einer Aufforderung, sich auf die notwendige körperliche Mühe einzulassen, um die (eigene) Ausrichtung zu durchbrechen und so das besagte Rechteck zu sehen. Derartige Dezentrierungen des Subjekts tauchen bereits in der Geschichte der Kunst unter dem Begriff «Anamorphose» seit der Renaissance auf, jener Epoche, die für die Erfindung der zentralperspektivischen Konstruktion steht.

3.1 Perspektive als symbolische Form

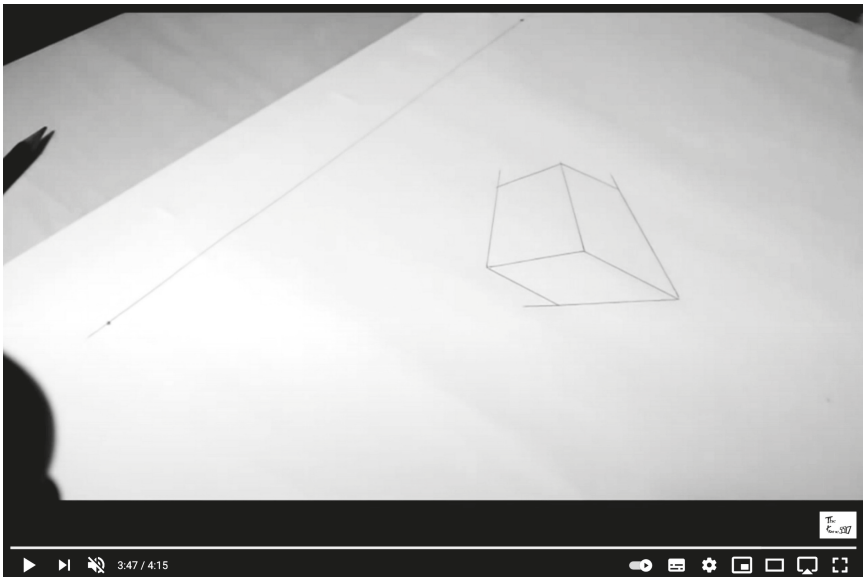

Abb. 4: «Tutorial Zeichnen lernen – 2 Fluchtpunkt Perspektive», Brian thekone990, 2014, URL: https://www.youtube.com/watch?v=jswknMPx308 (bearbeitetes Videostandbild: Min. 03:47, Nadia Bader).

Im ersten Beispiel, dem Tutorial-Video von Brian thekone990 (2014) mit dem Titel «Tutorial Zeichnen lernen – 2 Fluchtpunkt Perspektive», wird während ca. 4 Minuten vorgeführt, wie auf einem Blatt Papier mithilfe von Lineal und Bleistift ein Kubus gezeichnet werden kann, der räumlich wirkt, weil seine Kanten auf zwei Fluchtpunkte hin ausgerichtet sind. Brian zeigt und erklärt Schritt für Schritt, wie dabei vorzugehen ist – angefangen beim Zeichnen der parallelen Horizontlinie nahe der oberen Blattkante, über das Definieren zweier Fluchtpunkte auf dieser Linie innerhalb des Blattraumes links und rechts, bis hin zum Zeichnen des Kubus, dessen vertikale Kanten senkrecht und dessen Seiten auf die zwei Fluchtpunkte hin ausgerichtet gezeichnet werden. Das Videostandbild (Abb. 4) zeigt, dass die Kamera dabei etwas erhöht von links auf die Arbeitsfläche ausgerichtet ist, wobei das Blatt Papier unten und rechts angeschnitten aufgezeichnet wird. Dieser Aufnahmewinkel ist der Perspektive einer Sitznachbarin bzw.

eines Sitznachbarn ähnlich, die bzw. der dem Zeichner von der Seite her bei der Arbeit (womöglich privat zu Hause) zuschaut, sodass sich hier insbesondere Peers angesprochen fühlen können.

Abb. 5: Visualisierung zu Abbildung 4 (bearbeitetes Videostandbild: Nadia Bader).

Bemerkenswert ist daran zunächst, dass wir als Betrachtende somit nicht die Perspektive des Zeichners einnehmen können und auf eine seitlich schräge Ansicht der Zeichnung verwiesen sind. Einerseits ist zwar nachvollziehbar, dass und wie die seitlichen Kanten des gezeichneten Kubus auf die Fluchtpunkte hin ausgerichtet werden. Andererseits ist aber die tatsächliche räumliche Wirkung der Zeichnung nicht überprüfbar. Beispielsweise lässt sich nicht erkennen, ob die senkrechten Kanten des Kubus tatsächlich senkrecht gezeichnet wurden, da wir diese aus unserer Perspektive nur als auf dem Blatt ‹liegend› wahrnehmen können (Abb. 5). Umgekehrt wird die Raumillusion erst vom ‹richtigen› Betrachtendenstandpunkt aus gesehen wirksam und bleibt uns hier aufgrund der Kameraeinstellung verwehrt.

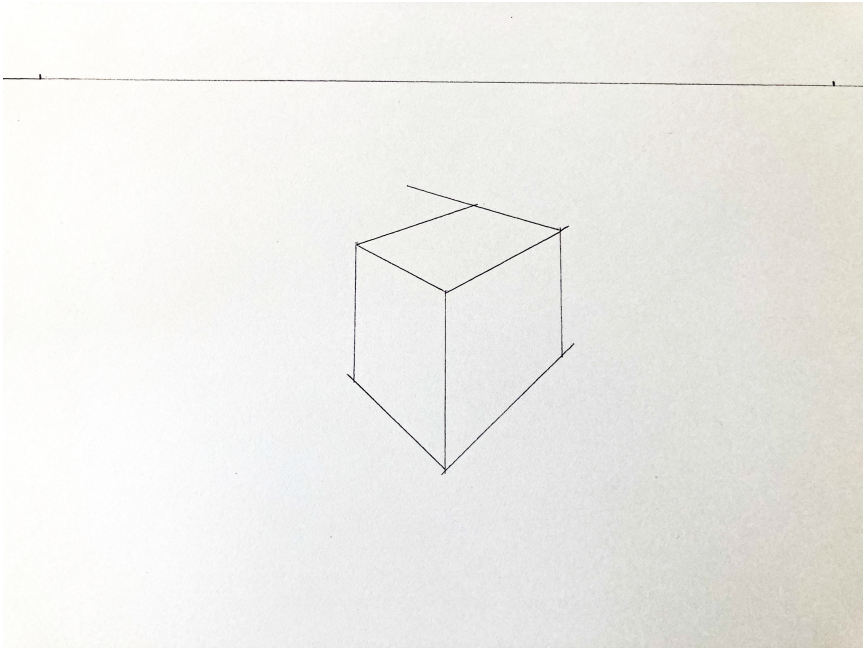

Abb. 6: Zeichnung nach Anleitung (Notburga Karl).

In einem nächsten Schritt ist daher methodisch aufschlussreich – im Sinne der Produktionsästhetik –, selbst eine Zeichnung gemäss der Anleitung des Tutorial-Videos anzufertigen (Abb. 6). Mit Blick auf die Zeichnung fällt auf, dass die unteren seitlichen Kanten des Kubus in einem relativ spitzen Winkel zusammenlaufen. Im Abgleich mit alltäglichen Seherfahrungen drängen sich womöglich Fragen auf: Wirkt der Kubus vielleicht etwas verzerrt oder würde er wirklich so aussehen? Aus welcher (imaginären) Betrachtendenposition blicken wir eigentlich auf den virtuellen, dreidimensionalen Körper? Wie nah oder fern ist der Kubus, wenn er uns in dieser Ansicht erscheint?

In der folgenden Bildserie nähern wir uns im Sinne einer visuellen Argumentation – hier als visueller Vergleich und als Gegenhypothese in Bildform (s. o.) – an die im Tutorial-Video gezeigte und die nach Anleitung erzeugte Zeichnung an. Mit dem Handy wird zunächst die selbst angefertigte Zeichnung (Abb. 7 bis 9) und dann ein tatsächlicher Acrylglaswürfel (Abb. 10 bis 12) aus verschiedenen Perspektiven abfotografiert, um das einäugige Blicken zu simulieren.

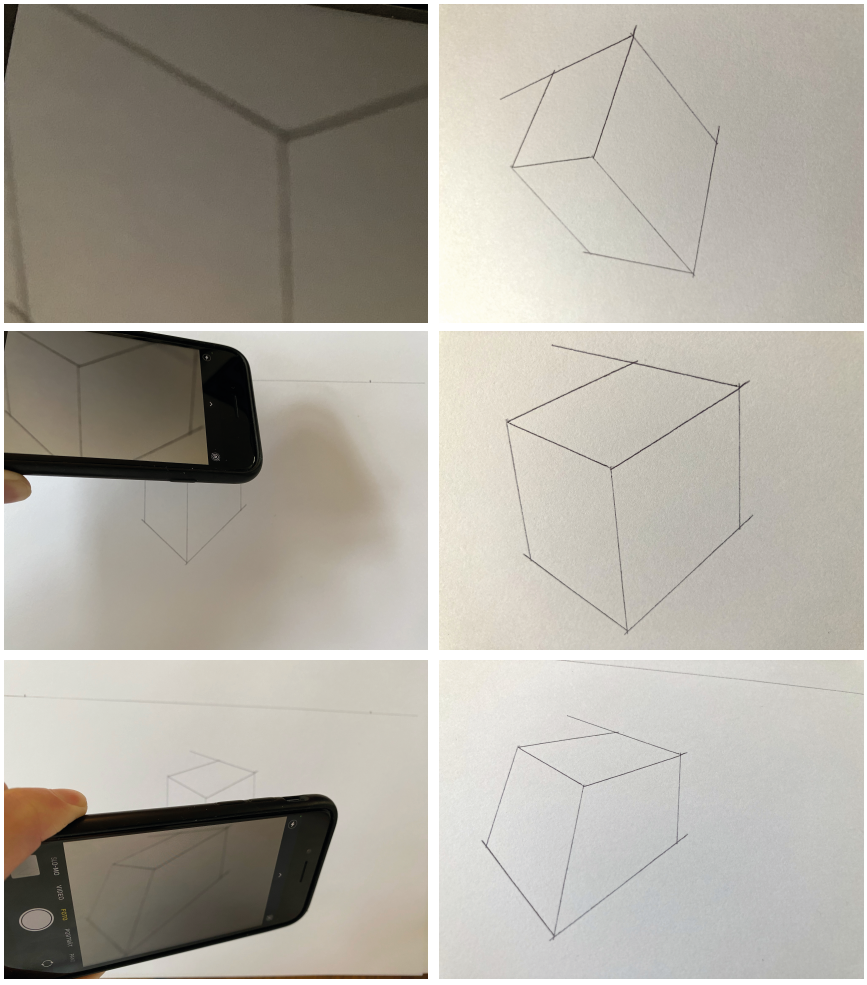

Abb. 7a, 7b, 8a, 8b, 9a, 9b: Fotografische Situationen und fotografierte Zeichnungen (Fotos: Notburga Karl).

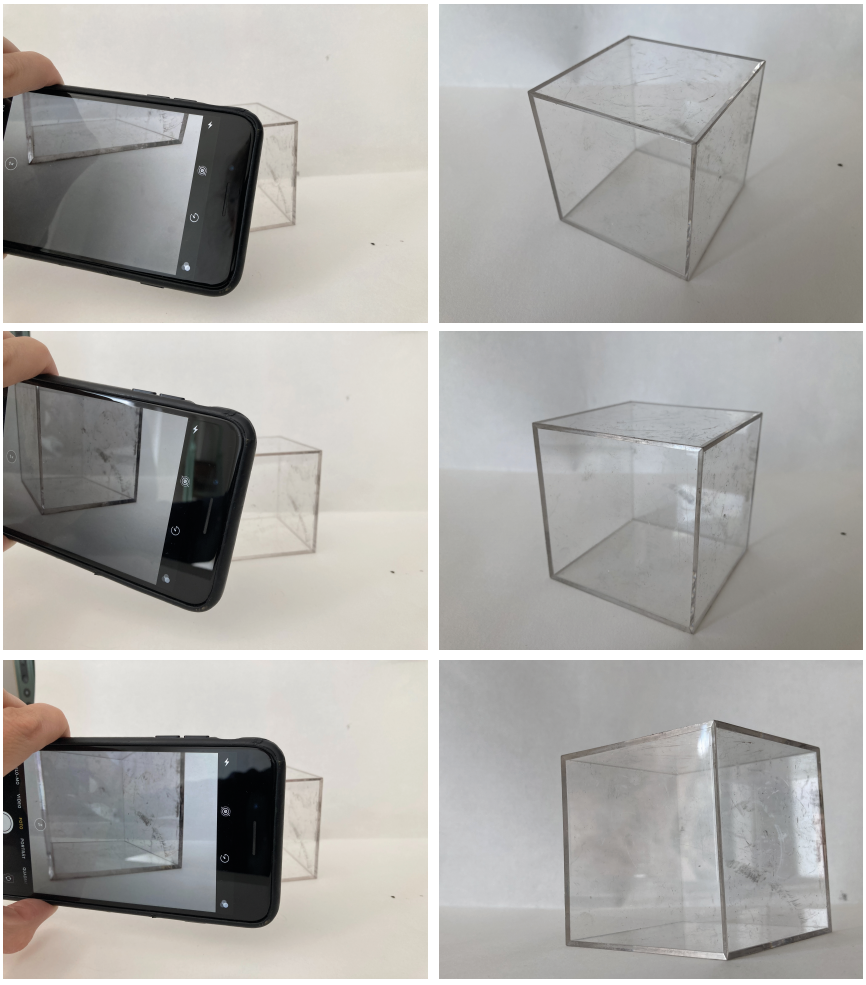

Abb. 10a, 10b, 11a, 11b, 12a, 12b: Fotografische Situationen und fotografierter Acrylglaswürfel (Fotos: Notburga Karl).

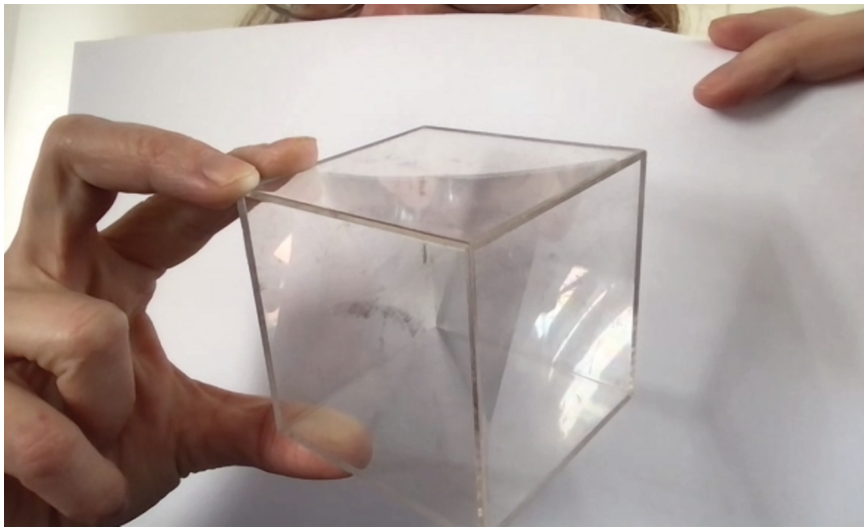

Abb. 13: PPP, Tagungslabor: Performen perspektivischer Ansichten eines Acrylglaswürfels via ZOOM (Bildschirmfoto: Notburga Karl und Nadia Bader).

Abb. 14: PPP, Tagungslabor: Gibt es den gezeichneten Würfel? (Foto: Notburga Karl).

Die Gegenüberstellung der Aufnahmesituationen und der so entstandenen Fotografien zeigen teilweise subtile und teilweise markantere Verschiebungen. In der ersten Bildserie wirkt die Zeichnung mal ver- und mal entzerrter. Anhand der zweiten Bildserie lässt sich der Versuch erahnen, die Ansicht des gezeichneten Kubus am dreidimensionalen Modell nachzustellen, was jedoch nicht so ganz zu gelingen scheint (Abb. 14). In der fotografierten Ansicht des Acrylglaswürfels, die der Zeichnung noch am nächsten zu kommen scheint (Abb. 10b), sind die vertikalen Kanten eben gerade nicht senkrecht, sondern streben auf einen dritten Fluchtpunkt zu, der sich unten, ausserhalb des Bildraums befindet.

Der Einsatz des Handys wirkt hier distanzierend, steht jedoch zugleich für unmittelbare, mediale Verfügbarkeit und eine Art externes, ausgelagertes Auge (vgl. Selfie Stick), welches den Blick vom fotografierenden Subjekt löst und dezentriert. Dadurch wird der Betrachter visuell vom Bild, von der Perspektive des gezeichneten Würfels ‹entkoppelt›: Auf dem Bild, das wir jetzt zeigen, findet erneut eine Verortung statt – weil die Hände und die Geste des Zeigens sichtbar sind (oben: Schräghalten des Displays, unten: Hochhalten/Schweben lassen des Würfels). In der Bildserie werden einerseits im simultanen Überblick und Nebeneinander der Fotografien verschiedene Perspektiven und Facetten desselben Gegenstandes und derselben Situation sichtbar. Werden die Fotografien andererseits als Bildsequenz betrachtet (von links nach rechts und von oben nach unten), suggerieren sie ein Nacheinander und eine Blickbewegung. Durch diese Bewegung beim Sehen wird die Zeichnung gewissermassen zu einem ‹gemorphten› Resultat verschiedener Einzelansichten. Ein filmisches Sehen einer Bildsequenz wird so zu einem Übergangssehen. In Abbildung 14 wird darüber hinaus die Medialität des Bildträgers durch das Überlagern und Durchscheinen des beleuchteten Displays durch das Zeichenpapier hindurch thematisiert.

Indem das Zeigen selbst gezeigt wird, wird es mitreflektiert. Die zwei Bildserien können so als Visualisierung dessen gelten, was Repräsentationskritik meint: Das Blicken selbst – hier veranschaulicht durch den Blick der Kamera – ist bereits ein Vorgang des Verschiebens, wobei es keine ursprüngliche, originäre Blickweise bzw. Ansicht gibt. Zugleich wird die zeichnerische Darstellung, wie sie im Tutorial-Video vorgeführt und

in der eigenen Zeichnung nachgeahmt wird, als Konstruktion und Fiktion erkennbar: Ein physisches Nachstellen der Ansicht des Kubus, wie sie in der zeichnerischen Darstellung präsentiert wird, kann nicht gelingen. Perspektivisches Sehen und Darstellen erweist sich hier als abhängig von spezifischen zeiträumlichen Situationen, was der Vorstellung von einem allgemeingültigen System widerspricht bzw. die Spezifizität der perspektivischen Darstellung (mit einem, zwei oder drei Fluchtpunkten) deutlich macht: Sie ist ein Spezialfall, nicht der Normalfall (vgl. Asisi 2020).

3.2 *Perspektive als zeichnerische Leistung*

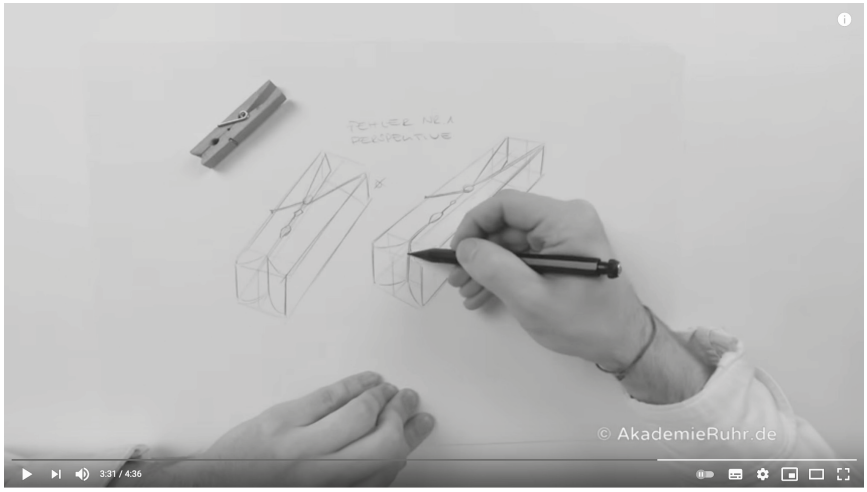

Abb. 15: «TOP 5 Fehler beim Zeichnen. Ein Muss für jeden, der richtig zeichnen lernen möchte!» (AkademieRuhr 2017; https://www.youtube.com/watch?v=rZOczWwByvM,; bearbeitetes Videostandbild: Min. 03:31; Nadia Bader).

Das zweite Tutorial-Video, das uns hier als Beispiel dient, ist das erste Video einer kurzen Reihe zum Thema «TOP 5 Fehler beim Zeichnen. Ein Muss für jeden, der richtig zeichnen lernen möchte!» (AkademieRuhr 2017), welches sich mit Hinweisen zur (richtigen/falschen) perspektivischen Darstellung beschäftigt. Mit Blick auf das Videostandbild (Abb. 15) zeigt sich, dass wir diesmal als Rezipierende beinahe senkrecht von oben auf eine

Arbeitsfläche blicken, auf welcher oben links eine kleine, hölzerne Wäscheklammer und im Zentrum ein Blatt Papier mit zwei gezeichneten Wäscheklammern liegt.

Im Video erfahren wir, dass die Zeichnung links als Negativbeispiel fungiert und die Zeichnung rechts eine gelungene perspektivische Darstellung zeigen soll. In unserem Zusammenhang scheint hier der Vergleich zwischen der auf dem Tisch liegenden Klammer und der gelungenen Zeichnung interessant: Während wir von oben auf die daliegende Klammer blicken, zeigt sich in der Zeichnung eine Ansicht, die deutlich in die Tiefe des (virtuellen) Blattraums hinein strebt (Abb. 16).

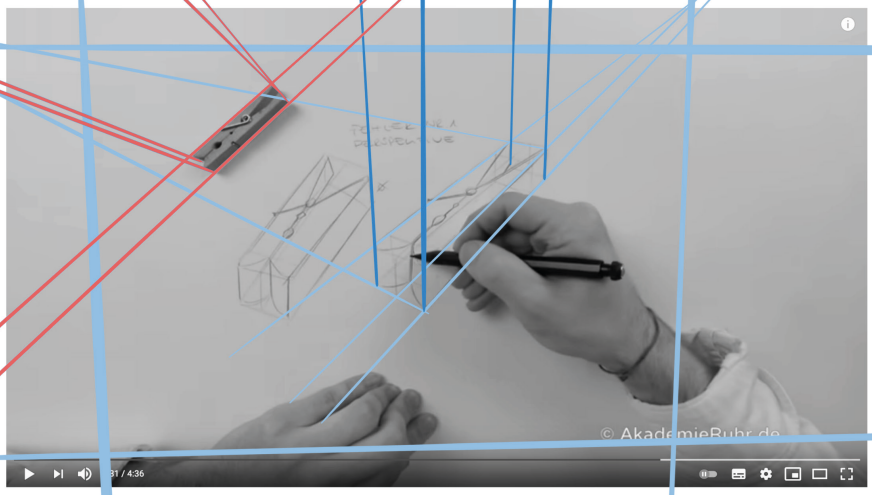

Abb. 16: Visualisierung zu Abbildung 15 (bearbeitetes Videostandbild: Nadia Bader).

Der Vergleich legt zunächst nahe, dass die Klammer aus der Perspektive des Zeichners, der am Arbeitstisch sitzt, eine andere Ansicht bietet. Als Rezipierende des Videos können wir zwar nun die Zeichnung weitgehend unverzerrt vor uns sehen, doch bleibt uns auch hier die Perspektive des Zeichners verborgen, wodurch kein Vergleich zwischen der tatsächlichen Ansicht des Gegenstandes und dessen Darstellung möglich ist. Bei näherer Betrachtung lässt sich allerdings vermuten, dass sich der Zeichner nur bedingt an der Ansicht des vor ihm liegenden Gegenstandes orientiert und diesen stattdessen in seiner Zeichnung perspektivisch de- und

re-konstruiert. Die kleine Wäscheklammer aus dem im Video ersichtlichen Abstand zu betrachten, würde kaum eine so starke perspektivische Verjüngung der Längskanten ergeben. Wir haben es also eher mit einer übersteigerten perspektivischen Darstellung zu tun, die den Effekt der *Raumillusion* besonders betont.

Die Kameraeinstellung, die gleichmässige Ausleuchtung der Arbeitsfläche, der besondere Zeichenstift und die effektvolle Qualität des positiven Beispiels zur perspektivischen Darstellung der Wäscheklammer vermitteln einen professionellen Anspruch. Im Kontrast zu einer eher informell anmutenden Ansprache im Video wirkt dieser, insbesondere visuell vermittelte Anspruch distanzierend: Als Rezipierende erhalten wir nur einen selektiven Einblick und sind so insgeheim darauf angewiesen, dem Profi, der uns zeigt, wie man eine perspektivisch wirkungsvolle Zeichnung erstellt, in seinem Wissensvorsprung zu vertrauen und in seiner Vorgehensweise bestmöglich Schritt für Schritt zu folgen. Was die voraussetzende Wahrnehmung angeht, ist durch die zwei unterschiedlichen Standpunkte qua Perspektiveinstellung im Video eine Perspektivübernahme oder ein vertieftes Verstehen der perspektivischen Darstellungslogik nur bedingt möglich. Vielmehr wird eine Übernahme von regelgeleiteten Techniken und Tricks angeregt, in die der Profi seine Klientel einweiht (vgl. Modzelewski 2021: «100 geniale Zeichentricks»). Rezipierende werden dadurch eher als Laien denn als professionelle, eigenständig Lernende adressiert. Zugleich wird der unspezifische Ort des Zeigens als Ort eines allgemeingültigen Wissens inszeniert, dem sich der Zeichner durch das Weglassen jeglicher Störung (vgl. weisser Pullover) selbst unterwirft. Medienästhetische Mittel werden hier in wirkungsvoller Weise eingesetzt, bleiben jedoch implizit. Es bleibt fraglich, ob die performativ-flüssige Darstellung der eigenen zeichnerischen Kompetenz das einlöst, was sie verspricht: dass die Rezipierenden danach selbst in der Lage sind, auch andere Dinge als Wäscheklammern perspektivisch zeichnen zu können (vgl. detailliertere Analyse: Bader 2022/i. V.).

In beiden Tutorial-Videos soll den Rezipierenden das perspektivische Zeichnen erklärt werden. Im ersten Beispiel werden konkrete zeichnerische Handlungen und im zweiten Beispiel eine wirkungsvolle perspektivische Darstellung vorgeführt, die zur Nachahmung anstiften sollen. Bei der

Betrachtung der Videostandbilder (Abb. 4 und Abb. 15) fallen mediale sowie inhaltliche Brüche auf: In beiden Videos bleibt den Rezipierenden die Perspektive der Zeichnenden – auf die Zeichnung, auf den Gegenstand – und damit eine eigene Überprüfung des Sichtbaren und somit ein wesentlicher Aspekt im Hinblick auf einen Nachvollzug des Gezeigten verwehrt. Im Zusammenhang mit dem Thema Perspektive kann diese Unterschlagung als besonders bedeutsam gelten und verweist auf eine mediale (sowie zeichendidaktische) Verkürzung, die einem vertieften Verstehen insgeheim sogar entgegenwirkt: Rezipierende können zwar das gezeigte Vorgehen Schritt für Schritt (Beispiel 1) oder die wirkungsvolle Darstellung (Beispiel 2) nachahmen. Zugleich bleibt aber völlig unklar, weshalb so (und nicht anders) vorzugehen ist, woran sich die Zeichner tatsächlich implizit orientieren und was dies für die Wirkung der Zeichnung bedeutet bzw. weshalb gerade *diese* Darstellungsweise die ideale Lösung sein soll. Die (gut gemeinten) Tipps bleiben weitgehend kontextfrei und umgehen so die Kernfrage eines kompetenten Umgangs mit Bildern: inwiefern Darstellungsabsicht und Wirkung des gestalteten Bildes korrespondieren. Dies hat Konsequenzen für die Bildungspotenziale solcher Videos:

> «Wird im Unterricht [oder in Tutorial-Videos] die bildsprachliche Kompetenz auf die operative Seite begrenzt, wird dem Bildsprachenerwerb sein grundsätzlicher Sinn entzogen: seine kommunikative Funktion.» (Marr 2015, 17)

Wir haben es also mit einer gesteigerten Problematik der Perspektiviertheit – im räumlichen wie symbolischen Sinne – zu tun, die in den Tutorial-Videos implizit machtvoll wirkt, von den Präsentierenden jedoch vermutlich nicht bedacht wird (weder in den Videos noch in den Shownotes wird darauf eingegangen). Dies wirft ganz grundlegende Fragen einer (medialen) Repräsentation auf: Was ist (un)sichtbar? Was wird (nicht) gezeigt? Und welche alternativen Formen der (visuellen) Darstellung sind denkbar?

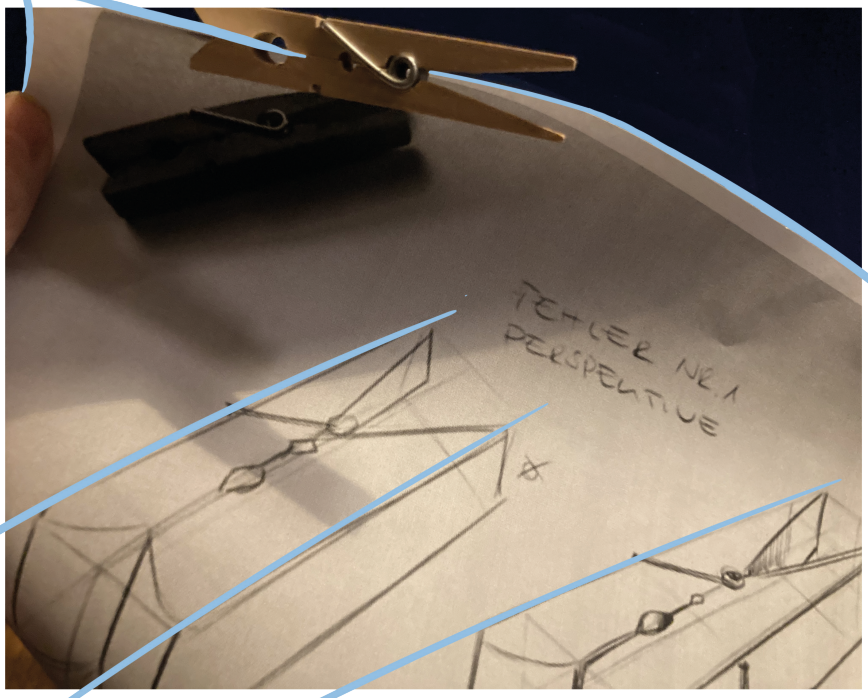

Abb. 17: PPP, Tagungslabor: medial-materielles «Zurückblättern» (Foto: Notburga Karl).

4. Ästhetische Erkundungen und Erfahrungen

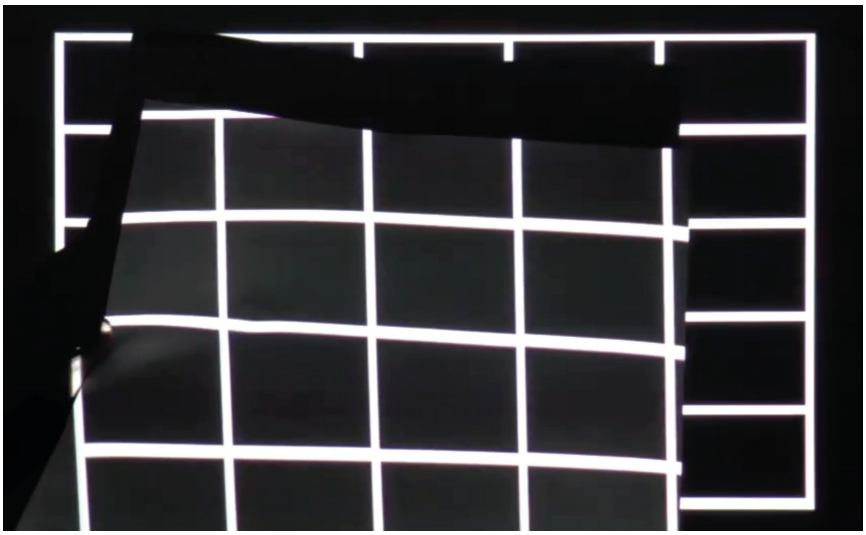

Abb. 18a: PPP, Tagungslabor: «Zoom-Grid» (Videostandbild: Notburga Karl, 2021).

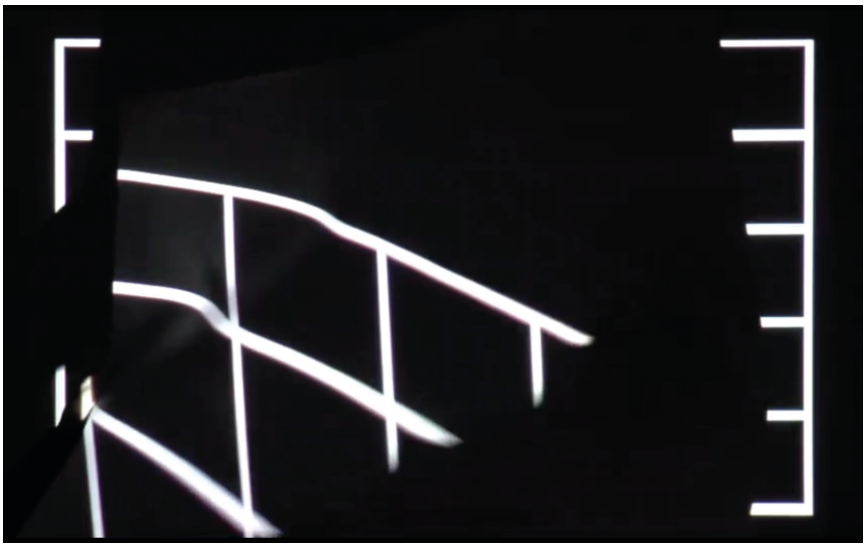

Abb. 18b: PPP, Tagungslabor: «Zoom-Grid» (Videoclip: Notburga Karl, 2021). Der Videoclip ist abrufbar unter: https://www.medienpaed.com/article/download/1364/1107.

Das nächste Anschauungsexperiment bzw. die nächste Seherfahrung gibt der Bedeutung der Zeitlichkeit nun mehr Gewicht und schärft damit den Blick für spezifische Zeitspannen in Tutorial-Videos. In der Gegenüberstellung eines Videostandbildes (Abb. 18a) mit der Sequenz des Videoclips (Abb. 18b) wird die Bedeutung der Zeit im Sinne einer Zeitspanne des Andauerns im Sehakt unterstrichen und als Vorgang sinnlichen Erkennens wahrnehmbar.

Die Konstellation ist über das Videostandbild schnell durchschaut: Ein in das Projektionsfeld gehaltenes Papier verzerrt das abgebildete Raster, welches an gesichtslose ZOOM-Fenster in der Galerieansicht mit 25 Kacheln erinnert. Was das exemplarische Videostandbild allerdings verschweigt, ist etwas, was sich im Clip als «Konstellieren» fassen lässt: das unausgesetzte Fliessen der Figuration über den nicht länger planen Bildgrund, der bisweilen dazu selbst in Bewegung gerät. Die konventionelle Bildkonstellation von (bewegter) Figur vor (ruhigem, flächigem) Grund ist invertiert und irritiert, und zwar kontinuierlich. Hat man die Relation erkannt, geschieht sinnliche Erkenntnis erst durch das Prozessieren eines ständigen Übergangs, als kontinuierliches Relationieren, auch wenn es sich dabei immer um dieselben Bildgegenstände handelt. Denn hier wirken im Sinn einer andauernden Zeitspanne Vergangenes und Zukünftiges als nachwirkende, sich (technisch) überlagernde Bilder so ineinander, dass sich der Moment nicht als etwas ausserhalb der Raumzeit Greifbares, sondern als ständig sich entziehendes Übergangsmoment während des Betrachtens fassen lässt.

Analog zum Unterschied zwischen einem theoretischen Wissen über Perspektive und dem perspektivischen Sehen als Wahrnehmungspraxis wird hier ein Wesensunterschied deutlich, der im medialen Stillstellen zum repräsentativen Bild (Kamerabild sowie Zeichnung) verflacht. Dieses Problem haftet ebenfalls den Tutorial-Videos insofern an, als dass sie deduktiv oft von einem vorgefertigten Wissen über Perspektive ausgehen und dann davon das Zeichnen abhängig machen. Das heisst, auch die Kameraeinstellung auf die Wahrnehmungs- und Zeichensituation ist stillgestellt und arbeitet mit einem vorgegebenen fixen Betrachendenstandpunkt. Stattdessen könnte induktiv gerade mithilfe einer beweglichen Kamera der Sehvorgang unter den Prämissen perspektivischen Sehens

vorgeführt und analysiert werden, um sich dabei gar auf die Perspektive als Wahrnehmungserfahrung der Rezipierenden einzulassen und von dort zu verallgemeinerbaren Schlüssen zu kommen. Im nächsten Beispiel werden diese Aspekte aufgegriffen.

Solche induktiv vorgehenden und kritischen Potenziale phänomenologisch reflektierter Wahrnehmung sind auf ein vergleichendes Andauern der Wahrnehmung angewiesen. Sobald sich zum Beispiel das ‹Was› der Wahrnehmung ins ‹Wie› und ‹Wodurch› wendet, gelingt das, was Mersch im Sinne der «Zerzeigung» fasst (Mersch 2014). So einen Wahrnehmungsumsprung als Medium ästhetischer Erfahrung stellt Michael Lüthy mit Bezug zu Wittgenstein als Aspektwechsel heraus. Im Umspringen liegt das Erkenntnisstiftende, das sich (je nach Phänomen) durch einen zeitlichen Verlauf erst zeigt (Lüthy 2012). Die Tatsache des Umspringens ist gegenüber dem Vorgang des Umspringens (vgl. Hase-Ente-Bild bei Wittgenstein, in Lüthy 2012, 133) weniger als ein semiotisches Umspringen innerhalb zeichenhafter Bedeutungen, sondern als ein Umspringen von Wahrnehmungs*einstellungen* relevant. Die Regeln der Perspektive werden also nur als konstruierte erfahrbar, wenn die Kamera das Umspringen der Aspekte und mehr oder weniger einrastenden Ansichten vorführt.

Perspektive als situierter und situierender Sehvorgang

Das Tutorial-Video «Der Fluchtpunkt beim Zeichnen: Einfach erklärt» von Yadegar Asisi (2020) erscheint uns aufschlussreich, da u. a. mit dieser anderen Zeitlichkeit gearbeitet wird, die mit der Art und Weise des Erklärens und Zeigens verquickt ist. Während der ca. 31 Minuten des Videos (eine deutlich überdurchschnittliche Länge im Vergleich zu anderen Videos zum selben Thema) nähert sich Asisi über (auch medial) verschiedene Zugänge dem Thema Perspektive an. Anstatt also direkt und in Kürze zu zeigen, wie beim Zeichnen mithilfe von Fluchtpunkten vorzugehen ist (Tutorial-Video 1) oder was zu vermeiden ist (Tutorial-Video 2), wird das Thema mehrfach umkreist, bis schliesslich die zeichnerische Konstruktion eines Raums nach den Regeln der Fluchtpunktperspektive vorgenommen wird.

Asisi scheint darum bemüht zu sein, die Zuschauenden auf einen Weg des Erkundens mitzunehmen und ihnen so eine ästhetische Erfahrung im Sinne eines bewusste(re)n Wahrnehmens der (eigenen) Wahrnehmung zu ermöglichen. Das Umkreisen und die verschiedenen Annäherungsversuche zeigen sich insbesondere in den medial unterschiedlichen Darstellungsweisen. So lässt sich argumentieren, dass in diesem Tutorial-Video mit spezifischen medialen Mitteln ein Wahrnehmungsvorgang am Beispiel der Perspektive vorgeführt wird, wobei mediale Brüche und Wechsel als Vermittlungsstrategien gelten können, welche die (eigene) Perspektiviertheit anschaulich machen. Diese These möchten wir anhand konkreter Passagen des Tutorial-Videos erläutern, wobei wir uns auf die visuelle Ebene des Zeigens konzentrieren.

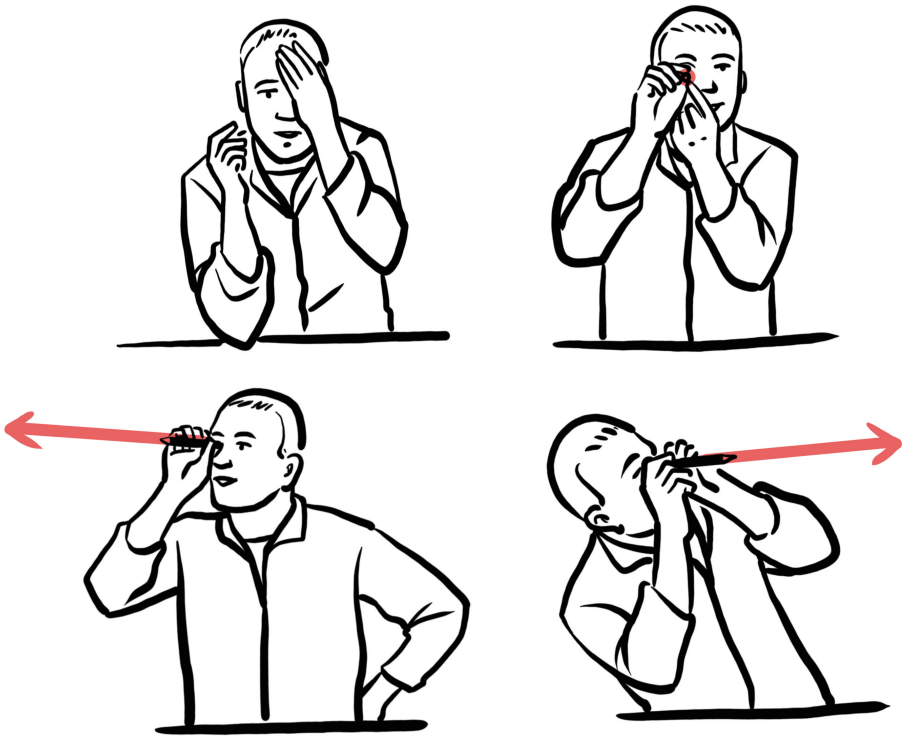

Abb. 19: Performativ verstärkte Demonstration der Subjektgebundenheit des Sehens (Visualisierungen zu Standbildern aus dem Tutorial-Video «Der Fluchtpunkt beim Zeichnen», Yadegar Asisi, 2020, Min. 07:18, 07:46, 07:48 und 08:08, Nadia Bader).

Zunächst erscheint uns aufschlussreich zu betrachten, wie sich Asisi als aktiv handelnder Betrachter und ‹Perspektivenerzeuger› mit-thematisiert. Asisi sitzt in dieser Szene an einem Tisch im Atelier (ab Min. 07:18, Abb. 19). Indem er mit der Hand sein linkes Auge verdeckt, nimmt er eine erste Veranschaulichung und Vereinfachung vor, um perspektivisches Sehen zu erklären: von einer beidäugigen, stereoskopischen Sicht hin zum einäugigen Sehen. In einem nächsten Schritt nimmt Asisi einen Bleistift zur Hand, den er vor sein rechtes Auge hält: eine Veranschaulichung des «Sehstrahls», der von seinem Auge ausgeht (vgl. Platon). Daran anschliessend performt Asisi den Sehvorgang, indem er seinen Blick – mit dem Bleistift als Richtungsweiser – im Raum herumschweifen lässt, wobei er nicht nur seinen Kopf sondern seinen ganzen Oberkörper deutlich bewegt. Als Zuschauende sehen wir, wohin Asisi blickt, ohne zu sehen, was er sieht. Die Standortgebundenheit des (eigenen) Sehens wird so als solche anschaulich gemacht auf körperlicher, leiblicher und auf zeitlicher Ebene sowie durch einen Entzug, ein Nicht-Sehen-Können. Es wird also keine Perspektivübernahme im Sinne einer impliziten Setzung und stillschweigenden medialen Vorannahme suggeriert (vgl. Tutorial 2), sondern vielmehr wird der Vorgang, das Herstellen eines gerichteten Blickens explizit anschaulich gemacht.

Abb. 20: Versuch einer Perspektivübernahme (Visualisierungen zu Standbildern aus dem Tutorial-Video «Der Fluchtpunkt beim Zeichnen», Yadegar Asisi, 2020, Min. 16:48, 17:47 und 18:47, Nadia Bader).

In der übernächsten Szene (ab Min. 15:26) lädt uns Asisi zu einer Perspektivübernahme ein. Er nimmt sein Kamerateam mit nach draussen in einen Hinterhof und greift zu einem Besenstiel, der ihm zur Veranschaulichung (s)eines Sehstrahls dient – im Vergleich zum Bleistift nun in vergrösserter Skala. Im Zuge seiner Ausführungen adressiert er uns als Rezipierende in zweifacher Weise: einerseits als Zuschauende dessen, wie er vor der Kamera entlang des Besenstiel-Sehstrahls in den Hinterhof blickt und andererseits als Schauende, die nun selbst durch das Auge der Kamera in die Tiefe des videografierten Raums blicken (vgl. Abb. 20).

So wird (unsere) Wahrnehmung als subjekt- und standortgebundene Wahrnehmung explizit thematisiert, was wir als medienkritische ästhetische Praxis ansehen. Damit geht keine interessensgeleitete, thematische Subjektorientierung, sondern eine medial voraussetzungsvolle Orientierung am Subjekt als Ausgerichtetem einher. Ausrichten als Prozess zu verstehen bedeutet auch, dass es – einer praxistheoretischen Logik folgend – Praktiken des Suchens, Schärfens, Verschiebens, Vergessens usw. gibt, also kein zeitlich unverändert überdauerndes, starres Bezugssystem.

Neben der Einladung zum spielerischen Umgang mit perspektivischen Ausrichtungen verweist das Tutorial-Video von Asisi auch auf ein besonderes Potenzial des Imperfekten. Die eher zufällig, vielleicht etwas «unprofessionell» wirkende Situation im Hinterhof erscheint uns interessant, da damit nicht von einer extra vorbereiteten, modellhaft besonders zugerichteten Umgebung, sondern vielmehr von einer Alltagssituation ausgegangen wird, wie sie vielerorts anzutreffen ist. Asisi nutzt diese Situation, um seinem Kamerateam und uns als Rezipierenden etwas zu zeigen – inklusive aller Ungenauigkeiten beim etwas wackeligen, demonstrativen Hinhalten des Besenstils vor die Kameralinse – und so aus einem anschaulichen Handeln heraus der Frage nach einem perspektivischen Sehen weiter nachzugehen. Dieses induktive Vorgehen kann als ein medienkritisches Vorgehen betrachtet werden. Zahn spricht u. a. von einem medialen (Inter-) Agieren, einer involvierenden Nähe und Immersion (Zahn 2020, 216), was uns im Fall von Asisis (medialer) Vermittlungspraxis durchaus gegeben zu sein scheint. Das Investieren von erfahrbarer Zeit (z. B. im Prozess der Perspektivübernahme über den Besenstiel) erscheint hier wesentlich dafür zu sein, damit sich die medienkritischen und dadurch bildenden Potenziale

im Tutorial-Video-Format entfalten können. Statt die gemachten Erfahrungen Anderer komprimiert als Lösung oder Fehler darzustellen, macht sich hier jemand nicht nur kognitiv, sondern in medial vermittelter, doch zugleich leibsinnlich nachvollziehbarer Präsenz die Mühe, ein Verstehen zu ermöglichen, das in immer neue Kontexte einbettet wird.

Im Video offenbart sich dadurch medial sowie inhaltlich eine medienkritische Professionalität, da unterschiedliche Perspektiviertheiten mitgedacht werden. Entsprechend wechseln beispielsweise räumliche Situationen und Orte, Darstellungsmedien, Stile und Methoden. Betrachtende müssen sich selbst immer wieder neu über verschobene Fluchtpunkte, Einstellungsgrössen und Brennweiten auf das zu sehen Gegebene ausrichten. Aktiv können sie im Medium des Videos diesen Prozess durch das interessegeleitete Scrollen (Fast Forward, Pause, Wiederholung) unterstützen, welches deswegen nicht nur eine temporale, sondern auch eine identifizierende Rolle spielt. Das Tutorial-Video bietet genügend Anregungen, um einen eigenen Zugang zu entwickeln.

Resümierend lässt sich ein Investieren in die Wahrnehmung erkennen, ein sukzessives Sich-Annähern an Seherfahrungen im perspektivischen Dispositiv, das nicht kognitiv abgekürzt werden kann: Im Sinne einer transformatorischen Bildungstheorie sind Wahrnehmungsbrüche, die zum Beispiel als formale Stilbrüche bei Asisi schnell auszumachen sind, potenziell ermächtigender als etwa die gelernte und unhinterfragt reproduzierte symbolische Form der Perspektive selbst.

5. Chance des Imperfekten: Sensibilisierung für mediale Oberflächen und ihre Brüchigkeit

Die medienästhetische Frage nach dem *Wie* und *Wodurch* der Darstellung, die unsere Ausführungen wie ein roter Faden durchzieht, sollte eine medial sensibilisierte, repräsentationskritische Sichtweise eröffnen. Dabei erweist sich gerade die Methode, keine perfekten, hermetisch geschlossenen Oberflächen zu produzieren, als anregend für Rezipierende. Kunstwerke, wie «Sunscreenpill» von Sandra Vaka Olsen (2014) (Abb. 2), können auf rezeptionsästhetischer Ebene verdeutlichen, wie die (schauenden) Subjekte sich mit all ihrem Begehren und ihren blinden Flecken im Bild wiederfinden.

Beispielsweise schiebt sich bei Olsen die inszenierte indexikalische Spur eines schmutzigen Fingers immer wieder störend ins Bewusstsein. So entpuppt sich die ‹fehlerhafte› Nachlässigkeit gerade in der Bildstörung als bildend, weil sie den Fokus der Wahrnehmung zwischen Material- und Bildförmigkeit umspringen lässt (vgl. Zahn 2013). Durch die schmutzige Oberfläche offenbart sich ebenfalls die raum-zeitliche Dimension, die das Bild als (materielles) Ding mit imaginärem Überschuss thematisiert.

Wenn Bildung an einen konkret erfahrbaren Zeit-Raum gekoppelt ist, der sich auch während des Scrollens innerhalb unserer PDF-Datei zeigt, möchten wir uns abschliessend die Frage stellen, wie sich digitale Zeiträume in materiell involvierende Zeit-Räume womöglich zurückverwandeln lassen. Als letztes Experiment soll die kommende Seite in Schwarz (als Hintergrund und Projektionsfläche) den Lesevorgang als Wahrnehmungsvorgang ‹spiegeln› und dessen hermetisch mediale Oberfläche durchbrechen und invertieren. Ins Bildhafte überführt dient *die folgende ins Schwarz invertierte Seite* der Sichtbarmachung ganz anderer Sichtbarkeiten, die wir als Autorinnen antizipieren. Denn machen sich nun nicht die Flusen und Flecken auf dem eigenen Bildschirm bemerkbar? (vgl. Schmidt-Wetzel 2007, «o. T. (schwarz/weiß)»)

So schafft es abschliessend eine Bildform über den eintretenden spiegelnden Effekt, Sie als Subjekte in ihrer Wahrnehmungsdisposition anders auszurichten und Ihre medial bedingte Standortgebundenheit vor dem Bildschirm in unser Bild-Text-Gefüge zu integrieren. In diesem Sinne liegt folgende letzte Grenzüberschreitung nahe, zum Beispiel die Materialität des digitalen Displays noch weiter zu erkunden, und mit dem fettigen Finger mal eben…

Literatur

AkademieRuhr. 2017. «TOP 5 Fehler beim Zeichnen. Ein Muss für jeden, der richtig zeichnen lernen möchte!» [Video 1 von 5, Fehler Nr. 1: Perspektive]. https://www.youtube.com/watch?v=rZOczWwByvM [Zugriff: 24.08.2021].

Asisi, Yadegar. 2020. «Der Fluchtpunkt beim Zeichnen: Einfach erklärt | Sehen & Gestalten #11 mit Yadegar Asisi». https://www.youtube.com/watch?v=WCbfdRQIV5U [Zugriff: 24.08.2021].

Bader, Nadia. 2022 im Erscheinen. «Zeichnenlernen online. Kunstdidaktische Betrachtung eines Tutorial-Videos zum perspektivischen Zeichnen». Herausgegeben von Thomas Gisler, Nadia Bader, Cindy Heller, Doris Signer, Mélanie Tanner, und Verena Widmaier. *Heft* 15 (Ohne Worte).

Bader, Nadia. 2020. «Angesammelt, Eingeordnet, Ab- oder Hingestellt | Fachschaftsräume im Bildnerischen Gestalten nachzeichnen». Herausgegeben von Verena Widmaier, Mélanie Tanner, Thomas Gisler, Cindy Heller, und Anina Meier. *Heft* 13 (Nachlass): 16–31.

Bader, Nadia. 2019. *Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht*. München: kopaed.

Bader, Nadia, und Michaela Götsch. 2020. «Mit der Kamera im Rücken und dem Stift auf der Wand. Wie können ästhetische Erfahrungen Handlungskompetenzen an digital-analogen Schnittstellen fördern?». *BÖKWE* 1 (März): 27-37. http://www.boekwe.at/wp-content/uploads/2020-01.pdf.

Blum, Gerd, und Johan Frederik Hartle. 2010. «Zelle, Raster, Würfel. Überlegungen zu Michel Foucault, Peter Halley und Gregor Schneider». In *Cella. Strukturen der Ausgrenzung und Disziplinierung*, herausgegeben von Christoph Bertsch und Silvia Höller, 207-215. Innsbruck: Studienverlag.

Böhme, Katja. 2018. «Was der Raum über den anderen erzählt… Fotografische Darstellungen vom ‹Räumen› als Grundlage einer Reflexion (kunst)pädagogischer Fragen». In *räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung*, herausgegeben von Birgit Engel, Helga Peskoller, Kirstin Westphal, Katja Böhme, und Simone Kosica, 125-53. Weinheim: Beltz Juventa.

Brandstätter, Ursula. 2013. *Erkenntnis durch Kunst: Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Köln: Böhlau.

Brian thekone990. 2014. «Tutorial Zeichnen lernen – 2 Fluchtpunkt Perspektive». https://www.youtube.com/watch?v=jswknMPx308 [Zugriff: 24.08.2021].

Crary, Jonathan. 1992. *Techniques of the observer*. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press.

Dorgeloh, Stephan, und Karsten D. Wolf, Hrsg. 2020. *Lehren und Lernen mit Tutorial und Erklärvideos*. Weinheim: Beltz.

Dürer, Albrecht. 1525. «Der Zeichner der Laute». In *Underweysung der Messung, mit dem Zirckel und Richtscheyt, in Linien ebnen un[d] gantzen Corporen*, von Albrecht Dürer. Nürnberg, s.n., 168. München, Bayerische Staatsbibliothek. https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00084858?page=168,169.

Hitchcock, Alfred. 1954. *Das Fenster zum Hof* [Rear Window]. Patron Inc. / Paramount Pictures. 4K-UHD: Universal, 2020.

Hockney, David. 1985. *Paint Trolley*, L.A., fotografische Collage, 41x61 in., https://www.hockney.com/works/photos/photographic-collages.

Hoffmann, Katja. 2015. «Jenseits der Zentralperspektive. Zum Dispositiv der räumlichen Darstellung im Zeichenunterricht – und ihren Alternativen». In *Staub aufwirbeln. Eine Anleitung zum Zeichnen lehren für die kunstpädagogische Praxis*, herausgegeben von Stefanie Marr, 357376. Oberhausen: Athena.

Johns, Stefanie. 2021. *Vom Zwischen aus. Weisen bildreflexiver Annäherungen an Bilderfahrung in Wissenschaft, Kunst und Vermittlung*. München: kopaed.

Jörissen, Benjamin, und Torsten Meyer, Hrsg. 2015. *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5.

Karl, Notburga. 2022 im Erscheinen. «‹In Malewichs Weiß ist Gelb enthalten, weil sich dahinter die Erinnerung an Gold verbirgt›: Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Kunstpraxis und Kunstpädagogik». In *Kunstpädagogik und… Bezugsfelder und Perspektiven kunstpädagogischer Theorie und Praxis*, herausgegeben von Sara Hornäk und Susanne Henning, 54–76. Oberhausen: Athena.

Karl, Notburga. 2020. «Zeichnen als formende Sensibilisierung: Was Körper von Körpern lernen können». *Zeitschrift ästhetische Bildung* 12 (1). http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/05/Karl_April-20CR-kleiner.pdf.

Karl, Notburga. 2014. «‹…es inspiriert mich auch irgendwie immer wieder.› Das Bildhafte als Reflexionsebene im Werkstattbuch von Pia G.». *Zeitschrift für ästhetische Bildung* 6 (2). http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/95-377-1-PB.pdf.

Karl, Notburga. 2021. *Stepping into the Picture: Bild und Performance in Joan Jonas' ‹The Shape, the Scent, the Feel of Things› (2005-12)*. University of Bamberg Press. https://doi.org/10.20378/irb-49662.

Koller, Hans-Christoph. 2018. *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Laleg, Dominique. 2021. *Kritik der Perspektive*. Zürich: Diaphanes.

Loemke, Tobias. 2019. *Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse: Handlungsleitende Orientierungen im Ausbreiten von Artefakten und Erzählen von Ereignissen*. Erlangen: FAU Press. https://doi.org/10.25593/978-3-96147-128-7.

Lüthy, Michael. 2012. «Das Medium der ästhetischen Erfahrung: Wittgensteins Aspektbegriff, exemplifiziert an Pollocks Malerei». In *Imaginäre Medialität – Immaterielle Medien*, herausgegeben von Gertrud Koch, Kirsten Marr, und Fiona McGovern, 125-142. München: Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846752371_009.

Marr, Stefanie, Hrsg. 2015. *Staub aufwirbeln. Eine Anleitung zum Zeichnen lehren für die kunstpädagogische Praxis*. Oberhausen: Athena.

Mersch, Dieter. 2014. «Die Zerzeigung: Über die ‹Geste› des Bildes und die ‹Gabe› des Blicks». In *Bild und Geste: Figurationen des Denkens in Philosophie und Kunst*, herausgegeben von Ulrich Richtmeyer, Fabian Goppelsröder, und Toni Hildebrandt, 15-44. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839424742.15.

Modzelewski, Andreas M. 2021. *100 geniale Zeichentricks. Von der Hilfslinie bis zur Szenerie*. Igling: EMF.

Panofsky, Erwin. 1927. «Die Perspektive als ‹symbolische Form›». In *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*, herausgegeben von Erwin Panofsky, H. Oberer, und E. Verheyen. Berlin: Spiess.

Pazzini, Karl-Joseph. 1992. *Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder*. Münster/Hamburg: Lit.

Sabisch, Andrea. 2019. «Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen». In *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*, herausgegeben von Ingrid Bähr, Gebhard Ulrich, Krieger Claus, Lübke Britta, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch, und Wolfgang Sting, 105-132. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_3.

Schmidt-Wetzel, Miriam. 2007. *o. T. (schwarz/weiß)*. Video-Installation, 3 Video-Beamer, 3 DVD-Player, s/w, 59:52 Min. (Loop). http://schmidt-wetzel.de/msw_medien.html.

Schnurr, Ansgar. 2015. «Forschen mit Kontrastmittel. Über die Grenzen ästhetischer Erfahrung». In *Kunst Pädagogik Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven*, herausgegeben von Torsten Meyer und Andrea Sabisch, 103-112. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839410585-006.

Steyerl, Hito. 2015. *Factory of the Sun*. Environment mit Videoinstallation, © Artist and Andrew Kreps Gallery, New York. https://www.moca.org/exhibition/hito-steyerl-factory-of-the-sun.

Trecartin, Ryan, und Lizzie Fitch. 2009-10. *The Re'Search (Re'Search Wait'S)*, HD video, 40:06 min © Andrea Rosen Gallery, https://vimeo.com/24631059.

Vaka Olsen, Sandra. 2014. *Sunscreenpill*. Analoger C-Print mit Sonnenschutz-Fotogramm auf Dibond, Acrylglasrahmen, © Kunstverein Nürnberg. https://kunstvereinnuernberg.de/en/editions/sunscreenpill-2014.

Zahn, Manuel. 2020. «Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Empfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 213-233. Obladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7n3h.14.

Zahn, Manuel. 2013. «Das staunende Sehen im Blick des Films. Von Perzepten, Zeichen und (dem) Wundern». In *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung*, herausgegeben von Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, und Daniel Tyradellis, 199-210. Zürich: Diaphanes.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Twist it once, twist it twice

Mediale Praktiken zwischen künstlerischer Intervention und informellen Bildungsprozessen

Anna Wiehl[1]

[1] Universität Bayreuth

Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Potenzial interaktiver dokumentarisch-künstlerischer Konfigurationen einerseits sowie den Herausforderungen, die sich im Hinblick auf Bildungsangebote in, mit digitalen und durch digitale Netzmedien auftun andererseits. Dabei werden vor allem drei Aspekte untersucht, die bei der Erschliessung emergierender Praktiken im Kontext medialer Bildung zentral sind: (1) das Changieren von Medien-Erleben in interactive factuals *zwischen Subjektivierungs- und Kollektiverfahrungen; (2) das Versprechen zur Partizipation als Teilhabe und Teilnahme; sowie (3) das Potenzial, handelnden Subjekten zu ‹digitaler Souveränität› zu verhelfen. Die leitende Fragestellung ist, inwiefern experimentelle, stark prozessual operierende Konfigurationen als informelle bzw. non-formale Bildungsmedien betrachtet werden können und welchen Beitrag sie auf der Meta-Ebene bzw. durch ihr* experience design *zur Entwicklung von Medienkompetenzen und einem reflektiert-kritischen Blick auf das eigene ‹digitale Subjekt› leisten. Nach einem kurzen Überblick über selbstreflexive interaktiv-dokumentarische Konfigurationen und eine medienhistorische bzw. -ökologische Situierung des Phänomens werden zunächst zwei für web-documentaries eher typisch konzipierte Projekte hinsichtlich ihres Beitrags zu digitaler Souveränität untersucht. Diese Projekte basieren primär auf prozeduraler Rhetorik, narrativer*

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Wiehl, Anna. 2022. «Twist it once, twist it twice. Mediale Praktiken zwischen künstlerischer Intervention und informellen Bildungsprozessen». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 155–192. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.23.X.

Immersion und komplex vernetzter Informationsaufbereitung und fördern damit das, was als digital literacy *im engeren Sinne bezeichnet werden kann. Abschliessend wird anhand von* network effect *(USA 2015; Harris und Hochmuth) die These diskutiert, inwiefern dieses ästhetisch radikale, irritierende Projekt als provokativ-paradoxe Intervention das Spektrum klassischer Strategien des Dokumentarischen, aber auch formeller Bildungsprozesse erweitert.*

Twist it once, twist it twice. Media Practices between Artistic Intervention and Informal Media Education

Abstract

This contribution addresses the potential of interactive artistic-documentary configurations as well as the challenges that arise with regard to educational offerings in, with, and through digital network media. The focus lies on three aspects which are essential in the context of media education: (1) the oscillation of media experiences in interactive factuals *between subjectivisation and collectivisation; (2) their promise of participation; and (3) their contribution to advancing (media) competences vis-à-vis digital sovereignty, new media literacy and agency. The guiding questions are: To what extent can experimental configurations be regarded as informal/non-formal educational media? And: In how far can they inspire – on a meta level or through their* experience design *– a critically-reflective view of one's own ‹digital persona›? After a brief overview of self-reflexive interactive-documentary configurations and a media-historical and media-ecological situating of the phenomenon, two projects which are rather typical of web-documentaries will be examined with regard to their contribution to digital sovereignty. These projects are primarily based on procedural-rhetorics, narrative immersion and complexly networked provision of information, thus enhancing what can be described as* digital literacy*. In a second step,* network effect *(USA 2015; Harris and Hochmuth) will be used as a paradigm to discuss the potential of aesthetically radical, irritating projects used as provocative-paradoxical interventions to expand the spectrum of classical strategies of the documentary, but also of formal educational processes.*

1. Mediale Transformationskulturen und das Dokumentarische im Digitalen

Unsere Welt und damit unser individuelles wie kollektives (Selbst-)Erleben in dieser Welt sind in einem ständigen Fluss. Digitale Medien – insbesondere digitale Netzmedien, interaktive, algorithmenbasierte Medien und künstliche Intelligenz – haben Eingang gefunden in alle Lebensbereiche, und so verwundert es nicht, dass u. a. Holze und Verständig Digitalisierung als «Metaprozess» (Holze und Verständig 2020, 5) betrachten, vergleichbar der Globalisierung oder dem demografischen Wandel. Wo früher noch Paradigmenwechsel ausgemacht werden konnten, erleben wir aktuell – so Weber – eine «Kollision von Wertmassstäben»; wir befinden uns in einem «komplexe[n] Prozess, bei dem sich sowohl Massstäbe aus der Vergangenheit als auch der Gegenwart oder neuerdings auch aus der erwarteten Zukunft wechselseitig durchdringen» (Weber 2011, 35). Weber spricht hier von «medialen Transformationskulturen», womit er einen «spezifischen Prozess einer fortgesetzten, einer fortdauernden durch Medien bewirkten Transformation» bezeichnet – einen «Prozess eines andauernden, unabsehbaren Wandels» (Weber 2011, 35). Dabei komme es zu einer ständigen wechselseitigen Beeinflussung:

> «Mediale Transformationskulturen werden vor allem durch medial vermittelte Formen der Kommunikation geprägt und prägen ihrerseits soziale und kulturelle Verhaltensweisen.» (Weber 2011, 35)

Eine besondere Rolle kommt hierbei dokumentarischen Medien zu: Sie versprechen seit jeher, authentische Zugänge zur Welt zu eröffnen – insbesondere in Zeiten des Umbruchs. Seit ihrer Entstehung agieren audiovisuelle Manifestationen dokumentarischer Praktiken auf Basis des immer wieder angeführten Wahrheits- bzw. Wahrhaftigkeitsanspruchs – des *documentary truth claims* –, sowie der ihnen eigenen visuellen Evidenz – ihrer *visible evidence*.[1] Eng mit dem Dokumentarischen verbunden sind Diskurse um Authentizität und Wahrhaftigkeit. Da das epistemische Potenzial des Dokumentarischen sicherlich nicht auf Indexikalität, vermeintlich

1 Dies betont Nichols, dessen theoriebildende Überlegungen zum dokumentarischen Film Titel tragen wie *Representing Reality* (1991), «The Question of Evidence, the Power of Rhetoric and Documentary Film» (2008) oder *Speaking truths with film* (2016).

objektive Faktizität und mimetische Repräsentation reduziert werden darf, versprechen insbesondere dokumentarisch-künstlerische Praktiken, durch ästhetische Erfahrungen Einblicke zu gewähren in das, was sich rein rationalen Diskursen entzieht und was Herzog als «deeper strata of truth», als «poetic truth» bezeichnet (Herzog und Cronin 2002, 301).

Bei alledem sind dokumentarische Praktiken in zweifacher Hinsicht Teil medialer Transformationskulturen: Sie spielen zum einen eine wesentliche Rolle bei der Wahrnehmung und dem Verständnis dessen, was – vereinfacht gesagt – als eine sich transformierenden ‹Wirklichkeit› bezeichnet werden kann; und sie unterliegen zugleich selbst diesem generellen medialen Wandel. Dies trifft insbesondere auf Manifestationen des Dokumentarischen *im Digitalen* zu, da sie – wie noch in der Analyse herausgearbeitet wird – das Potential aufweisen, die besonderen Affordanzen digitaler Netzmedien einzusetzen. So werden Argumentationsstrategien und ästhetisch-rhetorischen Mitteln, die das Filmisch-Dokumentarischen in Form von *Repräsentation*smodi bietet, um das Spektrum der *Interaktion*smodi erweitert.

2. Das ‹i› in i-docs und das Potenzial emergierender dokumentarisch-künstlerischer Praktiken im Kontext medialer Bildung

Zunächst gilt es zu umreissen, was im Folgenden unter ‹emergierenden Praktiken und Phänomenen des Dokumentarischen im Digitalen› verstanden werden soll, und was insbesondere Formen und Formate ausmacht, die zum einen im Bereich kultureller Bildung zum Einsatz kommen können, darüber hinaus aber auch Konfigurationen, die als ‹dokumentarisch-künstlerische Intervention› bezeichnet werden können.

Gaudenzi und Aston, die mit zu den ersten in der *scientific community* zählen, die sich mit *i-docs* beschäftigt haben, wählen für *i-docs* bewusst eine recht weit gefasste Definition:

> «Any project that starts with an intention to document the ‹real› and that uses digital interactive technology to realize this intention can be considered an interactive documentary» (Aston und Gaudenzi 2012, 125f.).

Zugleich betonen sie jedoch, dass Interaktivität mehr ist als nur ein «delivery mechanism»:

> «[I]nteractivity is seen as a means through which the viewer is positioned within the artefact itself, demanding him, or her, to play an active role in the negotiation of the ‹reality› being conveyed through the i-doc.» (Aston und Gaudenzi 2012, 126)

Dabei sind *i-docs* dem erweiterten Verständnis nach ‹indeterminiert› (Zimmermann, zit. n. Aston und Odorico 2018, 65) – das heisst, sie sind offen für kreative Herangehensweisen und ein ständiges Befragen der eigenen medialen Identität; sie sind experimentell und weisen häufig Hybridisierungstendenzen auf – u. a. mit Praktiken, die eher aus dem künstlerischen Bereich kommen, aber auch aus der künstlerischen Forschung (*artistic research*), *media activism* und *media artivism* (Kara und Møhring Reestorff 2015) oder dem *digital journalism* bzw. *data journalism*. Nicht zuletzt werden auch die Grenzen zu *serious games* und *games for change* sowie Doku-Fiktionen immer durchlässiger.

Angesichts dieser Offenheit, Hybridität und Mannigfaltigkeit von *i-docs* verwundert es nicht, dass neben dem am häufigsten verwendeten Terminus *interactive documentary* (kurz *i-doc*) eine Vielzahl anderer Bezeichnungen existiert: *expanded documentary, transmedia documentary, database documentaries, docugames, web-documentaries, open space documentary, living documentary, immersive documentary* usw. Die meisten Bezeichnungen verweisen dabei auf die naheliegende medienhistorische genealogische Herkunft und tragen das Dokumentarische im Namen; zugleich heben sie aber die spezifischen (technologischen) Affordanzen oder den (sozio-politischen) Impetus des ‹Neuen› hervor.

Die terminologische Vielfalt spiegelt die Gemengelage wider, aus der heraus *i-docs* (um hier auf die gängigste Bezeichnung zurückzugreifen) entstanden sind. Sicherlich stehen sie zu grossen Teilen in der Tradition des Dokumentar*films*, dennoch wäre es zu kurz gegriffen, sie einzig als eine Fortsetzung des Dokumentarisch-Cineastischen in einem anderen Medium – in digitalen bzw. Netzmedien – zu sehen. Vielmehr gilt es, die sich gegenwärtig manifestierenden Praktiken aus einer medienökologischen Perspektive heraus zu betrachten, also als Teil eines dynamischen

Systems, in dem Manifestationen synchron wie diachron auf vielfältige Weise miteinander vernetzt sind.[2] Digitale Technologien – insbesondere vernetzte, ubiquitäre Medien –, aber auch neue Erzählmodi und Ästhetiken bedingen neue Konzeptionen des Dokumentarischen ebenso wie neue Infrastrukturen, (digitale) Plattformen, eine Tendenz zu *datafication* und *gamification* sowie zu veränderten Ansprüchen und Erwartungen der Nutzenden, die sich gerade im Bereich von *i-docs* immer mehr als Partizipierende, *inter-actors* und *co-creators* sehen.[3] In diesem Sinne oszillieren *i-docs* im erweiterten Sinne zwischen informellem Bildungs-, Partizipations- und Informationsangebot, künstlerischer Intervention und dem Öffnen eines Raums für die Bildung eines digitalen ‹Ich› und eines digitalen ‹Wir›.

Dieser Beitrag fokussiert drei Problemfelder, die im Kontext medialer Bildung zentral sind, sowie die Frage, inwiefern *i-docs* einen Beitrag leisten können, das Potenzial und die Herausforderungen, die Handeln in digitalen Netzwerken mit sich bringen, kritisch zu reflektieren.

– Wie steht es in diesem Kontext um das *Versprechen eines medial induzierten Erlebens von Subjektivierungs- und Kollektiverfahrungen* – bzw. die Interdependenz eines individuellen ‹Sich-Positionierens› in einer digital vernetzten Welt, eines ‹Sich-in-Beziehung-Setzens› zu anderen (vgl. Beck 1992) und der Konstruktion eines digitalen ‹Wir›,

2 Dementsprechend ist die Frage, ob *i-docs* als «evolutionary» oder «revolutionary» (vgl. Nash 2022, 2; Winston, Vanstone, und Wang 2017, 9) im Hinblick auf dokumentarischen Film zu verstehen sind, als wenig zielführend zu bewerten; interessanter hingegen erscheint die Beschäftigung mit den vielfältigen Faktoren, die zu den ebenfalls mannigfaltigen Manifestationen von *i-docs* und deren unterschiedlichen Implikationen führen und wie deren spezifisches Potenzial in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden kann.

3 Im Folgenden werden die Bezeichnungen Nutzende bzw. Interaktantinnen und Interaktanten (oder auch Interagierende) bzw. Partizipierende synonym verwendet. Dabei sei darauf verwiesen, dass auch in der wissenschaftlichen englischsprachigen Fachliteratur mit verschiedenen Amalgamierungen von *user, consumer, producer, author, interactor* etc. experimentiert wird, die im Deutschen bisher wenig gängig sind. Daher, sowie um wenig eingebürgerte Anglizismen zu vermeiden, soll auf die sonst von der Autorin bevorzugte Formulierung *user-interactor* verzichtet werden.

- Wird das *Versprechen zur Partizipation* und ihr Potenzial, handelnden Subjekten zu einer (im Folgenden noch näher zu bestimmenden) ‹digitalen Souveränität›, insbesondere im Kontext von Bildungsprozessen zu verhelfen, eingelöst?
- Und nicht zuletzt: Wird das Versprechen gehalten, dass mithilfe interaktiver digitaler Konfigurationen komplexe Zusammenhänge erfahrbar gemacht werden, was wiederum zur nachhaltigen Auseinandersetzung mit komplexen Themen anregt?

Die Frage, die über den folgenden Überlegungen steht, lässt sich dementsprechend so zusammenfassen:

> Ist es möglich, mit *interactive documentaries* umfassend multimodale Kompetenzen zu vermitteln, die über primäre *digital literacies* hinaus zu digitaler Souveränität führen, insofern als sie durch ein ‹*diving deep*› ein Problembewusstsein für das häufig im Digitalen zu konstatierende ‹*surfing the surface*› schaffen?

Die leitende These dabei ist, dass *i-docs* prinzipiell in der Lage sind, die Komplexität unserer (digitalen) Welt im Umbruch erfahrbar zu machen, und dass sie mitunter dann das grösste Potenzial entfalten, wenn sie nach dem Motto agieren: ‹*twist it once, twist it twice*›. Dies beinhaltet zum einen, dass sie nicht nur Wissen um die gegenwärtigen Selbst- und Weltverhältnisse oder technische Fähigkeiten vermitteln, sondern dass sie in Form künstlerischer Intervention irritierend und – zugegebenermassen – unbequem und konfrontativ sind. Allerdings beinhaltet es auch, dass sie letztendlich paradoxe Effekte evozieren, um einerseits für die qualitativen Unterschiede zwischen einem Komplexität annehmenden ‹*diving deep*› und einem engagiert-souveränen Handeln in einer Kultur des Digitalen und einer oberflächlich-getriebenen Schein-Partizipation, affektiver und informationeller (Selbst-)Ausbeutung und einem ‹*surfing the surface*› andererseits zu sensibilisieren.

3. Subjektivierung, Partizipation und Komplexitätserfahrung in Kulturen der Digitalität

3.1 *Medien-Erleben zwischen Subjektivierungs- und Kollektiverfahrungen und das Versprechen relationaler Selbstentfaltung*

Wie Holze und Verständig hervorheben, konstituiert sich Subjektivität «in einem unstetigen Feld von *subjektivem* Innen sowie *objektivem* Aussen, von individueller Erfahrung, Wahrnehmung und Weltsicht einerseits sowie gesellschaftlichen Strukturen andererseits» (Holze und Verständig 2020, 1).

In medialen Transformationskulturen – insbesondere in einer sich rapide verändernden Welt ubiquitärer, fluider und hochkomplexer digitaler Netzwerke, die als ‹deeply mediatized› (vgl. Hepp 2020)[4] charakterisiert werden kann – erfährt das Spannungsverhältnis von subjektivem Innen und objektivem Aussen neue Brisanz. Wie kann man sich als Subjekt «sowohl gegenüber sich selbst als auch in der Welt orientieren» (Holze und Verständig 2020, 4)? Zentrale Stichworte in allen diese Transformationen begleitenden Diskursen sind ‹Vernetzung› und ‹Interaktion›.

Dabei weisen zahlreiche Praktiken *im* Digitalen und *durch* das Digitale Züge auf, die sich auf das Konstituieren einer emanzipatorischen Beziehung von ‹Ich› und ‹Wir› eher hinderlich auswirken. So beklagt Spengler u. a., dass die «Unterscheidung zwischen off- und online […] zunehmend brüchig» (Spengler 2020, 69) sei, und dass «Erwartungshaltungen generiert werden, immer erreichbar zu sein und sich informieren zu können sowie klug das Richtige aus einem stetig wachsenden Angebot möglicher Optionen zu wählen». Viele im Digitalen geknüpfte Kontakte, aber auch

4 Mediatisierung beschreibt nach Couldry und Hepp (2013) die Beziehung zwischen dem Wandel von Medien und Kommunikation einerseits, Kultur und Gesellschaft andererseits, wobei dies sowohl qualitative wie quantitative Dimensionen aufweist. ‹Deep mediatization› bzw. ‹tiefgreifende Mediatisierung› stellt dabei ein fortgeschrittenes bzw. umfassendes Stadium der Mediatisierung dar, in dem alle Bereiche des sozialen Lebens untrennbar in digitalen Medien(netzwerken) verwoben sind (vgl. Hepp 2020, 5). Kennzeichnend für sie sind – wie auch in der Analyse der Beispiele immer wieder anklingen wird – ein Zuwachs an Konnektivität, die Omnipräsenz von (Netz-)Medien, eine beschleunigende Innovationsdichte sowie eine *Datifizierung* (fast) aller Lebensbereiche (vgl. Hepp 2018).

bereits bestehende Beziehungen zeichnen sich häufig weniger durch eine Tiefe und Qualität der Beziehung aus, sondern durch rein quantitatives ‹Mehr›, ‹Schneller›, ‹Jederzeit› und ‹Überall›. Dies wiederum führt zu einer oberflächlichen, *entfremdenden* Virtualisierung von Kollektiv- und Differenzerfahrungen.

3.2 *Das Versprechen von Partizipation und selbstbestimmter Teilnahme*

Ein weiteres Versprechen kultureller Bildung ist individuelle wie gesellschaftliche Emanzipation, welche wiederum die Möglichkeiten zu Partizipation oder besser zu Teilnahme und Teilhabe birgt.

Kulturen des Digitalen werden sowohl im Hinblick auf politische als auch auf soziale und künstlerisch-kreative Teilhabe und Teilnahme häufig mit dem von Jenkins geprägten Schlagwort der *participatory culture* charakterisiert. Insbesondere auch im Kontext formeller und informeller kultureller Bildung versteht Jenkins *participatory culture* als eine Kultur, die Vielfalt, Selbstverwirklichung und politische Mündigkeit verheisst (vgl. Jenkins et al. 2009; Jenkins, Ito, und boyd 2016). Damit wäre es zu kurz gegriffen, Partizipation einzig auf instrumentelle Partizipation im Sinne politischer Mitbestimmung einzuengen; vielmehr muss genuin *emanzipatorische* Partizipation im Zusammenspiel ihrer politischen, gesellschaftlichen *und* kulturellen Komponenten gesehen werden.

Dabei gilt es allerdings, zweierlei zu bedenken: Zum einen gilt es zu differenzieren zwischen Partizipation *in* Medien – also die aktive Teil*nahme* an der Medienproduktion – und Partizipation *durch* Medien, also «inwieweit mittels Medien eine Beteiligung an öffentlichen Belangen von Kultur und Gesellschaft *möglich* ist» (Pfadenhauer und Hepp 2014, 240, Herv. AW) – wobei hier die Optionalität und der Einladungscharakter betont werden müssen; und, daran anknüpfend, ist zum Zweiten Partizipation nicht automatisch gleichzusetzen mit einer freigewählten, selbstbestimmten Beteiligung – «a desired connection, an aimed-for transfer of knowledge or an affirmed alliance and presence in other places». Wie Ott herausarbeitet, besteht immer auch die Gefahr, dass die Möglichkeit zur Partizipation kippt und in «harsh separation, involuntary bio- and socio(techno)logical appropriations» (Ott 2018, 5) mündet.

Fasst man beide Aspekte zusammen, so ist die Basis für souveräne Partizipation – um hier das diesen Artikel perspektivierende Konzept aufzugreifen – geprägt von einem bewusst gewählten Sich-Einbringen sowie einem Mitspracherecht bei zentralen Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen.

3.3 *Netzmedien als digitale Wissensräume und das Versprechen von Komplexitätserfassung*

Die damit einhergehende Betonung von Transparenz, Offenheit und informierter Selbstbestimmtheit ist auch ein zentraler Aspekt in der Diskussion des dritten Versprechens, dass häufig im Zusammenhang mit digitalmediatisierter Bildung angebracht wird: das Potential digitaler Medienkonfigurationen, komplexe, dynamische Wissensräume zu öffnen. Dabei werden vor allem die spezifischen Affordanzen digitaler Medien, wie sie u. a. Manovich (2001) beschreibt, ins Feld geführt – meist mit Fokus auf die ihnen inhärente rhizomatische Netzstruktur (Vernetztheit – ‹*networkedness*›) und das Potential zur Vernetzung von Akteuren (Vernetzungspotenzial – die Möglichkeit zu ‹*networking*›).

Insbesondere digitale, interaktive dokumentarische Projekte berufen sich darauf, dass sie Komplexität nicht nur widerspiegeln und interaktiv erfahrbar gemachen, sondern dass sie zudem wissensgenerierend fungieren. In diese Richtung argumentieren u. a. Aston und Odorico (2018), wenn sie unter Bezugnahme auf das Konzept der Polyphonie feststellen, dass polyphone (bzw. plurivokale, multiperspektivische) *i-docs* aufgrund ihrer spezifischen soziokulturellen und medialen Affordanzen eine vielschichtige Komplexitätserfahrung jenseits von Binarismen ermöglichen.

In ihrem Plädoyer für mehr polyphon-kreatives Arbeiten «as a means through which we can productively engage with complexity» (Aston und Odorico 2018, 66) betonen sie, dass interaktive pluriperspektivische Konfigurationen im Digitalen aufgrund ihrer anti-hierarchischen, offenen, dialogischen, autopoetischen Natur andere Optionen haben als lineare Medien wie z. B. der Dokumentar*film*. Daher sehen sie *i-docs* als eine Einladung, Perspektivwechsel zu vollziehen: «[they] facilitate a shift between self and other, and between the subjective and the objective» (Aston und Odorico 2018, 72).

Allerdings ist auch dieses Versprechen differenziert zu betrachten: Komplexitätserfahrungen in non-linearen dokumentarischen Formaten bzw. generell in Angeboten, die zur kulturellen Bildung in ihrem umfassendsten Sinne beitragen möchten, erfordern Aufmerksamkeit, Zeit und die Bereitschaft, sich mit ihnen aktiv auseinanderzusetzen und unter Umständen einen kreativen Beitrag zur Entfaltung von Erfahrungen zu leisten. Sie erfordern einen «non-trivial effort» (Aarseth 1997, 1), wie es Aarseth bezeichnet.

3.4 *Zwischenfazit 1 und Hypothese – Digitale Souveränität und multimodale literacies als Schlüssel zur Realisierung der Versprechen von Subjektivierung, Partizipation und Komplexitätserfahrung im Digitalen*

Fasst man die Überlegungen zusammen, die im Hinblick auf einerseits die Versprechen digitaler Kulturen für digitale kulturelle Bildung diskutiert wurden, und verweist andererseits auf die sie begleitenden Herausforderungen, so ist festzustellen, dass Kulturen des Digitalen nicht nur eine Fülle von Informationen, Vernetzungs- und Partizipationsangeboten bieten; sie sind ebenso gekennzeichnet durch eine Beschleunigung von Wissensproduktion, Fragmentierung, Veroberflächlichung von Beziehungen und zugleich Opazität von algorithmischen Tiefenstrukturen und Hintergrundprozessen, der Ubiquität von verfügbarer Information und einem nie abreissenden Mahlstrom von Kommunikationsflüssen. Die ‹*digital plenitude*›, wie sie Bolter (2009) positiv konnotiert beschreibt, und das exponenzielle Wachstum von Angeboten führen – kritisch betrachtet – dazu, dass das Bildmotiv des Mosaiks von Informationen und Knotenpunkten nicht mehr in seiner Gänze eingesehen werden kann. So beklagt Spengler, dass mithilfe von Algorithmen zwar «gefilterte Ausschnitte, die übersichtlicher sind und leichter bedient werden können, angezeigt werden – deren basale Funktionsprinzipien sich jedoch dem allgemeinen Verständnis wie der Einsicht entziehen» (Spengler 2020, 68). Dieses Verständnis wäre jedoch zu essenziell, um eine eigenständige Einordnung, Einschätzung, Kontextualisierung und Bewertung vornehmen zu können und um sich dann dementsprechend zu Inhalten positionieren zu können.

Spätestens an diesem Punkt stellt sich die Frage nach digitaler Souveränität – womit ein Konzept aufgerufen ist, welches mindestens ebenso vielschichtig ist wie das der Digitalität selbst; welches neben einer politischen, juristischen und wirtschaftlichen auch eine kulturelle Dimension aufweist (vgl. u. a. Misterek 2017; Kergel 2018; Arbeitspapier *Schlüsselaspekte Digitaler Souveränität* der Gesellschaft für Informatik 2020); welches gesamtgesellschaftlich wie individuell betrachtet werden kann; und welches, wie der AKTIONSRAT BILDUNG hervorhebt, sich aus der Verzahnung von technischer Souveränität und ethisch-reflexiver Souveränität ergibt. Neben einem kompetenten Handeln im Hinblick auf Sicherheitsaspekte und einer Einschätzung von Chancen und Risiken, die die Nutzung digitaler Medien mit sich bringen, geht es also darum, «die Wirkungen des eigenen Handelns nicht nur zu kennen, sondern auch reflexiv zu bewerten» (Blossfeld et al. 2018, 24).

Digitale Souveränität kann daher – auch wenn sie definitiv zu Teilen auf der Einstellungs- und Handlungsebene *des Einzelnen* zu verorten ist – nicht *einzig individuell* verstanden werden: Vielmehr stellt sich digitale Souveränität als die Summe *einerseits* der Fähigkeiten und Möglichkeiten *einer Person* dar, ihre Entscheidungen, die mit digitalen Medien zu tun haben oder von ihnen abhängen, kompetent, selbstbestimmt und sicher umzusetzen; und *andererseits* benötigt es für die Verwirklichung digitaler Souveränität eine rechtliche, ökonomische, politische – vor allem aber ethische Rahmung, die eine Realisierung dieser Souveränität erlaubt und befördert. Wie Müller, Thumel, Potzel und Kammerl (2020) betonen, ist digitale Souveränität stets relational zu sehen, eingebettet in komplexe soziale Kontexte, womit sie in untrennbarer Interdependenz mit technischen und gesellschaftlichen Bedingungen steht.[5] Dabei wird zudem immer wieder darauf verwiesen, dass digitale Souveränität über rein

5 Dies spiegelt sich u. a. auch in der differenzierten Aufgliederung verschiedener Wissens-, Kompetenz- und Bildungsebenen im Hinblick auf digitale Souveränität wider, wie sie in dem Positionspapier des AKTIONSRATs zu finden ist. Dort erfolgt die Aufteilung in das Feld «technische Souveränität» und «ethisch-reflexive Souveränität», wobei im Falle der letzteren insbesondere in Formulierungen wie «*persönliche* Souveränität als *individuell* und *gesellschaftlich* verantwortungsvoller Umgang [mit digitalen Medien]» die Interdependenz bzw. Relationalität von verschiedenen Dimensionen digitaler Souveränität deutlich wird (vgl. Blossfeld et al. 2018, 18).

funktional verstandene *digital literacy* hinausgeht – also weit umfassender ist als ‹Schreib- und Lesekompetenzen im Digitalen› oder sogenannte *ICT-literacy*, die primär technische Anwendungskompetenzen im Hinblick auf Datensicherheit und ‹Sicheres Surfen im Netz›, Programmierkenntnisse oder ein Verhalten entsprechend der ungeschriebenen aktuell geltenden Netiquette in den Vordergrund stellt.

Vielmehr handelt es sich um die Befähigung, das eigene Potential zu entfalten und somit gesellschaftliche Teilhabe und Teilnahme zu verwirklichen (vgl. Müller et al. 2020, 31). Mihailidis spricht sich daher in diesem Zusammenhang dafür aus, Massnahmen zur digitalen Bildung und zur Erlangung digitaler Souveränität im übergeordneten Kontext von *civic literacies* zu konzipieren. Eine solche Perspektive bezieht auch gesellschaftlich-perspektivierte Überlegungen mit ein, die neben Lese- und Ausdruckkompetenzen insbesondere ethische, soziale und emotionale Kompetenzen einschliessen: «value systems of agency, caring, persistence, critical consciousness, and emancipation» (Mihailidis 2018, 154).

Nicht zuletzt scheint daher die Forderung logisch und konsequent zu sein, dass Diskurse zu digitaler Souveränität und digitaler Bildung nicht nur gleichermassen technische, rechtliche und soziale Rahmenbedingungen am Rande mitdenken; vielmehr sollten in formellen wie informellen Bildungskontexten *verstärkt* Angebote zur Erlangung digitaler Souveränität gemacht werden, die darauf abzielen, die Chancen für eine selbstbestimmte Mediennutzung zu erhöhen und die Gleichverteilung von Partizipationsmöglichkeiten zu ermöglichen (vgl. Müller et al. 2020; vgl. auch Blossfeld et al. 2018); vor allem aber sollte es darum gehen, emotionale, soziale und ethische Kompetenzen zu stärken und anzuregen, den Blick auf die soziokulturell komplexe medienökologische *conditio humana* zu lenken.

4. Beiträge zu *new media literacy* in Form personalisierter Lernerfahrungen oder: *‹twist it once›*

An dieser Stelle setzen viele *interactive documentaries* an und wählen dabei – wie es in der Natur des weiten Spektrums von Phänomenen liegt – mannigfaltige Wege.

Zwei Konfigurationen, die unterschiedliche ‹Spielformen› der am häufigsten angewendeten Strategien erkennen lassen, sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

In *netwars / out of CTRL* (D 2018, A: Thiele, P: Miiqo Studios und filmtank, ZDF/arte) wird in einer fiktionalisierten, aber auf Fakten basierenden Dokumentation über die Gefahren von Cyberangriffen und fehlender digitaler Datensicherheit aufgeklärt.

Die *web documentary do not track* (CAN, D, F 2015, A: Gaylor, P: arte, BR, National Film Board of Canada, Upian) zielt darauf, mit informativen modularen, personalisierten Einheiten auf die Konsequenzen unreflektierten Agierens mit und in digitalen Netzmedien zu sensibilisieren.[6]

Die dritte hier analysierte Konfiguration schlägt einen anderen Weg ein und soll als eines der konsequentesten, mithin ‹radikalsten› Projekte in diesem Kontext untersucht werden. In *network effect* manifestiert sich gewissermassen die Strategie eines Doppel-Twists von reflexiver Erfahrbarmachung. In der Form der paradoxen Intervention und Irritation versuchen

6 Kriterien für die Wahl der beiden *web documentaries* waren zum einen das Potential, welches sie bieten, paradigmatische Strategien konzise herauszuarbeiten, aber auch die Reichweite, Rezeption sowie die Verwendung in formellen wie informellen Bildungskontexten – u. a. im Rahmen von Seminaren des Goetheinstituts, als Empfehlung der Bundeszentrale für Politische Bildung und im schulischen Kontext. Zudem wurden die beiden *web documentaries* mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet, wofür Kriterien entscheidend sind, die Aspekte wie ästhetische Innovation und edukativen ‹Mehrwert› verbinden. *[D]o not track* wurde u.a. ausgezeichnet mit dem Preis der International Documentary Association, dem *Prix Gémaux* für die beste Interaktive Reihe, dem *International Association of Broadcasters Online Factual Prize*, dem *Deutschen Preis für Onlinekommunikation* sowie dem *Preis für crossmediale Programminnovation* von Radio Bremen und der Bremischen Landesmedienanstalt; *netwars / out of CTRL* erhielt u. a. den *Grimme Online Award* 2015 in der Kategorie ‹Wissen und Bildung›, den *Prix Italia*, den *South by Southwest Interaction Innovation Award* und den *Preis für crossmediale Programminnovationen* des rbb.Vor allem aber führen bei *web documentaries* die zentralen in diesem Beitrag eingangs diskutierten Aspekte zusammen mit Blick auf das Verhältnis von Subjekt, Gesellschaft und Netzwerk, Kultur, Bildung und Macht.

die Medienkünstler Harris und Hochmuth, *erfahrbar* zu machen, was in wissenschaftlichen Diskursen nur mittels sehr differenzierter Theorien und selbst dann nur schwer *erfassbar* ist, und was noch viel schwieriger in einem informellen Kontext vermittelt werden kann – was aber zugleich doch ein Kernelement umfassender digitaler Souveränität, emanzipierter Subjektivierung und zugleich partizipativer Kollektiverfahrung darstellt.

[N]etwork effect ist zwar im Grenzbereich von *web*-Dokumentarismus, Medienkunst bzw. Medienaktivismus zu verorten, aber gerade aufgrund seines ästhetisch-experimentellen paradox-interaktiv-agierenden Charakters und damit der Erweiterung der Ausdrucksformen des Dokumentarischen kann es potenziell – so die Hypothese – auch eine Erweiterung des Repertoires an Strategien digitaler kultureller Bildungsangebote darstellen.

4.1 ‹Twist it once› zum Ersten: Die Strategie prozeduraler Rhetorik und narrative Immersion in der transmedia documentary netwars / out of CTRL *– «There is nothing virtual about this reality»*

In der *transmedia documentary netwars / out of CTRL* (D 2018, A: Thiele, P: Miiqo Studios und filmtank, ZDF/arte), einer spekulativen, aber auf Fakten basierenden Dokumentation über die Gefahren von Cyberangriffen, ist ein aufklärender Impetus ganz dezidiert zu finden. *netwars* erzählt nicht nur über verschiedene Medien hinweg «was geschehen könnte – sondern auch, was bereits passiert», wie es in der Beschreibung auf der Website heisst. Die Eröffnungsfrage auf der Startseite des Projektes – «Bist du bereit, deine Sicherheit auf die Probe zu stellen?» – setzt das Motto für die folgenden fünf interaktiven Szenarien, in denen u.a. die Bereiche Cyberkrieg, Datensicherheit und Computerkriminalität thematisiert werden. Auffallend dabei ist, dass die Autorinnen und Autoren auf eine Doppelstrategie in der *web documentary* setzen – und diese nochmals einbetten auf einer Seite mit einem sehr direkt edukativ-informativen textbasierten Informationsteil, der eindeutig als Bildungsressource gestaltet ist.

Die zentralen, in der *web documentary* verwendeten Strategien setzen auf unterschiedlichen Ebenen an. Die eine auf der des Ikonografisch-Assoziativen, indem Bilder, die im kulturellen Gedächtnis verhaftet und stark emotional konnotiert sind, zur Schaffung einer atmosphärischen Dichte beitragen. Hinzu kommt eine stark immersiv-narrative Ausgestaltung der *cut scenes*.[7] Die andere Strategie ist auf der Ebene der Spielmechanik und des Prozeduralen zu lokalisieren. Sie kann auch als eine Form von *game based learning* bzw. *gamification* betrachtet werden.[8]

Bereits in der Eröffnungssequenz des ersten Kapitels spricht Nicolai Kinski die Nutzenden an. Er fungiert als ‹Guide› durch die «digital darkness», wie er es formuliert. Auf das in die Kamera gerichtete «Hello, friend!» folgt eine kurze Einführung in die Dimensionen digitaler Kriegsführung als Konsequenz der (meist freiwilligen) Aufgabe digitaler Souveränität: Cyberwar – so die hier immer wieder aufgerufene Analogie – stehe den beiden Weltkriegen an Grausamkeit und konkreter Bedrohlichkeit in nichts nach. Zwischen bereits sehr bedrohlich wirkenden *close ups* bis hin zu Detailaufnahmen Kinskis, die ästhetisch an die *Matrix*-Filme der Wachowski-Geschwister angelehnt sind, wird immer wieder für ein paar Sekunden Archivmaterial eingeschnitten – u. a. Bilder der Grabenkämpfe des Ersten Weltkrieges, Aufnahmen der Massenvernichtung im Zweiten Weltkrieg (beides in Schwarz-Weiss). Das argumentative *Crescendo* der Sequenz gipfelt in dem etwas länger eingespielten Ausschnitt historischer Filmaufnahmen des mittlerweile ikonischen Abwurfs der ersten Atombombe über Japan, die alleine schon durch ihre Helligkeit und grelle Farbigkeit herausstechen. Durch diese Assoziationsketten sollen die Nutzenden das Ausmass der sonst häufig abstrakt bleibenden Gefährdung erkennen.

7 Der Begriff ‹*cut scene*› wird insbesondere in der Computerspiel-Wissenschaft verwendet und bezeichnet filmische Zwischensequenzen in ansonsten interaktiven Konfigurationen, in denen ohne eine direkte physisch-interaktive Beteiligung der Spielenden Inhalte narrativ vermittelt werden.

8 Streng genommen gilt es zu unterscheiden zwischen *gamification*, *game-based learning*, *games*, *games for learning* und *serious games* (vgl. Becker 2017). Allen gemein ist jedoch, dass die Spielmechanismen in einem Kontext eingesetzt werden, der über reine Unterhaltung hinausgeht und sie einen edukativen Mehrwert haben. Unterschiede finden sich jedoch im Grad der Ausgestaltung edukativer Ziele, im Kontext des Spielens und in der primären Funktion des Spiels (vgl. u. a. auch Salen 2008; Fuchs et al. 2014; Bogost 2007; 2008).

Abb. 1: Screenshots aus *netwars – Web Documentary, Episode 1* (Thiele 2015; http://d3nlbe7zdn1f8r.cloudfront.net/all/nw_e1a1.mp4 in http://www.netwars-project.com/de/webdoc/episode1; oben links: TC 00:04; oben rechts: TC 00:40; unten links: TC 00:38, unten rechts: TC 00:53).

In der Eingangssequenz stellt sich die Erzählfigur, verkörpert von dem Schauspieler Nicolai Kinski, den Nutzenden als ihr ‹Guide› durch die «digital darkness» vor. Mit einem «Hello, friend!» spricht er die Interagierenden direkt an – wobei sich schon innerhalb der nächsten Minuten herausstellt, dass er ein ziemlich zweifelhafter Freund sein wird.

Im weiteren Verlauf der Eingangssequenz wird das Thema digitaler Souveränität bzw. ihres Fehlens in den Zusammenhang mit *cyber warfare* gestellt, wobei die titelgebenden *netwars* noch vernichtender werden dürften als die mit kurzen Einschnitten von Archivmaterial assoziativ aufgerufenen zwei Weltkriege.

Dass digitale Kriegsführung sich nicht nur in spektakulären Hackerangriffen auf Regierungen äussert und nicht nur auf globaler, weltpolitischer Ebene zu finden ist, sondern auch jeden Einzelnen betrifft, wird in den folgenden interaktiven Szenen insbesondere durch personalisierte Erkenntnisprozesse induziert. Denn auch wenn Schlagworte wie ‹*netwar*› oder ‹*cyberwar*› dramatisch aufgeladen sein mögen – letztendlich stehen der Verlust oder die Aufgabe persönlicher Souveränität am Anfang einer

fatalen Verkettung. Datenmissbrauch, Überwachung und Meinungsmanipulation beginnen – so das Narrativ in *netwars* – bei jeder und jedem Einzelnen und führen zu einem gesellschaftlichen Dominoeffekt.

Um diesen Verlust digitaler Souveränität den Nutzenden vor Augen zu führen, ‹hackt› die Konfiguration persönliche Informationen der Nutzenden – bzw. liest diese aus. So entspinnt sich ein digitales Spionage-Spiel, bei dem die Nutzenden zwangsläufig ‹den Kürzeren ziehen›, egal, wie sie sich verhalten; denn blockieren sie das Auslesen ihrer Daten (was aber üblicherweise die wenigsten machen dürften, da damit viele weitere bequeme, z. B. Cookie-basierte Optionen des Surfens unterbunden werden), so endet das ‹Spiel› bzw. kann sich erst gar nicht entfalten. Das ‹vorprogrammierte› Scheitern ist somit in die Mechanik der Konfiguration eingeschrieben.

Eindrucksvoll wird den Interagierenden in den Folgesequenzen vor Augen geführt, wie angreifbar sie sind. Mit den Standardeinstellungen der meisten Rechner und Browser wäre es – rein theoretisch – möglich, nicht nur Nutzungsdaten auszulesen, sondern auch Inhalte und Einstellungen zu manipulieren.

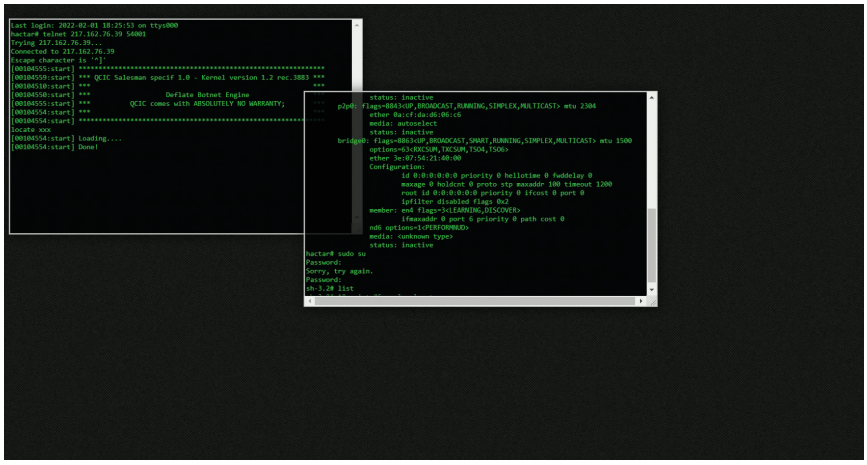

Abb. 2: Screenshot aus *netwars – Web Documentary, Episode 1*. http://www.netwars-project.com/de/webdoc/episode1/.

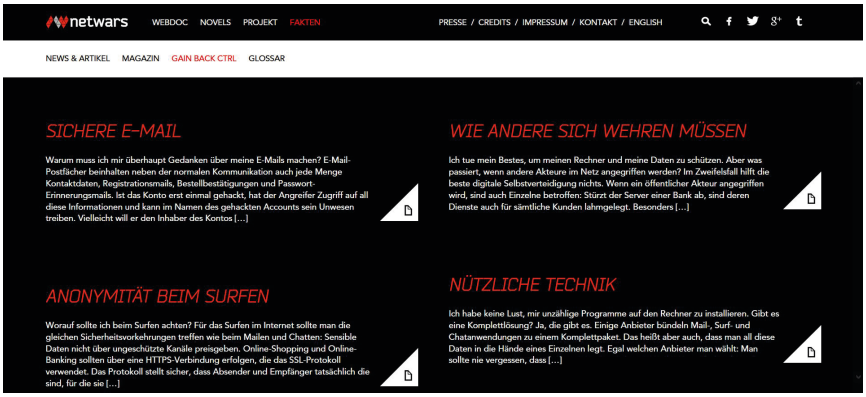

Abb. 3: Screenshot von Screenshot von *netwars* Projekt-Website ‹Fakten›. http://www.netwars-project.com/de/gainbackctrl.

Bereits im ersten Kapitel der *web documentary netwars* wird den Nutzenden vor Augen geführt, wie gross die Sicherheitslücken der üblichen Standardeinstellungen ihrer Rechner sind und wie weit sie damit die Tore für Späh- und Manipulationsprogramme öffnen. Man beachte hier – neben der Ästhetik, die den Meldungen typischer Trojaner nachempfunden ist – den ‹liebevoll› gestalteten Tab-Titel (oben).

Direkt im Anschluss an diese Demonstration wird ein weiterer Eintrag im ‹Dossier› der Nutzerin oder des Nutzers angelegt: Beim Anklicken des Disketten-Symbols in der Navigationsleiste öffnet sich eine Liste mit personalisierten Zusatzinformationen – je nachdem, welchen Weg man gewählt hat. Diese liefern neben Hintergründen der Recherche praktische Tipps (meist verlinkt), wie die im prozeduralen Spiel von *netwars* ausgenutzten Sicherheitslücken geschlossen werden können (unten).

Diese Strategie kann als eine ‹Spielform› prozeduraler Rhetorik gesehen werden – ein insbesondere in edukativen digitalen Spielen bzw. *serious games* und *news games* häufig verwendeter Mechanismus. Das u. a. von Bogost (2007) sowie Treanor und Mateas (2009) beschriebene Konzept der *procedural rhetoric* (auch prozedurale Rhetorik oder Simulationsrhetorik) beruht darauf, dass Menschen komplexe Zusammenhänge durch eigenes interaktives, regel- und prozessgeleitendes Erkunden unter Umständen schneller und nachhaltiger begreifen können als durch reine Erklärungen oder Demonstrationen. Prozedurale Rhetorik, so Bogost, sei gerade in digitalen Lehr-Lernumgebungen ideal zu realisieren, da sie sich die besonderen

Affordanzen digitaler Systeme als regelbasierter, responsiver Systeme zu Nutze macht: «Computers run processes, they execute calculations and rule-based symbolic manipulations» (Bogost 2007, ix). Ein besonderes Charakteristikum dieser Form der Rhetorik ist, dass das Prozedurale prozeduraler Rhetorik zum einen das Hervorbringen von ‹Argumenten› – also die Vermittlung von Inhalten – betrifft; gleichsam spielt Prozeduralität auch als eine Unterform *multimodaler literacies* im interaktiven und somit bei Weitem nicht nur rezeptiven Lernen eine Rolle.

> «*Procedurality* refers to a way of creating, explaining, or understanding processes [...] Procedural rhetoric is a technique for making arguments with computational systems and for unpacking computational arguments others have created.» (Bogost 2007, 3)

Um die meist unter der Oberfläche ablaufenden Prozesse sichtbar und erfahrbar zu machen, arbeiten die Autorinnen und Autoren aber nicht nur in den dramaturgisch spannungsreich aufgebauten *cut-scenes* mit narrativer Immersion und *procedural rhetoric*. Zwischen die Passagen, in denen sich Kinski direkt als Erzählperson an die Nutzenden wendet, und die Sequenzen, die von den Nutzenden Entscheidungen erfordern (z. B. direkte Fragen) werden immer wieder Expertenstimmen eingebunden. Für die *web documentary* führten die Autorinnen und Autoren Interviews mit einer Reihe von ‹Cyberexperten›, deren Perspektive die Nutzenden durch ein Anklicken der Person vertiefen können. Neben einem ‹Steckbrief› und dem Video-Statement der jeweiligen Experten finden sich unter dem Reiter «Dossier» weitere Informationen, die insbesondere Verlinkungen zu Quellen enthalten und in denen dann in einer Art ‹Fakten-Check› die Aussagen der Interviewpartner belegt, kontextualisiert, aktualisiert, aber auch relativiert werden.

4.2 ‹Twist it once› zum Zweiten: Die Strategie der Transparenz und der Offenlegung von Prozessen in der web-documentary do not track – «Wir wollen Ihnen die Kontrolle zurückgeben»

Auch die interaktive *web-documentary do not track* (CAN, D, F 2015, A: Gaylor, P: arte, BR, National Film Board of Canada, Upian) möchte die Nutzenden dafür sensibilisieren, dass die ‹schöne neue Netzkultur› zwar komfortabel ist, dass allerdings jede Suchanfrage Datenspuren hinterlässt, mit denen Geschäfte gemacht werden. Dabei setzt auch *do not track* auf Personalisierung – allerdings anders als dies in *netwars* der Fall ist: Auf der Basis der Nutzungsdaten der Interagierenden (z. B. IP-Adresse und User-Agent im Moment des Besuchs), die mithilfe der auf den meisten *websites* gängigen Tools ausgelesen werden, entsteht eine Konfiguration, die eine Form Selbstkonfrontation darstellt. Prozessual erfolgt eine direkte ‹Aufklärung›, die bereits in der *web documentary* zu einem reflektierten Umgang mit Informationen animieren und somit einen Beitrag zur *new media literacy* in einem klassisch medienpädagogischen Sinne liefern möchte. Weit weniger spektakulär inszeniert, werden hier meist alltägliche Situationen herausgegriffen – so z. B. der morgendliche, das Frühstück begleitendende Medienkonsum. Auch ist die Figur, die durch die *web documentary* führt, der Blogger und TV-Moderator Richard Gutjahr, jemand, mit dem sich die Nutzenden identifizieren können. Für die meisten dürfte das positiv konnotierte bekannte Gesicht der Medienszene als *role model* wirken – und die Tatsache, dass auch Gutjahr ‹dazulernt› während der Reise, dürfte dazu animieren, ebenfalls Handlungsweisen zu überdenken und Verhalten zu ändern. Dabei demonstriert auch *do not track* den Interagierenden, welche oft ökonomischen und auch politischen Interessen hinter *data mining, tracking* und insbesondere *self-tracking* zur Selbstoptimierung stehen, und wie so komplexe technologische Konfigurationen der Kontrolle entstehen.

Bereits im ersten Kapitel eröffnet Gutjahr damit, welche Unmenge an Daten er bereits mit dem ersten Anschalten von Netzmedien und Besuch gängiger und renommierter Nachrichtenportale von sich preisgibt, um dann die Nutzenden damit zu konfrontieren, dass auch ‹er› (bzw. die Applikation *do not track*) ‹weiss›, in welcher Stadt sich die Nutzenden aktuell aufhalten, wie das Wetter vor Ort ist, welche Tageszeit es ist, mit welchem

Browser und Computermodell die Seite geöffnet wurde, etc. – und das sind nur die ‹harmloseren› Informationen. Narrativ in kurzen, immer wieder durch interaktive Elemente angereicherten Videosequenzen wird den Interagierenden widergespiegelt, wie viele Informationen sie unbewusst teilen – wobei neben Filmclips auch interaktive Infografiken und Animationen zum Einsatz kommen.

Die Journalistinnen und Journalisten hinter dem Projekt formulieren ihr medienpädagogisches Anliegen, einen Beitrag zu digitaler Souveränität zu leisten, in den ‹*abouts*› sehr direkt. Sie möchten ‹uns› – den Nutzenden – die Kontrolle zurückgeben:

> «Sie sollen verstehen können, welchen Handel Sie eingehen, wenn Sie Ihre Daten gegen kostenlose Information im Internet tauschen. Wir möchten, dass Sie wissen, wann dies ohne Ihre Erlaubnis geschieht, und wir möchten Ihnen zeigen, was Sie dagegen tun können.» (*do not track*, «Über uns», https://donottrack-doc.com/de/about)

Wie auch *netwars* setzt *do not track* dabei auf prozedurale Rhetorik: «Wir möchten, dass Sie nicht nur verstehen, sondern auch erfahren, was Tracking bedeutet» (Website *do not track*, «Über uns»).

In sieben Episoden wird daher nicht nur Faktenwissen über Online-Profiling (Episode 3), *big data* und «Die Welt der Algorithmen» (Episode 5) auf ansprechende, aber informativ fundierte Weise vermittelt; die Nutzenden werden zudem mit ihrem eigenen Suchverhalten in Informationsnetzwerken und sozialen Netzwerken konfrontiert und mit der Tatsache, wie sehr sie selbst unter Umständen in ihrem *social media* Nachrichtenkonsum in einer Filterblase gefangen sind (Episode 6, «Die Ich-Zeitung»). Zudem bekommen die Nutzenden gespiegelt, welche Flut von Informationen sie mittels der Geolocation-Funktionen und des Datenverkehrs ihres Smartphones über sich preisgegeben haben (Episode 4 – «Der Spion in Ihrer Tasche»).

Abb. 4: Screenshot aus *do not track* (CAN, D, F 2015; https://donottrack-doc.com/de/episodes/).

Abb. 5: Screenshot aus *do not track* (CAN, D, F 2015; https://donottrack-doc.com/de/episode/2).

[D]o not track klärt in kurzen videobasierten individualisierten Episoden über verschiedene Formen von ‹Macht› in digitalen Netzwerken auf (oben). Dabei re-instrumentalisiert die Webseite sowohl technologische Affordanzen als auch visuelle Gestaltungsmittel (hier z. B. die *windowing*-Ästhetik, unten), um die Nutzenden dazu einzuladen, typische Phänomene hinsichtlich ihrer *usability* bzw. der mit ihnen einhergehenden freiwilligen Unterwerfung unter die Nutzungsmodalitäten zu hinterfragen.

Generell ist bei dem Projekt – im Gegensatz zu *netwars* – Transparenz die oberste Maxime. Wo bei *netwars* die Interagierenden erst im Nachhinein erfahren, warum sie gerade gehackt werden konnten, bekommen sie in *do not track* bereits im Rahmen der Erzählung die Informationen, die ihnen bewusst machen dürften, dass auch sie angreifbar bzw. manipulierbar sind. Häufig ist es sogar die Erzählperson des Journalisten und Bloggers Gutjahr selbst, die demonstriert, welche Unmenge von Datenspuren er, Gutjahr, hinterlässt, bevor die Nutzenden selbst in einer interaktiven Sequenz zu einem narrativen Knotenpunkt geführt werden, an dem sich die multi-lineare Erzählung dann verzweigt – je nach Wahl der angebotenen Optionen.

Zudem führt der Button in der Fussleiste («Wer wir sind») zu einer Seite, auf der FAQs beantwortet werden und in denen die Nutzenden erfahren, welche Daten wie und wofür genutzt werden, welche Tracking-Tools dabei zum Einsatz kommen etc. Auch wird darüber aufgeklärt, wie Rechercheprozesse abliefen und welche Expertinnen und Experten aus der Informatik-Branche Partnerinnen und Partner des Projekts waren.

4.3 *Zwischenfazit 2: Prozedurale Rhetorik und direkte Erfahrbarmachung als ein erster Twist*

Es kann also festgehalten werden, dass *do not track* und *netwars* ähnliche bildungs-kulturelle Ziele verfolgen, dass beide dazu prozedurale Rhetorik verwenden, aber auf unterschiedliche atmosphärische Vermittlungswege setzen.

Zwar wenden sie dazu die gängigen Methoden von Tech-Unternehmen an – jedoch machen sie dies transparent – ob im Vorfeld (*do not track*) oder im Nachhinein (*netwars*). Die Interagierenden wissen, worauf sie sich einlassen. Das Verhältnis von Lernprozess, Wissens- und Erkenntniserwerb sowie die Rolle, die dabei die digitalen Konfigurationen in ihrem (Interaktions-)Design spielen, sind von Anfang an klar definiert: Die Nutzenden suchen diese Angebote gezielt auf, weil sie sich Wissensgewinn erhoffen.

Diese Transparenz ist jedoch nicht bei allen Konfigurationen gegeben. Vielleicht aber – so zumindest der abschliessende Impuls dieses Beitrags – sind es gerade Projekte, die auf einer anderen Ebene agieren, die mitunter

das grösste Potenzial bergen, nachhaltig eindrückliche Erfahrungen anzustossen: Konfigurationen, die nicht primär auf der Ebene eines kognitiven Verstehens die Interagierenden ansprechen, sondern vielmehr auf einer affektiven, erlebnisorientierten Ebene. Daher soll im Folgenden, da der Titel dieses Beitrags noch einen zweiten Twist verspricht, der Fokus kurz auf eine dieser anderen Formen von *interactive documentaries* gelenkt werden – eine Konfiguration, die im Grenzbereich künstlerischer Intervention und digitaler (medien-)kultureller Bildung situiert werden kann; eine Konfiguration, die nicht den Weg der expliziten oder auch edukativ-spielerischen Aufklärung, der Vermittlung von Wissen oder die Anleitung für konkrete Handlungsweisen wählt, sondern die stattdessen versucht, eine paradoxe Erfahrung zu ermöglichen, um so das am Anfang des Beitrags skizzierte Spannungsfeld von ‹Digitalität – Ästhetik – Macht› erfahrbar zu machen.

5. Selbstreflexive dokumentarisch-künstlerische Konfiguration als paradoxe Intervention – oder: network effect als ein ‹twist it twice›

[N]etwork effect (USA 2015; Harris und Hochmuth), ein Projekt, das auf irritierende Weise seine eigene epistemologische Wirkmacht und ontologische mediale Identität und Ästhetik inszeniert, instrumentalisiert und zugleich hinterfragt, startet mit einer Art Disclaimer:

> «The Internet is said to show our common humanity. Through its data, it is said to provide a kind of omniscience, and through its social networks, a deeper sense of connection. For those without access, it holds the promise of a better life. For those of us who use it a lot, its power to affect our lives is clear – but what is the nature of that effect? How does it change our behavior? The way we see others? The way we see ourselves?» (Harris und Hochmuth, Texttafel beim Aufruf der Website http://networkeffect.io)

Wie Hochmuth und Harris erklären, vermittelt das Internet das Gefühl, allwissend und allumfassend zu sein – was einerseits das Versprechen umfassender Komplexitätserfahrung, ubiquitärer Wissenswelten, grenzenloser zwischenmenschlicher Verbundenheit und Austauschs birgt

(für die, die über einen technischen Zugang – also ‹*access*› – sowie *literacy und* die nötigen *skills*); auf der anderen Seite jedoch birgt eine tiefgreifend mediatisierte und vernetzte Welt das Risiko einer kaum abzuschätzenden Beeinflussung unseres Verhaltens und potenziell eine Manipulation unserer Sichtweisen ‹auf die Welt›, unser Selbstbild und die Art, wie wir Alterität sehen und beurteilen.

Auch wenn das Verhältnis von Subjekt und digitaler Gesellschaft in den bereits besprochenen *web documentaries* thematisiert wurde (in *do not track* ganz explizit im Zusammenhang mit Filterblasen in Episode 6, «Die Ich-Zeitung»), so findet die Auseinandersetzung mit der Prekarität von Selbst- und Weltbild in *network effect* auf einer noch tiefergehenden Ebene statt: Es geht um grundlegende Manipulation unserer Wahrnehmungsprozesse, Aufmerksamkeitslenkung, Denkweisen und vor allem Subjektkonzeption sowie der Konzeption von Gemeinschaft.

Dazu greifen Harris und Hochmuth ein Phänomen unserer vernetzten Gesellschaft auf: das der ‹*digital plenitude*› – also der Flut von Daten und Informationen, Angeboten und Optionen, Kontakten und Kommunikationsströmen, die jedoch häufig nur instantane monologisch-narzisstische Selbstvergewisserungen einer *selfie*-Kultur darstellen. Dabei spielen Harris und Hochmuth zusätzlich mit dem Druck, den diese Hyper-Komplexität auslöst – der Druck ständiger Verfügbarkeit, (vermeintlicher) Interaktion und Partizipation, wie er im Zwischenfazit 1 beschrieben wurde.

Für *network effect* haben Hochmuth und Harris über 10.000 Videoclips, 10.000 gesprochene Sätze, Nachrichten, Tweets, Diagramme, Youtube-Videos, Listen und Millionen von individuellen Datenpunkten gesammelt, die sich mit 100 (zwischen-)menschlichen Verhaltensweisen befassen (z. B. ‹hug›, ‹argue›, ‹burn›, ‹grieve›, ‹destroy› oder ‹love›) – Verhaltensweisen, die das Verhältnis zum eigenen Sein und dem des bzw. der ‹Anderen› beschreiben.

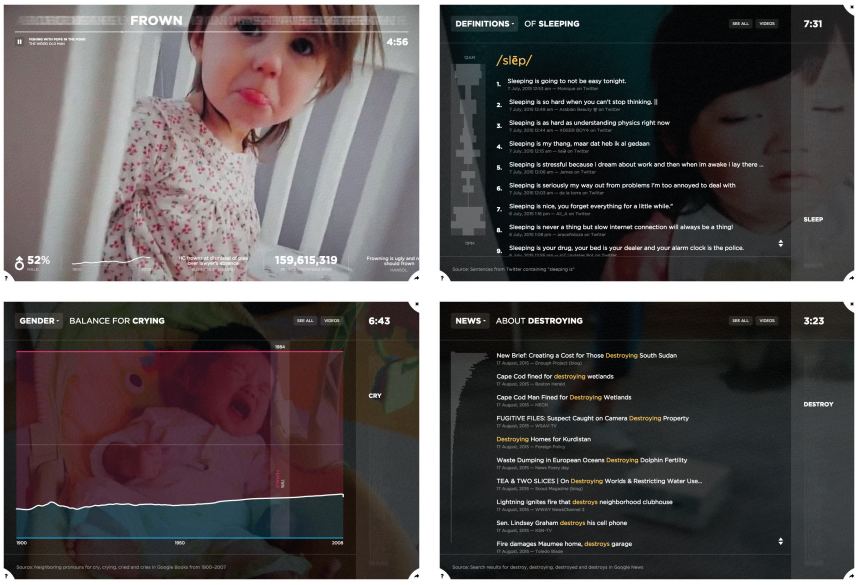

Abb. 6: Screenshots aus *network effect* (USA 2015; Pressebilder; https://files.network-effect.io/static/assets/v1/assets/press/images.zip?1.40).

Anhand von Stichwörtern mit bestimmten menschlichen Verhaltensweisen und Einstellungen werden digitale Artefakte gesammelt und in interaktiven Info-Grafiken aufbereitet – ohne dass allerdings aus den so visualisierten und untereinander verlinkten Inhalten wirklicher epistemologischer Mehrwert entsteht.

Zur Datenvisualisierung werden all diese Informationen in verschiedenen interaktiven Grafiken zusammengeführt, verlinkt; sie sind untereinander verschlagwortet und mit einer Fülle von Metadaten versehen. Alle Items zu lesen, anzuschauen und anzuhören, würde Tage erfordern – und um die Inhalte der ‹*snipets*› zu kontextualisieren, kritisch distanziert zu lesen und zu durchdenken, wären wahrscheinlich Wochen erforderlich. Hinzu kommt, dass viele Informationen, die sich aus dem Korrelieren von z. B. Youtube Videos mit dem Begriff ‹hug› und dem Begriff ‹drink› ergeben, wenig Erkenntnisgewinn liefern, und es mag zwar vielleicht die menschliche Neugierde für Kurioses befriedigen herauszufinden, in welchem Jahr mehr Frauen öfters etwas zu ‹strip› gepostet haben, wie alt sie waren und woher sie kamen, jedoch ist auch der Mehrwert dieses Wissens mehr als fraglich. Dessen dürften sich aber die meisten Besuchende der Webseite kaum

bewusst machen, denn dafür ist keine Zeit, ebenso wenig wie für kritische Kontextualisierung oder aber einen verarbeitenden Erkenntnisgewinn. Denn – und das führt zum zweiten Twist –: Beim Betreten der Seite ist die Betrachtungssitzung der Nutzenden auf etwa sieben bis acht Minuten begrenzt (dies entspricht der Umrechnung von Jahren in Minuten bezüglich der zu erwartenden durchschnittlichen Lebensdauer der Nutzenden basierend auf Angaben zu Standort und Geburtsdatum).[9] Allein schon der Zeitdruck aufgrund der knapp bemessenen möglichen Aufenthaltsdauer auf der Seite erzeugt ein Gefühl des Gehetzt-Seins und schreiender Dringlichkeit. Stets sichtbar läuft ein Countdown mit, das Gefühl der Hektik wird verstärkt durch ein atemlos-aufgeregtes Vorlesen der Tweets, und ein pulsierendes Geräusch im Hintergrund erinnert an einen immer schneller werdenden Puls. Die Angst, etwas Wichtiges zu verpassen, steigt, und mit ihr die Eile, mit der man durch die (meist kurzen) Items hastet. Dies resultiert in einem Gefühl des Überwältigt- und Überfordert-Seins angesichts der Vielzahl und Unüberschaubarkeit der Daten und Informationen. So hinterlässt die Konfiguration nach der zugelassenen Verweildauer auf der Seite den frustrierend-schalen Geschmack, dass zwar die Zeit abgelaufen ist, dass man aber als Nutzerin und Nutzer zu keinem befriedigenden oder erfüllenden Ende gefunden hat. Weder hat man mehr über sich selbst erfahren noch über andere – weder konnten im Sinne von Subjektivierungsprozessen Erkenntnisse über einen selbst gewonnen werden, noch konnte eine Beziehung zu ‹anderen› aufgebaut werden – von einer Kohärenz- oder Selbstwirksamkeitserfahrung ganz zu schweigen. Post-strukturalistisch gesprochen lässt sich feststellen, dass es in Konfigurationen wie *network effect* bzw. den ihnen zugrunde liegenden alltagsweltlichen medialen Praktiken nur permanente *différence/différance* gibt, und dies in Derridas doppeltem Sinn von «Unterschied» und «Bedeutungsaufschub». Ein Gefühl für das ‹grosse Ganze› in seiner durchaus auch konstruktiv anzunehmenden Komplexität bleibt aus.

9 Die approximative Rechnung basiert auf der Selbsterfahrung der Autorin, Jahrgang 1981, und ihren Angaben beim Aufrufen der Seite.

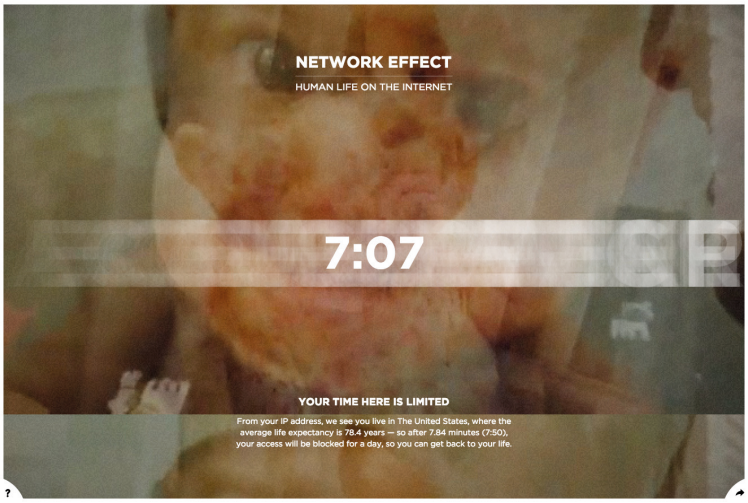

Abb. 7: Screenshot aus *network effect* (USA 2015 Pressebild; https://files.network-effect.io/static/assets/v1/assets/press/images.zip?1.40).

Ein Countdown, der die verbleibende Verweildauer auf der Seite anzeigt, führt dazu, dass Inhalte nur in einem Modus des ständigen Weiter-Klickens rezipiert werden. Eine Reflexion und Einordnung bzw. ein kritisches Durchdenken und Hinterfragen bleibt aus.

Selbstreflexiv und provokativ spielt die Intervention mit dem Phänomen, das der künstlerisch-dokumentarischen Intervention ihren Namen gab: dem Netzwerkeffekt.

Als ‹Netzwerkeffekt› wird in der neoklassischen Volkswirtschaftslehre die Tatsache bezeichnet, dass je mehr Menschen ein Gut oder eine Dienstleistung nutzen, der Wert dieses Gutes oder der Dienstleistung steigt. Das Internet ist paradigmatisch für den Netzwerkeffekt. Mit jeder Nutzerin bzw. jedem Nutzer, die bzw. der neue Informationen in das Netzwerk einspeist bzw. Daten hinterlässt, nimmt der Wert des Netzwerks als Ganzes zu. Inwieweit diese persönlichen Spuren jedoch wirklich einen Mehrwert in Form von Qualität, nicht nur Quantität der Daten erbringen, und inwieweit dies wirklich sinnstiftende Bedeutung schafft, Menschen über reine Konnektivität hinaus miteinander verbindet und eine sinnvolle Teilhabe an sozialen Netzwerken online und offline ermöglicht, schliesslich zur Entwicklung unseres Selbstbildes und unserer Sichtweise des Anderen beiträgt – all dies ist fraglich.

Genau an diesem neuralgischen Punkt – der Sehnsucht und Suche nach unendlichen Wissenswelten, Partizipation, Subjektivierung und Kollektiverfahrung in und durch digitale Netzmedien in Anbetracht der ausbleibenden Befriedigung dieses Verlangens – setzt *network effect* als künstlerische Intervention an. So schreiben Harris und Hochmuth im Begleittext, dass sie mit *network effect* bewusst die Erfahrung destillieren und reinszenieren, die sich jeden Tag bei der Nutzung von Netzmedien einstellen:

> «The videos activate our voyeurism, the sound recordings tempt us with secrets, and the data promises a kind of omniscience, but all of it is a mirage – there is no one here to watch, there is no secret to find, and the data, which seems to be so important, is actually absurd [...] – full of tantalizing potential, but ultimately empty of life.» (Harris und Hochmuth 2015; http://networkeffect.io/epilogue)

Indem die Konfiguration also Gefühle provoziert, die sich häufig beim ‹Surfen› durch ‹das Netz› einstellen, macht sie erfahrbar, wie sinnentleert so manches Online-Verhalten ist. In *network effect* wird bewusst dass, was der amerikanische Pädagoge Dewey als «denkende Erfahrung» (1988) beschreibt, unterbunden wird, da das Design eine innere Distanzierung und kritische Reflektion verhindert. So wird es ver-*un*-möglicht, Erlebnisse zu verarbeiten, zu reflektieren und aus der Fülle von sinnlichen Eindrücken sinnstiftende Erfahrungen zu bilden. Ganzheitliche Denkerfahrungen erfordern Zeit und Fokussierung – sie sind, wie Niesyto formuliert, «das Zusammenspiel von sinnlichen Eindrücken, emotionaler Aufnahme und denkender Verarbeitung» (Niesyto 2012, 49). Für ihn – wie auch für Dewey – haben sie ästhetischen Charakter, sind aber zugleich «Wahrnehmungsprozesse, die in Verbindung mit Reflexionen zu einem gewissen Entwicklungsabschluss, zu einer Reifung kommen» (ebd.). Dabei geht es sowohl um «Prozesse der symbolischen Verarbeitung von Wahrnehmungen» als auch um «ästhetische Reflexivität – nicht um beliebiges, zusammenhangloses Antippen und Vorbeihuschen» (Niesyto 2012, 49). An dieser Stelle treffen Fragen der Ästhetik bzw. des Designs mit der Frage nach Bildungsprozessen im Digitalen zusammen – bzw. klafft die Diskrepanz zwischen dem

Potenzial und den tatsächlich realisierten Verhaltens- und Handlungsweisen in digitalen Wissensräumen deutlich auf – wie in *network effect* auf frappierende Weise erlebbar und erfahrbar gemacht wird.

Aber nicht nur Subjektivierung auf individueller Ebene wird unterbunden. Wie bereits eingangs aufgezeigt, finden weder ‹Reifungsprozesse›, wie sie Niesyto beschreibt, noch Deweys ‹denkende Erfahrung› in Isolation statt. Vielmehr sind all diese interdependenten und für umfassende kulturelle Bildungsprozesse essenziellen Erfahrungen, wie bereits diskutiert, relational: Es gehört dazu, «Widerstände zu überwinden, Spannungen auszuhalten, um Neues hervorzubringen» (Niesyto 2012, 49) – und dies geschieht nur in der Begegnung mit ‹dem Anderen›. Mit dieser Reibung und dem ‹In-Kontakt-Treten› ist allerdings gerade *nicht* die oberflächliche Vernetzung ‹mit jedem an allem› gemeint, wie sie häufig in digitalen Netzwerken, insbesondere in *social media networks*, propagiert wird, denn es ist gerade nicht ein quantitatives ‹Mehr› an Partizipation, das zu einem (positiven) Netzwerkeffekt im Sinne eines inneren Wachstums und mehr Souveränität, Teilhabe und Teilnahme führt. Vielmehr tritt das ein, was in der Netzkritik als blosse Konnektivität bezeichnet wird (vgl. u. a. Apprich 2015; Lovink 1997) – ein Effekt, der wiederum Auswirkungen auf jegliche Art von Subjektivierungsprozessen hat. Und so führt *network effect* nicht zuletzt den Nutzenden die Kehrseite unreflektierter und totaler Vernetztheit, Verfügbarkeit, Enträumlichung und Entzeitlichung von Erleben vor Augen.

6. Anstelle eines Fazits: Subjektivierung zwischen Individuation und Dividuation und die Überbrückung der Kluft zwischen dem Potenzial digitaler Wissensräume und Kulturen des Digitalen und ihrer aktuellen Realisierung

Was lässt sich angesichts der Diagnose und nach Durchlaufen des zweiten Twists konstruktiv folgern? Beziehungsweise: Was könnten Wege sein, die – zumindest zunächst in Form von Erklärungsmodellen und theoretischen Konzepten – Perspektiven aufzeigen, wie man sich den Paradoxa und den Herausforderungen annähern kann, die Kulturen des Digitalen prägen?

Ein möglicher Lösungsansatz bzw. zumindest eine theoretische Basis für weitere Überlegungen findet sich in einer Konzeption von Subjektivierung und Kollektivität im Sinne einer emanzipierten, souveränen Partizipation in und durch digitale Netzmedien, wie sie Ott beschreibt: Dividuation und Dividualität als eine Alternative zu Konzepten der Individualität und Kollektivität. Ott plädiert dabei für die Anerkennung der «cuts and divisions», die neben der umfassenden Vernetztheit die aktuelle *conditio humana* charakterisiert.

Dividuation betreffe dabei nicht nur den Menschen – vielmehr sei Dividuation ein Zustand, der sich durch alles Seiende ziehe – sowohl alles Technische als auch die Natur, sowohl die Künste als auch Wissensräume. Ott spricht von fluiden Wissensökologien, in denen epistemologische Differenzen fluid geworden seien. Diese Prozesse führten dazu, dass emotional wie digital kompetente, in digitalen Netzwerken interagierende Personen, die über die oben beschriebenen multimodalen *literacies* sowie sozial-emotionale Kompetenzen verfügen, in der Hinsicht umfassend digital souverän sein könnten, dass sie sich eben des Phänomens der Dividualität bewusst sind. Sie wissen um ihre «unconceived-of plasticity and mutability» ebenso wie um ihre «precarious psycho-physical stability» – oder, wie es Ott formuliert: Sie sind sich ihrer «qualified undividable multiple dividedness» bewusst (Ott 2018, 6) – und sie können diese kognitiv, emotional einkalkulieren und ihr Handeln dementsprechend ausrichten.

An diesem Punkt stellt sich zwangsläufig die Frage, wie ein Zugang zu diesen Überlegungen geschafften werden kann, die als eine Art Meta-Diskurs essenziell sind, wenn es darum geht, ein selbstbestimmtes und zugleich offenes und experimentierfreudiges mediales Handeln in Kulturen des Digitalen zu ermöglichen.

Unter Umständen lässt sich ein *Bewusstsein* (und dies ist die Grundlage für alle weiteren Schritte) am ehesten durch ein Erleben der Effekte erlangen – hier des namengebenden *network effects* –, das heisst durch affektive, ästhetisch induzierte Erfahrungen, die über das kognitive Verständnis hinausweisen. Insofern führen paradoxe, irritierende und zum Teil auch frustrierende ästhetische Konfigurationen wie *network effect* als Anordnungen zur Selbsterfahrung trotz bzw. gerade aufgrund der ausbleibenden Befriedigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse nach Bindung und

Verbundenheit und obwohl eine eigene Position dazu gefunden wird, das eigene Verhalten zu hinterfragen. Zwar mag dieses Bewusstsein alleine natürlich nicht davor schützen, die eigene netzwerkfähige Hardware vor Trojanern und Schadsoftware zu schützen; es erübrigt nicht das ständige Aktualisieren der eigenen Sicherheitsstellungen; und es macht nicht davor gefeit, viral verbreiteten Falschmeldungen und *fake news* aufzusitzen; aber all die hier nur exemplarisch aufgezählten Massnahmen alleine hingegen machen wiederum auch nicht souveränes Handeln in einer tiefgreifreifend digital mediatisierten Gesellschaft aus und sind nicht der Kern dessen, was hier als kulturelle digitale Bildung beschrieben wurde, in der es vielmehr darum gehen sollte, ein Problembewusstsein für Herausforderungen zu schaffen.

Insofern finden sich in den Erfahrungen, die Konfigurationen wie *network effect* ermöglichen, die Anfänge von epistemischen ‹roten Fäden› in dem Gewirr von Implikationen, die zu Antworten auf zwei Fragen im Hinblick auf kulturelle Bildung in der digitalen Welt sein könnten, wie sie Jörissen (2017) stellt – zwei Fragen von hoher bildungstheoretischer Relevanz, fokussieren sie doch den Kern «ästhetisch-transformative[r] Aspekte von Bildungsprozessen unter Bedingungen der Digitalisierung»: Einerseits die Frage nach der «ästhetischen Reflexion des Digitalen, der digitalen Transformation von Kultur, der digitalen Praktiken in Bezug auf ‹Selbst und Welt› als Moment digitaler Bildung» – also die Frage, was es bedeutet, «in einer immer stärker von algorithmischen Logiken und datenbankkompatibler Weltproduktion abhängigen Kultur Subjekt zu sein?» (Jörissen 2017); und zum zweiten die Frage nach dem Potenzial digitaler Ästhetiken, nach dem *impact* von künstlerischen Manifestationen digitaler Kulturen «im Kontext postdigitaler Artikulationskulturen» – also die Frage nach der «Partizipation an der Reflexivität der Formdiskurse ästhetischer Praktiken» (Jörissen 2017).

Dass eine Reflexion des Digitalen *in* digitalen, *mit* digitalen und *durch* digitale Konfigurationen möglich ist – unter Umständen nur durch diese – sollte hier anhand der Überlegungen gezeigt werden; denn – und dies soll hier tentativ als Antwort auf Jörissens zweite Frage zur Diskussion

gestellt werden: Vielleicht sind es *gerade* das Reflexive und die paradoxe künstlerische Intervention, die das sonst nur schwer Greifbare und Vermittelbare doch erfahrbar machen.

Um abschliessend zur Ausgangshypothese zurückzukehren: Was Konfigurationen, die über die Vermittlung primärer *digital literacies* hinausgehen, auszeichnet, ist ein zweiter *twist*: Indem sie Strategien wählen, die über die edukativ unbestreitbar effektiven Logiken prozeduraler Rhetorik, über immersive, personalisierte, interaktive Narration – kombiniert mit individuell konsultierbaren weiterführenden Materialien – hinausgehen, machen sie erfahrbar, was sich theoretisch nur schwer nachvollziehbar machen lässt.

Literatur

Aarseth, Espen J. 1997. *Cybertext*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Apprich, Clemens. 2015. *Vernetzt – Zur Entstehung der Netzwerkgesellschaft*. Bd. 8. Digitale Gesellschaft. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839430453.

Aston, Judith, und Sandra Gaudenzi. 2012. «Interactive Documentary: Setting the Field». *Studies in Documentary Film* 6 (2), 125–39. https://doi.org/10.1386/sdf.6.2.125_1.

Aston, Judith, und Stefano Odorico. 2018. «The Poetics and Politics of Polyphony: Towards a Research Method for Interactive Documentary». *alphaville* (15): 63–93. https://doi.org/10.33178/alpha.15.05.

Beck, Ulrich. 1992. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

Becker, Katrin. 2017. *Choosing and Using Digital Games in the Classroom: A Practical Guide*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12223-6.

Blossfeld, Hans-Peter und et al., Hrsg. 2018. *Digitale Souveränität und Bildung: Gutachten*. 1. Auflage. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:16569.

Bogost, Ian. 2007. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge: MIT Press.

Bogost, Ian. 2008. «The Rhetoric of Video Games». In *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, hrsg. von Katie Salen, 117–40. Cambridge, Mass: MIT Press. https://doi.org/10.1162/dmal.9780262693646.117.

Bolter, Jay David. 2009. *The digital plenitude: The decline of elite culture and the rise of new media*. Cambridge: MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/9440.001.0001.

Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2013. «Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments». *Communication Theory* 23 (3): 191–202. https://doi.org/10.1111/comt.12019.

Dewey, John. 1988/1934. *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fuchs, Mathias, Sonia Fizek, Paolo Ruffino, und Niklas Schrape, Hrsg. 2014. *Rethinking Gamification.* Lüneburg: Meson-Press. https://doi.org/10.14619/001.

Gaines, Jane, und Michael Renov, Hrsg. 1999. *Collecting visible evidence.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gaylor, Brett. 2015. *do not track.* Produziert von arte, BR, National Film Board of Canada, Upian. http://donottrack-doc.com. http://networkeffect.io.

Gesellschaft für Informatik. 2020. «Schlüsselaspekte Digitaler Souveränität. Arbeitspapier». Unveröffentlichtes Manuskript, https://gi.de/meldung/gi-veroeffentlicht-arbeitspapier-zu-schluesselaspekten-digitaler-souveraenitaet.

Harris, Jonathan, und Greg Hochmuth. 2015. *network effect*. http://networkeffect.io.

Harris, Jonathan, und Greg Hochmuth. 2015. *Works. network effect*. http://number27.org/networkeffect.

Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung». In *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?*, herausgegeben von Jo Reichertz und Richard Bettmann, 27–45. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.

Hepp, Andreas. 2020. *Deep mediatization. Key ideas in media and cultural studies*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351064903.

Herzog, Werner, und Paul Cronin. 2002. *Herzog on Herzog*. London: Faber and Faber.

Holze, Jens, und Dan Verständig. 2020. «Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität – ein Problemaufriss». In *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*, hrsg. von Jens Holze, Dan Verständig und Ralf Biermann, 1–14. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31248-0.

Jenkins, Henry, Ravi Purushotma, Margaret Weigel, Katie Clinton, und Alice Robinson. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001.

Jenkins, Henry, Mizuko Itō, und danah boyd. 2016. *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics.* Cambridge, Malden, MA: Polity Press. https://doi.org/10.17192/ep2016.4.6302.

Jörissen, Benjamin. 2017. «Subjektivation und ‹ästhetische Freiheit› in der postdigitalen Kultur». https://doi.org/10.25529/92552.421.

Kara, Selmin, und Camilla Møhring Reestorff. 2015. «Introduction: unruly documentary artivism». *Studies in Documentary Film* 9 (1): 1–9. https://doi.org/10.1080/17503280.2014.1002665.

Kergel, David. 2018. *Kulturen des Digitalen. Postmoderne Medienbildung, subversive Diversität und neoliberale Subjektivierung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20327-6.

Lovink, Geert. 2017. *Im Bann der Plattformen: Die nächste Runde der Netzkritik*. Digitale Gesellschaft. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839433683.

Manovich, Lev. 2001. *The Language of New Media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Mihailidis, Paul. 2018. «Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality». *Learning, Media and Technology* 43 (2): 152–64. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623.

Misterek, Fokko. 2017. «Digitale Souveränität: Technikutopien und Gestaltungsansprüche demokratischer Politik». Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln. http://hdl.handle.net/10419/162561.

Müller, Jane, Mareike Thumel, Katrin Potzel, und Rudolf Kammerl. 2020. «Digital Sovereignty of Adolescents». *MedienJournal* 44 (1): 30–40. https://doi.org/10.24989/medienjournal.v44i1.1926.

Nash, Kate. 2022. *Interactive Documentary. Theory and Debate*. London, New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315208862.

Nichols, Bill. 1991. *Representing Reality*. Bloomington: Indiana University Press.

Nichols, Bill. 2008. «The Question of Evidence, the Power of Rhetoric and Documentary Film». In *Rethinking documentary*, hrsg. von Thomas Austin und Wilma deJong, 29–38. Maidenhead: Open University Press.

Nichols, Bill. 2016. *Speaking Truths with Film: Evidence, Ethics, Politics in Documentary*. Oakland, California: University of California Press.

Niesyto, Horst. 2012. «Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung». In *Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit*, hrsg. von Gerhard Chr. Bukow, Johannes Fromme und Benjamin Jörissen, 47–66. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19065-5.

Ott, Michaela. 2018. *Dividuations: Theories of Participation*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72014-2.

Pfadenhauer, Michaela, und Andreas Hepp. 2014. «Mediatisierte Partizipation? Kleine Formen der Beteiligung jenseits von Medienlogik». In *Die Mediatisierung sozialer Welten: Synergien empirischer Forschung*, hrsg. von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović und Merle-Marie Kruse, 235–62. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04077-2.

Salen, Katie, Hrsg. 2008. *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. The John D. and Catherine T. Macarthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, Mass: MIT Press.

Spengler, Andreas. 2020. «Vernetzung als Subjektivierungsform: Konturierung einer Forschungsperspektive». In *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität: Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*, hrsg. von Jens Holze, Dan Verständig und Ralf Biermann, 58–76. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31248-0.

Thiele, Lena. 2015. *netwars – Web Documentary*. Produziert von Miiqo Studios UG und filmtank, in Zusammenarbeit mit ZDF/arte. http://www.netwars-project.com/de/webdoc.

Treanor, Mike, und Michael Mateas. 2009. «Newsgames - Procedural Rhetoric Meets Political Cartoons». In *DiGRA \&\#3909 - Proceedings of the 2009 DiGRA International Conference: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*, 1–8. Brunel University. http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/09300.09505.pdf.

Weber, Thomas. 2011. «Wissensvermittlung in medialer Transformation. Bemerkungen zu sich verändernden Wertmaßstäben in der bildungspolitischen Debatte». In *Medien & Bildung: Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*, hrsg. von Torsten Meyer. 1. Aufl., 29–40. *Medienbildung und Gesellschaft* 20. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92082-5.

Winston, Brian, Gail Vanstone, und Chi Wang. 2017. *The act of documenting: documentary film in the 21st century*. New York: Bloomsbury Academic.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Be part, play the game!

Vorschlag für ein Modell zu Bildung in digitalen Kulturen

Martina Leeker[1]

[1] Universität zu Köln

Zusammenfassung

Im Text wird der Zustand von Bildung in digitalen Kulturen aus der Konstitution von Kritik in diesen hergeleitet. Auffällig wird dabei eine ‹posthumane› Wende, denn eine automatische ‹Daten-Kritik› unterläuft die Vorstellung, dass Kritikfähigkeit allein Menschen vorbehalten sei. Zudem drängt Kritik – statt Distanznahme und Reflexion zu gewährleisten – als Exzess zur Immersion in technologische Umwelten. Diese Funktionen werden als Verweis auf eine paradoxale Aufgabe von Kritik in digitalen Kulturen gelesen: die Erzeugung von Unmittelbarkeit in ungleichen techno-humanen ‹Ko-Operationen›. Dieser Umstand wird zum Anlass genommen, die Untersuchung aktueller sowie historischer Ausprägungen von Kritik medienwissenschaftlich tieferzulegen. Sie erscheinen nun als Kulturtechnik zur operativen Vermittlung von Differenzen und Lücken, die ob der unterschiedlichen Konstitution von menschlicher und technischer Welterfassung und -verarbeitung in medientechnologischen Verhältnissen immer vorhanden sind. ‹Digitale Kritik› überwindet die Differenzen, indem diese schlicht zum Zweck optimaler Konnektivierung an technische Umwelten ausgeblendet werden. In diesem Kontext wird auch Bildung als Anpassung an Medienkulturen lesbar. Anstelle von Kritik und vermeintlich emanzipatorischen humanistischen Bildungszielen werden deshalb medienwissenschaftlich informierte ‹Kulturen

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Leeker, Martina. 2022. «Be part, play the game! Vorschlag für ein Modell zu Bildung in digitalen Kulturen». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 193–222. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.24.X.

der operativen Vermittlung› als ‹posthumane Bildung› in digitalen Kulturen vorgeschlagen, bestehend aus: (1) einem diskursanalytischen Zugang zu Bildung, (2) ‹Daten-Bildung›, (3) einem Training für ein engagiert-zauderndes Mitspielen in techno-humanen Performances.

Be Part, Play the Game! Proposal for a Model on Education in Digital Cultures

Abstract

In this text, the state of education in digital cultures is deduced from the constitution of critique within them. A ‹posthuman› turn becomes obvious, because an automatic ‹data-critique› undermines the idea that the ability to critique is reserved exclusively for humans. Moreover, instead of ensuring detachment and reflection, excessively practiced critique pushes for immersion in technological environments. These functions are read as the paradoxical task of critique in digital cultures: the generation of immediacy in unequal techno-human ‹co-operation›. This constitution is taken as a hint to delve deeper into the tasks of current as well as historical forms of critique from the viewpoint of media studies. They now appear as a cultural technique for an operative mediation of differences and gaps, which are always present in media-technological relations due to the different constitution of human and technical understanding and processing of the world. ‹Digital critique› overcomes these by simply fading them out for the purpose of optimal connectivity to technological environments. In this context, education can also be read as an adaptation to media cultures. Instead of critique and supposedly emancipatory, humanistic educational goals, ‹cultures of operative mediation› are proposed as ‹posthuman education› in digital cultures, consisting of: (1) a discourse-analytical approach to education, (2) ‹data-education›, (3) training for an engaged-hesitating playing along in techno-human performances.

1. Einführung in ein theoretisches Modell: Kritik, Medialität, Bildung

Anliegen dieses Textes ist es, ein medienwissenschaftlich begründetes Modell für Bildung in digitalen Kulturen[1] vorzuschlagen. Zum besseren Verständnis werden einführend zunächst dessen zentrale Annahmen und Thesen dargelegt. Grundlegend ist dabei, dass mit dem medienwissenschaftlichen Fokus Bildung selbst als kulturstiftend und regulierend in den Blick genommen wird, also nicht a priori als Unterfangen gilt, das den Menschen positiv verbessert. Bildung bedarf vielmehr eines Einblicks in sich selbst. Dazu gehört, dass mit dem Modell keine Aussagen darüber getroffen werden sollen, wie Bildung sein sollte, sondern vielmehr erkundet, wie sie sich unter den technologischen Bedingungen digitaler Kulturen konstituiert und welchen Beitrag sie, wenn auch unwillentlich, zu diesen leisten könnte. Von den Ergebnissen dieser Erkundungen werden im Sinne einer *Bildungspraxis* Vorschläge entwickelt, wie mit der entstandenen Lage umgegangen werden könnte, statt gleichsam abstrakte, d. h. jenseits der Selbstreflexion situierte Bildungsziele zu formulieren.

Der Text geht von der Annahme aus, dass Bildung und Kritik eng zusammenhängen, da beide gleichermassen mit der Fähigkeit zur Reflexion des Selbst- und Weltverhältnisses einer Person verbunden sind (vgl. grundlegend Marotzki 1990, 32ff.). Diese Verbindung zeigt sich an einer allgemeinen Definition zu Kritik und deren Verhältnis zu Bildung, die Florian Sprenger vorlegt und dabei Kritik jenseits ihrer historisch variablen Ausprägungen aus ihrer etymologischen Herleitung als *Unterscheiden* verortet:

> «Kritik bedeutet, der Antike folgend, zunächst beurteilen, auswählen und unterscheiden [...]. Das kritische Vermögen der gedanklichen Auflösung von etwas in seine Elemente ist eine menschliche Fähigkeit der Unterscheidung und des Urteils, durchaus an eine Kompetenz, an Bildung und Sachverstand gebunden» (Sprenger 2014, 3f.).

1 Der Begriff ‹digitale Kulturen› beschreibt den Umstand, dass unterdessen alle kulturellen Bereiche von Digitalität durchsetzt sind und keine Trennung mehr zwischen analogen und digitalen Welten vorgenommen werden kann. Ein äquivalenter, derzeit gebräuchlicher Begriff ist ‹Postdigitalität›. Vgl. zur Diskussion der beiden Begriffe: Klein 2019.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Fähigkeit zu Kritik als Grundlage für Bildung anzusehen ist und Letztere zugleich voraussetzt. Dieses Zusammenspiel bedeutet auch, dass am Zustand von Kritik derjenige von Bildung abgelesen werden kann. In den anstehenden Untersuchungen wird allerdings ob der medienwissenschaftlichen Tieferlegung das landläufige Verständnis von Kritik als reflektierend-bewertende Haltung grundlegend infrage gestellt, das die etymologische Definition aus den Augen verliert. Florian Sprenger führt zur Reformulierung von Kritik aus: «Kritik will etwas erhellen, das nicht offensichtlich ist, seien es die Grenzen unseres Wissens, eine Wahrheit, ein Widerspruch, die Bedingungen von Möglichkeiten, eine Ungerechtigkeit» (ebd., 4). Es steht infrage, ob Kritik – und damit auch Bildung – diese Aufgaben je in einem emphatischen, d. h. ein Subjekt zur Selbstbestimmung befreienden Sinne innehatten.

Diese Zweifel kommen vor allem in digitalen Kulturen vehement auf, denn sie erhalten eine bis dahin unbekannte, durch digitale Umwelten erzeugte Ausprägung von Kritik. Waren Kritik und Bildung bisher menschlichen Agierenden vorbehalten, so mischen sich nunmehr nicht-menschliche, technische Agenten in sie ein. Kritik wird beispielsweise in sozialen Medien oder Plattformen für digitales Shopping auch von algorithmischen Berechnungen geübt. Auch für Bildung gilt, dass sie zum Beispiel im Umgang mit dem automatischen Auslesen von Daten in den sogenannten Digital Humanities unter der aktiven Beteiligung digitaler Agenten stattfindet. Es fällt zudem auf, dass die bisher für Kritik und Bildung konstitutive Distanznahme zum Umgebenden zugunsten einer möglichst totalen Immersion in technologische Umgebungen ausfällt. Effekt dieser durch Digitalität begründeten Kritik, hier als ‹digitale Kritik› bezeichnet, ist, dass die Verbandelung zwischen Mensch und Technologie umso enger und scheinbar unmittelbarer wird, je mehr in techno-humanen Ko-Operationen[2] Kritik geübt wird. Kritisieren wird zu einer Operation der Konnektivierung.

2 Während der Begriff ‹Kooperation› auf menschliches Zusammenarbeiten bezogen ist, bezeichnet ‹Ko-Operation› hier das gemeinschaftliche Handeln menschlicher *und* technischer Akteure. Der Fokus liegt auf dem Operativen, d. h. auf einer nicht mehr nur auf das Anthropologische bezogenen Sicht auf Handeln. Vgl. zur Diskussion der Begriffe auch den Sonderforschungsbereich *Medien der Kooperation* an der Universität Siegen (https://www.mediacoop.uni-siegen.de).

Diese Funktion und deren Entstehung in Medienkulturen werden in diesem Text zum Anlass genommen, Kritik aus medienwissenschaftlicher Sicht tiefer zu legen und jenseits von tradierten Vorstellungen neu zu befragen. Der Verdacht ist dabei, dass sie weniger, wie bisher in den unterschiedlichen Modellen zu Kritik angenommen, mit Distanznahme und Reflexion als vielmehr mit einer medien-affinen, *operativen Vermittlung* zu tun hat; so wird es zumindest von digitaler Kritik ob ihres Strebens nach Unmittelbarkeit nahegelegt, die als Weise der Vermittlung zu verstehen ist. Vor diesem Hintergrund entsteht die zu untersuchende zentrale These dieses Textes. Sie besagt, dass Kritik als eine grundlegende kulturtechnische Funktion zu rekonstruieren sein könnte, die darin bestehe, Lücken in techno-humanen Koppelungen zu überbrücken, die aus den unterschiedlichen Weisen der Erfassung und Verrechnung von Welt durch Mensch und Technik entstehen. Kritik wäre mithin eine Technik der operativen Vermittlung von *Medialität*.

Da *Medialität* zentral ist für das Modell zur aus digitaler Kritik abgeleiteten Bildung in digitalen Kulturen, ist sie zur besseren Nachvollziehbarkeit ausführlicher zu exemplifizieren. Im Fokus steht bei der *Medialität von Kritik* hier nicht deren unbestreitbare Konstitution aus sich wandelnden medientechnischen Bedingungen, die sich daraus ergibt, dass sie immer mit und in Medien vonstattengeht, etwa in Sprache, Schrift, Büchern oder im Internet (vgl. Hörl, Pinkrah, und Warnsholdt 2020, 3ff.; auch Marotzki und Jörissen 2010). Es geht vielmehr um Medialität selbst und deren Operativität, die einem unhintergehbaren ‹Zwang› zur *operativen* Vermittlung entspricht.[3] ‹Operativ› bezieht sich dabei auf die medientechnische Funktionalität der Vermittlung. Bei dieser geht es nicht um hermeneutische oder bildungs-orientiere Vorgänge, sondern vielmehr um technologische Verfahrensweisen wie Übersetzungen in den Layern von

3 Das hier vorgeschlagene Modell ist somit von einem Verständnis von Medialität zu unterscheiden, nach dem sie als die *je spezifische Konstitution von Medien* ausgelegt und die daraus folgende kulturelle Generativität untersucht wird. Hier steht vielmehr, wie auch bei Sybille Krämer (2008), der Vorgang der *Übertragung durch Medien* im Fokus. Wo Krämer allerdings mit der Figur des «Boten», der als «Drittes» zwischen zwei Beteiligten mit der Stimme des Beauftragenden spricht, das Verschwinden von Medien als Medialität stark macht, geht es in diesem Text um die *Technologien und Regime der Überbrückung und* Übersetzung.

Computerprogrammierungen oder die Gestaltung von Interfaces sowie um Diskurse zur Beziehung von Mensch und Technik. Der Vermittlungszwang entsteht zum einen daraus, dass Welt weder a priori gegeben ist noch Medien diese repräsentieren, womit eine grundlegende Notwendigkeit zur Vermittlung zwischen Welt, Medien und menschlichen Agierenden erzeugt wird. Zum anderen werden Vermittlungen nötig, da – wie bereits angeführt – technische Verrechnungen und menschliche Verarbeitungsweisen unterschiedlich sind; Technik ist nicht-menschlich (Hagen 2019). Es wird also in diesem Text nicht von einer Medien vorgängigen Konstitution des Menschen ausgegangen, wohl aber von einer *Differenz* zwischen beiden, die auch durch Vermittlungen nicht zu einer Einheit finden (vgl. auch Sprenger 2008). Unmittelbarkeit ist somit ausgeschlossen. Aus dieser Konstitution in *Differenz* ergibt sich vielmehr, dass Koppelungen und Interaktionen zwischen menschlichen und technischen Agierenden nötig werden, die grundsätzlich auf Übersetzungen beruhen. Dazu werden Techniken und Kulturen der Annäherung erfunden und ausgeübt. Dies wird etwa beim Film deutlich, dessen Abspulgeschwindigkeit unterhalb der menschlichen Wahrnehmungsschwellen angesiedelt ist, wodurch die Einzelbilder überhaupt erst als kontinuierliche Bewegung erscheinen. Differenz und Übersetzung zeigen sich auch beim Umgang mit Computern, wenn die für sie verständliche Maschinensprache der Schaltungen in eine dem Menschen zugängliche Befehlssprache oder grafische Oberflächen übersetzt wird (vgl. auch Damberger 2018); ein Vorgang, der immer wieder zu Fehlern neigt, imperfekt ist (Hagen 2019). Diese Imperfektion bedingt, dass die Differenz tendenziell ausgeblendet wird, um – fälschlicherweise – den Eindruck von Unmittelbarkeit zu erzeugen. In digitalen Kulturen scheinen nun die Ausblendung der Übersetzungen sowie die Herstellung von (unmöglicher) Unmittelbarkeit gleichsam existenziell zu sein, da sie z. B. im technischen Design flächendeckend und mit grosser Vehemenz hergestellt werden. Dieser Drang dürfte darin begründet sein, dass techno-humane Ko-Operationen in digitalen Kulturen lebenswichtig sind, also reibungslos funktionieren müssen. Dies zeigt sich etwa paradigmatisch an medizinischen Operationen mit robotischen ‹Assistenten›, in denen die technischen und humanen Beteiligten beim Schneiden am lebendigen Leib ‹zusammenarbeiten› (Leeker 2021a). Digitale Kritik leistet nun einen

entscheidenden Beitrag zur *operativen* Vermittlung. Denn mit ihr werden aufgrund ihrer Konstitution als ‹techno-humanes Ensemble der Kritik› – d. h. Algorithmen und menschliche Agierende üben Kritik gemeinsam aus – sowie des ununterbrochenen Kritisierens Differenzen ausgeblendet und Unmittelbarkeit erzeugt. Aus systematischer Sicht entsteht der Eindruck von Unmittelbarkeit noch aus einem weiteren Grund, der die Vermittlung durch Kritik sogleich bedroht. Medien werden nämlich, so eine gängige Prämisse und Erkenntnis der Medienwissenschaft, im Vollzug unsichtbar (vgl. exemplarisch Krämer 2008, 27f.); man sieht z. B. den Film und nicht den Filmstreifen oder die Leinwand. Medialität konstituiert sich folglich nicht nur aus Medien als Weltbildapparaten, sondern auch aus deren Verschwinden aus der unmittelbaren Wahrnehmung, welches allerdings aufgehoben wird, sobald Störungen auftreten, womit immer zu rechnen ist. Der Eindruck von Unmittelbarkeit ist also auch ein Effekt von Medialität und verstärkt deren Fragilität, da sie ständig zu zerfallen droht. Medialität löst, so lässt sich zusammenfassen, eine nicht zu unterlaufende Kontingenz der (medialen) Existenz aus, die mit digitaler Kritik – sowie mit Kritik im Allgemeinen, so die im Folgenden auszuführende These – auf ein kontrollierbares Mass gebracht werden soll. Als *Kulturtechnik der Medialitäts- und Kontingenzbewältigung* erzeugt sie allerdings *sui generis* eine paradoxale Situation. Sie wird nämlich selbst ein *Medium*, das im Überbrücken der Lücken oder Irritationen immer wieder eben diese erzeugt. Kritik erzeugt als Medium der Vermittlung – im Sinne der medialen, rein operativ-orientierten Kopplungen – mithin keine Auflösung der durch Kontingenz ausgelösten medialen und existenziellen Einbrüche, sondern ist Generator und Teil eines nie endenden Prozesses der Mediatisierung.

Diese Überlegungen zu Konstitution und Wirkungen von Kritik werden in diesem Text rückblickend auch auf deren historische Formen angewandt, um Erstere zu prüfen und zu entfalten. Dies wird exemplarisch an Kants Modell einer *aufklärerisch-modernen Kritik* nachvollzogen (Kant 1995), die als Referenz zum Auffinden und Beurteilen digitaler Kritik wichtig ist, da sie Erstere posthuman unterläuft. Die Gegenwart führt mithin in die Vergangenheit, und von Letzterer wieder zurück, um Modelle und Praktiken von Kritik im Vergleich je besser zu verstehen.

Es steht abschliessend infrage, was diese Sicht auf und Analyse von Kritik für Bildung im Allgemeinen, im Sinne der Entwicklung reflexiver Selbst- und Weltverhältnisse und bezogen auf ihre Ausprägung in digitalen Kulturen im Besonderen bedeutet. Die zu untersuchende These ist, dass auch der emphatische Vermittlungsbegriff aus Bildungstheorien, denen es um eine Theorie und Praxis reflektierter und verändernder kultureller Teilhabe geht (vgl. auch Marotzki und Jörissen 2010), aus medienwissenschaftlicher Sicht ein medientechnisches Vermittlungsproblem löst. Es geht um die Anpassung von Individuen oder Gruppen an ihre medialen Umwelten. Was bedeutet dies für Konzepte zu Bildung und Bildungsarbeit in digitalen Kulturen?

2. Kritik als Medialitäts- und Kontingenzbewältigung bei Kant und Adorno

Es steht nun zur Grundlegung der medienwissenschaftlichen Sicht auf Kritik sowie zur Erfassung der kulturtechnischen Funktionen ihrer digitalen Ausprägung infrage, ob und inwiefern auch Kants Modell für Kritik als *Kulturtechnik der Medialitäts- und Kontingenzbewältigung* rekonstruiert werden kann. Dazu ist zunächst eine definitorische Unterscheidung vorzunehmen. Kants Modell wird hier ‹aufklärerisch-moderne Kritik› genannt und von ‹moderner Kritik› als einer Interpretation Ersterer abgegrenzt. Moderne Kritik reicht bis zum zeitgenössischen Kritikbegriff und bezieht auch ‹postmoderne Kritik› (Ricken 2006; Ricken 2020) ein. Denn trotz aller postmoderner Modifikationen, die u. a. die Abschaffung des Subjekts als Dreh- und Angelpunkt von Kritik verfolgten (Ricken 2020),[4] sind Relikte moderner Kritik weiterhin virulent, so die These in diesem Text, wenn es

4 Moderne Kritik und Kants Kritik-Modell werden seit den 1980er-Jahren im Zuge *postmoderner* Überlegungen äusserst kritisch betrachtet, weil aus ihnen im 18./19. Jahrhundert u. a. im Rahmen der Universalisierung des Vernunft-Subjektes z. B. kolonialistische Haltungen ableitet wurden (vgl. Ricken 2020); Rationalität eskaliert im Irrationalen (vgl. exemplarisch: Adorno 1966, 353). Das moderne Subjekt wird nunmehr durch das Modell eines verteilten und relationalen Gefüges abgelöst (Ricken 2020), was sich z. B. im Begriff des ‹Dividuum› zeigt (Ott 2015).

darum geht, in Notlagen, wie sie in digitalen Kulturen bezogen auf moderne Werte auftauchen, eine Position der Reflexion für menschliche Agierende zu behaupten (vgl. Thiele 2015).

Ausschlaggebend für die *kulturtechnische* Sondierung von Kritik ist, dass es sich bei moderner Kritik und ihren Ausprägungen um eine *(Fehl-) Interpretation* von Kants Modell handelt. Beide Kritiken konstituieren sich nämlich zwar aus einem autonomen und vernunftbegabten Subjekt sowie aus Distanznahme, Reflexion und der Verbindung von Kritik und Öffentlichkeit. Sie unterscheiden sich aber grundlegend in ihren Intentionen. Während sich moderne Kritik nämlich das Recht zum Bewerten und Beurteilen nimmt und sich als Widerständigkeit gibt (vgl. auch Sprenger 2014), zielt Kants Modell nicht auf emanzipatorische Effekte, sondern vielmehr auf rigide operative Vermittlungs-Ordnungen. Dies zeigt sich in den Vorschriften für Erkenntnis in seinen ‹Drei Kritiken› (Kant 1995) sowie in der Auslegung von Kritik als «Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit» (Kant 1784; Foucault 1992; Sprenger 2014), der auf sozio-politische Anpassungen hinausläuft. Es wird zu prüfen sein, ob und wie sich aus der hier veranschlagten Perspektive in der Gesellschaftskritik der Frankfurter Schule in den 1960er-Jahren (vgl. Adorno 1966) überhaupt Widerständigkeit einstellt.[5]

Das historische Beispiel ist also heranzuziehen, um dem positiv besetzten Konstrukt ‹Kritik› auf die Schliche zu kommen, indem die Kant'sche und von dieser ausgehend auch (post)moderne Versionen von Kritik auf ihre kulturtechnische Funktionalität als operative Vermittlungsregime hin geprüft werden. Würde sich dies bestätigen, wäre nicht zu bedauern, dass Vernunftbegabung, Subjektivität und eine gesicherte Erkenntnisfähigkeit in digitalen Kulturen posthuman unterlaufen und tradierte Vorstellungen von Kritik und Bildung abgeschafft werden. Denn ‹Kritiken›

5 Michel Foucaults Theorie zu Kritik, die sich zum einen als Haltung, «nicht dermaßen regiert zu werden» (Foucault 1992, 12) sowie zweitens als Herausstellen der Kontingenz, d. h. der Veränderbarkeit des je Gegebenen zeigt (Lemke 2010; Sprenger 2014), wird in diesem Text nicht untersucht. Sie bricht nämlich im Hinblick auf ihre kulturtechnische Funktionalität mit dem Kant'schen Modell und entwickelt ein eigenes *Regime der Medialitäts- und Kontingenzbewältigung*. Dieses darzulegen, würde den Rahmen dieses Textes allerdings sprengen.

befreiten das Subjekt nicht zu Selbstbestimmung oder reflexiven Selbst- und Weltverhältnissen, sondern regieren es vielmehr mithilfe von u. a. freiwilliger Selbst-Unterwerfung.

2.1 *Kants aufklärerisch-moderne Erkenntniskritik als operativer Vermittlungs-Apparat*

Der Zugang zur kulturtechnischen Funktionalität von Kants Modell zu Kritik erschliesst sich, wenn anerkannt wird, dass sie für ihn vor allem *Erkenntniskritik* war (vgl. auch Lemke 2010; Sprenger 2014) und er danach fragte, wie Welt mithilfe von Vernunft und im Ringen mit deren Grenzen verlässlich erkannt werden könne. Kants Modell einer *aufklärerisch-modernen Kritik* hatte also, es sei noch einmal betont, sehr wenig mit dem zu tun, was heutzutage noch unter ‹moderner Kritik› verstanden wird, nämlich das Aufdecken, Reflektieren und Verändern von Verhältnissen. Um der Welterkenntnis nachzukommen, wurden in der Kant'schen Kritik dagegen basale Operationen wie Unterscheiden, Kategorisieren und Urteilen im Medium Sprache vorgenommen, wobei Begriffe eine wichtige Rolle spielten (Kant 1781/1998).

Diese Problematisierung von Erkenntnis ist allerdings, so die These in diesem Text, nicht durch die Konstitution von Erkenntnis, sondern vielmehr durch *Medialität* bedingt, der Kant mit der Entwicklung eines operativen Vermittlungsmodells in Gestalt von Kritik begegnete. Auslöser war eine medientechnisch bedingte Problemlage, die zu Kants Zeiten aus *Literalität* als Medienverbund von u. a. Buchdruck, allgemeiner Alphabetisierung, Welt- und Landkarten sowie Zeitungswesen entstand. Dieser Verbund führte nämlich insofern zum Verlust verlässlicher, auf vorgegebenen Ordnungen beruhender Erkenntnis und Sozialität, als er sich aus einer Differenz zwischen den medialen Erscheinungen und der Welt konstituierte. Es wurden dauerhaft mediale Übersetzungen nötig, z. B. zwischen Karten und geografischen Verhältnissen oder geschriebenem Text und gesprochener Sprache. In diesem Kontext legte Kant seine erkenntnistheoretische Prämisse von der Unerreichbarkeit des «Dings an sich» (Kant 1781/1998) vor, die gleichsam als Medien- und Medialitätstheorie *avant la lettre* gelten kann (vgl. auch Gregory 2015). Mit ihr wurde nämlich der medial-humanen

Differenz der Literalität eine zu überbrückende Lücke zwischen Erkenntnisapparat und Welt an die Seite gestellt. Der Clou dieser Setzung ist, dass mit der Unerreichbarkeit der Welt Differenz zur ontologischen Kondition erklärt und dabei zugleich eine grundlegende Vermittelbarkeit behauptet wurde. Die operativen Vermittlungen, die ein sicheres und tragfähiges Überbrücken der techno-humanen Lücken sicherstellen sollten, gelangen allerdings nur, weil zum einen die kritischen Praktiken des Weltordnens in Regelwerke für Aussagelogiken, Sprechweisen oder Codierungen eingelassen waren (Kant 1781/1998). Zum anderen dienten angenommene, a priori bestehende, mithin transzendentale Anschauungsformen dazu, die Richtigkeit von Aussagen sowie die Stabilität der Vermittlung zu garantieren (ebd.).

Die Crux ist dabei allerdings, dass Kants Kritik selbst ein Medium ist, das durch die Stiftung von Vermittlungen wiederum neue Lücken erzeugt, die überbrückt werden müssen, denn jede mediale Vermittlung ist prekär und fragil, da sie nicht unmittelbar oder ‹naturgegeben› ist, sondern vielmehr ein Konstrukt, das jederzeit einstürzen könnte.[6] Da Kritik aber die Absicherung der Vermittlung garantiert, wird sie zu einem Prozess permanenter Selbstaufheizung, mit der Kritik ständig neue Kritik anzettelt sowie immer mehr Schichten (etwa: Aussagelogiken, Schemata) und Instanzen (das Subjekt) der Absicherung erzeugt und eingefügt werden.[7]

Kants Kritik entspricht mithin einem ausgeklügelten Apparat, der in sich so vernetzt ist, dass Lücken in der eigenen Vermittlung aus der internen Absicherung überbrückt werden können. Diese interne Verweisungslogik des *Medialität-Organisations-Kontroll-Apparats* erzeugte eine zwanghafte Vermittelbarkeit, die als Triumph über entfesselte, den Menschen dezentrierende Medienwelten gelten kann.

6 Die aufkommende Kontingenz entspricht in dieser Ordnung nicht einer Aufweichung des Vermittlungs-Regimes, sondern sie ist vielmehr als Aufforderung zur anhaltenden Vermittlung gleichsam kontingenz-hemmend.

7 Es steht infrage, in welchem Verhältnis die Methoden von Kants Modell zu denen algorithmischer Datenanalyse stehen, die ebenso auf Unterscheiden, Kategorisieren und Korrelieren aufbauen. Wäre Kants Aussagemodell als Vermittlungssystem formalisierbar oder ist es selbst schon als Formalisierung zu lesen?

2.2 *Selbst-Regierung der vernünftigen kritischen Subjekte*

Eine wichtige Instanz dieser Vermittlungsmethode ist das von Kant erdachte und seither als unabdingbar für (moderne wie postmoderne) Kritik angesehene ‹kritische Subjekt›[8]. Aus der hier zugrunde gelegten Sicht auf Kritik kommt ihm allerdings eine andere Aufgabe zu als gemeinhin angenommen. Dem Subjekt obliegt es nämlich nicht, widerständige Positionierungen ein- oder Bewertungen vorzunehmen, sondern vielmehr aus Vernunft die Überbrückung der stetig rumorenden Medialität durch Selbstregierung zu sichern. Kant hatte das vernünftige Subjekt mithin als Instanz erfunden, mit der die Aussagelogiken verbindlich eingehalten werden können (Kant 1781/1998). Dies kann gelingen, weil das vernünftige Subjekt Welt a priori, d. h. aus sich heraus erkennt. Darüber hinaus wurde das Subjekt als freie und autonome Instanz entworfen, womit allerdings seine – wenn auch freiwillige, als Ermächtigung angesehene – Unterwerfung unter Vernunft gemeint war (vgl. auch Sprenger 2014). Freiheit bedeutete nämlich die *freiwillige* Anerkennung von Vernunft (vgl. auch Lemke 2010; Sprenger 2014; Ricken 2020), die verhindert, dass Subjekte in der prekären Vermittlungslage in Imaginationen und Spekulationen abdriften; auch «Kants Gespenster» genannt (Beil 2014). Diese Problematik der Vermittlung verhandelt Kant in Auseinandersetzung mit dem schwedischen Mathematiker, Physiker und Theosophen Swedenborg in seiner Schrift «Träume eines Geistersehers» (1768/1977), in der die Austreibung der Gespenster allerdings nicht gelingt. Ulrich Johannes Beil schreibt:

> «Die Tatsache allerdings, dass die Grenze zwischen allgemein erfahrbaren und bloß eingebildeten Erscheinungen nur graduell, nicht definitiv gezogen werden kann, führt zu dem im Kontext einer aufklärerischen Epistemologie bemerkenswerten Befund, dass jedes wahrgenommene Objekt einen Rest an Gespenstischem behält» (Beil 2014, 454).

Das Problem ist gleichsam hausgemacht. Da Kant nämlich den Zugriff auf die *Dinge an sich* negierte, implementierte er Erkenntnis jenseits einer klaren Grenzziehung zwischen Einbildung und empirisch Erfahrbarem

8 In postmodernen Ausprägungen von Kritik, etwa bei Foucault, wird das Subjekt bereits als Gewordenes rekonstruiert und damit dezentriert (Lemke 2010; Sprenger 2014).

(vgl. auch Beil 2014). Oder anders: Aufklärerisch-moderne Kritik konstituiert sich aus Vernunft, um die Gespenster zu beherrschen, die in der operativen Vermittlung agieren und operieren, die sie allerdings selbst erst erzeugt hat und denen sie nicht mehr entkommen kann.

Diese Kritik-aus-Vernunft steht zudem für eine freiwillige Unterwerfung des Subjekts unter die höheren Gesetze von Gemeinschaft und Staat ein. Denn es kann zugunsten eines grösseren und höheren gesellschaftlichen Ganzen von eigenen Interessen absehen (vgl. auch Sprenger 2014). So lautet auch die Botschaft der «Kritik der Urteilskraft» (Kant 1790/1963). Sie besagt, dass selbst das Ästhetische, das sich dem Zugriff durch Begriffe zunächst widersetzt und einer rein subjektiven Rezeption (Geschmacksurteil) zugeordnet ist, auf Begriffe gebracht werden kann. Es geht dabei um ein freies Spiel der Erkenntnis, das auf den regulierenden Bezug zum Gemeinwohl übersetzt wird.

Aufgabe der Erzeugung des Subjekts war es also, erstens den wasserdichten und gleichsam zwanghaften Vermittlungsapparat zu unterstützen, indem Ersteres Statthalter der Richtigkeit und Stabilität der operativen Vermittlung wurde. Subjekte können zudem zweitens als eine Regierungsweise gelten, die daraus besteht, sich selbst und andere Subjekte in Schach zu halten. Das *kritische Subjekt* dient mithin der Absicherung der Vermittlungsweisen aufklärerisch-moderner Kritik und ist dabei selbst Teil des beschriebenen Regulierungssystems.

2.3 *Gesellschaftskritik – Nebenschauplatz zum Zwecke von Vermittlung*

Das Verständnis von Kritik als Medialitätsbewältigung wirkt sich auch auf Status und Relevanz ihrer Ausformulierung als *Gesellschaftskritik* aus. Diese mag beim ersten Nachdenken als originäre und wichtigste Form von Kritik erscheinen, da sie z. B. ungleiche gesellschaftliche Verhältnisse oder politische Unterdrückung entlarven können soll und um Konzepte für deren Veränderung bzw. Abschaffung bemüht ist. Gesellschaftskritik entspringt aber – aus Sicht und Logik der hier vorgeschlagenen Perspektive auf Kritik – nicht primär z. B. gesellschaftlichen oder politischen Verhältnissen oder

zielt unmittelbar auf diese. Kritik erzeugt Gesellschaftskritik im Gegenteil vielmehr erst zum Zweck einer gesicherten und befriedeten Vermittlung von Medialität.

Diese Sicht lässt sich beispielhaft an einem der zentralen Aspekte der ‹Kritischen Theorie› von Theodor W. Adorno entfalten (1966). In der *negativen Dialektik* steht das Erkennen der verborgenen Wahrheit von gesellschaftlichen Verhältnissen, etwa der *Kulturindustrie*, im Fokus. Aus kulturtechnischer Sicht auf Kritik kann dieses Denkmodell als Methode rekonstruiert werden, die techno-humane Differenz zu überwinden, indem die entstandenen Vermittlungslücken überbrückt werden. Die vermeintlich ‹wahre Wirklichkeit› stellt nämlich eine fixe und klar umrissene Bezugsgrösse zur Verfügung, die erkannt, beschrieben und verändert werden kann. Gesellschaftskritik dient aus dieser Perspektive der Vermittlung der techno-humanen Differenz, indem eine bestimmte soziale Gruppe zur wahren Erkenntnis fähig sein soll und so zum Garanten gesicherter Vermittlung wird. Dies sind die Kritisierenden im Duktus der *Kritischen Theorie*, denen die Deutungsmacht der richtigen Erkenntnis und Haltung zugestanden wird.

Die genannten Formen und Instanzen von Gesellschaftskritik sind mithin, zumindest aus der Sicht der Medialitäts- und Kontingenzbewältigung, vor allem als Weisen des Umgangs mit Medialität zu verstehen und als Auseinandersetzungen mit Gesellschaft, Politik oder Ökonomie den Bedingungen von Medialität und einer medialen Existenz nachgeordnet.

2.4 *Fazit. Probleme von Kritik an Kritik und Bildungsidealen*

Aus der Perspektive der Medialitäts- und Kontingenzbewältigung wird an Kants operativem Vermittlungs-Apparat verständlich, dass ein regelrechter existenzieller Zwang zu Kritik besteht, um Welt zu ordnen und Medialität sowie Kontingenz zumindest in Ansätzen und temporär in den Griff zu bekommen.[9] Es geht vor diesem Hintergrund darum, Kritik immer präsent und am Laufen zu halten.

9 In weiterer Forschung wäre eine *Mediengeschichte der Medialitäts- und Kontingenzbewältigung durch Kritik* von Interesse, in der weitere historische Phasen des medialen Wandels im Hinblick auf Vermittlungsregime betrachtet werden. In diesem Text ging es darum, das Kant'sche Modell der aufklärerisch-modernen Kritik in der genannten Funktion zu exemplifizieren.

Mit der medienwissenschaftlichen Tieferlegung von Kritik wird zudem deutlich, dass Letztere nicht als ein *Sprechen über etwas* missverstanden werden sollte. Mit dieser Sicht wird suggeriert, man könne mit Kritik beispielweise die Wahrheit über Verhältnisse aussagen oder sich diesen entziehen. Kritik ist vielmehr immer schon ein ‹Sprechen-in-Medien› und verfügt also weder über ein Ausserhalb, noch garantiert sie eine vom Subjekt kontrollierte Distanzierung und Handlungsmacht.

Aus dem Gesagten folgt, dass den historisch sich je wandelnden Formen von Kritik nicht mit einer Kritik an ihnen begegnet werden kann, da dies die Kritisierenden immer tiefer in den Sog der kritischen Logiken hineintreiben würde. Diesem Teufelskreis zu entkommen, könnte in der Rekonstruktion der Vermittlungsregime gelingen, wie sie hier versuchsweise und exemplarisch unternommen wurde. Bezogen auf Bildung, die mit Kants Modell der aufklärerisch-modernen Kritik und deren Aneignung in der modernen, humanistischen Kritik als Erzeugung eines reflektierten Welt- und Selbstverhältnisses aufkommt, wird so deutlich, dass sie als Vermittlungsmethode literaler Medialität und nicht als emanzipatorischer Akt eines Subjektes zu lesen ist (vgl. auch Ricken 2006). Letzteres ist vielmehr Teil des modernen Vermittlungsregimes (vgl. auch Ricken 2020).

3. Zwei Erscheinungsweisen digitaler Kritik. Exzesse, Daten-Kritik, Resilienz

Es gilt nun, auf dieser Grundlage die Konstitution digitaler Kritik zu klären, von der im hier vorgeschlagenen Modell Bildung in digitalen Kulturen abhängig ist. Dabei ist die digitale Ausformung zunächst äusserst befremdlich und kaum identifizierbar, wenn für einen ersten Zugang die soeben dargelegten Kriterien für ‹moderne Kritiken› herangezogen werden.[10] Wird allerdings die Aufgabe von Kritik als Medialitäts- und Kontingenzbewältigung zugrunde gelegt, wird *digitale Kritik* als *Kritik-als-Exzess*, *Daten-Kritik* und *resilientes Krisenmanagement* sichtbar. Im Fokus steht im Folgenden die Erkundung von deren Vermittlungsordnungen.

10 Vgl. zur Frage, ob digitale Kritik die moderne Konstitution hinter sich lässt, Hansen 2020.

3.1 *Kritik-als-Exzess für unmittelbare Vermitteltheit*

Sobald digitale Geräte geöffnet werden, wird etwa in Gestalt von *Likes* und Kommentaren Kritik eingefordert. In sozialen Medien begegnen die Umherwandernden zudem im *Hate Speech* auf Facebook oder Twitter einer Explosion kritischer Schlagabtausche, die zur gleichsam entfesselten und enthemmten Meinungsäusserung und Teilnahme auffordern. Denn bei ‹Hass› in rechten Parolen oder in knackigen akademischen Thesen geht es in digitalen Plattformen nicht um Inhalte, sondern um die Erzeugung von seriellen Anknüpfungspunkten. Es entsteht *Kritik-als-Exzess*, an der sich das Vermittlungsmodell digitaler Kritik in besonderer Weise ablesen lässt. Dieses Modell gründet darauf, dass sich im Exzess ob der Kürze, des Tempos sowie der Kontinuität der Eingaben ein ununterbrochener Anschluss im und an den Strom der Kritik herstellt. In diesem Taumel entsteht der Eindruck einer paradoxalen *unmittelbaren Vermitteltheit*, mit der die techno-humane Differenz und die nötigen Übersetzungen schlicht ausgeblendet werden.

Der Gewinn dieser Affektivierung von Kritik, die sich, so Marie-Luise Angerer (2017), im Umgang mit auf das unbewusste Sensorium zielenden Medien und der damit verbundenen Umstellung des Weltzugangs auf Empfinden sowie auf Meinen, Entrüsten und Empören herstellt, ist die exzessive Abgabe von Daten. Diese setzt sich durch die gleichsam besinnungslose Ausübung von und Teilnahme an Kritik ununterbrochen fort. Effekt ist die Herstellung einer umfänglichen und dauerhaften *Konnektivität* menschlicher Agierender an digitale Kulturen, die im Eindruck von Unmittelbarkeit, die auch noch Handlungsmacht suggeriert, am nachhaltigsten gelingt.

3.2 *Daten-Kritik. Im Spannungsfeld menschlicher und nichtmenschlicher Urteile*

In dieser Konnektivierung operiert zudem eine nichtmenschliche, *posthumane* ‹Daten-Kritik›, die in algorithmischen Anwendungen wie Entscheidungssoftware oder Kaufvorschlägen von Daten selbst übernommen und durchgeführt wird (vgl. auch Sprenger 2014). In der Daten-Kritik, die

zutiefst in den Lebensalltag eingreift, ist also mit nichtmenschlichen Instanzen zu rechnen, die über eine ‹eigene›, operative, nicht mit anthropozentrischen Begriffen beschreibbare ‹Handlungsmacht› verfügen.

Gleichwohl steht Daten-Kritik in Relation zu menschlichen Agierenden und entwickelt dabei ihre eigenen Methoden der Medialitäts- und Kontingenzbewältigung, nämlich den Anschein der reibungslosen *Ko-Operation in techno-humanen Ensembles*. Zum einen beruhen die algorithmischen Operationen nämlich, wie z. B. die Suche über Google, auf den Aktionen menschlicher Agierender, sodass sie personalisiert erscheinen (vgl. auch Esposito 2014). Zum anderen geben die menschlichen Agierenden den operativen Erhebungen und Verrechnungen, etwa den Musikvorschlägen in *Spotify*, einen Sinn (Martel 2015). Grundlage dafür, dass diese technohumane Ko-Operation in Daten-Kritik gelingt, dürfte die durch Kritik-als-Exzess erzeugte Unmittelbarkeit sein.

Diese Vermittlung mündet schliesslich in einem bedingungslosen Vertrauen in Daten-Kritik, wenn die Ko-Operativität zur technologischen ‹Fürsorge› wird. Ein Beispiel dafür ist das Leben mit überwachenden und zugleich proaktiven Assistenzsystemen, die etwa beim smarten altersgerechten Wohnen zum Einsatz kommen (vgl. Kaldrack 2020). Effekt dieser nichtmenschlichen Sorge ist – im Dunstkreis von Unmittelbarkeit und affektiver Bindung durch digitale Kritik – eine Regierungsweise der «freiwilligen Unterwerfung unter Fremdkontrolle» (vgl. Andreas, Rieger, und Kasprowicz 2018).

3.3 *Paranoia und Schizoidie*

Mit dem Zwang zur permanenten Daten-Interpretation entsteht die Erkenntnisweise *digitaler Kritik*, nämlich eine entpathologisierte *Paranoia*, die die bisher beschriebenen Epistemologien des Kritik-Modells Kants und seiner Interpretationen hinter sich lässt.[11] Aus der Kant'schen Erkenntnis-Kritik wird nun vielmehr ein Apparat für Anschlussverwaltung, mit der nicht mehr mediale Lücken überbrückt und reguliert, sondern nur noch

11 Die Betonung der paranoiden Konstitution von Erkenntnis und Wissen hat in der Medienwissenschaft eine lange Tradition und wird in der aktuellen Forschung zu digitalen Kulturen verstärkt herangezogen (vgl. einführend auch: Apprich 2020).

unmittelbare *Connections* hergestellt werden sollen. Gilt es nämlich, beständig zu klären, ob es sich bei einer Kritik um *Fake News* handelt, Trolle oder Bots agieren, oder ein Argument aus der rechten oder linken Ecke kommt, mutieren hermeneutische Deutungen, Kontextualisierungen und Sinngebungen auf der Suche nach Informationen zur Klärung dieser Fragen, z. B. im Internet, zu einer Verkettung zirkulierender Verlinkungen.

In dieser andauernden paranoiden Kritik vollzieht sich die digitale Subjektivierung, die ob der Verteilung menschlicher Agierender auf ihre technologischen Umwelten als *digitale Schizoidie* bezeichnet werden kann. So sind menschliche Agierende z. B. auch in digitalen Profilen oder personalisierten Bots präsent und aktiv und teilen sich Handlungsmacht mit diesen. Sie sind im technologischen, nicht im Sinne einer endlich angemessenen Beschreibung des Menschen, «Dividuen» (Ott 2015). Dabei kommt es zu einem *Regime einer auf Dauer gestellten* – wechselseitigen – *Anpassung* zwischen technischen und menschlichen Agierenden. Bezogen auf Letztere besteht diese darin, dass das Subjekt die technischen Anteile in seinen Verhaltensweisen adaptieren und zusammenfügen sowie mögliche künftige Aktionen der algorithmischen Agierenden vorausdenken, antizipieren muss: Vorgänge, denen auch die Algorithmen unterliegen. In der Antizipation wird das Subjekt zu einer ‹präemptiven› Erscheinung, die gleichsam in Spekulationen und Ungewissheiten existiert.

Diese Techno-Psycho-Logik ist Teil der Medialitäts- und Kontingenzbewältigung durch digitale Kritik. Sie bindet die menschlichen Agierenden nämlich in der verteilten, techno-humanen Subjektivierung mit einem sanften Zwang zur Obedienz. Partizipation und Ko-Operation abzubrechen hiesse dagegen, Teile des verteilten Subjekts aufzugeben und seine schizoide Handlungsmacht zu annullieren.

3.4 *Resilienz und Affirmation*

Kritik trifft in digitalen Kulturen schliesslich auf eine grundlegende Umstellung in der Konzeptualisierung der Ordnung von Welt, die Erstere letztlich und mit gravierenden Auswirkungen suspendiert. Es geht um das Konzept der ‹Resilienz›, das Crawford Stanley Holling in den 1970er-Jahren in der Forschung zu Ökosystemen erarbeitet hatte (Holling 1973). Resilienz

meint, dass technische und soziale Systeme sowie Individuen auf die Adaption von Krisen und Katastrophen als Strategie des Überlebens hin ausgelegt sind (vgl. auch Sprenger 2019; Leeker 2021b). An die Stelle von Politik als Suche nach Problemlösungen und Veränderung tritt das Ausharren in der Hoffnung auf eine nicht vorhersehbare und planbare resiliente Selbstorganisation der Systeme, durch die sie weiterhin existieren können.

Folgerichtig wird in Teilen des zeitgenössischen kulturwissenschaftlichen Diskurses die Ersetzung von Kritik durch *Affirmation* gefordert (vgl. einführend: Thiele 2015; paradigmatisch: Braidotti 2018), da Kritik in der *Ordnung der Resilienz* ihre handlungsleitende Funktion verlöre. In der resilienten Existenz ist es nämlich zielführender, die Fähigkeit für eine auf Dauer gestellte affirmative Anpassung auszubilden und zu trainieren, mit der man das Beste aus den je kommenden, unvorhersehbaren Situationen machen kann.

Kritik mutiert derart als drittes Konstituens ihrer digitalen Gestalt zum *resilienten Krisenmanagement*. Damit wird auch Gesellschaftskritik obsolet, da die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse weder planbar ist noch ob der Selbstorganisation der Systeme sinnvoll erscheint. An die Stelle von Veränderung tritt vielmehr eine rein *spekulative Planung möglicher Zukünfte*, so Jutta Weber am Beispiel der Sicherheitspolitik in digitalen Kulturen (Weber 2014). In deren Zentrum steht die Entwicklung von möglichst vielen denkbaren und undenkbaren Szenarien der Gefährdung, die potenziell eintreten könnten. Sie werden durchgespielt und dabei immer wieder variiert (vgl. auch Leeker 2021b, 83f.). Dies hat einen gravierenden Effekt, denn die Spekulationen werden dadurch selbstbezüglich, d. h. sie verlieren den Bezug zum Gegebenen. Mit diesem Vorgang soll der *Eindruck von Sicherheit* in einer Situation hergestellt werden, die sich unhintergehbar aus Unsicherheit und Kontrollverlust sowie aus Kontingenz und Unvermittelbarkeit von menschlichen Agierenden und Welt konstituiert. Im resilienten Krisenmanagement übernimmt so eine perfide Methode der Medialitäts- und Kontingenzbewältigung. Kontingenz und Störungen in der Vermittlung werden bewältigt, indem sie zum Status quo erklärt und in dieser ontologischen Konstitution in einem Spiel der Spekulationen beschönigt werden.

3.5 *Fazit: Wider die erzwungene Unmittelbarkeit*

Während Kants aufklärerisch-moderne Kritik auf Vermittlungsordnungen wie Aussagelogiken, Subjekte oder autoritative ‹Gesellschaftskritik› zur Medialitätsbewältigung setzte, mit denen Vermittlung immer klar als solche ausgezeichnet war, organisiert digitale Kritik diese, wie hier ausgeführt, mittels einer Entfesselung von Medialität. Damit treten die in Exzessen forcierte unmittelbare Bindung menschlicher Agierender an Medienkulturen sowie die resiliente Anpassung an diese an die Stelle der Reflexivität von Vermittlung, die auf ihrer Konstitution in Differenz und Vermitteltheit beruhte.

Dieser Vermittlungstyp *digitaler Kritik* entsteht, so die These, aus den techno-epistemologischen Bedingungen digitaler Kulturen, in denen techno-humane Ko-Operationen eine entscheidende Rolle spielen. Diese machen z. B. das autonome Fahren erst denkbar, in dem Mensch und Auto zusammenarbeiten, indem der Mensch dem technischen Ding vor der eigentätigen Performance im Vollzug des Fahrens dieses beibringt. Im Gegenzug erhält er angeblich mit dem smarten Auto mehr Sicherheit im Strassenverkehr und wird von der eigenen Orientierung in seinen Umgebungen entlastet. Diese Ko-Operationen bedürfen dringlich einer möglichst problemlosen Vermittlung, da sie sich in der techno-humanen Interaktion aus prekären Übertragungen konstituieren, müssen doch fortwährend analoge und digitale Phänomen-Bereiche übersetzt werden (auch Damberger 2018). Aufgabe digitaler Kritik ist es, die Übersetzungsprobleme mit dem Versprechen auf Unmittelbarkeit auszublenden. Dies ist für die technischen Umwelten wichtig, da sie sich an menschlichen Daten entwickeln und optimieren. Deshalb gilt: Je mehr und intensiver auf menschlicher und technischer Seite kritisiert wird, desto mehr Daten entstehen und desto besser, sicherer und (scheinbar!) unmittelbarer werden die medialen Umwelten.

4. Bildung in digitalen Kulturen. Diskurskritisch-posthuman und Kulturen operativer Vermittlung

Die Konstitution digitaler Kritik rahmt und bestimmt *digitale Bildung*, so die hier vertretene These. Zu dieser Bildung liegen erste systematische und historische Theoriebildungen aus dem Bereich der Bildungswissenschaft vor (exemplarisch und richtungsweisend: Jörissen 2019). Da diese allerdings, so die Einschätzung in diesem Text, der techno-humanen Ko-Operativität tendenziell immer wieder mit modernen Prämissen wie der (humanistischen) Besonderheit des Menschen oder dem Hochhalten von Selbst-Bestimmung begegnen (vgl. exemplarisch Wimmer 2017; Damberger 2018)[12], soll hier zur Erkundung von *nichtmoderner posthumaner Bildung* auf aktuelle Theorien aus dem sogenannten ‹Kritischen Posthumanismus› Bezug genommen (vgl. exemplarisch Barad 2007; Braidotti 2014; Braidotti 2016) und sollen diese als *Bildungstheorien* gelesen werden. Sie versuchen nämlich etwas radikaler als die ‹eigentlichen› Bildungstheorien, das Nicht-mehr-Moderne, Nicht-mehr-Menschliche und Mehr-als-nur-Menschliche zu denken. Dabei schwenken sie allerdings bemerkenswerterweise auf das soeben beschriebene *digitale Vermittlungsregime der Unmittelbarkeit* um, sodass sie diesem ungewollt zuarbeiten dürften, statt es zu reflektieren oder zu reorganisieren. Vor diesem Hintergrund steht infrage, wie eine *posthumane* Bildung unter den technologischen Bedingungen digitaler Kulturen aussehen könnte, damit sie einen reflektierenden Umgang mit Letzteren ermöglicht. Ausgehend von den hier angeführten Analysen wird die Entwicklung einer *diskurskritisch-posthumanen Bildung* als *Kulturen der operativen Vermittlung* vorgeschlagen, die über ihre Vermittlungsregime aufgeklärt sind und mit diesen engagiert und das heisst immer auch zaudernd und zweifelnd performen.

12 Michael Wimmer hat eine «posthumanistische Pädagogik» vorgelegt (Wimmer 2017), die hier allerdings nicht zugrunde gelegt wird, da sie eher einem poststrukturalistischen Zugriff mit einem Fokus auf ‹das Menschliche› folgt.

4.1 *Diskurskritisch-posthuman. Differenz versus Unmittelbarkeit*

Ein Beispiel für posthumane Konzepte sind Denkmodelle aus dem *Techno-Ökologismus* in der feministischen Forschung (vgl. exemplarisch Barad 2007; Braidotti 2014; Braidotti 2016) sowie der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) (Latour 2006). Diese Theorien verstehen sich zwar nicht explizit als posthumane Bildungskonzepte, sollen aber in diesem Text als solche gelesen werden. Denn sie arbeiten avanciert an einer – posthumanen – Reformulierung des Welt- und Selbstverhältnisses, in deren Fokus die Bildung für eine bessere, diverse, gleichberechtigte und nachhaltige Zukunft steht. Dabei wird von nicht-nur-menschlichen Handlungs-Ensembles ausgegangen, in denen Differenzen zwischen Agenzien (etwa Menschen, Tiere, Anorganisches, technische Dinge) obsolet geworden sein sollen.[13] An deren Stelle tritt *Vernetzung* durch *wechselseitige Übersetzung ins Einswerden* (vgl. auch Schulz-Schaeffer 2000, 199ff.).[14]

Aus Medialität wird im posthumanen Techno-Ökologismus mithin eine *Ordnung der Verflechtung*. Die bildende Relevanz dieser Unmittelbarkeit soll darin liegen, dass sie zum einen ob des symmetrischen Rangs aller Beteiligten zur Grundlage für die Herstellung einer *dekolonial* lesbaren gesellschaftlichen und politischen Gleichberechtigung wird (vgl. dazu euphorisch: Ricken 2020). Zum anderen soll der im Handlungsensemble dezentrierte Status der menschlichen Akteure dabei helfen, eine ökologische Demut und Sorge zu entwickeln, die sich in der Rettung der Erde vor der Klimakatastrophe materialisiert. In diesem *posthumanen Techno-Ökologismus* wird mithin Unmittelbarkeit unreflektiert zur ontologischen Konstitution und gleichsam, so die These in dieser Untersuchung, zum ethischen, mithin normativen Bezugsrahmen erhoben und dabei die Notwendigkeit von Vermittlung ausgeblendet.

13 Im Gegensatz zum emphatisch aufgeladenen *Kritischen Posthumanismus* arbeiten Ina Bolinski und Stefan Rieger (2021) an einer Theorie von «Multi-Spezies Communities» (2021), in der techno-humane Ensembles technologisch grundiert sind und in ihrer Operativität und Unterschiedlichkeit erforscht werden. Hier wäre ein Ausgangspunkt für eine Bestimmung von ‹Mensch› und ‹Technik› für digitale Bildung.

14 Ingo Schulz-Schaeffer führt dies an den Theoremen von Michel Callon und Bruno Latour aus (Schulz-Schaeffer 2000).

Diese Verfasstheit ist allerdings hochproblematisch. Affirmation und differenzloser Relationismus tauchen nämlich in dem Moment auf, als Subjektivität und Regierungsweisen sich mithilfe digitaler Kritik auf technohumane Ko-Operationen umstellen, die – wie dargelegt – auf unmittelbaren Vermittlungen gründen und nur mit diesen funktionieren. Wird dieser Kontext in Betracht gezogen, könnte im relationalen Modell mithin ungewollt das *Regime der obedienten Anpassung* unterstützt werden, das soeben dargelegt wurde. Dieser Umstand wird dadurch verborgen, dass die Redefinition menschlicher Agierender als integraler Bestandteil der technischen Umwelten als glückliche Wendung hin zu einem endlich ‹richtigen›, komplexen Verständnis von Mensch und Welt nobilitiert wird.15

Florian Sprenger bringt dagegen die politischen Aspekte einer prekären Vermittlung prägnant auf den Punkt und plädiert für:

> «einen Ausblick auf eine Medientheorie (man lese hier: Bildungstheorie, M. L.) der Mitte zwischen differenzierten, distanzierten Elementen, deren Verschiedenheit aufrechterhalten wird und nicht dem Phantasma einer Einswerdung unterliegt. Medien werden zur Bedingung des Umgangs mit Ungleichheit. Sie sind eine Fähigkeit zur Distanz, und ihr Weltverhältnis der Mittelbarkeit macht sie zu Umgangsweisen mit Differenz» (Sprenger 2008).

Es ist sicher notwendig, in digitalen Kulturen ‹Mensch›, Subjektpositionen und Weltverhältnisse neu zu beschreiben und Anthropozentrismen aufzulösen, ohne dabei in Kant'sche oder moderne Paradigmen zurückzufallen, die nicht ‹besser› waren als die digitalen.[16] Vor dem Hin-

15 Im geschilderten Kontext ist Latours Aphorismus problematisch, dass der Mensch «nie modern gewesen sei» und der moderne Humanismus eine ‹falsche Lehre› (vgl. auch Latour 2006). Denn für Latour war der Mensch, im Gegensatz zum Kant'schen aufklärerisch-modernen, d. h. autonomen und freien Subjekt, ‹schon immer› mit seinen Umwelten in einem Handlungsensemble verwoben. Aus dem hier vorgeschlagenen Zugang wird allerdings deutlich, dass ‹wir› selbstverständlich modern gewesen sind, da der moderne Diskurs dies erzeugte und die Zeitgenossen diesen verkörperten. Die Frage nach der Wahrheit von Modellen oder deren Richtigkeit stellt sich dabei überhaupt nicht.

16 Derzeit entworfene Topoi für Subjektivierungen wie «nomadische Subjekte» (Braidotti 2015) oder «Dividuen» (Ott 2015) beschreiben allerdings Symptome digitaler Kulturen und befördern das Regime der Unmittelbarkeit sowie der Resilienz.

tergrund der hier dargelegten Effekte wäre allerdings anstelle des gleichsam *emphatischen* (Kritischen) Posthumanismus eine *diskurskritisch-posthumane Bildung* zu entwickeln, die die Verflechtung mit dem *Regime der Unmittelbarkeit* erkennt und auflöst.[17] Dabei ist der *Ambivalenz* der emphatischen posthumanen Modelle Rechnung zu tragen, denn sie bergen, neben der Drift zur Obedienz, in der Tat auch das Potenzial für ökologische Sorge und soziale Veränderung in sich. Es gilt, diese *Ordnung der Ambivalenz* und deren Potenzial freizulegen und diese in *Kulturen der operativen Vermittlung* als Bildungsarbeit immer wieder auszutarieren. Deren Grundlage ist die Unverfügbarkeit von Technik, wodurch Vermittlung wieder Übersetzung wird, die die Chance in sich birgt, die faszinatorischen und affektiven Konnektivierungen zu kappen.

4.2 *Posthumane Daten-Bildung*

Aus der dargelegten Daten-Kritik folgt für eine diskurskritisch-posthumane Bildung, dass diese selbst einer Bildung bedarf, denn eine angemessene Daten-Kritik müsste, so ist mit Florian Sprenger zu formulieren (Sprenger 2014), automatisch, nämlich als Kritik *durch* Daten erfolgen. Das heisst, Daten müssten fähig sein, sich zu beobachten und zu reflektieren, letztlich zu dekonstruieren (vgl. Sprenger 2014, 15).[18] Die bis dato Menschen zugeschriebene Aufgabe von Kritik als Reflexion ihrer selbst würde mithin auf Maschinen übergehen. Damit wäre auf automatischer Ebene eine Einsicht dahin nötig, dass Daten (das Gegebene) nie einfach gegeben sind, sondern von menschlichen und technischen Voreinstellungen abhängen. Mit einer Kritik menschlicher Agierender *an* digitalen Daten[19] wäre den automatischen Prozessen dagegen nicht mehr beizukommen, da sie weder mit anthropologischen Begriffen verstehbar und beschreibbar noch gänzlich nachvollziehbar oder kontrollierbar sind.

17 Vgl. zu einer diskurskritischen Bildungstheorie auch Ricken 2006.

18 Florian Sprenger vertieft diesen Gedanken an Michel Foucaults Verständnis von Kritik als Reflexion der Gewordenheit des Gegebenen und schlägt vor, dass Daten-Kritik fähig sein müsse, eine Geschichte der eigenen Kontingenz zu er- und vermitteln (Sprenger 2014, 16f.).

19 Vgl. zu *Critical Data Studies* exemplarisch Dalton und Thatcher 2014.

Diese Automatisierung von Kritik wäre auch auf das sogenannte *biased programming* (Chun 2018) anzuwenden. Zwar können die darin formalisierten rassistischen Vorurteile und Voreinstellungen, die die Sehnsucht nach Unmittelbarkeit und Einheit im Konzept der «Homophilie» (ebd.) insofern technisch umsetzen, als sich angeblich Gleiches mit Gleichem verbinden will, durch andere Programmierungen unterlaufen werden. Dabei ist allerdings zu beachten, dass es sich um eine nichtmenschliche *Daten-Politik* handelt, die nur begrenzt von menschlichen Agierenden korrigierbar und kontrollierbar ist. Interventionistische Eingriffe können also eine Korrektur ermöglichen, würden aber anschliessend Teil der technologischen Operationen, die sich die techno-humanen Ko-Operationen einverleiben. Die smarten Operationen müssten mithin z. B. Ein- und Ausgrenzungen erfassen und vermeiden, statt sie als vermeintlich unschuldigen Input für die eigene Entwicklung zu nutzen.

Dieser Zustand hat methodische Auswirkungen. Statt auf Interventionen zu bauen – etwa im Sinne des *cultural hacking* zur Umdeutung und Aneignung medientechnischer Operationen (Jörissen 2019), das schon längst operativ integriert ist –, könnte eine diskurskritische-posthumane Bildung daran arbeiten, die *Grenzen von Interventionen* lesbar zu machen.

4.3 Be part, play the game. Bildung für sehr ernste Spiele

Teil der *Kultur der diskurskritisch-posthumanen operativen Vermittlung* ist schliesslich ob der posthumanen Lage, aus der die technischen Agierenden nicht mehr wegzudenken sind, eine Bildungstheorie, die auf eine *diskurskritisch informierte Gebrauchsgeschichte digitaler Kulturen* zielt. In deren Fokus stehen multiple Handlungsensembles, die einer Bildung im Sinne eines *Trainings* für *techno-humane Performances und Performanzen* bedürfen, wie sie etwa paradigmatisch in den vernetzten Clustern sozialer Medien zum Tragen kommen.

In diesen liefern sich menschliche Agierende und Algorithmen einen nicht nur spassigen Wettkampf. Sollen z. B. smarte Einheiten wie Gesichtsfilter, Quizze oder virtuelle Umwelten zukünftige Kundinnen und Kunden auf Accounts locken, werden diese Operationen im Wissen um deren prekären Status akribisch geplant. Dabei trägt das Wissen von Influencerinnen

und Influencern oder Coaches für z. B. Werbung in virtuellen Umgebungen, die u. a. Vermutungen zu den Funktionsweisen der Algorithmen z. B. von Instagram beisteuern dazu bei, eine Ökonomie der Aufmerksamkeit zu erzeugen. Auch die nicht-professionellen Nutzerinnen und Nutzer versuchen, die Logik des Algorithmus zu antizipieren, indem sie sie bedienen und zugleich austricksen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Plattformen wiederum beobachten die ‹Kundinnen und Kunden›, passen die Algorithmen deren Verhaltensweisen an und versuchen dabei, z. B. Tricks beim Anlocken von *Followern* auszuhebeln und zu verunmöglichen. Die Algorithmen arbeiten schliesslich die ihnen je zugeteilten Aufgaben im Hintergrund ab und machen sich dabei unsichtbar, sodass die Aktionen der menschlichen Agenten in *social media* ins Spekulative rücken. Es tobt mithin ein regelrechter Wettkampf zwischen den menschlichen Gestalterinnen und Gestaltern, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Instagram und dessen Algorithmen sowie ökonomischen (z. B. Facebook) und politischen Playern der Datentechnologien (etwa Geheimdienste) um die Organisation des Datenflusses. Ziel der Beteiligten ist es, die unterschiedlichen Aktionen je im Wechselspiel zu verstehen, um sie zu unterwandern; was letztlich ob der Komplexität und Intransparenz der technischen Agenten eine Illusion ist.

Da man aus diesem ‹Spiel› nicht aussteigen kann, empfiehlt es sich, es möglichst gut und wendig zu beherrschen. Im geschilderten Wettlauf kommen nämlich – gerade durch das Mitspielen im Rahmen der interdependenten Anpassungen – immer wieder kurze Leerstellen und Momente des Ungewissen auf, die als Möglichkeit für immer neue – wohlgemerkt – *anpassende* Ent-Unterwerfungen stehen. Mit Letzteren bliebe mithin als diskurskritisch-posthumane Bildung ein letztlich zwar unkontrollierbares, aber doch entschieden und zugleich immer wieder zweifelnd und zaudernd unternommenes Performen *mit* und Performt-Werden *von* Technologien. Oder anders: Es geht um das Austarieren der für Medialität und insbesondere für digitale Kulturen konstitutiven Ambivalenz.

Literatur

Adorno, Theodor Wiesengrund. 1966. *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Andreas, Michael, Dawid Kasprowicz, und Stefan Rieger. 2018. *Unterwachen und Schlafen: anthropophile Medien nach dem Interface*. Lüneburg: meson press. https://doi.org/10.14619/1358.

Angerer, Marie-Luise. 2017. *Affektökologie. Intensive Milieus und zufällige Begegnungen*. Lüneburg: meson press. https://doi.org/10.25969/mediarep/853.

Apprich, Clemens. 2020. «The Paranoid Machine: Five Theses on Digital Cultures». In *Explorations in Digital Cultures*, herausgegeben von Marcus Burkhardt, Katja Grashöfer und Mary Shnayien, 1–18. Lüneburg: meson press. https://doi.org/10.14619/1716.

Barad, Karen. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham/London: Duke University Press. https://doi.org/10.1086/597741.

Beil, Ulrich Johannes. 2014. «Kants Gespenster: Anthropologische und mediale Grenzobjekte in der Aufklärung». *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Deutschen Literatur* 39 (2): 441-456. https://doi.org/10.1515/iasl-2014-0024.

Beyes, Timon. 2018. «Geheimnistheater». In *Rimini Protokoll: Staat 1-4. Phänomene der Postdemokratie*, herausgegeben von Imanuel Schipper, 59–67. Berlin: Verlag Theater der Zeit.

Bolinski, Ina, und Stefan Rieger. 2021. «Eine Lebenswelt von allen und für alle. Zur Programmatik der Multispecies Communities». *Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften* 21 (1) Multispecies Communtities, herausgegeben von Ina Bolinski und Stefan Rieger. https:// doi.org/10.25819/ubsi/9913.

Braidotti, Rosi. 2014. *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt/Main: Campus.

Braidotti, Rosi. 2015. «Nomadische Subjekte». In *Fragile Identitäten*, herausgegeben von Susanne Witzgall und Kerstin Stakemeier, 147–156. Zürich, Berlin: Diaphanes.

Braidotti, Rosi. 2016. «Jenseits des Menschen: Posthumanismus». *Aus Politik und Zeitgeschichte*, herausgegeben von Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/apuz/233470/jenseits-des-menschen-posthumanismus?p=all.

Braidotti, Rosi. 2018. *Politik der Affirmation*, Berlin: Merve.

Chun, Wendy Hui Kyong. 2018. «Queerying Homophily». In *Pattern Discrimination*, herausgegeben von Clemens Apprich, Florian Cramer, Wendy H. K. Chun und Hito Steyerl, 59–97. Lüneburg: meson press. https://doi.org/10.14619/1457.

Dalton, Craig, und Jim Thatcher. 2014. «What does a critical data studies look like, and why do we care? Seven points for a critical approach to ‹Big Data›». ***Society & Space Open Site***. https://www.societyandspace.org/articles/what-does-a-critical-data-studies-look-like-and-why-do-we-care.

Damberger, Thomas. 2018. «Herausforderung der Kulturellen Bildung im Digitalzeitalter». *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.76.

Esposito, Elena. 2014 «*Algorithmische Kontingenz. Der Umgang mit Unsicherheit im Web*». In *Die Ordnung des Kontingenten. Innovation und Gesellschaft*, herausgegeben von Alberto Cevolini, 233–249. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19235-2_10.

Foucault, Michel. 1992. *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.

Gregory, Stephan. 2015. «Medien und Mediationen. Was heißt und wie weit reicht Mediengeschichte? Diskussionspapier zu einem Workshop der AG Mediengeschichte in der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM), Paderborn, Juni 2015». *Von anderen Medien. Historische Untersuchungen*. http://www.von-anderen-medien.de/mediengeschichte/medien-und-mediationen/.

Hagen, Wolfgang 2019. «Effekt – Affekt – Computer. – Eine kleine Fussnote zu archäologischen Fragen». ***Vortrag anlässlich der Übergabe der Festschrift an Wolfgang Ernst***, 9.5.2019, Medientheater HU Berlin. http://www.whagen.de/PDFS/12887_HagenEffektAffektCo_2019.pdf.

Hansen, Mark Boris. 2020. «The Critique of Data, or Towards a Phenomenotechnics of Algorithmic Culture». In *Critique and the Digital*, herausgegeben von Erich Hörl, Nelly Y. Pinkrah und Lotte Warnsholdt, 25–74. Zürich/Berlin: diaphanes.

Holling, Crawford Stanley. 1973. «Resilience and stability of ecological systems». *Annual Review of Ecology and Systematics* 4: 1–23. https://doi.org/10.1146/annurev.es.04.110173.000245.

Hörl, Erich, Nelly Y. Pinkrah, und Lotte Warnsholdt, Hrsg. 2020. *Critique and the Digital*, herausgegeben von Erich Hörl, Nelly Y. Pinkrah, Lotte Warnsholdt, Zürich/Berlin: diaphanes.

Jörissen, Benjamin. 2019. «Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur». *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.420.

Kant, Immanuel. 1768/1977. «Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik». In *Kant I. Vorkritische Schriften bis 1768*, *Werkausgabe Bd. II*, herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kant, Immanuel. 1781/1998. *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Kant, Immanuel. 1784. «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?». *Berlinische Monatsschrift* 12: 481-494.

Kant, Immanuel. 1790/1963. «Kritik der Urteilskraft». ***Projekt Gutenberg***. https://www.projekt-gutenberg.org/kant/kuk/index.html.

Kant, Immanuel. 1995. Kritik der reinen Vernunft. Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urteilskraft. In *Die drei Kritiken*, *vier Bände*, herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Kaldrack, Irina. 2020. «Autonomous Dwelling: Smart Homes and Care IT». In *Affective Transformations: Politics-Algorithms*-Media, herausgegeben von Bernd Bösel und Serjoscha Wiemer, 135–150. Lüneburg: meson press. https://doi.org/10.14619/1655.

Klein, Kristin. 2019. «Ästhetische Dimensionen digital vernetzter Kunst: Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität». In *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.527.

Krämer, Sybille. 2008. Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Latour, Bruno. 2006. «Über technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie». In *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, herausgegeben von Andréa Belliger und David J. Krieger, 483–528. Bielefeld: transcript.

Leeker, Martina. 2021a (im Erscheinen). «Good bye Mimesis, Welcome Antizipation und Auto-S(t)imulation. Wie und wozu Mimesis in digitalen Kulturen retten». In *Mimesis expanded. Die Ausweitung der mimetischen Zone*, herausgegeben von Friedrich Balke und Elisa Lineisen. Paderborn: Brill | Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846764947.

Leeker, Martina. 2021b. «Performing Resilience. Be-Happy (!) in der Dauerkrise». In *Theater und Krise. Paradigmen der Störung in Dramentexten und Bühnenkonzepten nach 2000*, herausgegeben von Marta Famula und Verena Witschel. 77–95. Paderborn: Brill | Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846766729_006.

Lemke, Thomas. 2010. «Was ist Kritik. Foucaults Konzeption einer ‹positiven› Kritik». *ARCH+ 200. Zeitschrift für Architektur und Urbanismus*. 108–114.

Martel, Frédéric. 2015. *Der Kulturkritiker ist tot. Es lebe die Smart Curation!*. http://fredericmartel.com/wp-content/uploads/2015/12/SmartCuration-German-PDF.pdf.

Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2010. «Dimensionen strukturaler Medienbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Hans Niesyto, 19–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_2.

Ott, Michaela. 2015. *Dividuationen. Theorien der Teilhabe*. Berlin: b-books.

Ricken, Norbert. 2006. *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90474-0.

Ricken, Norbert. 2020 «Was heißt ‹das Subjekt› denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne». *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 19. Themenheft: Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, herausgegeben von Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle. 19-36. http://www.zfkm.org/wsmp20-ricken.pdf.

Schulz-Schaeffer, Ingo. 2000. «Akteur-Netzwerk-Theorie. Zur Koevolution von Gesellschaft, Natur und Technik». In *Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*, herausgegeben von Johannes Weyer, 187–209. München, Wien: De Gruyter. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-122154.

Sprenger, Florian. 2008. «Krämer, Sybille (2008): Medium Bote Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Suhrkamp, Frankfurt/Main». *[rezens.tfm]. e-Journal für wissenschaftliche Rezensionen.* https://doi.org/10.25969/mediarep/15751.

Sprenger, Florian. 2014. «Die Kontingenz des Gegebenen. Zur Zeit der Datenkritik». *Online-Zeitschrift Mediale Kontrolle unter Beobachtung*. 3/1. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-400210.

Sprenger, Florian. 2019. *Epistemologien des Umgebens. Zur Geschichte, Ökologie und Biopolitik künstlicher environments*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839448397.

Thiele, Katrin. 2015. «Ende der Kritik? Kritisches Denken heute». In *Gegen/Stand der Kritik*, herausgegeben von Andrea Allerkamp, Pablo Valdivia Orozco und Sophie Witt, 139–162. Berlin/Zürich: Diaphanes.

Weber, Jutta. 2014. «Wild Cards. Imagination als Katastrophenprävention». *Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 8 (2) Vorstellungskraft: 83–97. https://doi.org/10.25969/mediarep/13915.

Wimmer. Michael. 2017. *Posthumanistische Pädagogik. Beiträge zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft.* Paderborn: Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657786152.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Verschränkungen kultureller Bildpraxen und Bildbegegnungen im Kunstunterricht

Überlegungen zu den Konsequenzen für die Kunstpädagogik

Annika Waffner-Labonde[1]

[1] Universität Paderborn

Zusammenfassung

Das Bild nimmt im Kontext digitaler Kommunikationsstrukturen einen immer grösseren Stellenwert ein (Gunkel 2018, 21f.). Als Reaktion wurde vonseiten der Kunstpädagogik der Bereich der Bildkompetenzen erweitert, um auch in digitalen Strukturen eine aktive kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (Niehoff 2017, 101ff.). Was bisher nicht ausreichend in den Blick genommen wurde, ist, dass sich die Lernenden bereits in diesen Strukturen bewegen und sie mitgestalten. Der Beitrag zeigt auf, welche Perspektiven kunstpädagogische Forschung in diesem Bereich einnehmen kann, um Erkenntnisse für das Fach zu generieren. Dafür werden Tendenzen der gegenwärtigen kulturellen Bildpraxis aufgezeigt, ebenso wie die Einflüsse der Digitalisierung auf die Bildbegegnung. Aus der Verschränkung lassen sich erste Konsequenzen für kunstpädagogische Forschung und unterrichtliche Praxis aufzeigen, die es weiter zu untersuchen gilt.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Waffner-Labonde, Annika. 2022. «Verschränkungen kultureller Bildpraxen und Bildbegegnungen im Kunstunterricht. Überlegungen zu den Konsequenzen für die Kunstpädagogik». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 223–236. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.25.X.

Interlocking Cultural Image Practices and Image Encounters in Art Education. First Reflections on the Consequences for Art Education

Abstract

Regarding the context of digital communication structures, the image is becoming increasingly important (Gunkel 2018, 21f.). In response, art education has expanded the field of visual literacy to enable active cultural participation in digital structures as well (Niehoff 2017, 101ff.). What has not been sufficiently considered so far is that learners are already moving in these structures as well as shaping them. The article shows which perspectives art education research can take in this area to generate insights for the subject. Therefore, tendencies in current cultural image practice are pointed out, as are the influences of digitalization on the encounter of artworks. From this interconnection, initial consequences for art education research and teaching practice can be identified, which need to be further investigated.

1. Die Kultur und das Digitale

> «Die Kulturformen der Gesellschaft jedoch betreffen uns alle [...]. Deswegen wäre es nicht schlecht, wenn wir uns mit ihnen etwas besser auskennen würden.» (Baecker 2011, 13)

Ein bedeutender Einflussfaktor auf die kulturellen Entwicklungen sind Möglichkeiten der Darstellung und Vermittlung in Form der verfügbaren Medien (Koch 2015, 182). Daraus ergibt sich, dass eben diese Medien mit in die Beschreibung sozialer und kultureller Phänomene einbezogen werden sollten. Gegenwärtig sind es vor allem digitale Medien, die einen Grossteil des Rahmens bestimmen, in dem soziales Miteinander stattfindet (Koch 2015, 189). In einem wechselseitigen Prozess prägen die Erfahrungen, die durch dieses Miteinander entstehen, wiederum die Erwartungen an die Medien (Petko 2014, 21). Dabei wirken sie nicht nur auf die soziale, sondern ebenfalls auf die ästhetische Ebene ein (Koch 2015, 191f.).

Mit dem Einbezug der Ästhetik ist der Kunstunterricht von den Entwicklungen der Digitalisierung direkt betroffen. In seinem Kontext werden Medien – neben ihrer Funktion als Lehr- und Arbeitsmittel (Tulodziecki, Herzig, und Grafe 2010, 101f.) – auch nach ihrer künstlerisch-gestalterischen Qualität befragt (Peez 2018, 109). Zudem bedingt die stark individuell geprägte Ausrichtung des Kunstunterrichts, auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren (Beuckers 2016, 7). Digitale Medien als etwas zu verstehen, was den Kunstunterricht nur beeinflusst, wenn es aktiv hinzugezogen wird, wird den Tendenzen nicht gerecht. Vielmehr lässt sich die gesellschaftliche und kulturelle Verankerung als Voraussetzung für die didaktische Perspektive auf digitale Medien verstehen, denn «der Computer als abgeschlossener, einzelner Apparat ist ein Relikt einer vergangenen Logik» (Klein et al. 2020, 245). Bereits vor zwanzig Jahren stellt Kirschenmann (2003, 129) fest, dass die Erwartungen der Lernenden reflektiert werden müssen, wenn Medien im Kunstunterricht eingesetzt werden. Seitdem ist die Digitalisierung und vor allem die Entwicklung von Digitalität vorangeschritten und bedarf eines sich mit ihr entwickelnden Forschungsdiskurses.[1]

Der Beitrag geht am Beispiel der digitalen Fotografie darauf ein, wie kulturell geprägte Bildpraxen in Beziehung zur Bildbegegnung im Kunstunterricht stehen. Die Ausführungen sollen dabei als Impuls für den Diskurs verstanden werden, der sowohl einer tieferer hermeneutischen Auseinandersetzung als auch empirischen Forschung bedarf als es im Rahmen dieses Beitrags möglich ist.

2. Digitale Fotografie als Medium der Bildbegegnung

Für den Kunstunterricht wird die digitale Fotografie unter anderem in der Rezeption von Reproduktionen verwendet. Originale Kunstwerke sind meist durch ihre Ortsgebundenheit nur schwer zugänglich; sie aufzusuchen führt zu einem erheblichen Aufwand an Ressourcen (Hess 1999, 58). Daher wird die Begegnung mit Kunstwerken in den meisten Fällen als Begegnung mit Reproduktionen verstanden (Krause und Reiche 2015, 17;

1 Während Digitalisierung in diesem Zusammenhang als Überführung von Dokumenten und Objekten in eine digitale Form verstanden wird, stellt die Digitalität die kulturellen Veränderungen dar, die damit einhergehen.

Reymond et al. 2020, 1; Pfennig 1974, 191). Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass ein Fundus an Kunstwerken verfügbar ist, der Werke von besonderer exemplarischer Qualität enthält und für Bildungszwecke verwendet wird (Pfennig 1974, 188).[2]

Aufseiten der Kunstwissenschaft wurden Reproduktionen und ihr Einfluss auf die Forschung diskutiert und ergründet (vgl. Caraffa 2009). Auffällig ist dabei, dass von *inhärenten Aspekten* der Reproduktionen ausgegangen wird. So wird bspw. der Einfluss der Farbechtheit einer Fotografie oder der Materialität einer Diapräsentation für die Begegnung abgewogen (Reymond et al. 2020, 2; Dilly 1995, 42).

Aus den inhärenten Aspekten entsteht die Forderung nach der Überwindung des Medienträgers (Wiesing 2008, 185). Statt die Wahrnehmung auf die besondere Leuchtkraft der Beamerpräsentation oder die glatte Oberfläche eines Tablets zu legen, sollen diese Eigenschaften ausgeblendet und nur das reproduzierte Kunstwerk wahrgenommen werden.[3] Möglich wird dies, indem sich Rezipierende der Grenzen der Darstellbarkeit bewusst werden und lediglich diejenigen bildlichen Qualitäten des Werkes fokussieren, die durch die Reproduktion wiedergegeben werden können (Locher und Dolese 2004, 131). Dieses Bewusstsein enthält ebenfalls eine Unsicherheit, da die Manipulationsmöglichkeiten von Reproduktionen den Rezipierenden stets präsent, aber nicht nachprüfbar sind (Kirschenmann 2003, 25).

Auf der anderen Seite finden die kulturelle Eingebundenheit und die aus ihr resultierenden Erwartungen an den Umgang mit der Reproduktion selten Beachtung. Ansätze finden sich bspw. in den Bedingungen des *performative triangle* nach Nelson (2000, 415). Da Reproduktionen keine eigenständigen Kunstwerke sind, werden sie lediglich aus der Übereinkunft des sozialen Gefüges zwischen Lehrenden, Lernenden und Reproduktion zur Kunst und ermöglichen auf diese Weise eine Rezeption des Werkes. Dieser

2 Der Umfang des Beitrages lässt nicht zu, das Verhältnis zwischen originalem und reproduziertem Kunstwerk in der Gesamtheit darzustellen. Ergänzend ist zu bemerken, dass sich der Blick auf die Wertigkeit und das Verhältnis zwischen Original und Reproduktion stetig ändert (Mensger 2012, 33-43). Es ist daher mehr als zeitliches Phänomen denn als charakteristischer Aspekt der Medien zu sehen.

3 Dabei wird in der Kunstwissenschaft selbst bereits infrage gestellt, ob die Überwindung des Medienträgers überhaupt möglich ist (Ullrich 2009, 7).

Prozess fundiert sich unter anderem durch den Sprachgebrauch der Lehrperson, bspw. indem von der Reproduktion als ‹die Malerei dort› gesprochen wird (Nelson 2000, 416).

Dennoch geht das *performative triangle* nicht auf die kulturellen Voraussetzungen dieser Übereinkunft ein, sondern auf die Rezeptionssituation an sich. Gleichzeitig lassen sich die gegenwärtig vorherrschenden Medien nicht länger durch spezifische Einsatzmöglichkeiten definieren, sondern im Gegenteil durch ihre Multimedialität (Kerres 2020, 10f.). Sie bedingt, dass sich die Medienträger sowohl nach ihrer Materialität als auch nach den Handlungsmöglichkeiten unterscheiden, die sie eröffnen. Darüber hinaus finden diese Medienträger nicht länger allein in Lehr-Lern-Settings Verwendung. Computer, Tablets oder Videoprojektoren werden auch im Alltag verwendet (Feierabend et al. 2020, 12), sodass die Erfahrungen nicht allein im schulischen Setting gesammelt werden.

3. Tendenzen der gegenwärtigen kulturellen Bildpraxis

Die Multimedialität und die Nutzung digitaler Medien im privaten Umfeld ermöglichen den Lernenden, individuelle Erfahrungen zu generieren. Aus dem Besitz der Geräte kann hingegen nicht auf diese Erfahrungen und ihren Umgang geschlossen werden (Kerres 2020, 10). Potenziert wird diese Unklarheit dadurch, dass die Prozesse ausserhalb des Unterrichts stattfinden. Die Lehrkraft kann daher nicht auf sie zugreifen oder unmittelbar auf sie einwirken. Für ein Verständnis, wie die Bildpraxis als kulturelle Handlung die Bildbegegnung im Kunstunterricht beeinflusst, gilt es daher, die Struktur digitaler Bilder in Verbindung mit den Möglichkeiten und ihrer kulturellen Praxis zu denken.

Waren es zu Beginn der Digitalisierung noch textbasierte Informationen, die zur Kommunikation genutzt wurden, sind es mittlerweile Bilder, die dafür verwendet werden (Gunkel 2018, 21f.). Diese Tendenz lässt sich bspw. in Plattformen zum kommunikativen Austausch wie Instagram oder TikTok nachzeichnen. Menschliches Handeln ist damit zunehmend durch bildliche Visualisierung und ihre spezifischen Anforderungen geprägt (Reißmann 2015, 1; Niehoff 2017, 100). Visuelle Kommunikation erfordert, dass besondere Kompetenzen und darüber hinaus ein übereinkommendes

Verständnis von Sprache, Kultur und Gesellschaft vorherrschen müssen, um die visuellen Zeichen lesen zu können (Schelske 1997, 11). Die Aufnahme bildlicher Informationen steht immer im Zusammenhang mit der eigenen Person (Regel 1986, 34). Für die Kunstrezeption steht daher fest, dass verschiedene Interpretationen Berechtigung erhalten und es keine allgemeingültige ‹Lösung› des Rezeptionsprozesses gibt (Kemp 1997, 20). Werden Bilder hingegen als mehr oder weniger eindeutige Kommunikation verwendet, so würden Interpretationen diese entweder erschweren oder unmöglich machen. Das ausserbildliche Verständnis und Übereinkommen sichert daher die intersubjektive Kommunikation.

Aus der bildlichen Kommunikation entwickelt sich eine neue Ästhetik, die von einer Ambivalenz zwischen Unmittelbarkeit und Distanz geprägt ist und sich zu einer eigenen Kulturpraxis entwickelt hat. Nach Gunkel (2018, 307ff.) werden die Bilder in sozialen Netzwerken dadurch relevant, dass sie eine Aktualität präsentieren und so heranreichen an eine Art Dokumentation des eigenen Selbst. Gleichzeitig werden die Bilder derart stark nachbearbeitet, dass eine Stilisierung entsteht. Neben der Kombination von Bildern und Schlagworten durch Hashtags ist die Bearbeitung der Fotografien selbstverständlich und bewegt sich mittlerweile nicht mehr allein im Bereich der Farbwerte, sondern im Bildmotiv an sich.[4]

Um den Kontext zwischen digitalen Bildern innerhalb der Bildpraxis zu erläutern, werden die drei inhärenten Faktoren der Digitalität nach Stalder herangezogen: Die Gemeinschaftlichkeit, die Referenzialität und die Algorithmizität, die im Folgenden näher erläutert werden. Die Faktoren beziehen sich nicht auf technische Möglichkeiten, sondern beschreiben die kulturellen Bedingungen in ihrer Gesamtheit. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass Stalders Faktoren keine festen Grenzen oder Allgemeingültigkeit einfordern, sie sind vielmehr als Strukturierungshilfe der gegenwärtigen Tendenzen zu verstehen (Stalder 2016, 95).

4 Wie tiefgreifend diese erweiterten Möglichkeiten sind, zeigt sich in der öffentlichen Diskussion um die AR-Filter von Instagram. In diesem Zusammenhang wird die Frage aufgeworfen, in welchem Masse die Veränderung des eigenen Gesichts auf die Selbstwahrnehmung einwirkt vgl. Rodulfo 2020; Ryan-Mosely 2021.

Die *Gemeinschaftlichkeit* stellt den ersten Faktor dar, der die kulturellen Veränderungen der Digitalisierung umfasst. Es entstehen Formationen, die sich über ihren Austausch und interne Deutungsrahmen konstituieren, statt an äusserliche Faktoren, bspw. den Ort oder der Familie, gebunden zu sein (Stalder 2016, 130). Diese Gemeinschaften formen sich zunehmend informell und stehen global einer grösseren Zahl von Personen zur Verfügung. Die Gemeinschaftlichkeit ist eng verknüpft mit der Etablierung des Selbst, da erst aus dem Feedback der Gruppe die eigene Identität bestätigt wird (Stalder 2016, 137). Folglich ist es nicht die Handlung des Präsentierens, sondern die Reaktion anderer auf diese Präsentation, die Identität schafft. Kommunikation kommt so eine konstituierende Funktion zu, die bei aktuellen Angeboten zunehmend das Bild und die digitale Fotografie als Ankerpunkt verwendet (Gunkel 2018, 21f.).

Gleichzeitig entsteht ein Bruch zwischen Authentizität und Manipulation digitaler Bilder. Am Beispiel von Instagram lässt sich nachzeichnen, dass die Fotografien durch ihre Suggestion zeitlicher Proximität scheinbar authentisch und dennoch durch die Bearbeitung mit Filtern und allgemeiner Inszenierung manipuliert sind (Gunkel 2018, 308).

Gemeinschaftlichkeit ist dementsprechend nicht allein als kommunikative Struktur aufzugreifen, sondern ebenfalls als Etablierung der eigenen Identität. Forschungsprojekte zeichnen nach, dass das Selbstwertgefühl durch die Nutzung sozialer Medien verstärkt oder vermindert werden kann, je nachdem, wie das Feedback auf die eigenen Inhalte ausfällt (Sabik et al. 2020, 412). Daran wird deutlich, wie stark der Umgang mit digitalen Bildern Denk- und Wahrnehmungsprozesse beeinflusst.

Der zweite Faktor der *Referenzialität* bezieht sich auf den Umgang mit digitalen Daten und Dateien. Durch die ständig mögliche Veränderbarkeit der Daten werden aus bestehenden Daten neue Bedeutungen erzeugt, indem auf sie referenziert wird. In Techniken wie Hyperlinks oder Remixen wird sich der Konnotation bestehender Daten bedient, um neue Aussagen treffen zu können. Die Referenzialität geht dabei noch über die Modifizierung der Daten hinaus und meint ebenfalls die Möglichkeit ihrer Rekontextualisierung. Durch die Menge an Material und die Verbreitung durch Strukturen wie das Internet werden so ebenfalls die Ordnungen von privatem und öffentlichem Raum umstrukturiert. Für den öffentlichen Raum

bestimmte Inhalte, z. B. Nachrichtenmeldungen oder journalistische Fotografien, werden in scheinbar privaten Räumen geteilt, kommentiert oder aus ihrem ursprünglichen Kontext entbunden (Stalder 2016, 97-117).

Hinsichtlich der Bildpraxis bestehen die Möglichkeiten, die unter der Referenzialität gefasst sind, vordergründig aus Handlungen und Techniken der eigenen Gestaltung und des eigenen Ausdrucks. Gleichzeitig beeinflussen sie jedoch ebenfalls die Begegnung mit digitalen Bildern, da die Referenzialität ein verändertes Verständnis von Material fördert. Statt Bildern als unveränderbaren Gegenständen zu begegnen, die kulturell eingeschrieben sind, liegt in der Begegnung stets die Option der Veränderung. Dadurch nähern sich die eigene Gestaltung und die Begegnung mit Bildern weiter an, da in der Begegnung die Frage mitgedacht wird, wie das Wahrgenommene für die eigene Inszenierung genutzt werden kann.

Die ersten beiden Faktoren werden nur möglich durch den Faktor der *Algorithmizität*. Personalisierung und Automatisierung bestehender Algorithmen bedingen eine Übernahme von vorher genuin menschlicher Intelligenz vorbehaltenen Tätigkeiten durch Maschinen. Gleichzeitig sind, aufgrund der Datenmenge, Handlungen ohne die vorherige Filterung und Sortierung von Algorithmen nicht länger möglich. Damit wirkt die Tatsache, dass maschinelle Entscheidungen vor den menschlichen stehen, auf die Handlung und damit auf kulturelle Prozesse ein. Neben den bewussten Entscheidungen, sich bspw. verschiedenen Gemeinschaftlichkeiten anzuschliessen, werden die Unterschiede in den Entscheidungen ebenfalls von Algorithmen geformt und vergrössern die Heterogenität der Erfahrungen. Über die Filterung und Aufbereitung der Daten greifen Algorithmen noch weiter in die wahrgenommene Wirklichkeit ein. In den Plattformen, die einen Rahmen für den Austausch und die Konstitution von Gemeinschaft setzen, mischen sich automatisierte Beiträge mit realmenschlichen (Koch 2015, 189f.). Die Kommunikation mithilfe dieser Plattformen ist daher geprägt von einer Unsicherheit, ob die Gemeinschaft und schliesslich die Etablierung der eigenen Identität aus einer Kommunikation mit realen Personen oder aus einer automatisierten maschinellen Rückmeldung entsteht. In Bezug zur Algorithmizität steht für Kerres (2020, 8f.) fest, dass sich das Verhältnis von Kontrolle gewandelt hat und folglich neu gedacht werden muss. Auf der einen Seite stehen alle Informationen, Hilfestellungen und

sonstiges zur Verfügung, sodass bspw. die Wissensaneignung individuell kontrolliert werden kann. Auf der anderen Seite lassen sich die Strukturen nicht länger nachvollziehen, woraus Kontrollverlust resultiert. Für den Kunstunterricht bedeutet das, alle Bilder zur Verfügung zu haben. Angesichts des steigenden Interesses wirtschaftlicher Unternehmen an kulturellen Objekten ist nicht unbedingt ersichtlich, welche Strategien sie verfolgen.

Aus der Kombination der Faktoren der Digitalität und der Bedeutung digitaler Bilder ergeben sich mehrere Prinzipien, die die Bildpraxis beschreiben. Hervorzuheben ist die Konstitution von Identität und Gemeinschaft durch Bilder aufgrund ihrer Funktion als Kommunikationsmittel. Um mit ihnen kommunizieren zu können, muss es eine Übereinkunft zwischen Inhalt und Symbolik der Bilder geben. Es entsteht ein enges und umfangreiches Geflecht, das bspw. in dem Umgang mit sogenannten *image macros* deutlich wird.[5]

Gleichzeitig werden die Bilder nicht als unveränderbares, strikt personenbezogenes Objekt verstanden, sondern eher als Material. Die Grenzen zwischen einer distanzierten Nutzung und der eigenen Produktion verschwimmen daher zunehmend (Koch 2015, 188).[6] Auf Instagram und TikTok ist es ebenfalls möglich, bestehendes Material zu zitieren. Beide Plattformen bieten Funktionen an, durch die die Videos anderer Personen mit

5 *Image macros* bezeichnen Fotografien oder Zeichnungen, über die ein bestimmter Text gelegt wird. Den zuvor scheinbar nicht oder nur in sehr geringem Masse konnotierten Bildern werden auf diese Weise feste Regeln zugeschrieben. So wurde ein Pinguin, der nach links läuft und auf einem blauen Hintergrund gezeigt wird, zum Zeichen für fehlende soziale Kompetenz (vgl. Socially Awkward Penguin). Der gleiche Pinguin, zur rechten Seite ausgerichtet und auf einem roten Hintergrund, verweist hingegen auf besonders gelungene soziale Interaktion (vgl. Socially Awesome Penguin). Der *socially awkward/awesome penguin* stellt ein besonders radikales Beispiel dar, weil Farbe und Tier nicht auf bereits etablierte kulturelle Übereinkünfte verweisen. Es existiert ebenfalls kein Ursprung für das *image macro*, der die Verknüpfung erläutern würde.

6 Auch unter diesem Punkt lässt sich das Beispiel des Pinguins anbringen. Das Tier wurde zunächst in einem dokumentierenden Rahmen fotografiert, bevor es zum Meme wurde (vgl. Images of Antarctica's most charismatic wildlife 2020). Auch das Meme selbst wurde immer weiter verändert und mit neuen Konnotationen verknüpft.

einem eigenen Video ergänzt werden können. Es entsteht ein verändertes Verständnis von Autorschaft, das in seinen Strukturen noch zu erforschen ist.

Zwischen Kommunikation und Kognition besteht eine Wechselwirkung (Petko 2014, 21), sodass die Prinzipien des Gebrauchs digitaler Bilder kognitive Prozesse, Normen, ästhetisches Verständnis oder Symboliken verändern (Koch 2015, 194). Sie lassen sich daher nicht als abgeriegeltes System verstehen, sondern wirken in alle Lebensbereiche hinein. Damit stehen der schulische Kontext und der Kunstunterricht ebenfalls in Verbindung mit den aufgezeigten Faktoren.

4. Konsequenzen aus der Verschränkung beider Perspektiven

Während der Bildbegegnung im Kunstunterricht überlagern sich die Funktionen und Aufforderungen von Kunstwerken mit den Erfahrungen von Bildern, denen die Lernenden tagtäglich begegnen. Diese Überlagerung lässt sich unter anderem durch den Einsatz der gleichen Medienträger erklären. Dennoch bestehen zwischen den Bildern als Kommunikationsmittel und dem Dialog zwischen Kunstwerk und Rezipierenden (Kemp 2008, 250) bedeutsame Unterschiede. Aus Kunstwerken kann keine allgemeingültige ‹Nachricht› herausgelesen werden, da ihr Potenzial nicht in der Offenlegung der Subjektivität der Kunstschaffenden, sondern des eigenen Selbst liegt. Die Begegnung mit einem einzelnen Bild statt eines unendlichen Streams führt die Unterschiede zwischen digitaler Bildpraxis und Rezeption im Kunstunterricht weiter. Durch die Masse an Bildern und die Frage nach ihrer Aneignung verliert das Einzelbild an Bedeutung (Meyer 2015, o. S.), sodass hier Irritationen entstehen könnten. Wie weit die Lernenden in diesem Prozess unterscheiden können, dass das digitale Bild, welches sich ihnen präsentiert, auf etwas anderes verweist und Stellvertreter für ein Objekt ist, bleibt offen. Das gilt ebenfalls für die Frage, welche Intention sie diesen Bildern zusprechen und wie stark ihre Haltung durch ihr eigenes Medien- und Bildhandeln geprägt ist. Geringstenfalls sollten diese Differenzen im Kunstunterricht thematisiert und ergründet werden.

Viel mehr noch ist es Aufgabe der Kunstpädagogik, diesen Bereich zu erforschen, damit eine didaktisch fundierte Auswahl der Medienträger für rezeptive Prozesse getroffen werden kann.

Wird hingegen die kulturelle Eingebundenheit ignoriert und lediglich auf technische Aspekte innerhalb des Rezeptionsprozesses verwiesen, entstehen zweierlei Risiken. Zum einen entwickelt sich die Technik stetig weiter, sodass die Forschung, die gegenwärtige Formen und Möglichkeiten als Fundament ihrer Argumentation setzt, schnell an Relevanz verliert.[7] Zum anderen sollte die kulturelle Eingebundenheit in Bezug auf das *performative triangle* beachtet werden. Die Wahrnehmung dessen, was dort an der Wand oder direkt vor den Lernenden präsentiert wird, kann sich unterscheiden. Ob das Gemälde als Kunstwerk oder als weitere Selbstdarstellung durch digitale Bilder gesehen wird, muss thematisiert werden. Ansonsten können die Divergenzen das *performative triangle* im besten Fall stören, wenn sie es nicht sogar unmöglich machen.

Die Rolle des Kunstunterrichts wird unter dem Gesichtspunkt der Digitalisierung neu verhandelt. Bei der Debatte sollte nicht aus dem Blick geraten, dass die Lernenden bereits an der Gesellschaft teilnehmen, sie prägen und von ihr geprägt werden. Ihre Ausgangslage verändert sich und damit auch der Punkt, an dem der Kunstunterricht anknüpfen muss.

7 Dieser Umstand wird bspw. am Bemühen der Kunstwissenschaft deutlich, die Unzulänglichkeit digitaler Reproduktion an ihrer Auflösung festzumachen (Reifenrath 1997, 37). Während dieses Argument vor zwanzig Jahren gegebenenfalls angemessen erschien, ist es in Anbetracht der gegenwärtigen Möglichkeiten nicht länger haltbar.

Literatur

Baecker, Dirk. 2011. *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beuckers, Klaus Gereon. 2016. «Grußwort». In *Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik*, herausgegeben von Martina Ide, Christine Korte-Beuckers, und Friederike Rückert, 7–8. München: kopaed.

Caraffa, Costanza, Hrsg. 2009. *Fotografie als Instrument und Medium der Kunstgeschichte*. Berlin: Deutscher Kunstverlag.

Dilly, Heinrich. 1995. «Die Bildwerfer: 121 Jahre kunstwissenschaftliche Dia-Projektion». *Rundbrief Fotografie*, Nr. Sonderheft 2: 39–44.

Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, und Theresa Reutter. 2020. «JIM-Studie 2019: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland». Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf.

Gunkel, Katja. 2018. *Der Instagram-Effekt: Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt*. Bd. 139. Image. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839444450.

Hess, Ulrike. 1999. *Kunsterfahrung an Originalen: Eine kunstpädagogische Aufgabe für Schule und Museum*. Weimar: VDG.

«Images of Antarctica's most charismatic wildlife». 2020. National Geographic. 5. Februar 2020. https://www.nationalgeographic.co.uk/photography/2020/02/images-of-antarcticas-most-charismatic-wildlife.

Kemp, Wolfgang. 1997. «Zeitgenössische Kunst und ihre Betrachter: Positionen und Positionsbeschreibungen». In *Materialien zur Documenta X*, herausgegeben von Werner Stehr und Johannes Kirschenmann, 18–31. Ostfildern-Ruit: Cantz.

Kemp, Wolfgang. 2008. «Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz». In *Kunstgeschichte*, herausgegeben von Hans Belting, Heinrich Dilly, Wolfgang Kemp, Willibald Sauerländer, und Martin Warnke, 247–65. Berlin: Reimer.

Kerres, Michael. 2020. «Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen». Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 17 (Jahrbuch Medienpädagogik): 1–32. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X.

Kirschenmann, Johannes. 2003. *Medienbildung in der Kunstpädagogik: Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung*. Weimar: VDG.

Klein, Kristin, Gila Kolb, Thorsten Meyer, Konstanze Schütze, und Manuel Zahn. 2020. «Einführung: Post-Internet Arts Education». In *Arts Education in Transition*, herausgegeben von Jane Eschment, Hannah Neumann, Aurora Rodonò, und Thorsten Meyer, 245–49. München: kopaed.

Koch, Gertraud. 2015. «Empirische Kulturanalyse in digitalisierten Lebenswelten». *Zeitschrift für Volkskunde (ZfV)* 111 (2): 179–200. https://doi.org/10.31244/zfvk/2015/02.01.

Krause, Celia, und Ruth Reiche. 2015. *Ein Bild sagt mehr als tausend Pixel? Digitale Forschungsansätze in den Bild- und Objektwissenschaften*. Glückstadt: Hülsbusch.

Locher, Paul, und Melissa Dolese. 2004. «A Comparison of the Perceived Pictorial and Aesthetic Qualities of Original Paintings and Their Postcard Images». *Empirical Studies of the Arts* 22 (2): 129–42. https://doi.org/10.2190/EQTC-09LF-JRHA-XKJT.

Mensger, Ariane. 2012. «Déja-vu: Von Kopien und anderen Originalen». In *Déjà-vu?*, herausgegeben von Ariane Mensger, 30–45. Bielefeld: Kerber.

Meyer, Torsten. 2015. «What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung». *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.340.

Nelson, Robert S. 2018. «Slide Lecture to Digital Presentation: No Change or Fundamental Change?» Lehrmedien der Kunstgeschichte. Gehalten auf der Lehrmedien der Kunstgeschichte, Marburg, November 22.

Niehoff, Rolf. 2017. «Bildkompetenz». In *Lexikon der Kunstpädagogik*, herausgegeben von Kunibert Bering, Rolf Niehoff, Karina Pauls, Johanna Mußenbrock, Nadja Nafe, Julia Pfafferoth, und Philip Wiehagen, 100–103. Oberhausen: Athena.

Peez, Georg. 2018. *Einführung in die Kunstpädagogik*. 5., Aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Petko, Dominik. 2014. *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bildungswissen Lehramt 25. Weinheim: Beltz.

Pfennig, Reinhard. 1974. *Gegenwart der Bildende Kunst: Erziehung zum bildnerischen Denken*. 5. unveränd. Aufl. Oldenburg: Isensee.

Regel, Günther. 1986. *Medium bildende Kunst: Bildnerischer Prozess und Sprache der Formen und Farben*. Berlin: Henschelverlag Kunst u. Gesellschaft.

Reifenrath, André. 1997. «Relation und Realität: Von den Problemen der Informationsabbildung in elektronischen Systemen». In *Kunstgeschichte digital*, herausgegeben von Hubertus Kohle, 27–40. Berlin: Reimer.

Reißmann, Wolfgang. 2015. «Die Bedeutung von Bildern in einer digitaler werdenden Welt: Überlegungen zu einer wahrnehmungsnahen Kommunikation». Berlin: Stiftung Brandenburger Tor.

Reymond, Claire, Matthew Pelowski, Klaus Opwis, Tapio Takala, und Elisa D. Mekler. 2020. «Aesthetic Evaluation of Digitally Reproduced Art Images». *Frontiers in Psychology* 11 (615575): 1–15. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2020.615575.

Rodulfo, Kristina. 2020. «It's Easier Than Ever To Make A New Face On Social Media. But Is It Killing Your Confidence?» *Women's Health*, August. https://www.womenshealthmag.com/beauty/a33264141/face-filters-mental-health-effect/.

Ryan-Mosely, Tate. 2021. «Beauty filters are changing the way young girls see themselves». *MIT Technology Review*, April. https://www.technologyreview.com/2021/04/02/1021635/beauty-filters-young-girls-augmented-reality-social-media/.

Sabik, Natalie J., Justyna Falat, und Jessica Magagnos. 2020. «When Self-Worth Depends on Social Media Feedback: Associations with Psychological Well-Being». *Sex Roles* 82 (7): 411–21. https://doi.org/10.1007/s11199-019-01062-8.

Schelske, Andreas. 1997. *Die kulturelle Bedeutung von Bildern: Soziologische und semiotische Überlegungen zur visuellen Kommunikation*. DUV: Sozialwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

«Socially Awesome Penguin». o. J. https://knowyourmeme.com/memes/socially-awesome-penguin.

«Socially Awkward Penguin». o. J. https://knowyourmeme.com/memes/socially-awkward-penguin.

Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Frankfurt: Suhrkamp.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2010. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ullrich, Wolfgang. 2009. *Raffinierte Kunst: Übung vor Reproduktionen*. Berlin: Wagenbach.

Wiesing, Lambert. 2008. *Die Sichtbarkeit des Bildes: Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik*. Frankfurt a. M.: Campus.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

KuDiKuPa – Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?!

Verschränkung von Theorie und Praxis in partizipativ angelegter Hochschullehre durch Gaming und Game Design – ein Praxisbeispiel

Daniel Autenrieth[1] und Stefanie Nickel[2]

[1] Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

[2] Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt Einblick in ein dialogisch angelegtes, partizipativ organisiertes Hochschulseminar und rückt praxiserforschende Aspekte zwischen Schulen, Hochschulen und Bildungslandschaft auf Basis eines Modells in den Fokus. Über theoretische Ausgangspunkte wird der Frage nachgegangen, wie eine Kultur der Digitalität durch politisch-kulturelle Medienbildung zu einer Kultur der Partizipation werden kann. Weiterhin wird der Begriff der Partizipation betrachtet und danach gefragt, wie Gaming und Game Design einen Beitrag zu Partizipationserfahrungen leisten können. Zentral für die Seminargestaltung ist in dem aufgespannten theoretischen Rahmen ein Blick auf die Trias von partizipatorischer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Den Abschluss des Beitrags bilden Praxiseinblicke in die im Rahmen eines Seminars erstellten digitalen Escape Games sowie den dahinterliegenden Entstehungsprozess. Dazu präsentiert der Beitrag Datenmaterial aus Forschungstagebüchern.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 2022. «KuDiKuPa – Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?! Verschränkung von Theorie und Praxis in partizipativ angelegter Hochschullehre durch Gaming und Game Design – ein Praxisbeispiel». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 237–266. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.26.X.

Culture of Digitality = Culture of Participation?! Interweaving Theory and Practice in Participatory Teacher Education through Gaming and Game Design – A Practical Example

Abstract

The article provides an insight into a dialogically designed, participatively organized university seminar and focuses on practical research aspects between schools, universities, and the educational landscape. Theoretical starting points are used to explore the question of how a culture of digitality can become a culture of participation through political-cultural media education. Furthermore, the concept of participation will be considered and it will be asked how gaming and game design can contribute to experiences of participation. Central to the seminar design is a look at the triad of participatory school and classroom development within the theoretical framework. The article concludes with practical insights into the digital escape games created in the course of a seminar and the process behind their creation. In addition, the article presents data material from research diaries.

1. Problemaufriss und Einführung

«Handeln bezieht sich nicht auf die Intentionen, die Menschen beim Tun von Dingen haben, sondern auf ihr Vermögen, solche Dinge überhaupt zu tun (weshalb Handeln Macht impliziert, man vergleiche die Definition des Handelnden im Oxford English Dictionary als ‹jemand, der Macht ausübt oder eine Wirkung hervorruft›). Handeln betrifft Ereignisse, bei denen ein Individuum Akteur in dem Sinne ist, dass es in jeder Phase einer gegebenen Verhaltenssequenz anders hätte handeln können. Was immer auch geschehen ist, es wäre nicht geschehen, wenn das Individuum nicht eingegriffen hätte» (Giddens 1988, 60)

Teilhabe an der Gestaltung von Schule und Unterricht sowie Gesellschaft setzt ein hohes Mass an Gestaltungswillen voraus. Um jedoch einen Gegenhorizont aufzubauen, zeigt die Erfahrung, dass sich Studierende häufig klar festgelegte Strukturen und Leitung wünschen. Der Wunsch nach vorgegebenen Wegen steht demzufolge pädagogischer Freiheit und kreativem Handeln sowie divergentem Denken im Weg. Mit anderen Worten: Das Bedürfnis zur Gestaltung von Welt und Zukunft steht in starkem Widerspruch zu unhinterfragten, tradierten Strukturen im Bildungsbereich, angefangen bei räumlichen und zeitlichen Strukturen, über curricular vorstrukturierte Abläufe bis hin zu Inhalten sowie Macht- und Hierarchie-Gefügen, in die die Studierenden aufgewachsen und eingebettet sind. In Anlehnung an das Habituskonzept von Bourdieu gehen wir davon aus, dass häufig nur Wahrnehmungen zugelassen werden, die im Einklang mit dem eigenen Verarbeitungsmodus stehen, um sich selbst vor krisenhaften Erfahrungen und sich daraus ergebenden Veränderungen zu schützen (Koller 2012, 27). Obwohl der Habitus, «der mit den Strukturen aus früheren Erfahrungen jederzeit neue Erfahrungen strukturieren kann» (Bourdieu 1987, 113f.), als etwas schwer Veränderliches gilt, macht Bourdieu deutlich, dass Erfahrungen auch umgekehrt die «alten Strukturen in den Grenzen ihres Selektionsvermögens beeinflussen» (ebd.).

Wir möchten mit den hier vorgestellten Ansätzen Strukturen aufbrechen und Möglichkeitsräume zum Ausprobieren, Fehler machen sowie kreativen und gestalterischen Handeln schaffen, die künftige Lehrkräfte dabei unterstützen, eine Kultur der Digitalität in einer Art und Weise mitzuprägen, die als Kultur der Partizipation verstanden und die Teilhabe und Gestaltung für alle ermöglichen kann. Unter Handeln verstehen wir daher in Anlehnung an Giddens (1988) einen kontinuierlichen Prozess der Alltagssteuerung, das heisst, Akteurinnen und Akteure sind Initiatorinnen und Initiatoren von Dingen, die er oder sie nicht beabsichtigt, aber dennoch hervorbringt. Handeln bezieht sich somit nicht auf die Intentionen, die Menschen beim Ausführen von Tätigkeiten haben, sondern auf die «Macht», Dinge zu tun und jederzeit auch anders handeln zu können (Giddens 1988, 60).

Hochschuldidaktisch organisierte Lehr-Lernprozesse sind in Strukturen eingebettet. Seminare orientieren sich an Modulstrukturen und sind weitgehend vorstrukturiert. Das heisst, sie lassen in Bezug auf Inhalte wenig Spielraum für Mitgestaltung, Mitsprache und Mitbestimmung durch die Studierenden zu. Um dennoch Teilhabe zu ermöglichen, verfolgen wir das Prinzip einer dialogisch angelegten Praxisforschung zwischen Schulen, Hochschulen und der lokalen Bildungslandschaft und die damit einhergehende Verzahnung von Theorie und Praxis. Kooperationen zwischen den genannten Stakeholdern ermöglichen das Entwickeln und Erproben von neuen Ansätzen direkt im Unterricht im Sinne von: ‹von der Praxis für die Praxis›. Synergieeffekte können genutzt werden, um auch einen gemeinsamen Austausch über Best Practice anzuregen. Mit einer Öffnung hin zu projektbezogenen und handlungsorientierten Formaten der Mitgestaltung geht einher, dass Studierende sich selbst Strukturen schaffen, eigenständig planen und strategisch vorgehen müssen. Rückmeldungen aus handlungsorientierten Hochschulseminaren zeigen, dass diese Freiheiten auf Zuspruch stossen (vgl. u. a. Niesyto 2019a) und subjektimmanente habituelle Strukturen verändert werden können, wenn genügend Zeit für gestalterisches Handeln im Rahmen von Seminaren zur Verfügung gestellt wird und der entsprechend höhere Workload auch angerechnet werden kann (ebd. 2019a, 227). Eine Teilnehmerin des Seminars, welches weiter unten noch genauer skizziert wird, beschrieb diese Art des Arbeitens als

> «[...] Lernen ausserhalb der Komfortzone. Die eigenständige Erstellung eines Escape-Rooms war ein Novum für mich, das einen Zugewinn an Lebenskompetenz bzw. Nützliches für späteres professionelles und privates Fortkommen [...] darstellt» (interne Seminarevaluation).

Damit ist der Problemhorizont eröffnet: Wir werden einen Einblick in ein Hochschulseminar geben, welches dialogisch angelegte, partizipativ organisierte Praxisforschung zwischen Schulen, Hochschulen und Bildungslandschaft in den Fokus rückt. Die Basis hierfür bieten theoretische Ausgangspunkte, in denen wir der Frage nachgehen, wie eine Kultur der Digitalität durch eine politisch-kulturelle Medienbildung zu einer Kultur der Partizipation werden kann. Weiterhin betrachten wir den Begriff der

Partizipation und fragen danach, wie Gaming und Game Design einen Beitrag zu Partizipationserfahrungen leisten können. Zentral für die Seminargestaltung ist ein Blick auf die Trias von partizipatorischer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Den Abschluss des Beitrags bilden Einblicke, in die im Rahmen des Seminars erstellten digitalen Escape Games sowie den dahinterliegenden Entstehungsprozess.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 *Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?*

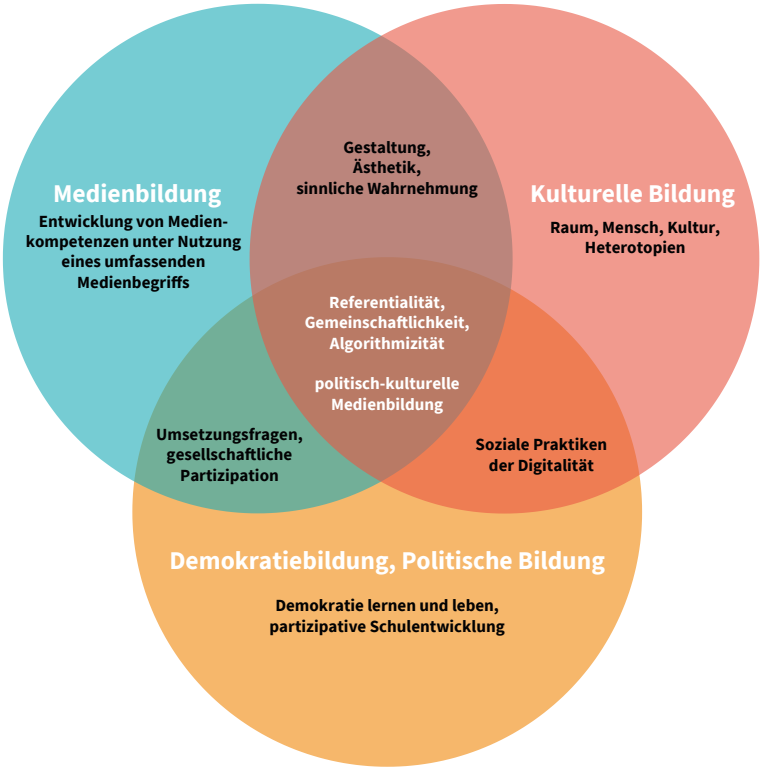

Abb. 1: Modell einer politisch-kulturellen Medienbildung (eigene Darstellung).

Um ein kritisch-reflektiertes Verständnis sowie Handlungsoptionen innerhalb einer Kultur der Digitalität zu entwickeln, bedarf es eines interdisziplinären Zugangs zur Betrachtung der Welt und der vorherrschenden Kultur (Autenrieth, Baumbusch, und Marquardt 2020). Das in Abbildung 1 dargestellte Modell unterstreicht, dass die digital vernetzte Welt sowie die daraus resultierenden Phänomene, Gegenstände und Situationen als Teil des Metaprozesses (Krotz 2007, 11) Digitalisierung weder räumlich noch zeitlich in sozialen und kulturellen Folgen begrenzt sind. Digitalisierung ist zugleich auch ein Produkt der menschlichen Kultur (Rat für Kulturelle Bildung 2019) und hat somit Auswirkungen darauf, wie Menschen leben, welche Wahrnehmungsstrukturen sie ausbilden und nutzen und wie sie ihre Umwelt gestalten. Letztlich ergeben sich aus der Digitalisierung im Kontext ökonomischer und politischer Interessen aber auch Problemfelder, etwa bei der Verwertung persönlicher Daten oder der Herausbildung totalitärer und kommerzieller Machtstrukturen, die ausserhalb einer gesellschaftlichen Kontrolle liegen (Niesyto 2019b). In einer Kultur der Digitalität, die nach Stalder durch die Eigenschaften Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität (Stalder 2019, 13) geprägt ist, trägt der Umgang mit Formen von Kultur zur Veränderung der Gesellschaft bei. Dichotome Möglichkeiten wären: eine post-demokratische Welt der Überwachung, die geprägt ist durch Wissensmonopole, oder eine «Kultur der Commons und der Partizipation» (Stalder 2019). Beide Pole sollen im Folgenden beispielhaft skizziert werden, um im Anschluss die Bedeutung einer politisch-kulturellen Medienbildung herauszustellen.

Die Entwicklung der Corona Warn App in Deutschland im Jahr 2020 hat gezeigt, wie stark beispielsweise das Kräfteungleichgewicht zwischen demokratisch legitimierten Regierungen und Unternehmen sein kann. Die Bundesrepublik wollte gegenüber Apple und Google erreichen, dass ihre Schnittstelle auch eine zentrale Speicherlösung von Begegnungsdaten ermöglicht (Krempl 2020). Dass sich im Falle der Corona-Warn-App nun ein dezentraler Speicheransatz durchsetzte, wie ihn viele Datenschützende wünschten (Apple und Google hatten ebenfalls darauf gedrängt), ist aber durchaus nachvollziehbar. Denn eine dezentrale Lösung ist auch für die beteiligten Unternehmen bequemer und sicherer. Dass sich Staaten den beiden Unternehmen anpassen mussten, zeigt aber das angesprochene

Kräfteungleichgewicht. Die Macht hatten in diesem Fall diejenigen, die auch die Macht über die Infrastruktur haben. Zu betonen ist weiter, dass die grundlegenden technischen Voraussetzungen der Corona App von Google und Apple bereitgestellt werden. Dies geschah nicht nur im Bereitstellen einer Plattform wie iOS oder Android, sondern auch durch die entsprechende Entwicklung von Schnittstellen zur Kontakterkennungen über die Bluetooth Funktechnik im Hintergrund. Ulrich Dolata (Techniksoziologe) kam nach einer Untersuchung zu Märkten und Macht der Internetkonzerne bereits im Jahr 2014 zu dem Schluss, dass die damals untersuchten fünf Konzerne (Google, Facebook, Apple, Amazon und Microsoft) nicht nur wesentliche Angebote und Märkte des Internets prägten. Vielmehr regeln sie als Betreiber der zentralen Infrastrukturen auch die Art und Weise, wie Menschen Zugang zum Internet erhalten und wie der Zugang zu Informationen und zu Kommunikation darin strukturiert wird (Dolata 2014). Dolata unterstreicht, dass

> «[n]icht Dezentralisierung, Demokratisierung und Kooperation, sondern Konzentration, Kontrolle und Macht [...] die Schlüsselprozesse und -kategorien [sind], mit denen sich die wesentlichen Entwicklungstendenzen des (kommerziellen) Internets angemessen erfassen lassen.» (ebd., 5f.)

Im Gegensatz dazu stehen die von Stalder beschriebenen Commons. Er unterscheidet diese in drei Dimensionen, nämlich Güter, die gemeinschaftlich genutzt werden, Mitglieder von Gemeinschaften, die die Ressource herstellen, pflegen und nutzen sowie Praktiken, Normen und Institutionen, die von den Gemeinschaften selbst entwickelt werden (Stalder 2019, 246).

Die Mitglieder der Gemeinschaft, die Commoners sind «in unterschiedlichem und variablem Ausmass Produzenten und Konsumenten der gemeinsamen Ressourcen» (ebd., 247) und haben so Teil an der Gesamtdynamik der Commons. Mit Blick auf gesellschaftliche und medienbezogene Herausforderungen betonen Aufenanger et al., dass Partizipation im öffentlichen Bereich und an politischen Entscheidungsprozessen aber auch bei der aktiven Gestaltung eigener Lernprozesse in einer von der

Digitalität geprägten Welt zentrale Themen sind (Aufenanger, Eickelmann, und Herzig 2014, 34). Open Source Software, Open Data oder Open Educational Resources sind nur drei Beispiele einer solchen Kultur der Commons.

Politisch-kulturelle Medienbildung

Die skizzierten Beispiele verdeutlichen den offenen Ausgang der weiteren Entwicklung der Digitalisierung und den Bedarf an einer aktiven Mitgestaltung des Prozesses. Anhand der Verschiedenartigkeit der dargestellten Eigenschaften zeigt sich auch der Bedarf an einer interdisziplinären Betrachtung einer Kultur der Digitalität. Unterschiedliche Disziplinen der Pädagogik können hier zusammenwirken (siehe Abb. 1). So ist eine umfassende Medienbildung unerlässlich für gesellschaftliche Teilhabe, für die Partizipation im öffentlichen Bereich und an politischen und demokratischen Entscheidungsprozessen. Demokratie ist das Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung und muss erlernt werden. Kultur umfasst Prozesse, «in denen soziale Bedeutung, also die normative Dimension der Existenz, [...] verhandelt oder realisiert [wird]» (Stalder 2019, 16). Die Kulturelle Bildung eröffnet (auch ästhetisch-kreative) Zugänge und Erfahrungsräume im Rahmen dieser Prozesse. Demokratiebildung, Kulturelle Bildung und Medienbildung schaffen durch ihre wechselseitigen Beziehungen Ergänzungspotenziale sowie Schnittmengen von Zielen, Methoden und Betrachtungsgegenständen Möglichkeiten zur gegenseitigen Befruchtung (Autenrieth und Nickel 2021; 2020). Sie können gemeinsam im Rahmen von Bildungsprozessen entlang der gesamten Bildungskette dazu beitragen, dass die Kultur der Digitalität sich auch zu einer freiheitlichen Kultur der Partizipation entwickelt. Soll Bildung in diese Richtung entwickelt werden, müssen Bildungsorte mit entsprechenden Konzepten Menschen dazu befähigen, souverän, mündig und gestaltend an der Gesellschaft teilzuhaben. Das funktioniert nur, wenn Menschen die Möglichkeit erhalten, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten freizusetzen, anzuwenden und zu lernen, im 21. Jahrhundert handlungsfähig zu sein. Dazu zählen unter anderem folgende Aspekte (Trilling und Fadel 2009):

- sich zu informieren,
- Wissen eigenständig zu erwerben und zu teilen,
- grenzübergreifend zu kommunizieren,

- mit Veränderungen und Komplexität umzugehen,
- kreative Lösungen zu finden oder
- kollaborativ, interdisziplinär und multiperspektivisch zu arbeiten.

Mündige Bürgerinnen und Bürger können – mit und durch Medien – aktiv gestalten bzw. verändern und reproduzieren nicht einfach nur unhinterfragte strukturelle Gegebenheiten. Dies schärft die Bedeutung, in Schule und Lehrkräftebildung Möglichkeiten zur Partizipation in den Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu schaffen und damit Beteiligung und Selbstbestimmung erfahrbar zu machen.

2.2 Der Partizipationsbegriff

Partizipation, Teilhabe und Engagement sind Begriffe, die häufig im Kontext politischer Prozesse verwendet werden. Wir möchten allerdings von einem weiteren Verständnis ausgehen, das sowohl die Eigenschaften von Beteiligungsformen in einer post-digitalen[1] Welt miteinbezieht als auch gerade im Kontext der kulturellen Bildung eine zentrale Bedeutung für die Interaktion zwischen Institutionen und Subjekten darstellt.

Mit Blick auf eine Kultur der Digitalität arbeitete Soßdorf heraus,

> «dass Partizipation im Netz nicht einzig als Übertragung ‹klassischer Beteiligungsformen ins Virtuelle› (Wimmer 2012a, S. 31) betrachtet werden kann. Diesen adaptierten Partizipationsangeboten unterstellt [Wimmer] eine Top-Down-Orientierung, bei denen dem Nutzer keine ausreichende Mitbestimmung und Transparenz geboten werden. Doch gerade die von Nutzern selbst entwickelten und initiierten Aktionen, die als Graswurzelbewegungen stattfinden und die Grenzen zwischen online und offline verwischen, beschreibt er als typische, neue Formen einer digitalen Deliberation und Partizipation (Wimmer 2012a, S. 27 ff.; vgl. Best/Krueger 2005).» (Soßdorf 2016, 41)

1 Der Ausdruck post-digital deutet hier nicht auf das Ende des Digitalen hin, sondern auf das Ende der Auffassung des Digitalen als spezifisches kulturelles Differenzkriterium gegenüber einer nicht-digitalen Weise des Seins. Anders ausgedrückt: Es geht um die gefühlte Selbstverständlichkeit und die Omnipräsenz des Digitalen, die in der Lebensrealität nur noch bei Abwesenheit oder Fehlfunktionen bemerkt wird (u. a. Schmidt 2020).

Von Nutzerinnen und Nutzern initiierte Aktionen und Eigenproduktionen spricht auch Simon eine grosse Bedeutung zu. Besonders kulturelle Institutionen (diese begreifen wir als Teil lokaler Bildungslandschaften, siehe dazu auch den Abschnitt 2.3) können diese Art von Prozessen ermöglichen, indem sie als Plattformen agieren, die Menschen zusammenbringen und ihnen ermöglichen, zu Erstellerinnen und Erstellern und Botschafterinnen und Botschaftern für Inhalte sowie zu Kritikerinnen und Kritikern und damit zu Mitgestaltenden zu werden (Simon 2010, 2).

Zur Einordnung von Partizipationsmöglichkeiten eignet sich das Partizipationsverständnis des amerikanischen Psychologen Roger Hart. Es beruht auf seiner Ansicht, dass Partizipation ein Prozess der Entscheidungsfindung ist, welcher das eigene Leben und das Leben einer Gemeinschaft beeinflusst, in der das Individuum lebt.

> «A nation is democratic to the extent that its citizens are involved, particularly at the community level. The confidence and competence to be involved must be gradually acquired through practice. It is for this reason that there should be gradually increasing opportunities for children to participate in any aspiring democracy, and particularly in those nations already convinced that they are democratic» (Hart 1992, 4).

In der demokratiepädagogischen Diskussion um Partizipation findet sich eine Reihe von Stufenmodellen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schülern (Nickel 2016; Hart 1992) im institutionellen Kontext. Die operationalisierten Stufenmodelle definieren Ränge, die eine Untersuchung der Handlungsformen in der Praxis ermöglichen. Auch Hart formuliert ein solches Stufenmodell, an dem wir uns im Weiteren orientieren werden:

Anstieg des Partizipationsgrads	**Stufe 8** child-initiated, shared decisions with adults	Kinder/Schülerinnen und Schüler können eigene Projekte vorschlagen und Erwachsene/Schule (Schulleitung/Lehrpersonen) helfen bei der Durchführung und Umsetzung.
	Stufe 7 child initiated and directed	Kinder/Schülerinnen und Schüler können eigene Projekte vorschlagen und selbstständig durchführen.
	Stufe 6 adult-initiated, shared decisions with children	Entscheidungen und Projekte werden von Erwachsenen/der Schule initiiert, die Kinder/Schülerinnen und Schüler werden informiert und in Abstimmungsprozesse mit einbezogen.
	Stufe 5 consulted and informed	Entscheidungen werden von Erwachsenen/der Schule getroffen, Kinder/Schülerinnen und Schüler werden informiert und haben beratende Funktion.
	Stufe 4 assigned but informed	Kindern/Schülerinnen und Schülern wird eine Rolle zugewiesen, sie werden aber ausreichend über Prozesse und Inhalte der getroffenen Entscheidungen informiert.
Scheinpartizipation	**Stufe 3** tokenism	Kinder/Schülerinnen und Schüler werden bei wichtigen Entscheidungen gefragt, haben aber keine Möglichkeit eine eigene Meinung zu bilden bzw. eine Wahl zu treffen.
	Stufe 2 decoration	Kinder/Schülerinnen und Schüler werden über wichtige Entscheidungen und Projekte informiert, dürfen aber nicht mitbestimmen.
	Stufe 1 manipulation	Wichtige Entscheidungen und Projekte werden ohne Mitwirkung der Kinder/Schülerinnen und Schüler getroffen und durchgeführt.

Tab. 1: From Tokenism to Citizenship (eigene Darstellung in Anlehnung an Hart 1992).

Mit Blick auf die «Ladder of Participation» von Hart stellt sich uns im Kontext der Lehrkräfteausbildung die Frage, wie im Rahmen von Seminarangeboten innerhalb vorgegebener Modulstrukturen ein möglichst hoher Partizipationsgrad erreicht werden kann. Die bereits im Problemaufriss angesprochene dialogisch angelegte und projektbasierte Praxisforschung bietet Freiräume für Studierende, eigene (Teil)Projekte zu verwirklichen und damit reale Partizipationserfahrungen zu sammeln. Lernprozesse laufen in diesem Kontext nicht linear, fremdgesteuert oder vorhersagbar ab, sondern vor allem nicht linear und selbstorganisiert. Gleichzeitig erleben

und reflektieren die Studierenden eine Veränderung der Professionalität von Lehrenden. Es geht nicht mehr um das Lehren, Vermitteln und Führen, sondern um das Begleiten, Beraten und Unterstützen und damit letztlich um die Entwicklung und Konstruktion reflexiven Wissens. Unterricht kann dann verstanden werden als Realisierung und Begleitung von Lernprojekten und die Gültigkeit der Wirklichkeitskonstruktion wird im Dialog reflektiert und problematisiert. Eine Individualisierung und Pluralisierung wird möglich (Arnold und Schön 2019, 54).

Aus diesen – möglichst zufriedenstellenden – Partizipationserfahrungen heraus können die angehenden Lehrkräfte ihr eigenes Professionsverständnis weiterentwickeln und so in ihrer späteren beruflichen Praxis an den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern orientierte, reale Teilhabemöglichkeiten schaffen.

2.2.1 *Game design und Partizipation*

> «Im Spiel werden die bekannten Strukturen und Ordnungen des Lebens porös. Im Spiel tauchen wir ein in jene Potenziale, die zu entfalten uns lebendig macht. Im Spiel eröffnen sich uns neue Perspektiven.» (Hüther und Quarch 2016, 72)

Dieses Zitat unterstreicht die Bedeutung des Spiels als Grundlage menschlicher Kultur (Huizinga 1956, 51) und hat damit grossen Einfluss auf und Bedeutung für menschliches Verhalten. Besonders digitale Spielwelten sind für viele Menschen heute prägend und Teil ihrer Lebenswelt. Nicht nur 68% der Kinder und Jugendlichen spielen regelmässig digital (Feierabend, Rathgeb, und Reutter 2020, 53). Bereits 2004 beschrieben Beck und Wade, wie die Kohorte der «Gamer Generation» (geboren ab ca. 1975) die Baby Boomer zahlenmässig überholt (Beck und Wade 2004, 17). Eine Untersuchung der Entertainment Software Association aus dem Jahr 2020 beschreibt die durchschnittliche Altersspanne von Gamerinnen und Gamern in den USA zwischen 35 und 44 Jahren. Weiterhin spielen ebenfalls 64% aller Erwachsenen in den USA (163,3 Millionen Menschen) regelmässig digitale Spiele. Digitale Spiele sind daher aus zweierlei Hinsichten mit Blick auf Partizipation hoch relevant.

2.2.2 *Lebensweltbezug*

Im Rückgriff auf Husserl ist die Lebenswelt die selbstverständliche Basis des alltäglichen Denkens und Handelns (Husserl 1996). Die oben skizzierten Zahlen verdeutlichen, dass für einen immer grösser werdenden Teil der Gesellschaft vielschichtige Spielerlebnisse im virtuellen Raum zur alltäglichen Lebenswelt gehören. Obwohl Spielhandlungen keine direkten Konsequenzen in der realen Welt nach sich ziehen, haben sie dennoch Bedeutung für die Wirklichkeit. Beranek und Ring (2016) gehen daher davon aus, dass Digitale Spielwelten aufgrund ihrer sozialen Strukturen, ihrer Lebensweltnähe und der Ansprache intrinsischer Motivation als Räume für Partizipationserfahrungen dienen können. In Anlehnung an die Partizipationsleiter (Hart 1992) und die Partizipationsstufen der politischen Offline- und Online-Partizipation (Soßdorf 2016, 174) haben Beranek und Ring (2016) eine Tabelle mit den Stufen der Beteiligung in digitalen Spielwelten entwickelt:

	Stufen	**Aktivitäten der Spielenden**
informierend/ konsumierend	**Stufe 1** Information/ Konsum	z. B. sich über Spiele informieren, Spiel kaufen, Spiel spielen
	Stufe 2 Positionierung/ Zuordnung	Sich auf ein Spiel einlassen, *Involvement,* sich als Gamerin/Gamer «outen», Werbematerial kaufen
teilnehmend/ interagierend	**Stufe 3** Teilnahme	Soziale Beziehungen eingehen (z. B. Freundschaften eingehen, Beteiligung z. B. durch Beteiligung auf YouTube: liken, Kommentar, Diskussion)
	Stufe 4 Sich einbringen	In der Gemeinschaft aktiv werden (in einem Clan aktiv werden; Herstellersupport kontaktieren; Ideen einbringen)
initiierend/ produzierend	**Stufe 5** Aktion	Eigene Videos z. B. Let's Play veröffentlichen oder auch Aktionen ausserhalb des Spiels starten
	Stufe 6 Modifikation/ Produktion	Hacking, Modding Eigene Spiele designen Gameserver aufbauen

Tab. 2: Stufen der Beteiligung in digitalen Spielwelten (vereinfachte Darstellung nach Beranek und Ring 2016).

Durch das grosse Angebot niedrigschwelliger und teilweise sogar kostenloser Software ist es möglich, auch mit technisch unerfahrenen Studierenden, Schülerinnen und Schülern, Spielideen nicht nur zu entwickeln, sondern diese auch umzusetzen. Die Bandbreite reicht von Textadventures bis hin zu 3D Games. So ergeben sich durch die Produktion eigener Spielwelten erfolgreiche Partizipationserfahrungen, die geprägt sind durch ein hohes Mass an Selbststeuerung sowie eigenständigem, autonomem Handeln. Die Entwicklung von Spielen geht einher mit Aspekten des Storytellings, Audio- und Videoproduktionen sowie der Bildbearbeitung. Es findet also auch ein Lernen mit und über Medien statt, was die Anbahnung von Medienkompetenz und durch die Reflexion dieser Prozesse auch medienpädagogische Kompetenzen unterstützt. Diese Art des handlungsorientierten Arbeitens eignet sich in Schule, Hochschule und in Kooperation mit der Bildungslandschaft für Kleingruppenarbeit und die Aneignung der wichtigen Zukunftskompetenzen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. Mit Blick auf das Ziel der Gestaltung von Welt schreibt u. a. Theunert der kommunikativen Kompetenz eine besondere Bedeutung zu:

> «[Sie] steht mithin für die Fähigkeit zu selbstbestimmter, reflexiv-kritischer Kommunikation und bildet die Grundlage für Aneignung von, aktives Einwirken auf und Veränderung von Realität» (Theunert 2009, 200).

2.2.3 *Eigenschaften von Spielen*

Spieleentwicklerinnen und -entwickler entwickeln Settings, die Spielerinnen und Spieler zu extremen Anstrengungen inspirieren und harte Arbeit wertschätzen. Sie regen Menschen zu Kooperation und Kollaboration an. Sie schaffen es, Spielerinnen und Spieler zu motivieren, immer schwieriger und komplexer werdende Aufgaben zu meistern.

> «These crucial twenty-first-century skills can help all of us find new ways to make a deep and lasting impact on the world around us. Game design isn't just a technological craft. It's a twenty-first-century way of thinking and leading. And gameplay isn't just a pastime. It's a twenty-first-century way of working together to accomplish real change.» (McGonigal 2012, 13)

Die Spieleforscherin McGonigal skizziert hier das grosse Potenzial, das einhergeht mit der immer grösser werdenden «Gamer Generation» und erörtert, warum alle Menschen von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern können. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist ihr Urteil: «Reality, compared to games, is broken» (McGonigal 2012, 3). Sie nennt dafür unter anderem folgende Gründe (ebd.):

- Die Realität motiviert Menschen nicht in dem Masse, wie es Computerspiele können.
- Die Realität ist nicht in einer Art und Weise arrangiert, dass sie das grösstmögliche Potenzial jedes Einzelnen entfaltet.
- Die Realität wurde nicht gestaltet, um Menschen glücklich zu machen.

Im Problemaufriss hatten wir beschrieben, dass Teilhabe an der Gestaltung von Schule und Unterricht sowie Gesellschaft ein hohes Mass an Motivation zur Gestaltung voraussetzt. Motivation (insbesondere intrinsische Motivation) als Motor menschlichen Handelns basiert auf Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Deci und Ryan 1993). All diese Merkmale erfüllen erfolgreiche Spiele. Csíkszentmihályi fügt diesen Merkmalen noch das «Flow»-Erlebnis hinzu, welches sich auszeichnet als ein Zustand zwischen Unterforderung (Bore-out) und Überforderung (Burn-out). In diesem hoch kreativen Zustand vergisst man Raum und Zeit, ist hochkonzentriert, lösungsorientiert, fokussiert und prozessorientiert (Csikszentmihalyi 2015).

Aus diesen Gründen nehmen wir an, dass Gaming und Game Design Menschen zu kreativem und kommunikativem Handeln motivieren, mit dem Ziel, aus den (digitalen oder analogen) Spielwelten Autonomie, Motivation und Kreativität zur Gestaltung von Welt zu schöpfen. Folgende Fragen sind daher für uns bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zentral:

- Eignen sich Gaming und Game Design dafür, dass Menschen zu kreativem und kommunikativem Handeln angeregt werden?
- Welche Spiele und Spielformen eignen sich und warum?

Die nachfolgend dargestellte Seminargestaltung aus dem Master Bildungswissenschaften greift die genannten Aspekte auf und skizziert sie beispielhaft.

2.3 *Seminargestaltung anhand der Trias von partizipatorischer Schul- und Unterrichtsentwicklung*

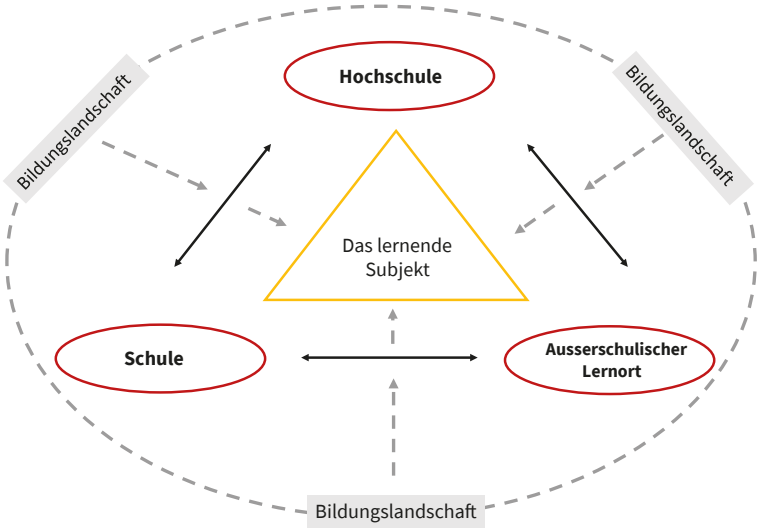

Abb. 2: Trias der partizipatorisch angelegten Schul- und Unterrichtsforschung eigene Darstellung in Anlehnung an Rolff 2016.

Im Mittelpunkt der Planung von Lehrveranstaltungen an der Hochschule stehen Studierende als mündige Subjekte des eigenen Lernprozesses (Abb. 2). Um auf die heterogene Zusammensetzung des Plenums einzugehen, ist eine differenzierte inhaltliche, didaktische und methodische Gestaltung notwendig, in der wechselnde Lehr-Lernformen eingesetzt werden. Insbesondere Kooperationen mit dem Ziel des Austauschs und der Einbettung in gegebene Strukturen nehmen eine entscheidende Rolle ein, weil sich Studierende mit Spezifika ihres Lernstandorts auseinandersetzen und identifizieren können. Hier bieten Kooperationen mit Schulen und Ausserschulischen Lernorten hervorragende Möglichkeiten. Das heisst, die Studierenden bearbeiten direkt an der Schnittstelle zwischen Universität und Gesellschaft theoretische Modelle, Konzeptionen und Positionen sowie empirische Forschungsergebnisse und praxisorientierte Beispiele, um darauf aufbauend Implikationen für die (eigene) professionelle Praxis abzuleiten. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Ressourcen Raum und Zeit gelegt werden, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, gemeinsam

vorhandenes Wissen und Neues zu reflektieren, Fragen zu stellen und sich miteinander auszutauschen, sodass Gestaltungsmöglichkeiten erkannt werden können. Unsere Annahme ist daher: Lernarrangements im Rahmen einer Verschränkung von Hochschule, Schule und ausserschulischem Lernort ermöglichen die Entfaltung der Persönlichkeit des Subjekts sowie die Anbahnung und den Aufbau pädagogischer Handlungspraxis.

In diesem Zusammenhang zeigt sich jedoch als eine generelle Herausforderung in der Hochschullehre die häufig von «Studierenden beklagte Praxisferne und Theorielastigkeit im Lehramtsstudium. Wir sind zu verkopft», ist ein Satz, der nicht selten von Studierenden in Seminaren geäussert wird. Ferner ist zu berücksichtigen, dass Studierende häufig in Seminar-Kontexten auf ein Verständnis von Schule aus der eigenen Schulzeit und damit verbundene Lehr- und Lern-Prozesse zurückgreifen. Damit einhergehende explizite und implizite Denkstrukturen können handlungsbestimmend sein. Als zentral für die hochschuldidaktische Planung von Lehr- und Lernprozessen erscheint daher die Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Folglich gilt es, die Potenziale und Möglichkeiten des Hochschulstandortes zu berücksichtigen, um einen stärkeren Praxisbezug zu ermöglichen, durch beispielsweise projektorientierte Seminare gemeinsam mit Schulen und Bildungseinrichtungen vor Ort. So ist der auf Gegenseitigkeit beruhende Lehr- und Lernprozess auf das Schaffen eines kommunikativen und kooperativen Lernraums angewiesen, der wiederum bestimmten strukturellen Implikationen ausgesetzt ist: Studierende wünschen sich häufig konkrete Handlungskonzepte mit Blick auf die praktischen Phasen. Pädagogische Professionalität unterliegt jedoch organisationslogischen Strukturbedingungen bzw. Antinomien im pädagogischen Handeln (Helsper 2012; Oevermann 1981) sowie Unsicherheiten bzw. Ungewissheiten (Luhmann 1981), die sich aus der pädagogischen Alltagspraxis ergeben. Festgelegte wiederholbare Handlungskonzepte – im Sinne einer alltäglichen Best Practice-Umsetzung – kann es jedoch nicht geben. Pädagogische Professionalität baut vielmehr auf theoretischen, erfahrungspraktischen und reflektierten Wissensbeständen auf, mittels derer ein Repertoire für situatives Handeln und Gestalten angelegt werden kann. Im Sinne Luhmanns (1981) agieren professionelle Praktikerinnen und Praktiker im Bildungssystem als Vermittlerinnen und Vermittler

zwischen einer Dichotomie, zum Beispiel zwischen Theorie und Praxis. Hier bietet sich die Einbindung von Projekten als Entwicklungsperspektive an, um eine Verschränkung beider Pole anzustossen. Kooperativ organisierte Formate ermöglichen den Lernenden, zu kreativ forschenden Gestaltenden zu werden und machen Lehrende zu Begleitenden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: In den dargelegten Gedanken zur Trias der partizipatorischen Schul- und Unterrichtsentwicklung spiegelt sich ein konstruktivistisch (Reich 2002) angelegtes, forschend-entdeckendes Lehr-Lernverständnis. Mit Blick auf die Verschränkung von Theorie und Praxis im Rahmen der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen an der Hochschule als standortbezogener Lehr- und Lernraum bedeutet dies:

1. Inhaltlich setzen sich die Studierenden mit theoretischen Grundlagen sowie technischen Aspekten auseinander und betten ausgewählte Lerngegenstände in aktuelle Diskurse ein, um Chancen und Herausforderungen von partizipatorisch orientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Medien- und Demokratiebildung und kultureller Bildung im universitären und schulischen Kontext zu begegnen.
2. Aus didaktischer Perspektive erhalten Studierende die Möglichkeit, Lerngegenstände aus dem unmittelbaren Lebensumfeld aufzugreifen und inhaltlich an die Erforschung, Wahrnehmung und Erkundung im Raum anzubinden.
3. Wissenschaftlich-reflexiv und institutionell nachhaltig verorten lassen sich die Projekte und Seminare daher als Erkenntnisgewinnung aus dialogisch angelegter, praxiserforschender Perspektive durch eine Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium.

Die beschriebenen theoretischen Begriffe, Annahmen und Aspekte finden Berücksichtigung in unserem Praxisbeispiel, welches wir nachfolgend skizzieren möchten.

3. Einblicke in die Praxis

Beim Einsatz digitaler Medien in der Schule geht es um ein Lernen mit und über Medien, damit sich Schülerinnnen und Schüler selbstbestimmt und kritisch-reflexiv in ihren vielfältig geprägten Lebenswelten bewegen, sich selbstständig Urteile bilden und ihre kulturell-poltische Identität sowie Umwelt eigenständig erschliessen können. Im Zentrum einer an demokratischen Werten orientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung steht das handelnde Subjekt mit seinen sozialen Praktiken. Bei der Thematisierung des Einsatzes digitaler Medien in Schulen geht es um das partizipative Entwickeln didaktischer Konzepte sowie das Gestalten von Handlungsmöglichkeiten und -räumen. Ferner geht es um eine Analyse gesellschaftlicher Prozesse und eigener Weltanschauungen, da die digital vernetzte Welt und die daraus resultierenden Phänomene Teil des Metaprozesses (Krotz 2007, 11) sind. Digitalisierung ist ein Produkt menschlicher Kultur (Rat für Kulturelle Bildung 2019) und hat Auswirkungen darauf, wie Menschen leben, welche Wahrnehmungsstrukturen sie ausbilden und nutzen und wie sie ihre Umwelt gestalten. Unterrichtsentwicklung stellt dabei eine kokonstruktive, partizipativ organisierte Gestaltungsaufgabe dar, um etwas Neues in bestehende Strukturen einzubringen und diese zu verändern – insbesondere mit Blick auf den Einsatz digitaler Medien in der Schule (Irion 2016; Irion 2018; Döbeli Honegger 2016). Als grundlegende Kompetenzziele im Rahmen des Seminars «Chancen und Herausforderungen von Schul- und Unterrichtsentwicklung – Digitale Formate im Unterricht an der Grundschule» wurden unter Bezugnahme auf das Modulhandbuch für den Studiengang Master Lehramt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd festgelegt:

1. Die Studierenden verfügen über vertiefte Kenntnisse theoretischer Grundlagen in einem ausgewählten Themenbereich.
2. Die Studierenden kennen Methoden und Modelle grundschulbezogener Schul- und Unterrichtsentwicklung; können diese einordnen und reflektiert nutzen.
3. Die Studierenden verfügen über grundlegende Kompetenzen zur Anwendung ausgewählter Modelle – theoretischer und praktischer Natur – in exemplarischen Themenbereichen.

Das nachfolgende Praxisbeispiel basiert auf Datenmaterial aus Video- und Fotoaufzeichnungen sowie aus Forschungstagebüchern.

3.1 *Praxisbeispiel Escape-Room für das Schulmuseum in Schwäbisch Gmünd*

Bei einem Escape-Room geht es darum, Aufgaben und Rätsel zu lösen sowie bestimmten Situationen zu entkommen. Das Spiel basiert auf einer (in den Kleingruppen gemeinsam) festgelegten Storyline. Hierbei kann es sich beispielsweise um eine Reise in die Vergangenheit oder in die Zukunft der Stadtgeschichte oder eine Kriminalgeschichte usw. handeln, die sich auf ausgewählte Themen bezieht. Mit Blick auf den anzubahnenden Kompetenzerwerb, erstellten Studierende Escape Rooms für das Schulmuseum in Schwäbisch Gmünd. Die Spiele wurden im Anschluss der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

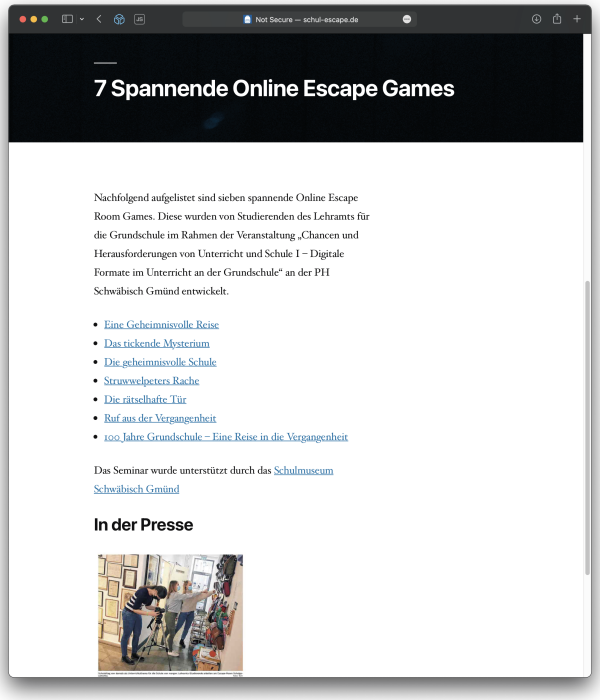

Abb. 3: Escape Games auf www.schul-escape.de.

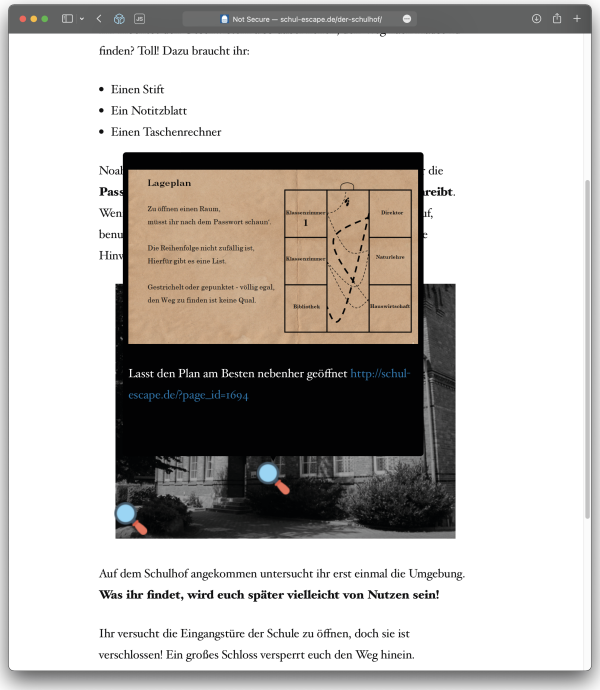

Abb. 4: Einblick in ein Escape Game auf www.schul-escape.de.

Ziel des Kooperationsprojekts war es, dass Studierende das Museum eigenständig erkunden, Schwerpunkte festlegen sowie darauf bezogen eine Storyline für einen Online-Escape Room gestalten und im Anschluss umsetzen. Hierzu erhielten die Gruppen eine übergeordnete Aufgabenstellung sowie zuvor festgelegte Bearbeitungskriterien, die ausreichend Raum für freies und kreatives Schaffen ermöglichten. Auf diese Weise wurde das Projekt eigenständig, partizipativ und kollaborativ geplant, umgesetzt sowie reflektiert, im Sinne einer kritisch-konstruktivistisch orientierten Didaktik. Unterstützung und interdisziplinäre Einblicke lieferten externe Expertinnen und Experten und Coaches. Digitale Endgeräte wurden eingesetzt, um Inhalte, Gegenstände und Räume im Sinne des forschend-entdeckenden Lernens eigenständig zu ergründen.

3.2 *Projekt- und Seminarablauf*

Aufgrund der im Wintersemester 2020/21 noch vorherrschenden Pandemie-Lage wurde das projektbegleitende Seminar über Zoom durchgeführt. Die online-basierte Organisation des Seminars liess ein Aufbrechen von räumlichen und zeitlichen Strukturen zu: Nicht alle Sitzungen wurden im wöchentlichen Rhythmus durchgeführt, sondern Aufgaben konnten zum Teil auch individuell nach Absprache in den jeweiligen Kleingruppen bearbeitet werden. Das Seminar basierte auf theoretischen und praktischen Einheiten (siehe Abb. 3).

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung

1. Theorie-Praxis-Verzahnung I:
Exit Game "Flug ins Ungewisse"
1.1 Überblick über den Spielverlauf und die Rätsel
1.2 Reflexion

2. Theoretische Grundlage "Medienpädagogik"
2.1 Digitale Spielkulturen
2.2 Computerspiele als medienpädagogische Herausforderung
2.3 Medien im Unterricht
2.4 Escape Room Games
2.5 Erklärvideo: Was ist ein Escape Room?
2.6 Expertengespräch über Exit Games mit Ilka und Markus Brand
2.7 Textgrundlage zu Computerspielen im Unterricht
2.8 Storyboard: Planung eigener Escape Room

3. Theoretische Grundlage "Kulturelle Bildung"

4. Theorie-Praxis-Verzahnung II:
Opa Bens Geheimnis
4.1 Überblick über den Spielverlauf und die Rätsel
4.2 Reflexion

5. Theoretische Grundlage "Demokratiepädagogik"

6. Theorie-Praxis-Verzahnung III
6.1 Eindrücke durch den Besuch im Schulmuseum
6.2 Entwicklung eines eigenen Escape Rooms
6.3 Reflexion des Escape Rooms durch die Erfahrungen zweier Grundschulkinder

7. Theoretische Grundlage "Partizipative Unterrichtsentwicklung"
7.1 Das Perspektivenschema der (erweiterten) *Didaktischen Analyse* als Hilfestellung zur Planung und Begründung von Unterricht.

8. Methodisch-didaktische Aufbereitung einer Unterrichtseinheit mit der didaktischen Analyse nach Klafki

Abb. 5: Seminarstruktur – Auszug aus dem Forschungstagebuch einer Studentin.

Im Rahmen von insgesamt vier Theorie-Sitzungen setzten sich die Studierenden mit Basis-Texten über Medienbildung und -didaktik in der Grundschule und Game-based Learning sowie einem Modell zur Schulentwicklung nach Rolff (2016) und der Ladder of Participation nach Hart (1992) auseinander. Um die Texte zu bearbeiten erhielten die Studierenden Checklisten mit Aufgaben. Um eine sowohl individuelle als auch gruppenbasierte Auseinandersetzung zu gewährleisten, wurden auch sogenannte Break-out Sessions durchgeführt. Jeweils im wöchentlichen Wechsel zu den Theorieeinheiten fanden Workshops statt, sodass sich die Studierenden in die unterschiedlichen digitalen Formate (u. a. Wordpress, bookcreator, Miro-Board storyline, online Rätselformate generieren) einarbeiten konnten. Das Workshop-Format ermöglichte, hierarchische Strukturen

aufzubrechen, da die Studierenden nach kurzen Einführungsrunden, sich eigenständig über das Miro-Board mit den jeweiligen Formaten beschäftigten. Die Lehrenden wurden zu ihren Begleitern und standen für Rückfragen zur Verfügung.

Abb. 6: Individuell gestaltete Gruppenarbeit aus dem Forschungstagebuch einer Studentin.

Abb. 7: Eindrücke aus dem Schulmuseum aus dem Forschungstagebuch einer Studentin.

Nach Abschluss der theoretisch-praktisch angelegten Einheiten besuchten die Kleingruppen das Schulmuseum in Schwäbisch Gmünd, um sich Informationen zu beschaffen und Schwerpunkte für die Storyline zu setzen. Für die Gestaltung des Escape-Rooms standen schliesslich vier Sitzungen à 90 Minuten inklusive Vor- und Nachbereitungszeit zur freien Verfügung, während die Lehrenden auch hier wieder als beratende Begleiterinnen und Begleiter bei Bedarf fungierten. Abschluss bildeten schliesslich zwei weitere Sitzungen für das Spielen und Reflektieren sowie das abschliessende Überarbeiten der Escape-Rooms.

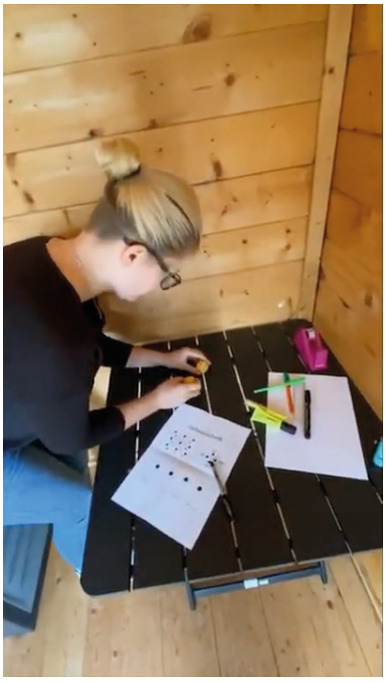

Abb. 8: Ausschnitt aus einem von einer Studierendengruppe erstellten Erklärvideo zum Thema «Was ist ein Escape Room?».

In dem so aufgespannten theoretisch-praktischen Rahmen erarbeiteten sich die Studierenden grundschulpädagogisches Grundwissen, lernten, dieses kritisch zu hinterfragen und anhand des eigenen Modells (Escape-Room) zu reflektieren, um sich durch die Verbindung von Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung (=> Unterrichtseinheit) eine Grundlage

für die eigene theoriegeleitete Praxis zu schaffen. Ziel war (a) der Erwerb spezifischen Wissens über Schulentwicklungsprozesse am Modell, um am Fachdiskurs über die eigene Profession teilnehmen zu können, sowie (b) der Erwerb von Kompetenzen mit Blick auf die eigene Professionalität als Lehrerin/Lehrer. Die offen gehaltene, digitale sowie theoretisch-praktische Durchführung des Seminars sollte dabei insbesondere die Fähigkeit fördern, Bildungsprozesse unter dem Aspekt individueller Voraussetzungen und der selbstständigen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu betrachten sowie zu initiieren. Modulabschluss bildete die Ausarbeitung einer methodisch-didaktisch aufbereiteten Unterrichtsreihe für eine 3./4. Grundschulklasse. Dies erfolgte vor dem Hintergrund der aktuellen Pandemie-Lage: Da Museen aufgrund des Lockdowns geschlossen waren, galt es, die Inhalte online der Öffentlichkeit sowie insbesondere Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen.

4. Fazit

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Institutionen mit Fokus auf eine Verschränkung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium sichtbar, die in eine politisch-kulturelle Medienbildung münden könnten (Niesyto 2020; siehe auch Autenrieth und Nickel 2021). Mit Blick auf aktuelle und künftige Herausforderungen in Unterricht, Schule und Gesellschaft sowie mit dem Ziel, dass die Kultur der Digitalität auch eine Kultur der Partizipation darstellt und die Digitalisierung in all ihren Facetten wahrgenommen und gestaltet werden kann, entsteht durch die Zusammenarbeit verschiedener (auch professionspolitischer) Felder der Pädagogik eine Chance, den Metaprozess Digitalisierung subjektorientiert, partizipativ und sozial wie ebenso ethisch verantwortungsvoll mitzugestalten (Autenrieth und Nickel 2020).

Basierend auf den dargelegten Perspektiven ergeben sich für uns daher die folgenden Schlussfolgerungen: Schulen, insbesondere Grundschulen brauchen kompetent ausgebildetes Personal sowie darauf bezogen eine wissenschaftlich fundierte, praxisnahe Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Hierfür müssen entsprechende Strukturen

bereitgestellt werden, um eine (grund-)schulgerechte Medienbildung bzw. Grundbildung mit Medien zu gewährleisten. Situative Handlungspraxis ermöglicht eben diese Professionalisierung durch Kompetenzauf- und -ausbau in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung. Insofern erscheint uns eine dialogisch angelegte, partizipativ organisierte Praxisforschung zwischen Schulen, Hochschulen, Universitäten und örtlich ansässigen Einrichtungen elementar.

Wie aufgezeigt, verstehen wir Studierende sowie Schülerinnen und Schüler dabei als Subjekte und aktive Gestaltende ihres eigenen Lernprozesses. Durch die Umsetzung forschungsbasierter, dialogisch angelegter Projekte direkt an der Schnittstelle von Medien-, Demokratie- und Kultureller Bildung können Lehrende, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler partizipativ an der Entwicklung von Schule und Unterricht arbeiten, indem sie Handlungsspielräume erkennen und nutzen. Aus diesem Grund ordnen wir die beschriebene Projektumsetzung im Sinne der Ladder of Participation nach Roger Hart (vgl. 1992) auf der sechsten Stufe des Partizipationsgrades ein. Mit anderen Worten: Um Modul-Strukturen gerecht zu werden, werden Entscheidungen und Projekte von den Lehrenden in der Schule, Hochschule sowie im und mit dem ausserschulischen Lernort initiiert. Studierende, Schülerinnen und Schüler werden demgegenüber informiert und in Abstimmungsprozesse einbezogen. Handlungsmacht, im Sinne Giddens' (vgl. 1988) bedeutet daher hier, dass die beteiligten Akteurinnen und Akteure ihre Fähigkeiten, Ideen und Potenziale über pädagogische Freiheit und durch kreatives Handeln sowie divergentes Denken im Projektprozess entfalten und einbringen können, wenn sie dies möchten. «Handeln hängt von der Fähigkeit des Individuums ab, ‹einen Unterschied herzustellen› zu einem vorher existierenden Zustand oder Ereignisablauf, d. h. irgendeine Form von Macht auszuüben» (Giddens 1988, 66). So können Strukturen, wie eingangs beschrieben, hinterfragt und – bei Bedarf – verändert werden.

Literatur

Arnold, Rolf, und Michael Schön. 2019. *Ermöglichungsdidaktik: ein Lernbuch*. Bern: hep.

Aufenanger, Stefan, Birgit Eickelmann, und Bardo Herzig. 2014. «Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen». Deutsche Telekom Stiftung. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf.

Autenrieth, Daniel, Claudia Baumbusch, und Anja Marquardt. 2020. «Lehren und Lernen mit und über Medien in Kooperation von Schule, Hochschule und Museen: Am Beispiel des Projekts ‹Reuchlin digital›». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Jahrbuch Medienpädagogik): 531–63. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.21.X.

Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 2020. «Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?». *Medienimpulse* 58 (4): 32. https://doi.org/10.21243/MI-04-20-13.

Autenrieth, Daniel, und Stefanie Nickel. 2021. «Politisch-kulturelle Medienbildung. Herausforderungen für Gesellschaft, Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts». *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation Baden-Württemberg* 47 (3) 3: 6-9.

Beck, John C., und Mitchell Wade. 2004. *Got game: how the gamer generation is reshaping business forever*. Boston: Harvard Business School Press.

Beranek, Angelika, und Sebastian Ring. 2016. «Nicht nur Spiel – Medienhandeln in digitalen Spielwelten als Vorstufe zu Partizipation». *merzWissenschaft* Digitale Spiele. https://www.jff.de/veroeffentlichungen/detail/2016-06-digitale-spiele/.

Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 2015. *Flow: das Geheimnis des Glücks*., 17. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Deci, Edward, und Richard Ryan. 1993. «Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik». *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 223–38. https://doi.org/10.25656/01:11173.

Döbeli Honegger, Beat. 2016. *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep. http://mehrals0und1.ch/Digital/Inhaltsverzeichnis.

Dolata, Ulrich. 2014. «Märkte und Macht der Internetkonzerne: Konzentration – Konkurrenz – Innovationsstrategien». *Stuttgarter Beiträge zur Organisations- und Innovationsforschung* 2014-04. https://www.sowi.uni-stuttgart.de/dokumente/forschung/soi/soi_2014_4_Dolata_Maerkte_und_Macht_der_Internetkonzerne.pdf.

Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, und Theresa Reutter. 2020. «JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger». Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf.

Giddens, Anthony. 1988. *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/M. und New York: Campus.

Hart, Roger. 1992. «Children's Participation. From Tokenism to Citizenship». *Innocenti Essays* 4. https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html.

Helsper, Werner. 2012. «Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien – vermeidbare Verstrickung oder pädagogische Notwendigkeit?», *Lernende Schule* 60.

Huizinga, Johan. 1956. *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek: Rowohlt.

Husserl, Edmund. 1996. *Die Krise der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*, herausgegeben von Elisabeth Ströker, 3. Aufl. Hamburg: Meiner.

Hüther, Gerald, und Christoph Quarch. 2016. *Rettet das Spiel! weil Leben mehr als Funktionieren ist*. München: Carl Hanser.

Irion, Thomas. 2016. «Digitale Medienbildung in der Grundschule – Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen». In *Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven*, herausgegeben von Markus Peschel und Thomas Irion, 16–32. Frankfurt/Main: Grundschulverband. https://doi.org/10.25656/01:16558.

Irion, Thomas. 2018. «Wozu digitale Medien in der Grundschule? Sollte das Thema Digitalisierung in Grundschulen tabuisiert werden?». *Grundschule aktuell* 142. https://doi.org/10.25656/01:15574.

Koller, Hans-Christoph. 2012. *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Pädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Krempl, Stefan. 2020. «Corona-App per PEPP-PT: Kanzleramt soll bei Apple Druck machen». *heise online* (blog). 23. April 2020. https://www.heise.de/newsticker/meldung/Corona-App-per-PEPP-PT-Kanzleramt-soll-bei-Apple-Druck-machen-4708759.html.

Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*, 1. Aufl. Medien, Kultur, Kommunikation., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6.

Luhmann, Niklas. 1981. *Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation*. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01340-2.

McGonigal, Jane. 2012. *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World [Includes Practical Advice for Gamers]*. London: Vintage Books.

Nickel, Stefanie. 2016. «Demokratie-Lernen – normatives Ideal oder konstruktive Möglichkeit? Eine Untersuchung handlungsleitender Denkstrukturen schulischer Akteur*innen über Demokratie im Kontext Schule und allgemein». Dissertation, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20170203-152251-3.

Niesyto, Horst. 2019a. «Ergebnisse des Entwicklungsprojekts dileg-SL. Kernpunkte in teilprojektübergreifender Perspektive». In *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL*, herausgegeben von Horst Niesyto und Thorsten Junge, München: kopaed.

Niesyto, Horst. 2019b. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. https://doi.org/10.25529/92552.313.

Niesyto, Horst. 2020. «Politisch-kulturelle Medienbildung». https://horst-niesyto.de/politisch-kulturelle-medienbildung/.

Oevermann, Ulrich. 1981. «Professionalisierung der Pädagogik. Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns». Mitschrift eines Vortrags im Sommersemester 1981 an der FU Berlin.

Rat für Kulturelle Bildung, Hrsg. 2019. *Jugend/Youtube/Kulturelle Bildung – Horizont 2019 Studie: eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf.

Reich, Kersten. 2002. *Konstruktivistische Didaktik: Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Pädagogik und Konstruktivismus., Neuwied: Luchterhand.

Rolff, Hans-Günter. 2016. *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. vollst. überarb. Auflage, Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz.

Schmidt, Robin. 2020. «Post-digitale Bildung». In *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?*, herausgegeben von Marko Demantowsky, Gerhard Lauer, Robin Schmidt, und Bert te Wildt, 57–70. De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110673265-005.

Simon, Nina. 2010. *The Participatory Museum*. Santa Cruz, California: Museum 2.0.

Soßdorf, Anna. 2016. *Zwischen Like-Button und Parteibuch: die Rolle des Internets in der politischen Partizipation Jugendlicher*. Research, Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13932-2.

Stalder, Felix. 2019. *Kultur der Digitalität*. Edition Suhrkamp. Berlin: Suhrkamp.

Theunert, Helga. 2009. «Medienkompetenz». In *Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis*, herausgegeben von Bernd Schorb, Günther Anfang, und Kathrin Demmler. München: kopaed.

Trilling, Bernie, und Charles Fadel. 2009. *21st Century Skills. Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Rechtsextremes Framing auf YouTube

Darstellungsformen und Ästhetik von Influencern der Identitären Bewegung

Matthias Heider[1]

[1] Filmuniversität Babelsberg KONRAD WOLF

Zusammenfassung

Die deutschsprachige rechtsextreme Szene ist auf YouTube aktiv. Rechtsextreme Influencerinnen und Influencer veröffentlichen regelmässig Videos, in denen sie politische Themen aufgreifen. Mit ihren Inhalten erreichen sie zum Teil hunderttausende Menschen. Dieser Beitrag analysiert anhand der Erkenntnisse der Framing-Theorie, die davon ausgeht, dass die Art, wie ein Ereignis beschrieben und dargestellt wird, Auswirkungen auf dessen Interpretation durch die Rezipierenden hat, fünf Videos von Produzierenden der rechtsextremen Identitären Bewegung mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Dabei wird deutlich, dass sich die Produzierenden der gängigen Ästhetik der Plattform anpassen und dass die sich humoristischer Stilmittel bedienen, um ihre Inhalte weniger radikal wirken zu lassen. Ausserdem nutzen sie teilweise Ästhetiken und Strategien, die aus Nachrichtenformaten bekannt sind. So bedienen sie bekannte Sehgewohnheiten der Rezipierenden. Ausserdem erhalten die Videos so den Anschein, journalistisch recherchiert und belegt zu sein, obwohl dies nicht der Fall ist. Diese Ergebnisse bieten nicht nur einen Einblick in die Kommunikationsstrategien rechtsextremer Gruppierungen, sondern auch wichtige Anknüpfungspunkte für die praktische Arbeit gegen Rechts.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Hausmann, Robert. 2022. «Rechtsextremes Framing auf YouTube. Darstellungsformen und Ästhetik von Influencern der Identitären Bewegung». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 267–290. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.27.X.

Right-Wing Extremist Framing on YouTube. Forms of Representation and Aesthetics of Influencers of the German Far-Right Movement ‹Identitäre Bewegung›

Abstract

The German-speaking right-wing extremist scene is active on YouTube. Right-wing extremist influencers regularly publish videos in which they address political issues. Some of them reach hundreds of thousands of people with their content. Based on the findings of the framing theory, which assumes that the way an event is described and presented has an impact on the interpretation of the event by the recipients, this study analyses five videos by influencers of the far-right movement ‹Identiäre Bewegung›, using qualitative content analysis. It is evident that the YouTubers adapt to the common aesthetics of the platform and that they use humorous stylistic devices to make their content seem less radical. In addition, they partly use aesthetics and strategies that are familiar from news formats. This way, they serve familiar viewing habits of the recipients. In addition, the videos appear to be journalistically researched and verified, although this is not the case. These results not only offer an insight into the communication strategies of right-wing extremist groups, but also important starting points for practical work against the far right.

1. Einleitung

Online-Videos, wie sie zum Beispiel auf den Plattformen YouTube, TikTok oder Instagram angeboten werden, sind, noch vor Fernsehen und digitalen Spielen, die primäre mediale Freizeitbeschäftigung von Jugendlichen (Feierabend, Rathgeb, und Reuther 2020, 12). Dort lassen sich jedoch nicht nur Tutorials, Let's Plays oder Comedy-Videos finden; auf den Plattformen werden regelmässig auch Videos mit politischen Inhalten hochgeladen. Wie in nahezu allen Bereichen des Internets sind auch hier teilweise extremistische Ansichten vertreten. Die rechtsextreme Identitäre Bewegung (IB) erkannte früh das Kommunikationspotenzial der sozialen Medien und setzt seit ihrer Gründung auch auf Online-Videos, um ihre Ideologie zu verbreiten (Bruns, Glösel, und Strobl 2018, 269). Doch nicht nur die Organisation selbst setzt auf Bewegtbildinhalte im Netz, auch die Schlüsselfiguren

und inhaltliche Führung der IB ist in den sozialen Medien zu finden. Obwohl der Bundesverfassungsschutz nur etwa 600 Unterstützende der Identitären Bewegung Deutschland (IBD) zählt, erreichen die Youtuberinnen und Youtuber mit ihren Videos teilweise Hundertausende. In ihren Videos setzen diese *Influencer* und *Influencerinnen* der IB (nach Schach 2018, 31) Bezüge zu politischen Themen und reichern diese mit ihrer ideologischen Weltsicht an. Wie dieses *Framing* vonstattengeht und welche ästhetischen und inhaltlichen Stilmittel die Akteure dabei verwenden, soll im folgenden Text näher aufgezeigt werden. Hierfür werden fünf Videos von YouTubern der IB qualitativ analysiert und die darin verwendeten Stilmittel aufgezeigt. Um diese Inhalte besser einzuordnen, geht dem eine genauere Betrachtung der IB voran. Zum Abschluss der Analyse wird die Bedeutung um das Wissen solcher Stilmittel aufgezeigt, wenn es um die wichtige Aufgabe der Wissenschaft und besonders der Medienpädagogik im Widerstand gegen rechtsextreme und anti-demokratische Ideologie geht.

2. Die Identitäre Bewegung

Die IB ist eine international operierende Gruppierung vor allem junger Menschen. Sie kann der sogenannten *Neuen Rechten* zugeordnet werden (Bruns, Glösel, und Strobl 2018, 28) und zeichnet sich anhand von vier Alleinstellungsmerkmalen aus: «Jugendlichkeit, Aktionismus, Popkultur und die Corporate Identity» (Bruns, Glösel, und Strobl 2018, 68). Dabei rekrutiert sie ihre Anhängerschaft vor allem aus dem Schülerinnen- und Schüler-, Lehrlings- und Studierendenumfeld. Schwarz (Schwarz 2020, 35) bezeichnet die IB als «Scheinriesen», weil sie über nicht sonderlich viele Mitglieder verfügt und ihre Aktionen meist nur wenige Teilnehmende anziehen. Ihre Aktionsformen sind jedoch so angelegt, dass auch immer wieder Massenmedien über sie berichten und sie so die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit erlangen (Hentges 2018, 95). Hinzu kommt ein grosses Publikum, das über eigene Medien und Internetpräsenzen erreicht wird.

Auch ideologisch steht die IB der *Neuen Rechten* nahe, die vor allem auf einen positiven Bezug zur nationalen Identität setzt (Hentges, Kökgiran, und Nottbohm 2014, 2). Dabei bemühen sie sich zumindest in der Öffentlichkeit um eine klare Abgrenzung zum historischen Faschismus und vor allem zum Nationalsozialismus, sowie zur extremen Rechten nach 1945. In

der Praxis zeichnet sich die IB trotzdem stark durch solche rassistischen Diskurse aus, welche «in den westlichen Gesellschaften bereits verbreitet sind» (Bruns, Glösel, und Strobl 2017, 82) und deren Grundlage der sogenannte ‹Ethnopluralismus›[1] bildet. Diese Ideologie eignet sich bestens dazu, «mittels akzeptabel scheinender Begriffe und Menschenbilder, Rassismus für das als wünschenswert gedachte Spektrum der bürgerlichen Mitte aufzuarbeiten» (Bruns, Glösel, und Strobl 2017, 82). In der Realität wird die propagierte ‹Gleichheit der Völker› von den Identitären selbst nicht gelebt. Immer wieder schlagen eine klare Hierarchisierung von Menschengruppen und offenerer Rassismus durch. Vor allem muslimische Menschen und *Persons of Color* werden verbal (und teilweise körperlich) angegriffen. Doch auch innerhalb des vermeintlichen eigen ‹Volkes› sehen die Identitären Feinde. Eine dekadente und hedonistisch-liberale Gesellschaft habe Deutschland und Europa in eine existenzielle Krise geführt. Vor allem der politische Liberalismus und Marxismus, aber auch alles andere, was als politisch ‹links› wahrgenommen wird, dient als Feindbild (Bruns, Glösel, und Strobl 2018, 219–41). Die IB sieht sich als Opfer einer vermeintlich linken Hegemonie, die die Akteurinnen und Akteure der *Neuen Rechten* durch Zensur und *Political Correctness* daran hindern möchte, frei zu denken, zu schreiben und zu reden (Aftenberger 2007, 206ff.). Diese Argumentation wird vor allem dafür genutzt, um anti-demokratische oder rassistische Aussagen als richtig zu legitimieren und sich gleichzeitig selbst als Verteidigerinnen und Verteidiger demokratischer Meinungsfreiheit zu inszenieren (Bruns, Glösel, und Strobl 2018, 242f.).

In den letzten Jahren, sehen Beobachtende die IB jedoch in einem Abwärtstrend. Aktionen bleiben aus, die offiziellen Social-Media-Kanäle der IB werden immer seltener betreut und einige Aktivistinnen und Aktivisten haben neue Organisationen gegründet oder sich anderen angeschlossen (Sulzbacher 2020). Der scheinbare Rückzug der IB bedeutet aber keineswegs, dass deren Ideologie und Ansichten der Vergangenheit angehörten.

1 Eine modernisierte Form des Rassismus, der das Individuum vor allem durch die Zugehörigkeit zu einem ‹Volk› oder einer ‹Kultur› definiert. Das Aufeinandertreffen verschiedener ‹Kulturen› wird dabei als Ursache globaler Konflikte angesehen und davon ausgegangen, diese könnten vermieden werden, wenn diese ‹Kulturen› streng getrennt voneinander existieren würden (vgl. Bruns, Glösel, und Strobl 2018, 228ff.).

Einzelpersonen mit starken Verbindungen zur IB treten nun vermehrt in den sozialen Medien auf und erreichen dort ein grosses Publikum. So erzielte Martin Sellner, Leiter der IB Österreich, mit seinen YouTube-Videos durchschnittlich 1,5 Millionen Videoaufrufe pro Monat. Es hat den Anschein, dass die IB ihre Arbeit vom gruppenbasierten Aktivismus hin zur Onlinekommunikation über Einzelpersonen verschoben hat.

3. Politik und Rechtsextremismus auf YouTube

Das Thema der politischen Akteurinnen und Akteure und Influencerinnen bzw. Influencern auf YouTube fand in der Wissenschaft bisher nur sehr moderate Beachtung. Zwar liegt eine Vielzahl von Werken vor, die sich mit politischer Kommunikation im Internet befasst. Häufig beschäftigen sich diese aber nur mit den Inhalten etablierter Parteien oder journalistischer Werke, wie die Beiträge im Sammelband von Schweitzer und Albrecht (2011) zeigen. Trotzdem sollen an dieser Stelle einige herausstechende Forschungen vorgestellt werden, die besonders für diesen Beitrag relevant sind. Bachl (2011), der sich mit Videos etablierter Parteien beschäftigt, leitet aus seiner Arbeit die Erkenntnis ab, dass politische YouTube-Videos vor allem dann erfolgreich sind, wenn sie Inhalte auf humorvolle Art und Weise aufgreifen. Düring (2011) kommt in ihrer Untersuchung von Videos von Gentrifizierungsgegnerinnen und -gegnern zu dem Schluss, dass es für eine kleine Gruppe von Aktivistinnen und Aktivisten möglich ist, durch Videos Einfluss auf die öffentliche Meinung zu nehmen. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen Sayre et al. (2010), die herausgefunden haben, dass politische YouTube-Videos Einfluss auf die Nachrichtenberichterstattung zu bestimmten Themen haben können. Eine Studie von Studierenden der Filmuniversität Babelsberg erforschte 2018 die Arbeitsweise und das Selbstbild politischer YouTuberinnen und YouTuber. Die Ergebnisse dieser Studie sind in zwei Publikationen zusammengefasst und zeigen auf, dass diese Akteurinnen und Akteure vor allem an einem Diskurs, nicht an einer Persuasion ihrer Rezipierenden interessiert sind (Wegener 2019; Wegener und Heider 2019). Allerdings beschäftigt sich diese Arbeit lediglich mit pro-demokratischen YouTuberinnen und YouTubern, die vor allem auf einen Bildungsprozess abzielen. Ekmans (2014) Beitrag über rechtsextremen Videoaktivismus in Schweden zeigt hingegen, dass extremistische

Gruppierungen mit ihren Videos die Ziele verfolgen, ihre Sichtbarkeit zu erhöhen, ihre Anhängerschaft zu stärken, zu mobilisieren und das eigene Bild für die Öffentlichkeit ansprechender zu gestalten. Eine Arbeit über das Twitter-Verhalten rechtspopulistischer Politikerinnen und Politiker legt ausserdem nahe, dass sich diese in ihren Online-Auftritten auf ihre politischen Kernthemen, vor allem die Migrationspolitik fokussieren (Alonso-Muñoz und Casero-Ripollés 2018). Besonders interessant für das Verständnis visueller rechtsextremer und rechtsterroristischer Inhalte im Internet sind die Werke von Maik Fielitz. Sie zeigen, dass sich die rechtsextreme Kommunikation an die Internetkultur angepasst hat und dort Ästhetiken und Konventionen z. B. der *Meme*-Kultur zum Einsatz kommen (vgl. Bogerts und Fielitz 2018, 2019; Fielitz und Staemmler 2020). Er liefert ausserdem wichtige Beiträge zum Umgang mit rechtsextremistischen Hasskampagnen, die als Grundlage medienpädagogischer Konsequenzen dieser Arbeit zur Rate gezogen werden können (Fielitz 2020). Einen besonders wichtigen, wenn auch nicht wissenschaftlichen Beitrag liefern Stegemann und Musyal mit ihrem Vortrag auf der re:publica 2019. Dort zeigen die Journalisten eindrucksvoll an etlichen Beispielen auf, wie rechte Influencerinnen und Influencer, vor allem der IB, plattformspezifische Inhalte publizieren und sich selbst mit intimen und emotional-authentischen Inhalten zur Pop-Figur machen, um ihre Ideologie zu verbreiten (re:publica 2019). Auch die Publizistin Karolin Schwarz (2020) zeigt in ihrem Werk «Hasskrieger», wie der neue globale Rechtsextremismus funktioniert und wie bekannte Mechanismen des Influencer-Marketings eingesetzt werden, um demokratiefeindliche Ideologien zu verbreiten.

Es zeigt sich, dass rechtsextremistische Inhalte auf YouTube zwar wissenschaftliche und gesellschaftliche Beachtung fanden, die ständig wechselnden Rahmenbedingungen der digitalen Verbreitungsmöglichkeiten sowie der Kommunikationsstrategien rechtsextremer Gruppierungen machen es jedoch notwendig, sich kontinuierlich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Besonders ein Blick auf die Ästhetik und die verwendeten Stilmittel rechtsextremer Akteurinnen und Akteure scheint sinnvoll, da dieser einen Beitrag leisten kann, diese besser zu erkennen und so das Wissen um sie in der praktischen medienpädagogischen Jugendarbeit Verwendung finden kann.

4. Framing

Es war Erving Goffman (1986), der den Forschungsbereich des Framings hin zum Kollektiv und der Gesellschaft öffnete. Er geht davon aus, dass die Menschen ihre Umwelt niemals voll verstehen können und deshalb gemachte Lebenserfahrungen interpretieren und klassifizieren, um sie zu verstehen. Er schreibt:

> «[W]e tend to perceive events in the terms of primary frameworks, and the type of framework we employ provides a way of describing the event». (Goffman 1986, 24)

Wie ein Ereignis beschrieben wird, ist also keinesfalls naturgegeben, sondern hängt von den Frames ab, die die Beschreibenden anwenden. Dies impliziert, dass es mehrere Sichtweisen auf ein Ereignis geben kann und diese davon abhängen, welche Frames die Berichtenden anwenden (D. A. Scheufele 2000, 301). Dieser Ansatz rückt das Framing-Konzept weg vom blossen logischen Verstehen von Informationen und hin zu einer gezielten Selektion von Fakten und Argumenten (Cacciatore, D. A. Scheufele, und Iyengar 2015, 10). Entman (1993) definiert Frames nach ihrer Funktion. Demnach definieren sie Probleme, analysieren Gründe für diese Probleme, geben eine moralische Einschätzung und Evaluation der Kausalfaktoren des Problems und schlagen, im letzten Schritt, Lösungen vor (Entman 1993, 52). Es ist dabei nicht nur entscheidend, welche Informationen zur Nachricht werden, sondern auch, wie diese aufbereitet sind.

Framing funktioniert durch «selection, emphasis, exclusion and elaboration» (Tankard et al. 1991, 3). In diesem Prozess kommen sehr verschiedene Mittel zum Einsatz, um ein Ereignis auf eine bestimmte Art und Weise darzustellen. So können unterschiedliche Teile eines Interviews, unterschiedliche Foto- oder Videoaufnahmen oder die Verwendung anderer Begriffe ein Ereignis in einem anderen Frame darstellen. Wie Ardévol-Abreu (2015, 429) anmerkt, ist es bei identischen Informationen und Quellen möglich, eine Nachricht unterschiedlich zu framen. Eine positive bzw. negative Darstellung in den Medien bewirkt, wie verschiedene Studien belegen, bei den Rezipierenden häufig eine äquivalente Evaluation des Ereignisses (B. Scheufele 2004, 407). Es muss aber auch darauf geachtet werden, *wer*

kommuniziert. Denn die Einstellung gegenüber der absendenden Person einer Nachricht dürfte Einfluss auf deren Wirkung haben (Eichhorn 2005, 92).

Die Framing-Theorie stammt aus einer Zeit, «in der die traditionellen Massenmedien die zentrale Instanz für die Vermittlung (politischer) Informationen in der Bevölkerung waren» (Gleich 2019, 126). Durch eine Diversifizierung des Medienangebots stehen Rezipierenden immer mehr und spezialisiertere Informationsquellen zur Verfügung. Diese zunehmende Komplexität des Medienangebots sowie sich verändernde Mediennutzung sorgen dafür, dass nicht nur Journalistinnen und Journalisten Framing betreiben. Auch Laien können Nachrichten oder nachrichtenähnliche Inhalte veröffentlichen, die auf den ersten Blick häufig kaum von professionellen journalistischen Inhalten zu unterscheiden sind. Das ermöglicht auch politischen Gruppierungen und Parteien, diese Kommunikationswege für ihre Mobilisierung oder für politisches Marketing zu nutzen (Skogerbø und Krumsvik 2014, 350). So lösen sie zumindest teilweise ihre Abhängigkeit von den Massenmedien zur Aufmerksamkeitsgenerierung und können direkt mit Anhängerinnen und Anhängern oder Wählenden in Verbindung treten. Durch die sozialen Medien haben sie die Möglichkeit, selbst ein grosses Publikum zu erreichen (Gleich 2019, 132). Dadurch sind selbst kleine Gruppierungen befähigt, ihre Interessen publik zu machen, auch wenn sie gegen die der vermeintlichen (medialen) Machtelite stehen (Antony und Thomas 2010, 1284). Bekkers et al. (2011) fanden heraus, dass es durch geschicktes Framing in sozialen Medien zu einer effektiven Mobilisierung von Anhängerinnen und Anhängern kommen kann. Sie kommen zu dem Schluss:

> «These technologies enable rapid and massive sharing of experiences, which helps to create a shared understanding or a shared story between loosely coupled individuals. This facilitates a process of frame alignment, which helps to expand both the issue and the group of people to be mobilized.» (Bekkers et al. 2011, 217)

Ekman (2014) sieht gerade den Videoaktivismus als essenzielle Strategie der Aufmerksamkeit im mediatisierten Protest. Er zeigt auch auf, wie Symboliken, Ästhetik und andere visuelle Nachrichten genutzt werden,

um Wiedererkennungswerte für solche Gruppierungen zu schaffen und einen Vergemeinschaftungseffekt unter den Unterstützerinnen und Unterstützern zu erzielen. Diese Elemente können zusammen mit ansprechendem, emotionalem Framing verwendet werden, um eine möglichst überzeugende Nachricht zu vermitteln, die die Zuschauerinnen und Zuschauern affektiv anspricht und einen grossen persuasiven Effekt erzielt (vgl. Ekman 2014, 82–96). Auch nicht-journalistische politische Akteurinnen und Akteure framen also aktiv und haben, wie die Forschung zeigt, damit auch teilweise grossen Erfolg (vgl. Alonso-Muñoz und Casero-Ripollés 2018; Antony und Thomas 2010; Bekkers et al. 2011; Ekman 2014; Huckins 1999; Ragas und Kiousis 2010; Sayre et al. 2010). Dass diese nicht immer demokratische und freiheitlich-soziale Ziele verfolgen, befürchteten schon Antony und Thomas (2010) in ihrem eigentlich positiven Text zu «Citizen Journalism». Die folgende Betrachtung rechtsextremer Inhalte von YouTuberinnen und YouTubern der Identitären Bewegung wird zeigen, wie solche anti-demokratischen Kräfte agieren und welche Stilmittel sie in ihrem Framing anwenden.

5. Empirische Untersuchung

5.1 *Methodisches Vorgehen*

Um dem explorativen Charakter dieser Studie gerecht zu werden, wurde für die Analyse ein qualitatives Vorgehen gewählt. Diese, für die Framing-Forschung ungewöhnliche Methode, ermöglicht, rhetorische und stilistische Mittel deutlich herauszustellen – ein Problem, das in einem quantitativen Forschungsdesign häufig ausser Acht gelassen wird (Russell Neuman et al. 2014, 207). Um die Analyse den audiovisuellen Inhalten anzupassen, wurden Methoden aus der Medien- und Filmwissenschaft genutzt, genauer gesagt die Film- und Fernsehanalyse nach Mikos (2008). In einem speziell an diese Forschung angepassten Sequenzprotokoll, in dem sich auch das Transkript der Videos finden lässt, wurden die ausgewählten Videos quantifiziert und so erforschbar gemacht. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse (nach Mayring 2016) wurden dann die Methoden und Stilmittel

herausgearbeitet, die von den YouTuberinnen und YouTubern der IB genutzt werden, um ihre Ideologie zu verbreiten. Die Kodierung und Analyse wurden unter Zuhilfenahme des Computerprogramms ATLAS.ti (Version 8.4.24.0) durchgeführt.

Um möglichst typische Videos auszuwählen, wurde wie folgend vorgegangen: Eine Vorabanalyse anhand von journalistischer Berichterstattung und Quellen aus der Arbeit gegen Rechtsextremismus sollte helfen, YouTuberinnen und YouTuber zu ermitteln, die in enger Verbindung mit der IB stehen. Anschliessend sollte anhand folgender Kriterien entschieden werden, ob diese sich für eine Analyse eignen:

1. Deutschsprachig
2. Relevante Grösse von über 10.000 Abonnentinnen und Abonnenten (Stand Mai 2020)
3. Regelmässige Uploads
4. Erfahrbare Einzelakteure bzw. Einzelakteurinnen
5. Persönliche Kanäle (keine Kanäle von Organisationen)

Von den so ausgewählten Youtuberinnen und YouTubern wurde das – gemessen an den Aufrufzahlen – erfolgreichste Video aus dem Jahr 2019 analysiert. Diese Auswahlmethode wurde gewählt, weil so eine Relevanz gegeben war und sich durch den zeitlichen Abstand eine Einordnung in das politische Tagesgeschehen einfacher und klarer gestaltete. Ausserdem sollten Videos, in denen die YouTuberinnen und YouTuber ausschliesslich ein Interview mit einem anderen Menschen durchführen, von der Analyse ausgeschlossen werden. So wurde verhindert, dass Videos analysiert werden, deren Erfolg massgeblich an prominenten Gästen festzumachen ist. Die Videos wurden mittels der Analyseseite www.socialblade.com ermittelt.

5.2 *Ausgewählte Kanäle und Videos*

In der Bestandsaufnahme von Kanälen, die mit der IBD oder IBÖ in Verbindung stehen, konnten insgesamt zwölf Kanäle ermittelt werden. Nach den oben genannten Kriterien wurden folgende fünf Kanäle mit ihren meistgesehenen Videos aus dem Jahr 2019 ausgewählt

Kanalname	Moderator	Abonnentinnen und Abonnenten (Mai 2020)	Meistgesehenes Video 2019	Uploaddatum	Aufrufe des Videos
Martin Sellner	Martin Sellner	139.000	«!! Diese Migrationsbilder aus Bosnien schockieren alle – UN-Umsiedlung beginnt.»	18.01.2019	251.044[2]
Laut Gedacht	Alexander «Malenki» Kleine & Phillip Thaler	53.800	«Ist Klima-Greta ein Fake? | Laut Gedacht #112»	31.01.2019	202.612[3]
Martin Sellner Live!	Martin Sellner	43.400	«Mein Verhör & eine Warnung an alle Unterstützer»	16.04.2019	111.354[4]
Malenki	Alexander «Malenki» Kleine	49.100	«Multikulti Propaganda für Kids»	04.02.2019	49.214[5]
Ruhrpott Roulette	Marius König & Kai Naggert	14.300	«Heikle Strassenumfrage | Ruhrpott Roulette #03»	29.03.2019	135.346[6]

Tab. 1: Zwölf ermittelte YouTube Kanäle, die mit der IBD oder IBÖ in Verbindung stehen.

Die resultierende Auswahl von Kanälen gibt einen vergleichsweise breit gestreuten Überblick der vorhandenen YouTuberinnen und YouTuber der IB. Mit den beiden Kanälen von Martin Sellner und Alexander «Malenki»

2 Stand: 30.06.2020.
3 Stand: 12.06.2020.
4 Stand: 12.06.2020.
5 Stand: 09.06.2020.
6 Stand: 02.07.2020.

Kleine werden Videos von Soloakteuren analysiert. In den Videos von *Laut Gedacht* und *Ruhrpott Roulette* tritt hingegen ein Moderatorenteam auf. Ausserdem werden Identitäre aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen betrachtet. Während Kleine und Thaler der ostdeutschen IB zuzuordnen sind, bieten König und Naggert die Möglichkeit, eine Westdeutsche Gruppe von IB Influencern näher in die Analyse einzubeziehen. Seller steht dabei als Repräsentant der IBÖ. Durch seinen Einfluss und seine Bekanntheit kann er jedoch auch als prototypisch für sämtliche deutschsprachigen Gruppierungen der IB angesehen werden.

6. Ergebnisse der Analyse

6.1 YouTube

Der Plattform angemessen, bedienen sich auch die untersuchten YouTuberinnen und YouTuber bestimmter Ästhetiken und Stilmittel, die man als typisch für die Plattform beschreiben kann und die sonst vor allem durch Video-Bloggerinnen und -Blogger sowie Lifestyle-YouTuberinnen und YouTuber bekannt sind. Dies wird schon bei der ersten Betrachtung der Titel klar. Der Einsatz von Sonderzeichen ganz zu Beginn des Titels (vgl. Martin Sellner 2019), die gewählten Formate wie z. B. «Heikle Straßenumfrage» (Ruhrpott Roulette 2019), aber auch das Verwenden von aufsteigenden Nummern zur Kennzeichnung des Contents (vgl. z. B. Laut Gedacht 2019), sind bekannte Praktiken. Auch verwenden fast alle Videos ein animiertes Intro, das den darauf folgenden Content klar als dem Kanal zugehörig kennzeichnet (vgl. z. B. Malenki 2019 [00:00-00:05]). Auch ein Abspann wird bei einigen Videos verwendet und ruft, wie z. B. bei *Laut Gedacht* (vgl. Laut Gedacht 2019 [08:27-08:35]), *Ruhrpott Roulette* (vgl. Ruhrpott Roulette 2019 [11:11-11:16]) und *Martin Sellner Live* (vgl. Martin Sellner Live! 2019 [11:31-11:44].) die Nutzerinnen und Nutzer auf, den Kanal zu abonnieren und mit Spenden zu unterstützen. Solche sogenannten Endcards sind unter professionellen und semi-professionellen YouTuberinnen und YouTubern stark verbreitet und werden u. a. auch dafür genutzt, die Nutzerinnen und Nutzer über Videolinks zu weiteren Videos des Kanals zu führen (vgl. Martin Sellner Live! 2019).

Ein weiteres YouTube-typisches ästhetisches Mittel, das verwendet wird, ist die direkte Ansprache in die Kamera,[7] die bei Video-Bloggerinnen und -Bloggern üblich ist. Häufig wird diese mit Jumpcuts kombiniert, die das Video dynamischer erscheinen lassen. Letztere werden, wenn sie verwendet werden, allerdings nur spärlich eingesetzt (vgl. Laut Gedacht 2019; Martin Sellner Live! 2019). Das Video des Kanals *Ruhrpott Roulette* weist eine weitere Besonderheit auf. Dort wird auffallend häufig von grafischen Einblendungen Gebrauch gemacht. Das ist zwar per se nicht ungewöhnlich, da solche in fast jedem Video zu finden sind, allerdings bedienen sich die Macher hier u. a. auch eines bekannten *Memes*, das John Travolta in dem Film PULP FICTION (1994) zeigt (vgl. Ruhrpott Roulette 2019, [03:58-04:42]). Normalerweise ist dieses *Meme* Ausdruck einer gewissen Planlosigkeit, hier wird es jedoch zur Visualisierung eines fremden Mannes und Vergewaltigers verwendet. Man bedient sich hier also gängiger Praktiken der Internetkultur und setzt diese in einen neuen Kontext.

Sofern ein Set vorhanden ist, erinnert es ebenfalls an die Sets klassischer YouTube-Videobloggender. Während sich Martin Sellner in Web-Cam-Ästhetik scheinbar aus seinem Schlafzimmer an seine Zuschauerinnen und Zuschauer wendet und in ein gut sichtbares Mikro spricht, verwenden Alexander «Malenki» Kleine und Philip Thaler auf ihrem Kanal *Laut Gedacht* eine aufwendigere Hintergrundausstattung mit Details. Ihr Aufbau erinnert ebenfalls an den klassischer Video-Bloggerinnen und -Blogger, ist allerdings mit nationalistischen und völkischen Symbolen angereichert. Neben Socken in den Farben der BRD findet sich auch ein T-Shirt mit dem Logo des Kanals und ein kleines Schild, auf dem ein Schwert und in Fraktur geschrieben die Worte «Sachsen muss stabil bleiben» (Laut Gedacht 2019) zu lesen sind. Auch ein klassisches Ölgemälde einer Seeidylle ist zu erkennen, das eine Anspielung auf eine vergangene, nationale Idylle früherer Zeiten, gleichzeitig aber auch eine Anlehnung an eine beliebte Retro-Ästhetik nahelegt (Laut Gedacht 2019). Es kann vermutet werden, dass diese dort absichtlich platziert worden sind, um diesen klaren nationalistischen und kämpferischen Bezug zu schaffen. Dies erinnert an Produktplatzierungen, wie sie z. B. im Influencer-Marketing üblich sind (Müller 2020, 59).

7 Alle untersuchten Videos tragen dieses Merkmal.

Ein weiteres interessantes Beispiel, bezogen auf die ästhetischen Praktiken, stellt das Video von Alexander «Malenki» Kleine dar, in dem er in einer Bibliothek Kinderbücher bewertet. Sein Kleidungsstil, die Farbgebung des Videos und vor allem die Schnitte, in denen zum Teil ein Effekt verwendet wird, der das Ausbrennen eines analogen Films simuliert, ist stark an eine Ästhetik angelehnt, die vor allem unter Lifestyle- und Fashion-Influencerinnen und -Influencern auf YouTube, aber auch Instagram gängig ist (Müller 2020, 51–77). Auch die Moderatoren von *Ruhrpott Roulette* kleiden und frisieren sich im Stil junger, modischer Menschen (vgl. Ruhrpott Roulette 2019). So tritt rechtsextremes Gedankengut und Ablehnung einer offenen Gesellschaft in einem Gewandt in Erscheinung, das vermutlich die wenigsten Zuschauerinnen und Zuschauer erwarten, und das stark vom Stereotypenbild springerstiefeltragender Rechtsextremer abweicht.

Diese ästhetischen Stilmittel, aber auch dramaturgische Anlehnungen an bekannte YouTube-Formate wie z. B. Umfragen, Video-Blogs und Life-Style-Videos zeigen, dass die Identitären sich an die gängigen Praktiken der Plattform anpassen. Die YouTuberinnen und Youtuber der IB adaptieren den Stil grosser YouTube-Kanäle. Damit soll vermutlich versucht werden, den Übergang von *normalem* YouTube-Content zu den rechtsextremen Inhalten der Identitären so einfach und fliessend wie möglich zu gestalten. Den Rezipierenden könnte so gar entgehen, dass es sich hierbei um rechtsextremen Content handelt. Vielmehr finden sie sich in Formaten und Ästhetiken wieder, die ihnen wohlbekannt sind.

6.2 *Humor und Zynismus*

Eng mit der Anlehnung an klassische YouTube-Praktiken ist der Einsatz von Stilmitteln verknüpft, die den Bereichen Humor bzw. Zynismus zugeordnet werden können. In allen Videos war dieser Aspekt vorhanden. Jedoch unterscheiden sie sich in ihrer Ausprägung teilweise stark. Während sich Martin Sellner in seinen Videos weitgehend zurückhält, fusst das Video von *Ruhrpott Roulette* fast ausschliesslich auf komischen Elementen. Die Produzierenden machen sich vor allem über die Teilnehmenden ihrer Umfrage lustig oder stellen sie als gefährlich oder dumm dar. Dabei nutzen sie aber auch Einblendungen von *Memes*, kleinen Grafiken oder

Animationen. So zum Beispiel bei der Frage, wie viel Haut Frauen zeigen dürfen, ohne Gefahr zu laufen, vergewaltigt zu werden (vgl. Ruhrpott Roulette 2019, [03:58-06:15]). Das Foto der Frau, die immer weiter verhüllt wird, bis sie einen Niqab trägt, weist erneut auf die starke Islamfeindlichkeit der IB hin. Zwei weitere Mittel, mit denen sich die Produzierenden über die Befragten lustig machen, ist einerseits das schnelle Vorspulen bei langen, vermeintlich unverständlichen Antworten (vgl. z. B. Ruhrpott Roulette 2019, [06:15-06:51]). So wird suggeriert, das Gegenüber könne sich nicht richtig ausdrücken. Andererseits delegitimiert das Einspielen von aus dem Kontext gerissenem Fremdmaterial, zum Beispiel eines alten, als sexistisch zu bewertenden Werbespots (vgl. Ruhrpott Roulette 2019, [02:08-02:30]) oder einer Doku über den Hinduismus (vgl. Ruhrpott Roulette 2019, [09:33-10:21]) die Aussagen der Befragten. Die Antworten der Befragten werden mit vermeintlich komischen oder unpassenden Fremdszenen kontrastiert, was sie lächerlich erscheinen lässt. Dabei darf der Selektions- und Produktionsprozess nicht ausser Acht gelassen werden. Die Produzierenden wählen hier vermutlich gezielt solche Aussagen aus, die das Video gleichzeitig «witzig» machen und ihrer politischen Agenda nutzen sollen.

Auch der politische Gegner wird als lächerlich, unfähig und/oder gefährlich dargestellt. Die beiden Moderatoren der Sendung *Laut Gedacht* verwenden vor allem Zynismus, um Aussagen des politischen Gegners ins Lächerliche zu ziehen oder sie als falsch und gefährlich darzustellen. So benutzen sie zum Beispiel, als sie die Geschichte einer angeblich glücklosen und für die Frau psychisch schädlichen Ehe zwischen einer Deutschen und einem Asylbewerber erzählen, einen ironischen Unterton sowie kontrastierende Einblendungen:

> «Kleine: Aber es gibt in Deutschland auch tolerante Menschen. Die offen sind für fremde Kulturen. Progressive Menschen. Die auch bereit sind, sich zu verändern. Nicht so wie die liebe Anna.
>
> Thaler: Ich bin mir sicher, wir werden in den kommenden Jahren noch weitere märchenhafte Geschichten hören. Geschichten von alten, vertrockneten Jungfern, die ihren Traumprinzen aus fremden, fernen Ländern gefunden haben. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.» (Laut Gedacht 2019 [04:23-05:35])

Während Thaler diesen letzten Satz sagt, wird ein Zeitungsartikel eingeblendet: «Asylbewerber ersticht in Borna seine Frau» (Laut Gedacht 2019 [04:23-05:35]). Hier zeigt sich auch, dass häufig mehrere Elemente gleichzeitig eingesetzt werden.

Gleichzeitig nimmt der Einsatz von Humor dem Gesagten und Dargestellten die Härte. Es klingt weniger aggressiv und lässt sich besser an den gesellschaftlichen Diskurs andocken. So wird nicht nur der Rahmen des Sagbaren erweitert, so werden auch bestimmte Attribute wie Gewalt, Frauenfeindlichkeit oder Terror mit dem Thema Migration verknüpft oder wird der politische Gegner in ein schlechtes Licht gerückt. Gleichzeitig eröffnen Humor und Zynismus auch eine grosse Zielgruppe. Nach Bachl (2011) sind politische YouTube-Videos vor allem dann erfolgreich, wenn sie «ihre Inhalte humorvoll und lustig verpacken». Lustige Videos zählen zudem zu den beliebtesten Inhalten auf der Plattform. So geben über ein Drittel der Jugendlichen, darunter vor allem Jungen, an, mehrmals pro Woche lustige Clips bzw. Comedy oder lustige Videos von YouTuberinnen oder YouTubern zu rezipieren (vgl. Feierabend, Rathgeb, und Reuther 2020, 40). Mit dieser Art von *lustigen* Videos werden also vor allem jüngere männliche Rezipienten angesprochen, was der Zielgruppe der IB entspricht.

6.3 (Pseudo) Journalismus

Es mag auf den ersten Blick verwunderlich sein, dass die Identitären eine (pseudo)journalistische Art der Darstellung wählen, sehen sie doch *die Medien* als Feinde und nutzen, wie beschrieben, Stilmittel, die nicht intuitiv dem Journalismus zugeschrieben werden. Doch bei genauerer Analyse fällt schnell auf, dass sich die Identitären auch stark journalistischer Stilmittel und deren Ästhetik bedienen. Deutlich wird das vor allem bei den Kanälen von Martin Sellner und dem News-Format *Laut Gedacht.* Blickt man zunächst auf die ästhetischen Aspekte des Letzteren, werden schon im Bildaufbau Parallelen zu klassischen Nachrichtenformaten deutlich. Zwar werden die Videos nicht in einem TV-Studio gedreht. Das Bild der beiden, aufrecht an einem Tisch sitzenden Moderatoren, die direkt in die Kamera sprechen, sowie der gestaltete Hintergrund, der mit verschiedenen Details geschmückt ist, folgt aber deutlich dem üblichen Aufbau

von Nachrichten- oder Magazinformaten (vgl. Laut Gedacht 2019). Auch das Aufzählen der Themen der Sendung (vgl. Laut Gedacht 2019, [00:00-00:07]) und die Blenden zwischen den Sendungssegmenten (vgl. Laut Gedacht 2019, [03:23-03:24]) erinnern in ihrer Ausführung an Formate, die aus dem Fernsehen bekannt sind. Kleine und Thaler inszenieren sich hier als Nachrichtensprecher und reklamieren somit auch der Glaubwürdigkeit und Deutungshoheit dieser Berufsgruppe für sich.

Ein weiteres bildgestalterisches Mittel sind Einblendungen und Einspieler. Sowohl in Sellners Videos als auch in *Laut Gedacht* lassen sich verschiedene Arten davon identifizieren, die an journalistisches Arbeiten erinnern. So werden hauptsächlich Online-Artikel, teils mit, teils ohne Quellenangabe, aber auch Bewegtbildmaterial eingespielt. Darüber hinaus lassen sich in den Videos auch Tweets, Fotos und Grafiken finden. Inhaltlich beziehen sich diese Einblendungen meistens auf das zuvor Gesagte oder das momentane Thema. So zeigt Sellner (2019) vermeintliche Videoaufnahmen von Geflüchteten, die eine Strasse entlang gehen, während er darüber spricht, dass «hunderte von Illegalen aus einer komplett überfüllten bosnischen Stadt [...] laut dem Bürgermeister [...] im Endeffekt weiter nach Norden und Westen, also alle zu uns [wollen]». Das Behauptete wird mit Bildern und zusätzlichen Quellen untermauert und gewinnt so an Legitimität und Glaubwürdigkeit. Die Sendung bekommt den Anschein, gut und gründlich recherchiert worden zu sein. Laien können hier durchaus denken, dass es sich um eine junge, aber trotzdem nach journalistischer Maxime recherchierte und glaubwürdige Sendung handelt. Dass dies hier nicht der Fall ist, lässt sich allerdings schnell herausfinden. Nicht nur fehlen bei einigen Einblendungen Quelle und Datum (vgl. z. B. Martin Sellner 2019, [01:15-03:10]; Laut Gedacht 2019 [04:41-05:04]), andere sind sogar komplett aus dem Kontext gerissen, so zum Beispiel die Einblendung eines Kommentars von Aussenminister Heiko Maas vom 27.01.2019 im Onlineauftritt der Zeitung *Welt* mit dem Titel «Das Unwissen der jungen Deutschen ist gefährlich» (Laut Gedacht 2019 [03:18-03:21]). Im Video wird es so dargestellt, als kommentiere der SPD-Politiker hier die vermeintliche Ahnungslosigkeit der *Fridays for Future*-Demonstrierenden über mögliche wirtschaftliche Folgen des Kilmaschutzes für Deutschland. Allerdings schreibt Maas in dem besagten Artikel mit keinem Wort über

die demonstrierenden Schülerinnen und Schüler. Sein Kommentar handelt von der Gefahr des wachsenden Antisemitismus und der Geschichtsvergessenheit in Deutschland und davon, dass rechte Provokateure den Holocaust relativieren und Hass und Hetze im Internet verbreiten (Maas 2019). Hier wird klar, dass es sich bei den Formaten der IB eben nicht um wirklich journalistische Inhalte handelt, auch wenn sie äusserlichen diesen Eindruck erwecken mögen, sondern um politische Botschaften, deren Produzierende auch nicht davor zurückschrecken, Fakten verkürzt oder gar falsch darzustellen.

7. Fazit

Die hier durchgeführte Analyse von fünf Videos von Influencerinnen und Influencern der rechtsextremen Identitären Bewegung hat gezeigt, dass sich diese einer breiten Palette an Stilmitteln bedienen, um ihre Inhalte ansprechend und wirkungsvoll aufzuarbeiten. Diese Mittel lassen sich in drei Kategorien unterteilen. *Erstens* werden bekannte ästhetische, stilistische und inhaltliche Konventionen von YouTube aufgegriffen und für die eigenen Videos, teilweise in abgewandelter Form, verwendet. So entstehen für die Rezipierenden visuell und stilistisch bekannte Formate, die jedoch mit politischer Ideologie angereichert werden. Die YouTuberinnen und Youtuber der IB erstellen Videos, die für die Userinnen und User leicht zugänglich sind, denn sie entsprechen deren Sehgewohnheiten. Als *zweite* übergeordnete Darstellungsform ist die Verwendung von Humor und Zynismus zu benennen. Diese ist eng mit den gängigen YouTube-Praktiken verknüpft und unterscheidet sich in ihrer Ausprägung je nach Produzierenden teilweise stark. *Humor* wird hier vor allem dafür genutzt, sich über Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund und den politischen Gegner lustig zu machen. Neben dem gesprochenen Wort kommt der *Witz* vor allem durch den Einsatz von eingeblendeten Grafiken oder Animationen sowie durch die Verwendung verschiedener Schnittabfolgen zur Geltung. Als Hauptziel dieser Darstellungsform kann eine bessere Zugänglichkeit, vor allem für ein jüngeres Publikum, festgestellt werden, da diese oft lustige Inhalte auf YouTube rezipieren. Darüber hinaus ist hier eine Verharmlosung der rassistischen und rechtsextremen Inhalte zu

erkennen. So kann leichter an den breiten Diskurs angedockt werden, ohne Sanktionen fürchten zu müssen. Gleichzeitig wird der Rahmen des Sagbaren erweitert. Die *dritte* Form der Darstellung ist die Verwendung (pseudo-)journalistischer Stilmittel. Einige der YouTuberinnen und Youtuber nutzen aus Nachrichtensendungen bekannte Elemente, um auf visueller Ebene den Eindruck einer seriösen journalistischen Sendung zu erwecken. Zusätzlich wird darauf geachtet, dass getroffene Aussagen mit scheinbar faktischen Quellen versehen werden, um die Glaubwürdigkeit zu stärken. Allerdings findet häufig eine Verzerrung der Faktenlage bis hin zur Präsentation eindeutiger Lügen statt. Es scheint ein Ziel dieser Darstellungsform zu sein, sich selbst als glaubwürdige Alternative zu den etablierten Informationsquellen zu inszenieren. Bei diesen Darstellungsformen ist jedoch zu beachten, dass sie durchaus in gemischter Form auftreten können. Ein Video kann sowohl (pseudo-)journalistische Elemente enthalten als auch in klassischer YouTube-Ästhetik mit lustigem Unterton gefilmt sein.

Das Wissen um die hier benannten Darstellungsformen kann helfen, andere Inhalte der Influencerinnen und Influencer der IB zu analysieren und zu verstehen, selbst wenn sie auf anderen Plattformen präsentiert werden. Die Frage, ob die Plattform und das angenommene Publikum die Themenauswahl und das Framing beeinflussen, könnte im Vordergrund zukünftiger Forschungen stehen. Auch wenn vorstellbar ist, dass sich die Kommunikationsstrategie der *Neuen Rechten* radikal ändert, bietet die hier durchgeführte Analyse wichtige Ansatzpunkte für weitere Forschungen. Der Fokus rechtsextremer Gruppen auf die sozialen Medien sollte weiter ein bedeutender Bestandteil der Auseinandersetzung mit ihnen sein. Da sich sowohl die Akteurinnen und Akteure als auch die Plattformen zum Teil rasant verändern, bedarf dieses Forschungsgebiet ständiger Betrachtung. Abschliessend, aber womöglich am bedeutendsten, bietet der hier vorliegende Beitrag einen Mehrwert im Kampf gegen rechtsextreme, rassistische und antidemokratische Kräfte. Durch zahlreiche Arbeiten zur Framing-Theorie ist bekannt, dass die Macht der Medien nicht absolut ist. Nur dass ein Frame ein Interpretationsschema nahelegt, heisst noch nicht, dass die Rezipierenden dieses auch bedingungslos übernehmen. Vorkenntnisse, moralische oder politische Grundeinstellungen und andere Faktoren beeinflussen diese Effekte nachweislich. Das Wissen um die Strategien

und Darstellungsformen rechtsextremer Influencerinnen und Influencer kann und sollte also in der politischen Medienbildung Verwendung finden. Anschliessend an das Konzept einer *social media literacy* (vgl. Banaji 2015) können Erkenntnisse, wie sie in diesem Beitrag präsentiert wurden, sowohl Jugendliche, aber auch Erwachsene befähigen, die manipulativen ideologischen Dynamiken rechtsextremer Inhalte in den sozialen Medien zu dechiffrieren und kritisch zu reflektieren. Eine kritische, selbstreflexive Herangehensweise an die politische Medienbildung, die im selben Zuge eigene Privilegien hinterfragt, wie sie z. B. von Waldmann (2020) gefordert wird, erscheint hier als vielversprechender Ansatz. Menschen könnten so eine Art Immunsystem gegen rechtsextreme Inhalte aufbauen, wodurch, selbst bei längerer und wiederholter Rezeption, nur geringe bis keine Framing-Effekte auftreten könnten – eine Vermutung, die allerdings weitere Forschung benötigt.

Es ist unabdingbar, dass die Wissenschaft weiterhin streitbar gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Nationalismus und natürlich auch Sexismus sowie alle anderen Formen der Diskriminierung steht. Nur wenn Forschende auch weiterhin solche Phänomene untersuchen, darauf aufmerksam machen und dabei neue Entwicklungen aktiv analysieren, ist es in unserer Gesellschaft möglich, gemeinsam und stark gegen diese zu stehen.

Literatur

Aftenberger, Ines. 2007. *Die Neue Rechte und der Neorassismus.* Reihe Habilitationen, Dissertationen und Diplomarbeiten Bd. 14. Graz: Grazer Universitätsverlag; Leykam.

Alonso-Muñoz, Laura, und Andreu Casero-Ripollés. 2018. «Communication of European populist leaders on Twitter: Agenda setting and the ‹more is less› effect». *EPI* 27 (6): 1193. https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.03.

Antony, Mary Grace, und Ryan J. Thomas. 2010. «‹This is citizen journalism at its finest›: YouTube and the public sphere in the Oscar Grant shooting incident». *New Media & Society* 12 (8): 1280–96. https://doi.org/10.1177/1461444810362492.

Ardévol-Abreu, Alberto 2015. «Framing theory in communication research: Origins, development and current situation in Spain». *Revista Latina de Comunicación Social* 70: 423–50. https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1053.

Bachl, Marko. 2011. «Erfolgsfaktoren politischer YouTube-Videos». In *Das Internet im Wahlkampf*, herausgegeben von Eva J. Schweitzer, und Steffen Albrecht, 157–80. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92853-1_6.

Banaji, Shakuntala. 2015. «Social Media and Literacy». In *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*, herausgegeben von Peng H. Ang, und Robin Mansell, 1–6: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118767771.wbiedcs078.

Bekkers, Victor, Henri Beunders, Arthur Edwards, und Rebecca Moody. 2011. «New Media, Micromobilization, and Political Agenda Setting: Crossover Effects in Political Mobilization and Media Usage». *The Information Society* 27 (4): 209–19. https://doi.org/10.1080/01972243.2011.583812.

Bogerts, Lisa, und Maik Fielitz. 2018. «‹Do You Want Meme War?› Understanding the Visual Memes of the German Far Right». In *Post-Digital Cultures of the Far Right: Online Actions and Offline Consequences in Europe and the US*, herausgegeben von Maik Fielitz, und Nick Thurston, 137–54. Edition Politik 71. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839446706-010.

Bogerts, Lisa, und Maik Fielitz. 2019. «Die visuelle Kultur des (neuen) Rechtsterrorismus». *Antifaschistisches Infoblatt* (4). https://www.antifainfoblatt.de/artikel/die-visuelle-kultur-des-neuen-rechtsterrorismus.

Bruns, Julian, Kathrin Glösel, und Natascha Strobl. 2017. «Die Identitären. Rechtsextreme Ideologie der Neuen Rechten und modernisierter Rassismus einer Jugendbewegung (Jahrbuch für Pädagogik 2017)». *Jahrbuch für Pädagogik* 2017 (1): 81–102. https://doi.org/10.3726/JP2017.04.

Bruns, Julian, Kathrin Glösel, und Natascha Strobl. 2018. *Die Identitären: Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten in Europa.* 4. Auflage. Münster: UNRAST.

Cacciatore, Michael A., Dietram A. Scheufele, und Shanto Iyengar. 2015. «The End of Framing as we Know it and the Future of Media Effects». *Mass Communication and Society* 19 (1): 7–23. https://doi.org/10.1080/15205436.2015.1068811.

Düring, Kerstin Maria. 2011. «YouTube als Plattform für Gentrifizierungsgegner». In *Videoportale: Broadcast Yourself? Versprechen und Enttäuschung*, herausgegeben von Julia Schumacher, und Andreas Stuhlmann, 171–84. Hamburger Hefte zur Medienkultur 12: Universität Hamburg.

Eichhorn, Wolfgang. 2005. *Agenda-Setting-Prozesse.* 2. Auflage: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.734.

Ekman, Mattias. 2014. «The dark side of online activism: Swedish right-wing extremist video activism on YouTube». *MedienKultur* 30 (56): 79-99. https://doi.org/10.7146/mediekultur.v30i56.8967.

Entman, Robert M. 1993. «Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm». *Journal of Communication* 43 (4): 51–58. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x.

Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, und Theresa Reuther. 2020. *JIM-Studie 2019 – Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger:* mpfs. https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/.

Fielitz, Maik. 2020. «Don't Feed the Right: Zum medialen Umgang mit digitalen Hasskampagnen». https://ifsh.de/publikationen/policy-brief/policy-brief-0320.

Fielitz, Maik, und Daniel Staemmler. 2020. «Hashtags, Tweets, Protest? Varianten des digitalen Aktivismus». *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 33 (2): 425–41. https://doi.org/10.1515/fjsb-2020-0037.

Gleich, Uli. 2019. «Agenda Setting in der digitalen Medienwelt: Evolution eines Ansatzes der Medienwirkungsforschung». *Media Perspektiven* (3): 126–40. https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2019/0319_Gleich.pdf.

Goffman, Erving. 1986. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience.* 1. Northeastern Univ. Press ed., reprint. Boston: Northeastern Univ. Press.

Hentges, Gudrun. 2018. «Die Identitären –: eine Bewegung von rechts als Wegbereiterin einer anderen Republik?». In *Auf dem Weg in eine andere Republik? Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus*, herausgegeben von Christoph Butterwegge, Gudrun Hentges, und Bettina Lösch. 1. Auflage, 76–97. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hentges, Gudrun, Gürcan Kökgiran, und Kristina Nottbohm. 2014. «Die Identitäre Bewegung Deutschland (IBD): Bewegung oder virtuelles Phänomen?». *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 27 (3). http://forschungsjournal.de/sites/default/files/fjsbplus/fjsb-plus_2014-3_hentges_koekgiran_nottbohm_x.pdf.

Huckins, Kyle. 1999. «Interest-Group Influence on the Media Agenda: A Case Study». *Journalism & Mass Communication Quaterly* 76 (1): 76–86.

Laut Gedacht. 2019. «Ist Klima-Greta ein Fake? | Laut Gedacht #112». https://www.youtube.com/watch?v=KXWjNjs8-cc.

Maas, Heiko. 2019. «Das Unwissen der jungen Deutschen ist gefährlich». *welt.de*, 27. Januar 2019. https://www.welt.de/debatte/kommentare/article187748332/Heiko-Maas-Das-Unwissen-der-jungen-Deutschen-ist-gefaehrlich.html.

Malenki. 2019. «Multikulti Propaganda für Kids». https://www.youtube.com/watch?v=lbilqA59Wus.

Martin Sellner. 2019. «!! Diese Migrations-Bilder aus Bosnien schockieren alle – UN-Umsiedlung beginnt.». Online nicht mehr verfügbar.

Martin Sellner Live! 2019. «Mein Verhör & eine Warnung an alle Unterstützer». Online nicht mehr verfügbar.

Mayring, Philipp. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* Weinheim, Basel: Beltz.

Mikos, Lothar. 2008. *Film- und Fernsehanalyse.* 2. Aufl. Konstanz: UVK.

Müller, Liza. 2020. *Selbstinszenierung von Influencern auf Social Media im Zusammenhang mit der Identitätsbildung iher Follower.* Köln: Technische Hochschule Köln. Bachelorarbeit. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:79pbc-opus-15378.

Ragas, Matthew W., und Spiro Kiousis. 2010. «Intermedia Agenda-Setting and Political Activism: MoveOn.org and the 2008 Presidential Election». *Mass Communication and Society* 13 (5): 560–83. https://doi.org/10.1080/15205436.2010.515372.

re:publica. 2019. «re:publica 2019 – The Kids are Alt-Right. Wie die Neue Rechte Influencer er-schafft und nutzt.». https://www.youtube.com/watch?v=poEM2WJsWDk.

Ruhrpott Roulette. 2019. «Heikle Straßenumfrage | Ruhrpott Roulette #03». https://www.youtube.com/watch?v=z5RuvPBMc8I.

Russell Neuman, W., und Lauren Guggenheim, Mo Jang, S., und Soo Young Bae. 2014. «The Dynamics of Public Attention: Agenda-Setting Theory Meets Big Data». *Journal of Communication* 64 (2): 193–214. https://doi.org/10.1111/jcom.12088.

Sayre, Ben, Leticia Bode, Dhavan Shah, Dave Wilcox, und Chirag Shah. 2010. «Agenda Setting in a Digital Age: Tracking Attention to California Proposition 8 in Social Media, Online News and Conventional News». *Policy & Internet* 2 (2): 7–32. https://doi.org/10.2202/1944-2866.1040.

Schach, Annika. 2018. «Botschafter, Blogger, Influencer: Eine definitorische Einordnung aus der Perspektive der Public Relations». In *Influencer Relations: Marketing und PR mit digitalen Meinungsführern*, herausgegeben von Annika Schach, und Timo Lommatzsch, 27–47. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21188-2_3.

Scheufele, Bertram. 2004. «Framing-effects approach: A theoretical and methodological critique». *Communications* 29 (4): 401–28. https://doi.org/10.1515/comm.2004.29.4.401.

Scheufele, Dietram A. 2000. «Agenda-Setting, Priming, and Framing Revisited: Another Look at Cognitive Effects of Political Communication». *Mass Communication and Society* 3 (2-3): 297–316. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0323_07.

Schwarz, Karolin. 2020. *Hasskrieger: Der neue globale Rechtsextremismus.* Freiburg, Basel, Wien: Herder 4b.

Schweitzer, Eva Johanna, und Steffen Albrecht, Hrsg. 2011. *Das Internet im Wahlkampf.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92853-1.

Skogerbø, Eli, und Arne H. Krumsvik. 2014. «Newspapers, Facebook and Twitter». *Journalism Practice* 9 (3): 350–66. https://doi.org/10.1080/17512786.2014.950471.

Sulzbacher, Markus. 2020. «Rechtsextreme Identitäre Bewegung offenbar am Ende: FPÖ distanziert sich von deren Nachfolgeorganisation». https://www.derstandard.de/story/2000114822616/rechtsextreme-identitaere-bewegung-offenbar-am-ende.

Tankard, J., J. Hendrickson, J. Silberman, K. Bliss, und S. Ghanem. 1991. *Media frames: Approaches to conceptualisation and measurement.* Boston. Paper presented to the Association for Education in Journalism and Mass Communication.

Waldmann, Maximilian. 2020. «Fake News als Herausforderung für ein politisches Verständnis von Medienbildung». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 97–117: Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742350.

Wegener, Claudia. 2019. «Politische YouTuber: Gatekeeper oder Meinungsführer?». *TV Diskurs* 23 (1): 57–59. https://tvdiskurs.de/data/hefte/ausgabe/87/wegener-politische-youtuber-tvd87.pdf.

Wegener, Claudia, und Matthias Heider. 2019. «Wie politische YouTuber arbeiten: Auszüge einer explorativen Studie». *Televizion* 32 (1): 16–18. https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/32_2019_1/Wegener_Heider-Wie_politische_YouTuber_arbeiten.pdf.

Sulzbacher, Markus. 2020. «Rechtsextreme Identitäre Bewegung offenbar am Ende: FPÖ distanziert sich von deren Nachfolgeorganisation». https://www.derstandard.de/story/2000114822616/rechtsextreme-identitaere-bewegung-offenbar-am-ende.

Tankard, J., J. Hendrickson, J. Silberman, K. Bliss, und S. Ghanem. 1991. *Media frames: Approaches to conceptualisation and measurement.* Boston. Paper presented to the Association for Education in Journalism and Mass Communication.

Waldmann, Maximilian. 2020. «Fake News als Herausforderung für ein politisches Verständnis von Medienbildung». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung*, herausgegeben von Valentin Dander, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 97–117: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742350

Wegener, Claudia. 2019. «Politische YouTuber: Gatekeeper oder Meinungsführer?». *TV Diskurs* 23 (1): 57–59. https://tvdiskurs.de/data/hefte/ausgabe/87/wegener-politische-youtuber-tvd87.pdf

Wegener, Claudia, und Matthias Heider. 2019. «Wie politische YouTuber arbeiten: Auszüge einer explorativen Studie». *Televizion* 32 (1): 16–18. https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/32_2019_1/Wegener_Heider-Wie_politische_YouTuber_arbeiten.pdf.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Maker-Literacy

Komplexitätskompetenz durch Maker-Education

Stefan Meißner[1]

[1] Hochschule Merseburg

Zusammenfassung

Der Aufsatz führt in das Konzept der Maker-Literacy ein. Damit soll das Verständnis digitaler Bildung um die Dimension des Machen-Könnens im Sinne eigenmächtiger Eingriffsmöglichkeiten in digitale Kultur erweitert werden. Making, verstanden als digitales Basteln, stellt in dieser Perspektive produktive Einübungsweisen in digitale Kultur in Aussicht, die durch eine spezifische Komplexitätskompetenz gekennzeichnet werden können. Um diese These argumentativ nachvollziehbar zu gestalten, verfolgt der Text einen Dreischritt: Ausgehend von einer Positionierung in der digitalen Kultur (1) entwickelt er einerseits eine Perspektive auf Making als digitales Basteln und stellt andererseits das genutzte Literacy-Konzept vor (2). Anhand einer Kontrastierung mit der Literalität des Schreibens und Lesens wird eine spezifische Maker-Literalität entwickelt und präsentiert, die Making als wichtige Komponente des Umgangs mit und der Einübung in digitale(r) Kultur beschreibt (3).

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Meißner, Stefan. 2022. «Maker-Literacy. Komplexitätskompetenz durch Maker-Education». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 291–306. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.28.X.

Maker Literacy. Complexity Competence through Maker Education

Abstract

The paper introduces the concept of maker literacy in order to expand digital education by the dimension of making. Making, understood as digital tinkering, in this perspective holds out the prospect of productive ways of practicing digital culture that can be characterized by a specific complexity competence. In order to make this thesis argumentatively comprehensible, the text follows a three-step approach: Starting from positioning in digital culture (1), it develops a perspective on Making as digital tinkering on the one hand and introduces the literacy concept used on the other (2). By contrasting Making with the literacy of writing and reading, a specific Maker literacy is developed and presented, which describes Making as an important component of dealing with and practicing digital culture (3).

Einleitung

Der Literacy-Begriff ist auch in der deutschsprachigen Diskussion zu digitaler Medienbildung immer häufiger anzutreffen. *Literacy* verweist auf spezifische Fähigkeiten, Kompetenzen und Skills, die nützlich sind oder gar als notwendig erachtet werden, um in unserer digital gewordenen Welt zurechtzukommen, also nicht nur in ihr zu *bestehen*, sondern vielmehr, um diese zu *verstehen* und um diese mitgestalten zu können.

Aus diesem Grund spreche ich lieber von digitaler Kultur statt von Digitalisierung, da Letztere über uns hereinbricht und wir irgendwie darauf reagieren müssen – wie im Zuge der gegenwärtigen Pandemie allenthalben zu hören und zu erleben. Digitale Kultur dagegen verweist darauf, dass unsere Lebenswelt, das heisst die uns fraglos umgebende Welt der Selbstverständlichkeiten, dass diese Lebenswelt ohne Digitalität überhaupt nicht mehr zu denken ist. Das bedeutet, dass Kultur, im Sinne der alltäglichen Praktiken, auch nicht mehr ohne Digitalität zu denken ist. Diese digitale Kultur ist weniger als neumodische Überwucherung ehemals analoger Kultur durch Digitalität zu verstehen; vielmehr scheint die

Differenz analog/digital für die Erkundung gegenwärtiger digitaler Kultur überhaupt keinen Sinn mehr zu haben. Digitale Kultur umfasst unsere selbst gewählten, gleichwohl schon gewohnten Lebens-, Orientierungs- und Erwartungsweisen, die Digitalität einerseits gestalten, die andererseits aber auch von ihr gestaltet werden.

Dieser Aufsatz verfolgt einen Dreischritt: Ausgehend von einer Positionierung der Medienpädagogik und der Kulturellen Bildung in der digitalen Kultur (1) entwickelt er einerseits eine Perspektive auf *Making* als digitales Basteln und stellt andererseits das genutzte Literacy-Konzept vor (2). Anhand einer Kontrastierung mit der Literalität des Schreibens und Lesens wird eine spezifische Maker-Literalität entwickelt und präsentiert, die Making als wichtige Komponente des Umgangs mit und der Einübung in digitale(r) Kultur beschreibt (3).

1.

Beginnen wir mit der Positionierung von Medienpädagogik und Kultureller Bildung in der digitalen Kultur: Wie Jörissen und Unterberg (2019, 18f.) kürzlich anmerkten, gibt es mindestens vier Schnittstellen von Kultureller Bildung und Digitalität. Erstens haben beide einen unmittelbaren Lebensweltbezug, zweitens erweitert Digitalität die ästhetischen (Alltags-)Praktiken, drittens bedarf es aufgrund der Schnelligkeit, Vielstimmigkeit und Heterogenität von Digitalität mehr als einer blossen kognitiv-informatorischen Medienkompetenz und viertens könne die Kulturelle Bildung zu einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber der digitalen Transformation beitragen. Aus meiner Sicht wäre es nun wichtig, diese «digitale Transformation» als Zusammenspiel von zumindest drei Transformationen zu begreifen (Meißner 2017a). Digitale Kultur verändert nämlich erstens unser Selbstverhältnis (vgl. Allert et al. 2017; Holze et al. 2020), also das, was wir als den Menschen begreifen und verstehen; zweitens verändert sie unsere Idee von Gesellschaft und drittens schliesslich verschiebt sich unser Verständnis von Technik. Der Mensch erfährt sich im Zuge der digitalen Transformation in seiner ungemeinen Plastizität und Kontingenz; in seiner Möglichkeit, anders sein zu können. Die Gesellschaft kann weniger mit Kollektiv- und Aggregatbegriffen wie Klasse, Volk oder Kultur begriffen

werden (Kucklick 2016), sondern wird zunehmend als netzwerkartige, unglaublich dynamische und damit statusunsichere Angelegenheit (Boltanski und Chiapello 2003) sichtbar. Technik schliesslich geht zusehends weniger in Instrumentalität und Wirksamkeit auf, sondern erscheint verstärkt als Gestaltung von responsiven Umwelten, die zentral das Nutzerfeedback zur «funktionierenden Simplifikation» (Luhmann 1997, 524) der Technik nutzen (vgl. Meißner 2017b, 244ff.).

Im Zuge der Transformation zu einer digitalen Kultur werden also etablierte Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse neu arrangiert und damit sowohl unsere Erwartungen an die Welt als auch unsere Orientierungsweisen in dieser. Infrage steht nun, wie mit diesen doch sehr tiefgreifenden Veränderungen umgegangen werden kann, wie dies alles gelernt, aber auch gelehrt werden kann, also wie eine digitale Bildung aussehen könnte, die nicht nur auf nutzenmaximierende Effizienzsteigerung der Human Resources eines Landes ausgerichtet ist, sondern die auch die Bedingungen ihrer Möglichkeit in den Blick nimmt und damit reflexiv-kritisch mit digitaler Bildung inmitten von digitaler Kultur umgeht. Auch scheint es angesichts dieser Dynamik weniger auf ein kognitives Verstehen und Nachvollziehen anzukommen, sondern verstärkt auf Formen der Einübung, auf einen geübten Umgang und ein spezifisches Know-how des Machen-Könnens.

Daher scheint mir der Literacy-Begriff auch etwas besser handhabbar als der einer digitalen Bildung, da Literacy ganz konkrete Fertigkeiten, routinisiert gehandhabte Praktiken ebenso wie die Reflexion darauf umfasst. Also ganz banal: Man muss wirklich lesen und gekonnt schreiben können, um literarisiert zu sein.

Doch welche Kulturtechniken braucht es für digitale Bildung bzw. für eine Form von *digital literacy*? Dies ist eine oft diskutierte und weiterhin umstrittene Frage. Muss man programmieren können? Wie viel Wissen von der Hardware braucht es? Oder geht es vielmehr um das schnelle, sich immer wieder neu zurechtfindende Arbeiten mit den sich wandelnden Nutzerschnittstellen? Oder sind in erster Linie therapeutische Handlungsanleitungen im Umgang mit Cybermobbing, Datenschutz, Phishing etc. wichtig?

Ich will diese Frage hier weder theoretisch noch empirisch beantworten, sondern möchte vielmehr aufgrund meiner Erfahrungen mit Makerseminaren an der Hochschule Merseburg zunächst für eine Engführung auf *Maker-Literacy* plädieren. Die zugespitzte These des Textes lautet daher: *Maker-Literacy umfasst sämtliche Kompetenzen, die sowohl für einen adäquaten Umgang mit digitaler Kultur als auch für einübende Gestaltungsmöglichkeiten von digitaler Kultur sorgen.* Maker-Literacy vermittelt daher nicht nur Orientierungsmöglichkeiten in unserer digitalen Kultur, sondern vermittelt darüber hinaus Möglichkeiten des Eingriffs, der Gestaltung und damit der eigensinnigen Ermächtigung gegenüber digitaler Kultur. Wenn digitale Kultur komplex ist, dann beschreibt Maker-Literacy eine spezifische *Komplexitätskompetenz*.

Dieses abstrakte Konzept der Komplexitätskompetenz umfasst zwei gegeneinander laufende Kompetenzen: Einerseits geht es um die gezielte Entfaltung von Komplexität, andererseits um die bewusste Reduktion von Komplexität. Komplexitätskompetenz beschreibt damit den Umgang mit Komplexität und ein Navigieren durch verschiedene Komplexitätsgrade. Komplexität wird hier im Sinne Luhmanns als «Einheit einer Vielheit» (Luhmann 1997, 136) und damit als der Sachverhalt verstanden, dass es mehr Verknüpfungsmöglichkeiten von Elementen eines Systems gibt als zu einem Zeitpunkt realisiert werden können. Daher braucht es Strukturen, Verarbeitungsregeln oder auch Routinen, um trotz einer Vielzahl von Möglichkeiten geschmeidig und zeitkritisch agieren zu können. Wir kennen dies alle aus lebensweltlichen Erziehungskontexten: Beim Betreten der Wohnung wird die Komplexität an Handlungsmöglichkeiten der Kinder durch die Aufforderung: «Ausziehen, Pullern, Hände waschen und dann spielen etc.» erheblich – und zum Wohle aller Familienmitglieder – reduziert. Damit wird jedoch keine Komplexitätskompetenz geschult, sondern nur ein reibungsloseres Familienleben etabliert.

Komplexitätskompetenz meint dagegen den selbstverantwortlichen Umgang mit spezifischen Komplexitätsniveaus und damit die Reflexion auf die Frage, in welcher Situation ein routinisierter Umgang mit Komplexität qua Gewohnheit, sozialer Praktiken oder sozialer Normen sinnvoll ist und in welchen Situationen vielmehr eine künstliche Handlungshemmung

und damit Reflexion adäquater ist, die zu einem weiteren Komplexitätsaufbau führt. Oder wieder auf einen fiktiven Kinderalltag bezogen: Wann baue ich das Lego-Modell nach Anleitung und wann verzichte ich darauf und baue ein eigenes Objekt?

Das Bezugsproblem für Digitalität ist für Armin Nassehis gesellschaftstheoretische Beschreibung «die Komplexität der Gesellschaft selbst» (Nassehi 2019, 36), doch ist damit nichts für den hier interessierenden Zusammenhang von Menschen gesagt, die den Umgang mit dieser Komplexität irgendwie lernen müssen. Hierfür scheint mir das Konzept der Komplexitätskompetenz angemessen, die situativ zu entscheiden vermag, welche Black Boxes dringend geöffnet werden müssen, um mehr Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in den Blick zu bekommen, und die gleichzeitig weiss, dass spezifische Black Boxes geschlossen bleiben sollten, um überhaupt agieren zu können. Dieses Konzept könnte sicher auch gemessen werden, mein Augenmerk liegt jedoch eher auf einem kontingenzgewitzten, lebensweltlichen fundierten Umgang mit Komplexität.

2.

Doch treten wir noch einen Schritt zurück und fragen uns zunächst, wie *Making* verstanden werden kann. Ich begreife Making als digitales Basteln, Selbermachen und Ausprobieren (vgl. Wunderlich 2019), habe also durchaus gängige Praktiken im Blick, die sich von einfachen Werkzeugen (Stift, Schere, Messer) über elektrotechnische (Kabel, Motoren, Leuchten) bis hin zu digitalen Tools (Hardware und Programmiersoftware) erstrecken. Zudem scheint für eine Charakterisierung meines Verständnisses von *Makerkultur* notwendig, dass ich von einer unauflösbaren Spannung zwischen Making und Hacking ausgehe. Während das Making eher die durchaus marktförmige Stromlinienförmigkeit des Bastelns und Ausprobierens unterstreicht, so markiert das Hacking stärker die selbstbestimmte Unangepasstheit des spielerischen Ausprobierens der «autodidaktischen Bastler» (Richterich und Wenz 2017; Pias 2002, 254). Meines Erachtens stecken diese beiden Pole ein Spektrum unterschiedlicher Grade von Komplexitätskompetenz ab. Am Anfang werden die eigenen Praktiken eher im Makerbereich verortet sein, doch mit zunehmender Komplexitätskompetenz

werden sie immer respektloser gegenüber den vorgesetzten Dingen. Viel öfter und viel tiefgreifender werden Blackboxes geöffnet – der Grad der Selbstermächtigung steigt mit der erworbenen Komplexitätskompetenz.

Auch gibt es verschiedene Perspektiven auf die Makerkultur, die je unterschiedliche Aspekte stark machen (vgl. Meißner 2020, 9ff.). So kann analytisch unterschieden werden zwischen einer «ökonomischen Perspektive», die mit Making Geld verdienen will, und einer «industriellen Perspektive», die Making als neue Produktionsform in einer Gesellschaft der Singularitäten begreift. Davon unterschieden werden kann die «technologische Perspektive», die Making stark im Sinne des Hackings und damit des Austestens von Grenzen begreift. Eine vierte wäre die «politische Perspektive», die die Selbstermächtigung gegenüber digitaler Ökonomie, aber auch gegenüber dem Staat zentral setzt. Schliesslich ist die «pädagogische Perspektive» zu nennen, die das Making als materiell vermittelte selbstbestimmte Einübung in unsere digitale Kultur begreift (ebd.).

Mir geht es in diesem Text ausschliesslich um die letzte – die pädagogische – Perspektive. Anhand der verschiedenen Projekte, die in den Makerseminaren konzipiert und realisiert wurden, lassen sich zumindest drei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen rekonstruieren: Erstens gibt es Projekte, die etwas vermitteln wollen, die also die Pädagogik zentral stellen. Zweitens gibt es Projekte, die mit Technik spielen und etwas ausprobieren und drittens schliesslich gibt es Projekte, die in erster Linie auf die Ästhetik oder auf das kunstvolle Handwerk abzielen. Ein Beispiel der ersten Kategorie wäre die Gestaltung eines digitalen Spiels innerhalb eines Workshops, welches den Zusammenhalt von Gruppen stärken soll. Projekte, die vorrangig mit Technik spielen, sind beispielsweise solche, die ein Escape-Room-Konzept mit Minicomputern digital erweitern oder die einen Flipperautomaten aus Pappe und mit einigen Sensoren basteln. Ein Beispiel für die dritte Art wären mit leitfähigem Garn bestickte Sofakissen, die eine rudimentäre Kommunikation zwischen Grosseltern und Enkeln ermöglichen. Digitales Basteln hat das Potenzial, an den heterogenen Lebenswelten (in diesem Fall der Studierenden) anzusetzen und von dort her neue Möglichkeiten zunächst konzeptionell zu ersinnen diese dann aber auch wirklich realisieren, sodass von den Erfahrungen und dem Feedback lernend profitiert werden kann.

Dies bedeutet, dass Making in dem hier angelegten Verständnis keineswegs so neu ist wie die Bezeichnung. Doch was macht dieses Making nun so interessant für ein Verständnis *von* und eine Einübung *in* digitale(r) Kultur? Dies möchte ich – wie angekündigt – mithilfe meines Literacy-Konzepts zeigen. Literacy ist nicht nur durch die Doppelbedeutung von praktischem Können und der Reflexion darauf, sondern zudem durch die Differenz zur Oralität bestimmt. Literacy oder auch Literalität ist also ein spezifisch literales Vermögen, das in oralen Kulturen so nicht existiert.

Es soll daher ein kleiner Ausflug in die Medienwissenschaft, konkreter in die Oralitäts- und Literalitätsforschung (vgl. Ong 2016; Havelock 2007) unternommen werden, damit vor diesem Hintergrund die spezifische Literalität der Maker-Literacy markiert werden kann, denn Sprache und Schrift sind sehr verschiedene Medien. Demzufolge beschreiben *Oralität* – als primär sprachliches Weltverhältnis – und *Literalität* – als primär schriftliches Weltverhältnis – auch sehr unterschiedliche Dinge. Ich werde mich hier nur mit zwei Aspekten befassen und verweise auf meine breiter angelegten Gedanken in der Zeitschrift Medienimpulse (Meißner 2020).

Erstens ermöglicht Schrift im Gegensatz zur Sprache Distanz und zweitens ermöglicht unser lateinisches Alphabet eine restlose Übersetzung von Grunz- und Zischlauten in Zeichen. Ich möchte diese beiden Differenzen zwischen Oralität und Literalität in einem ersten Schritt beschreiben, um sodann in einem zweiten Schritt fragen zu können, welchen Unterschied eine Maker-Literalität machen könnte. Also erstens: Welche Bewusstheitsform wird durch das Making geformt? Und zweitens: Was wäre das funktionale Äquivalent zum lateinischen Alphabet beim Making?

Beginnen wir mit Punkt *eins*: Ich behaupte – mit Walter Ong, Eric Havelock, Goody Watt und anderen –, dass Schrift zu einer Ausbildung von Distanz führt. Sprache ohne Notation taugt nicht zur analytischen Präzision (vgl. Ong 2016, 97). Auch konnten historische Forschungen zeigen, dass ohne Schrift kein Bedürfnis nach einem hierarchisch geordneten, kategorialen Denken oder nach formalen Abstraktionen aufkommt (vgl. Havelock 2007, 32). Sprache ist reine Präsenz. Ein orales Weltverhältnis ist durch Distanzlosigkeit zum eigenen Denken und Sein geprägt; es äussert

sich in einer auditiven Kakophonie von gleichzeitigen Geräuschen und Lauten – wie man sie zumindest etwas nachvollziehen kann, wenn man einen Kindergarten betritt und dessen Geräuschkulisse wahrnimmt.

Literalität bedeutet daher im Gegensatz zur Oralität vor allem Individuierung, man erkennt sich in Distanz zur sozialen Gruppe. Literalität bedeutet aber auch analytisches, d. h. zerlegendes Denken und damit ein auf Formalismen, Kategorien und Abstraktionen beruhendes Denken. Wenn wir also von Literalität sprechen, dann geht es nicht nur um die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, sondern es meint ein spezifisch distanziertes Weltverhältnis, und dieses entsteht erst durch die Einführung von Schrift.

Welches besondere Vermögen entsteht nun beim Making? Während Oralität die Menschen in Gruppen einbettet und Literalität im engeren Sinne zu Individuierung des Menschen führt, bildet Making eine Beziehung zu technischen Artefakten aus, die nicht mehr ausschliesslich im Werkzeuggebrauch zu fassen ist. Beim digitalen Basteln müssen viel rigidere Formalismen und eine viel grössere Definitionsschärfe ausgebildet werden, um etwas machen zu können. Beim Making muss die Welt übersetzt werden, ja noch weiter: Sie muss im Zuge der Programmierung berechenbar gemacht werden. In diesem Kontext entsteht ein Bewusstsein gegenüber Operationalisierung und Modellierung der Welt. Selbst einfachste Programmierleistungen – wie die Übersetzung von *Schnick-Schnack-Schnuck* in ein digitales Spiel, beispielsweise mithilfe von Calliope-Minicomputern – wecken die Aufmerksamkeit hinsichtlich der notwendigen Modellhaftigkeit und damit auch Konstruktionsbedürftigkeit von Welt. Dabei geschehen aus meiner Sicht zwei gegenläufige Dinge: Einerseits wird die wahrnehmbare Mannigfaltigkeit der Welt – zum Beispiel die sozialen Interaktionsformen beim Spiel – derart operationalisiert und mithin abstrahiert, dass diese im Programm nur noch arg begrenzt und reduziert wieder aufscheint. Sichtbares wird demnach unsichtbar gemacht. Andererseits jedoch wird auch – und zugleich – Unsichtbares sichtbar gemacht, weil beispielsweise die Anzahl der Spieldurchläufe gemessen werden kann. Durch Modellierung der Welt beim Programmieren wird die Aufmerksamkeit auf spezifische Auslösereize, zum Beispiel Trigger wie das Schütteln des Calliope, und auf

einige wenige Variablen gelenkt, die im Vorfeld definiert werden müssen. Jede Programmierung beim Making verweist damit auf die Vielzahl von kontingenten, d. h. auch anders möglichen Konstruktionsentscheidungen.

Während wir mit Schrift Distanz zur Situation und damit einen Überblick gewinnen, der Vollständigkeit und die Perspektivenlosigkeit präferiert, macht uns Making bewusst, wie voraussetzungsreich, wie stark vereinfachend und wie konstruiert alles ist. Diese Konstruktionsnotwendigkeit von Welt wäre sicher auch alleinig kognitiv nachvollziehbar, indem beispielsweise die Wirkungsweise der Corona-Warn-App nachvollzogen wird, beim Making wird jedoch das Wechselverhältnis zwischen Mensch und technischen Artefakten zentral gestellt. Es geht mithin um die gekonnte Etablierung einer sozio-technischen Beziehung, weil diese mit der Kontingenz der zu treffenden Entscheidungen für Modellierung und Operationalisierung besser umzugehen vermag. Im Wissen um spezifische Möglichkeiten der technischen Artefakte können die Modellierungsvarianten reduziert werden. Die gekonnte Handhabung durch Erfahrung, durch ein spezifisches Know-how ermöglicht eine schnellere und leichtere Umsetzung von Projekten, auch wenn damit oft nicht die beste und rationalste Lösung realisiert, sondern ein je spezifischer *Workaround* etabliert wird. Während Literalität in der distanzierten Betrachtung der Welt von Perfektion und Optimum angetrieben ist, fokussiert Maker-Literalität auf das individuell verschiedene Arrangement und damit auf die heterogenen sozio-technischen Beziehungen, die Individuen mit den technischen Artefakten eingehen. Es geht damit nicht mehr um eine Modellhaftigkeit und Konstruktionsbedürftigkeit von Welt insgesamt, sondern vielmehr um idiosynkratische Problemlösungen durch eigenwillige Workarounds, die sich aus der Beziehungsgeschichte der Person mit den Maker-Materialien und den technischen Artefakten ergeben.

Das war mein erster Punkt, der beschrieb, inwieweit sich unser Bewusstsein und unser Weltverhältnis durch Making ändern. Der *zweite* – nun zu erörternde Aspekt – beschreibt die Frage nach dem funktionalen Äquivalent zum lateinischen Alphabet beim Making. Die medienhistorische Revolution des *griechischen* Alphabets als Schriftsystem besteht in der übertragenden Notation eines jeden Lautes in ein Zeichen. Daher können wir, die wir literalisiert sind, auch unbekannte Wörter laut lesen, um

über das Hören des Lautbilds, zum Verstehen des Worts zu gelangen. Das Lateinische hat diese Notation übernommen. Diese einfache Fixierung von Sprache führt aber bei uns gelegentlich zum Vergessen der medialen Differenz zwischen Sprache und Schrift. Unsere Schrift fühlt sich für einmal Literalisierte, trotz ihrer prinzipiellen Künstlichkeit, unglaublich natürlich an. Unsere derzeitigen, Sprache und Schrift eigentümlich parallelisierenden Genderdiskussionen können in logografischen Schriftsystemen, wie beispielsweise in China, nicht derart zustande kommen. Wie auch immer: das Alphabet formiert das Denken.

Was wäre nun das funktionale Äquivalent zum griechischen Alphabet beim Making und inwieweit könnte dies unser Denken neu und anders formen? Aus meiner Sicht sind beim Making die so genannten Blockprogrammiersprachen wie beispielsweise *Scratch* das funktionale Äquivalent zur Schrift. Sie visualisieren die verschiedenen Funktionen bzw. allgemeiner die Elemente eines Algorithmus derart, dass das Programmieren nun in der Form eines puzzelnden Verknüpfens und Anpassens vordefinierter Elemente besteht.

Programmieren als Puzzeln? Wie ist das gemeint? Programmieren wird einerseits oft mit Schreiben übereinandergelegt, man schreibt Code oder man codet halt. Andererseits wird Programmieren auch mit Rechnen zusammengedacht; Computer heissen ja auch Rechner und «können […] nichts anderes als rechnen» (Höltgen 2020, 98). Mit Sybille Krämers Perspektive der «Schriftbildlichkeit» können diese beiden Attributionen gleichwohl übereinandergelegt werden. Das Programm kann demnach als ein Medium begriffen werden, als ein «Mittleres zwischen Anschauung und Abstraktion, […] zwischen Regel und Realisierung» (Krämer 2014, 159). Ja mehr noch, die Perspektive der Schriftbildlichkeit erkennt im Programm nicht nur die repräsentierende Funktion, sondern auch die herstellende, erzeugende – oder in der Perspektive von Verständig und Ahlborn (2020, 88) «eine performative – Funktion».

Die Forschungen zur Schriftbildlichkeit konnten diese Doppelung von Repräsentation und Erzeugung sehr gut am Beispiel des schriftlichen Rechnens aufzeigen (Krämer 2014, 161), weil erst mit der Ablösung der römischen Zahlen und der Einführung des Dezimalsystems mit Zahlen schriftlich – das heisst auf einer Oberfläche durch eine spezifische

Anordnung – gerechnet werden konnte. Ebenso erlauben erst Blockprogrammiersprachen die nur spezifisch möglichen Verknüpfungen der verschiedenen Elemente auf einer Programmieroberfläche. *Scratch* kann daher als ein Medium begriffen werden, das ein flächiges, puzzelndes Programmieren ermöglicht. Nicht mehr das Springen zwischen linearen Zeilen – wie beim Schreiben – oder das Anordnen von Zahlen auf der Fläche – wie beim Rechnen – ist nunmehr der kognitive Leitfaden für das Programmieren, sondern vielmehr geht es um die Anordnung und Verknüpfung unterschiedlich komplexer Blöcke im Sinne von Puzzleteilen auf einer Fläche. Programmieren wird damit zu einem puzzelnden, das heisst tastend-testenden Rätsellösen.

Im «normalen» Programmieralltag werden freilich keine Blockprogrammiersprachen genutzt, sondern – so meine These – «literalisierte» Programmiersprachen wie Python, PHP oder Javascript. Der Programmcode entsteht als Text, der sich verschiedener Bibliotheken bedient und mit Querverweisen auf diverse Unterprogramme arbeitet. Aus meiner Sicht ist dies jedoch vor allem auf die Geschwindigkeit des Nutzerinterfaces Tastatur zurückzuführen und bestimmt weniger die Eigenlogik des Programmierens, denn gerade in der Einübung in das und beim Lernen von Programmieren kommen zunehmend Blockprogrammiersprachen zum Einsatz. Daher scheinen Letztere die spezifische Denklogik eines Programms besser zu beschreiben als es die gewohnten Codezeilen im Editor nahelegen. So könnte ich mir gut vorstellen, dass die derzeitigen Fortschritte im Bereich Augmented und Virtual Reality ebenso schnelle oder gar schnellere Manipulations- und damit Puzzlemöglichkeiten – wie schon im Science-Fiction-Genre vorgestellt – hervorbringen als das zeilenweise Schreiben mithilfe einer Tastatur.

Blockprogrammiersprachen geben nämlich die verschiedenen Elemente eines ausführbaren Programms wie beispielsweise Bedingungen, Schleifen, Funktionen und Variablen als grafische Platzhalter vor und diese müssen entsprechend der eigenen Zielsetzung miteinander puzzelnd verknüpft werden. Programmieren in dieser Form gleicht damit einem Rätsel, das auch das «Unsichtbare im Sichtbaren» beschreibt, wie es Luther für seine Bibelübersetzung nutzte (Wohlleben 2009, 640). Ein Rätsel steht zwischen Spiel und Ernst (Wohlleben 2009, 639) und kann als «invertierte

Definition» (Fasbender 2007, 627) verstanden werden. Programmieren könnte damit prinzipiell als Rätsellösen begriffen werden, das durch die unterschiedlich möglichen Anordnungen der Elemente und deren spezifische Verknüpfungen entsteht. Es gibt jedoch viele Anordnungs- und Lösungsmöglichkeiten, die nur entsprechend spezifischer Kriterien hierarchisiert werden können. Puzzle-Computerspiele wie beispielsweise «Opus Magnum» zeigen diese spielerische, motivierende Form des Rätsellösens sehr gut auf: Sehr viele Lösungen führen zum Ziel, diese können jedoch hinsichtlich Platzbedarfs, Durchlaufzeit oder Erstellungszeit hierarchisiert werden. Dass dabei durchaus auch ästhetische Kriterien eine mögliche Rolle spielen können, zeigt die Vielzahl an geposteten Lösungsmöglichkeiten der Community.

Maker-Literacy könnte daher als Programmliteralität gefasst werden und somit verstanden werden als eine «Abfolge in der Zeit», die «in Raumrelationen übersetzt» wird und schliesslich «als das simultane Strukturbild einer Handlung einer Oberfläche inskribiert» wird (Krämer 2014, 171). Man kann also *Scratch* mit Sybille Krämer (vgl. 2016, 15) auch als eine «Spielfläche des Denkens» verstehen. *Scratch* erweist sich daher in dieser auch als diagrammatisch zu bezeichnenden Perspektive als grossartiges Beispiel für die These, dass das Diagrammatische eben nicht in der Sichtbarkeit aufgeht, sondern das vielmehr «*Bewegungs*möglichkeiten gestiftet» (Krämer 2016) werden. *Scratch*, als Beispiel einer Blockprogrammieroberfläche, wäre damit ein «Denkding» oder auch «Denkzeug» (Krämer 2016, 13), das unser Denken in spezifischer Weise formt.

3. Fazit

Maker-Literacy kann als eine spezifisch andere Literalität begriffen werden, die ein von der Literalität im engeren Sinne des Schreibens und Lesens verschiedenes Vermögen und damit andere Fähigkeiten und Kompetenzen beschreibt. Hier habe ich nur auf zwei Aspekte der Maker-Literalität verwiesen, die ich relativ eng am Programmieren fasste, aber digitales Basteln ist viel breiter, weil es die eingangs aufgerufene Differenz von analog und digital überformt und beide miteinander amalgamiert, wie ich es bereits theoretisch eingeführt hatte. Maker-Praktiken sind weder als analog noch

als digital zu begreifen; ebenso sind sie sowohl kognitiv-informatorische als auch ästhetische Praktiken. «Digitalität manifestiert sich» eben, wie Jörissen und Unterberg (2019, 19) schreiben, «nicht nur informationell-technisch, sondern gleichermaßen ästhetisch-kulturell».

Making als digitales Basteln ist in dieser Hinsicht also *erstens* die Etablierung einer Beziehung zwischen Person und technischen Artefakten, *zweitens* die spielerische Konstruktion verschiedener Workarounds zum Rätsellösen und ist damit immer auch durch ästhetische Praktiken bestimmt. Darum gilt für das Making im Besonderen, was Jörissen und Unterberg (2019, 20) für Digitalität im Allgemeinen festhalten: «Digitale Weltzugänge sind [...] eine hochgradig ästhetisch und auch emotional besetzte Angelegenheit» und «[ä]sthetische Prozesse bringen typischerweise ein hohes Maß an Engagement mit sich».

Makerprojekte ermöglichen damit nicht nur einen Einblick in digitale Kultur, sondern vielmehr eine Einübung in diese und verhelfen damit zur Ausbildung einer spezifischen Komplexitätskompetenz, die sich mit der Erfahrung und der Zeit entschieden steigern kann. Doch schon bei den ersten Eingriffen und Interventionen erfahren die Makerinnen und Maker eine Selbstwirksamkeit und ein Empowerment, das zu einer weitergehenden Auseinandersetzung mit unserer digitalen Kultur motivieren kann.

Literatur

Allert, Heidrun, Michael Asmussen, und Christoph Richter, Hrsg. 2017. *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript. https://10.14361/9783839439456-003.

Boltanski, Luc, und Ève Chiapello. 2003. *Der Neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.

Fasbender, Christoph. 2007. «Rätsel». In *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen.*, herausgegeben von Dieter Burgdorf, Christoph Fasender, und Burkhard Moennighoff, 627–28. Stuttgart/Weimar: Metzler. https://10.1007/978-3-476-05000-7.

Havelock, Eric A. 2007. *Als die Muse Schreiben lernte*. Berlin: Wagenbach.

Höltgen, Stefan. 2020. «Der sogenannte Computer – Zum Problem des Kollektivums der Digitalisierung». In *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*, herausgegeben von Jens Holze, Dan Verständig und Ralf Biermann, 95–114. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31248-0.

Holze, Jens, Dan Verständig, und Ralf Biermann, Hrsg. 2020. *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*. Bd. 45. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31248-0.

Jörissen, Benjamin, und Lisa Unterberg. 2019. «Dikubi-Meta [Tp1]: Digitalität und Kulturelle Bildung». In *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, Stephan Kröner und Lisa Unterberg, 11–24. München: kopaed. https://doi.org/10.25656/01:18486.

Krämer, Sybille. 2014. «Schrift, Diagramm, Programm – Kulturtechniken der Inskription». In *Programm(e)*, herausgegeben von Dieter Mersch, und Joachim Paech, 159–74. Berlin, Zürich: diaphanes.

Krämer, Sybille. 2016. *Figuration, Anschauung, Erkenntnis. Grundlinien einer Diagrammatologie*. Berlin: Suhrkamp.

Kucklick, Christoph. 2016. *Die granulare Gesellschaft. Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst*. Berlin: Ullstein.

Luhmann, Niklas. 1997. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Meißner, Stefan. 2017a. «Digitale Kultur. Ein analytisches Konzept für die Medienpädagogik im digitalen Zeitalter». *merz.medien + erziehung* 6 (17): 30–40.

Meißner, Stefan. 2017b. *Techniken des Sozialen. Gestaltung und Organisation des Zusammenarbeitens in Unternehmen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16684-7.

Meißner, Stefan. 2020. «Maker-Literacy. Welche Literalität evoziert die Maker-kultur?». *Medienimpulse* 58 (4): 1-32. https://doi.org/10.21243/mi-04-20-23.

Nassehi, Armin. 2019. *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.

Ong, Walter J. 2016. *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Wiesbaden: Springer VS. https://10.1007/978-3-658-10972-1.

Pias, Claus. 2002. «Der Hacker» In *Grenzverletzer. Von Schmugglern, Spionen und anderen subversiven Gestalten*, herausgegeben von Eva Horn, Stefan Kaufmann und Ulrich Bröckling, 248–70. Berlin: Kadmos.

Richterich, Annika, und Karin Wenz. 2017. «Introduction. Making and Hacking» *Digital Culture & Society* 3 (1): 5–21. https://doi.org/10.14361/dcs-2017-0102.

Verständig, Dan, und Juliane Ahlborn. 2020. «Decoding Subjects? Über Subjektivierung und Kreativität im algorithmischen Zeitalter». In *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*, herausgegeben von Jens Holze, Dan Verständig und Ralf Biermann, 77–94. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31248-0.

Wohlleben, Doren. 2009. «Rätsel». In *Enzyklopädie der Neuzeit, Bd. 10*, herausgegeben von Friedrich Jäger, 639–42. Metzler. https://doi.org/10.1163/2352-0248_edn_COM_333590.

Wunderlich, Mathias. 2019. «Quo Vadis, MakerEd? Verändert das Maker Movement unsere Bildungslandschaft?». *merz.medien + erziehung* (4): 31–36.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Choreografien vor den Überwachungskameras der Kleinstadt

Selbstaufnahmen und digitale Assemblagen in ‹SELFIE2› von Kılınçel & Schaper als Befragung von Machtfigurationen in ländlichen Räumen

Barbara Sterzenbach[1], Micha Kranixfeld[1] und Wiebke Waburg[1]

[1] Universität Koblenz-Landau

Zusammenfassung

Im Jahr 2020 stellten die Künstlerinnen und Künstler Kılınçel & Schaper sich und der Kleinstadt Schotten die Aufgabe, ein Selfie zu produzieren, welches die Gemeinde abbilden sollte. Im Verlauf entstanden vielfältige Begegnungen und Kollaborationen mit der Bevölkerung, die schliesslich auf einer Website zu einer digitalen Assemblage zusammengefügt wurden. Der Beitrag kombiniert die Analyse des partizipativ hervorgebrachten digitalen Kunstwerks mit ethnografischen Beobachtungen des Produktionsprozesses, der ebenfalls auf verschiedenerlei Weise von Digitalität geprägt war. Dabei fokussieren die Autorinnen und Autoren auf die Arbeit mit Jugendlichen aus der Gemeinde. Im Rückgriff auf Machtbegriffe von Imbusch sowie Deleuze und Guattari wird untersucht, wie Selbstaufnahmen und digitale Assemblagen Machtfigurationen in ländlichen Räumen befragen und verschieben können. Es konnte herausgearbeitet werden, dass das partizipativ produzierte digitale Kunstwerk nicht ohne Blick auf die machtvollen sozialen Prozesse verstanden werden kann, die zu seiner Herstellung geführt haben. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass sozialer und künstlerischer Prozess als gleichberechtigte Teile einer gegenseitigen kulturellen Bildung erscheinen, die

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sterzenbach, Barbara, Micha Kranixfeld, und Wiebke Waburg. 2022. «Choreografien vor den Überwachungskameras der Kleinstadt. Selbstaufnahmen und digitale Assemblagen in ‹SELFIE2› von Kılınçel & Schaper als Befragung von Machtfigurationen in ländlichen Räumen». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 307–330. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.01.X.

Künstlerinnen, Künstler und Teilnehmende gemeinsam durchlaufen. Mit ihrer Arbeit agieren Kılınçel & Schaper temporär in einem lokalen Jugendzentrum und sind herausgefordert, sich innerhalb persönlicher, pädagogischer, machtvoller und machtkritischer sowie künstlerisch-ästhetischer Spannungsfelder zu verorten. Den Jugendlichen eröffnet sich mithilfe künstlerischer Verfahrensweisen, die digitalen und physischen Raum verbinden, ein erweitertes, kreatives Handlungsspektrum im Umgang mit der Überwachung ihrer Räume.

Choreographies in Front of Small Town Surveillance Cameras. Self-Photography and Digital Assemblages in ‹SELFIE2› by Kılınçel & Schaper as an Interrogation of Power Figures in Rural Spaces

Abstract

In 2020, the artists Kılınçel & Schaper set themselves and the small town of Schotten the task of producing a selfie that would depict the community. In the process, a variety of encounters and collaborations with the population emerged, which were finally combined into a digital assemblage on a website. The article combines the analysis of the participatory digital artwork with ethnographic observations of the production process, which was also characterized by digitality in various ways. The authors focus on the work with young people from the community. Drawing on concepts of power from Imbusch as well as Deleuze and Guattari, they explore how self-recordings and digital assemblages can interrogate and shift figures of power in rural spaces. The authors assume that the participatory produced digital artwork cannot be understood without regarding the powerful social processes that led to its production. In doing so, it was possible to work out that social and artistic processes appear as equal parts of a mutual cultural education that artists and participants go through together. With their work, Kılınçel & Schaper operate temporarily in a local youth center and are challenged to situate themselves within personal, pedagogical, power-critical, and artistic-aesthetic fields of tension. With the help of artistic procedures that combine digital and physical space, the young people open up an expanded, creative spectrum of action in dealing with the surveillance of their spaces.

1. Einleitung: Ein Selfie der Gemeinde Schotten

Ein sonniger Tag im September 2020 in Schotten, einer Kleinstadt in Hessen. Eine Überwachungskamera filmt die Ecke eines Hauses. Um 15:49 Uhr zeichnet sie eine junge Frau auf, die aus dem Haus kommt und ein Kehrblech in der Hand hält. Sie bleibt stehen und lässt ihren Arm nach oben schnellen. Der Inhalt des Kehrblechs rieselt als grosse weisse Wolke auf den Boden (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Screenshot des Videos https://schotten2020.de/video/fajuso/FaJuSo_Ausgang.mp4; 00:23 von 02:03 Min. am 21.01.2022.

Diese bemerkenswerte Szene findet sich als Videoclip auf der Website www.schotten2020.de, einem digitalen Kunstwerk von Kılınçel & Schaper. In ihrem Projekt stellten sie die Frage, wie das «Selfie einer Gemeinde» (FLUX – Netzwerk Theater und Schule) aussehen könnte. Dafür sammelten und inszenierten sie über einen Zeitraum von vier Monaten mosaikartig Eindrücke der Kleinstadt Schotten gemeinsam mit deren Bewohnerinnen und Bewohnern:

> «Aus den Begegnungen ergaben sich die Inhalte dieser Website. Die Bewohner:innen in Schotten haben durch Hilfestellung oder aktiv mit eigenen Beiträgen dazu beigetragen. Entstanden ist daraus eine digitale Collage, ein Stadt-Selfie, irgendwo zwischen Portrait und Reiseführer, eine Momentaufnahme ohne Anspruch auf Vollständigkeit.» (Kılınçel und Schaper 2020)

Die Videosequenz mit der jungen Frau, die ihr Kehrblech ausschüttet, ist nur eines von vielen Elementen der Seite. Sie entstand während eines mehrtägigen Videoprojektes, welches in Kooperation mit einem lokalen Jugendzentrum durchgeführt wurde, und konnte im Rahmen des Forschungsprojekts ‹DO_KiL› ethnografisch beobachtet werden. Im vorliegenden Artikel nehmen wir diesen Moment des künstlerischen Arbeitens mit Jugendlichen exemplarisch in den Blick und stellen ihn anhand von sechs selbst beobachteten Szenen dar (4.). Dabei interessiert uns, wie Selbstaufnahmen und digitale Assemblagen Machtfigurationen in ländlichen Räumen befragen und verschieben können. Wir gehen dabei davon aus, dass das partizipativ produzierte digitale Kunstwerk nicht ohne die machtvollen sozialen Prozesse verstanden werden kann, die zu seiner Herstellung geführt haben. Der empirischen Analyse vorangestellt sind eine Vorstellung des Forschungsprojektes ‹DO_KiL› (2.) sowie des Kunstprojekts ‹SELFIE2› der Residenzkünstlerinnen und Residenzkünstler (3.). Dies zielt darauf, einerseits Forschungsgegenstand, Forschungsfeld und methodisches Vorgehen des Forschungsprojekts vorzustellen, andererseits den Kontext der Durchführung des Videoprojekts – in Form einer partizipativ ausgerichteten Erstellung eines digitalen Selfies *einer* Gemeinde – zu verdeutlichen (3.).

2. Das Forschungsprojekt ‹DO_KiL›

Das Projekt ‹DO_KiL› (Der Dritte Ort? Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen)[1] der Universität Koblenz-Landau untersucht im Sinne einer Grundlagenforschung temporär angelegte Residenzen in ländlichen Räumen als Spiel-, Versammlungs- und Kommunikationsorte. Eine Residenz ermöglicht es den Künstlerinnen und Künstlern für eine bestimmte Zeit, an einem bestimmten Ort – dem Residenzort – zu einem selbstgewählten Thema zu arbeiten und zu forschen (vgl. Generaldirektion der Europäischen

1 Unter der Projektleitung von Wiebke Waburg, der wissenschaftlichen Mitarbeit von Micha Kranixfeld und Barbara Sterzenbach sowie in Kooperation mit Kristin Westphal und Ilona Sauer. Das Projekt wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Die Projekt-Webseite kann hier besucht werden: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/migration/forschungsprojekte/aktuelle-forschungsprojekte.

Kommission für Bildung, Jugend, Sport und Kultur 2016). Dabei wird meist davon ausgegangen, dass als Residenzort eine Gemeinde fungiert, in der diese sonst nicht leben. Die Begegnung von Künstlerinnen bzw. Künstlern und Bevölkerung wird von Residenzprogrammen meist als wechselseitige Herausforderung konzipiert (vgl. Waburg et al. 2022).

Künstlerische Residenzen werden im Projekt ‹DO_KiL› nicht nur in Bezug auf die künstlerische Arbeit und die Spuren, die sie hinterlassen, sondern auch daraufhin untersucht, wie sie als Formate kultureller Bildung in ländlichen Räumen konzipiert und umgesetzt werden (ebd.). Damit wird ein bestehendes Forschungsdesiderat adressiert, da empirische Untersuchungen kultureller Bildungsangebote und -projekte in ländlichen Räumen bislang kaum vorliegen. Das Projekt fusst auf einem breiten Verständnis von kultureller Bildung, die als «Allgemeinbildung durch spezifische ästhetische Erfahrungen definiert» wird (Rat für Kulturelle Bildung 2014, 14f.). Studien zur kulturellen Bildung in urbanen Räumen belegen, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Familien selten mit den Künsten in Kontakt kommen (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015), dies gilt ebenfalls für Heranwachsende aus Familien mit Migrationsgeschichte – für die ebenfalls zu konstatieren ist, dass die Partizipation am Kulturleben vom sozialen Hintergrund beeinflusst wird (vgl. Mandel 2016). Es ist vorstellbar, dass sich im ländlichen Raum ähnliche Muster zeigen. Dies wäre insofern problematisch, da

> «Kulturelle Bildung […] als ein unverzichtbarer Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung betrachtet [wird], der vor dem Hintergrund einer globalisierten und zunehmend digitalisierten Welt für Kinder und Jugendliche an Bedeutung gewinnt, um den gesellschaftlichen Herausforderungen, z. B. dem Umgang mit kultureller Vielfalt, begegnen zu können.» (Keuchel und Werker 2018, 1)

Dementsprechend ist davon auszugehen, dass kulturelle Bildung Teilhabechancen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichen Hintergründen eröffnet (Kolleck und Büdel 2020) und zu ihrem Empowerment beitragen kann.

Ob und wie dies im Rahmen von Residenzprojekten geschieht – in denen Künstlerinnen und Künstler aufgerufen sind, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu eröffnen, «künstlerisch ästhetische Erfahrungen zu machen» (ebd.)[2] –, wird im Projekt ‹DO_KiL› untersucht. Den Forschungszugang bilden ethnografische Beobachtungen, Gespräche und Interviews mit den Kunstschaffenden und Teilnehmenden aus dem Ort sowie die Analyse der entstandenen Kunstwerke (Aufführungen, Filme, Interventionen). Die Auswertung erfolgt mittels dokumentarischer Methode (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl 2013). Die im Rahmen des vorliegenden Artikels präsentierten Ergebnisse basieren vor allem auf der Beschreibung des Projekts, des in ihm entstandenen digitalen Kunstwerks (siehe 3.) und der sequenziellen Analyse von Beobachtungsprotokollen (siehe 4.). Letztere wurden zunächst formulierend interpretiert. Dabei lag der Fokus auf dem Beschreiben dessen, was passiert und somit dem immanenten Sinngehalt. Die sich anschliessende reflektierende Interpretation zielte auf die Erarbeitung des dokumentarischen Sinngehalts, also des atheoretischen Wissens, das reflexiv meist nicht zugänglich ist, jedoch der Handlungspraxis der Akteurinnen und Akteure zugrunde liegt.

3. Das künstlerische Projekt: «SELFIE2» (2020) von Kılınçel & Schaper

Das Selfie einer Gemeinde zu produzieren – diese Aufgabe stellten Kılınçel & Schaper sich und der Kleinstadt Schotten. Dabei handelte es sich um eine Fortsetzung der Residenz aus dem Vorjahr, in der Jugendliche ihre Selfies mithilfe verschiedener Techniken dekonstruierten. Für Jugendliche sind Selfies ein alltägliches Phänomen besonders innerhalb digitaler sozialer Netzwerke und heutiger Medienkultur. «Wer ein Selfie macht, macht sich selbst zum Bild» (Ullrich 2019, 6). Mit der Setzung, *ein* Selfie der Gemeinde zu produzieren, entwickelten die Künstlerinnen und Künstler eine Herausforderung, der sich alle Menschen aus der Gemeinde gemeinsam mit ihnen stellen konnten: *Wie könnte aus den vielen Singulären ein Selfie entstehen?*

2 Häufig fehlt den Künstlerinnen und Künstlern eine entsprechende pädagogische Qualifikation (Keucher und Werker 2018, 1).

Wer und was müsste zu sehen sein, damit das Abbild für die ganze Gemeinde stehen kann? Die Antwort lag in den Möglichkeiten digitaler Programmierung.

Kılınçel & Schaper legten das Projekt zunächst als künstlerische Feldforschung an, bei der sie unterschiedlichste Orte und Initiativen der Gemeinde besuchten – beispielshaft die Freiwillige Feuerwehr, einen Dudelsackspieler oder die Nachbarschaftshilfe. Sie dokumentierten die Besuche durch Selfies auf Instagram[3] und erarbeiteten in einem zweiten Schritt mit einigen dieser Kontakte Beiträge für die Website. Physische Begegnung und reale Repräsentation fanden sich damit in einem dauernden Wechselverhältnis. Das abschliessende Arrangement der Beiträge lag – auch aufgrund der *Corona-Pandemie* – in den Händen der Künstlerinnen und Künstler, die Umsetzung in denen einer Webdesignerin und der ihr zur Verfügung stehenden digitalen Tools. Die Autorinnen- und Autorenschaft lag damit nicht allein bei den Kunstschaffenden, sondern zeigte sich «als verteilter, netzwerkartiger und vor allen Dingen nicht vollständig begreif- und bestimmbarer Prozess» (Herlitz und Zahn 2019),[4] in dem keine der beteiligten Personen die vollständige Kontrolle innehatte. In der entstandenen Website spiegelt sich dieser Prozess wider: Um die einzelnen Elemente zu sehen, muss man in alle Richtungen scrollen; ein Gesamtbild gibt es nicht (vgl. Abb. 2, bei der trotz der Verkleinerung der Inhalte auf 30 % nur ein kleiner Teil im Browser erscheint). Zudem werden die Elemente (Fotogalerien, handschriftliche Notizen, Interviewfragmente und Videos) mit jedem Aufruf der Seite neu angeordnet, sodass sie sich nur schwer gezielt wiederfinden lassen. Die digitale Assemblage[5] bleibt beständig im Wandel.

3 https://www.instagram.com/_s_e_l_f_i_e_s/.

4 Herlitz und Zahn entwickelten einen Analyserahmen für bildungstheoretische Potenziale postdigitaler Ästhetiken, der sich in Teilen auch für unsere Analyse als geeignet erwies, besonders im Hinblick auf verteilte Autorinnen- und Autorenschaft und Übergänge zwischen virtuellen und physischen Räumen.

5 Der Begriff der Assemblage bezeichnet im Bereich der Bildenden Künste besondere Collagen: Kombinationen verschiedener (plastischer) Gegenstände, Materialien, Bruchstücke, die auf einem Untergrund arrangiert werden. Im künstlerischen Arrangement werden die zunächst unabhängigen Dinge in Beziehung zueinander gesetzt (vgl. Seitz 1961, 6).

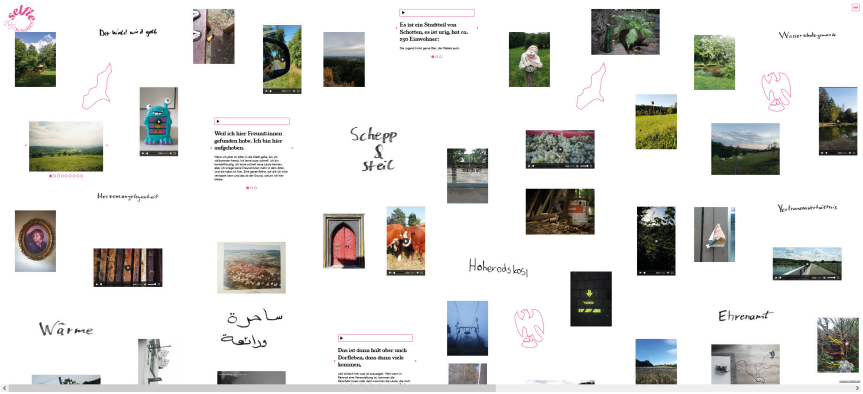

Abb. 2: Screenshot der Webseite schotten2020.de am 21.01.2022 (Zoomfaktor 30%).

Kılınçel & Schaper verzichten auf die detaillierten Einordnungen des Materials und fordern die Betrachtenden heraus, Konstellationen und Bezüge für sich selbst herzustellen. Dies ist vielleicht am ehesten für Menschen aus Schotten möglich. Sie (er)kennen das Abgebildete, Ortsteile und Landschaften in ihren vielfachen Verweisungszusammenhängen und die damit verbundene machtvolle Ordnung. Im Abgleich von eigener Ortskenntnis und digitalen Neuarrangements reflektieren sie beim Betrachten der Website «Stellen des Übergangs» (Herlitz und Zahn 2019) von digitalen und physischen Räumen. Man kann die Form der Website darum auch als Antwort auf die selbstgestellte Aufgabe interpretieren: Ihr dynamischer Aufbau verweist darauf, dass ein ‹Selfie› der Kleinstadt Schotten nur aus einer Vielzahl teils widersprüchlicher Selbstbilder zusammengefügt werden kann, die wiederum auf weitere Zusammenhänge verweisen. Das ‹Selfie› einer Kommune, wie es Kılınçel & Schaper entwerfen, versucht kein homogenisierendes *Abbild*, sondern legt im Prozess seiner Entstehung die vielfältigen Schichten frei, die ein ‹Selfie› von Schotten enthalten könnte. Das Kunstwerk interveniert damit u. a. in Selbsterzählungsmuster kleiner Gemeinden, die nach Identischem und Homogenem suchen. Damit rückt der Sozialraum als wesentlicher Kontext bei der Betrachtung des digitalen Kunstwerks in den Blick.

4. Künstlerisches Handeln als Intervention in Machtfigurationen

In Anbetracht der angesprochenen Vielzahl von Bedeutungskontexten der entstandenen Assemblage fokussieren wir für diesen Artikel auf die mit Jugendlichen aus Schotten entwickelten Videofragmente vor Überwachungskameras. Die beteiligten Jugendlichen nehmen innerhalb der Gemeinde eine marginalisierte Position ein und werden digital überwacht (siehe 4.1). An ihrem Beispiel lassen sich Zusammenhänge von Digitalität, Kultureller Bildung und Sozialraum exemplarisch betrachten.

Im Rückgriff auf Feldnotizen rekonstruieren wir den Arbeitsprozess von Kılınçel & Schaper. In diesem Kontext interessiert uns besonders, wie die Idee der digitalen Selbstaufnahme als Befragung von Machtfigurationen in ländlichen Räumen wirksam werden kann und auf welche Weise die Künstlerinnen und Künstler durch ihre Residenz und die entstehende digitale Assemblage in diese lokalen Machtfigurationen hineinwirken. In Anlehnung an Imbusch verstehen wir unter Machtfigurationen:

> «ein komplexes Geflecht asymmetrischer und wechselseitiger Beziehungen, in dem mehrere Personen, Gruppen oder Parteien miteinander verknüpft sind und in dem Veränderungen einer Relation auch die anderen Relationen ändern [...]. Das Konzept der Machtfiguration erlaubt eine genuin soziologische Analyse. Es rekonstruiert die Dynamik von Machtprozessen [...] aus dem sozialen Verhältnis selbst.» (Imbusch 2007, 397)

Diese Perspektive erlaubt eine fluide Sicht auf Machtprozesse, wie sie auch im ‹Assemblage›-Begriff von Deleuze und Guattari durch die Begriffe ‹De- und Reterritorialisierung› angelegt wird. Deterritorialisierung und Reterritorialisierung meinen dabei zirkuläre Auflösungs- und Neuordnungsprozesse von Beziehungsgefügen jeglicher Art (vgl. Deleuze und Guattari 1987, 10, 381). Da Künstlerinnen und Künstler im Rahmen einer Residenz zwangsläufig innerhalb lokaler Machtfigurationen agieren, wäre folglich zu beobachten, auf welche Weise ihre Arbeit (de)stabilisierend für die Gefüge wirkt und inwiefern sie mit ihrer Kunst neue Prozesse anstossen können.

4.1 *Das Jugendhilfezentrum als Partner der Künstlerinnen und Künstler und als Akteur lokaler Machtfigurationen*

In einem Gespräch zu Beginn der ethnografischen Begleitung berichteten Kılınçel & Schaper, dass ihnen bereits im Vorjahr bei Spaziergängen durch Schotten die Überwachung öffentlicher Plätze mit Kameras sowie eine problematisierende Einstellung gegenüber einigen Jugendlichen des Ortes aufgefallen war, die von vielen Kontaktpersonen als delinquent oder unangepasst beschrieben wurden (vgl. Interview mit Kılınçel & Schaper, GI-03-RK003-20200708, Z. 89-93). Einteilungen in «gute» (meint meist: in Vereinen aktive und höhere Bildungsabschlüsse anstrebende) und «schlechte» (meint: nicht institutionell eingebundene, Zwanglosigkeit suchende und weniger hohe Bildungsabschlüsse machende) Jugendliche sind keine Eigenart ländlicher Räume. Sie erfahren hier aber besondere Brisanz, denn mit dem Blick auf die Jugendlichen geht auch eine Bewertung der Familien und der Lebenschancen einher, die durch die engeren Netzwerke in ländlichen Gemeinden langfristige Auswirkungen haben (vgl. Eckardt 2018, 196ff.).

Auch an dem Jugendzentrum, mit dem Kılınçel & Schaper für ihr Projekt kooperieren, waren Überwachungskameras installiert, die ihre digitalen Bilder an einen anonymen, von der Kommune beauftragten Dienstleister übermitteln. Die digitale Überwachung von Aufenthaltsräumen von Jugendlichen mit Kameras kann als «gemeinschaftliche[s] Sicherheitshandeln» (Oelkers und Schierz 2019, 99) beschrieben werden, in dem sich behördliche Schutzmassnahmen und ländliche Sozialkontrolle verschränken. Die staatliche Kontrolle steht im Konflikt mit der Raumaneignung Jugendlicher, die sich ihre Bühnen und Nischen schaffen, wodurch diese Orte zu Räumen der Selbstdarstellung, der Identitätsfindung und der Abgrenzung zu anderen Gruppen werden (vgl. Bauer 2020, 26). Das Jugendzentrum folgt entgegen der Überwachungslogik einer sozialräumlichen Orientierung, die zum Ziel hat,

> «sozialräumliche Zusammenhänge derart zu arrangieren, dass sie ‹bildsam› sind, dass sie also Aneignungsprozesse fördern und damit Jugendlichen Handlungsoptionen, gesellschaftliche Teilhabe und biografische Perspektiven eröffnen.» (Deinet und Krisch 2021, 1064)

Dieses Verständnis von Bildungsprozessen trifft sich nun mit der Förderbedingung der künstlerischen Residenz von Kılınçel & Schaper, im Rahmen ihrer Arbeit in Schotten kulturelle Bildungsprozesse anzuregen (vgl. FLUX – Netzwerk Theater und Schule o. J.).

Im Folgenden werden nun sechs Szenen einer teilnehmenden Beobachtung herangezogen, um die komplexen Bedingungen darzustellen, unter denen in partizipativen künstlerischen Projekten mit Jugendlichen Machtfigurationen zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren befragt werden können.

4.2 Sechs Szenen des künstlerischen Prozesses

4.2.1 Szene 1: Bildungsauftrag

Die angereiste Beobachterin kennt sich in Schotten nicht aus. Darum zeigt ihr die Künstlerin Tümay Kılınçel, ebenfalls zu Gast im Ort, worum es im Folgenden gehen soll:

> «‹Das ist das [Name des Jugendzentrums]›, dann zeigt sie mit dem Finger nacheinander auf drei Punkte an der Hauswand, ‹da sind überall Überwachungskameras. Das gibt es sonst nirgendwo in der Stadt, so eine starke Überwachung. Nur hier am [Jugendzentrum]›, sagt sie. Eine Kamera ist rechts neben der Wendeltreppe angebracht, zwei weitere sind links am Haus angebracht. Eine guckt eine Treppe hinab zum Kellereingang, die andere erfasst wohl den Eingangsbereich und den kurzen Treppenaufgang.» (Feldnotiz BS_09_003_20200908, 1-2)

Hier werden ‹De- und Reterritorialisierungsprozesse› eingeleitet: Die Überwachung des Hauses erscheint der Künstlerin als Machtinstrument staatlicher/öffentlicher Akteurinnen und Akteure, um die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen einzuschränken, die im Ort als kaum zu kontrollieren und problematisch gelten. Die Künstlerin scheint mit dem Hinweis auf die Ungleichbehandlung (‹nur hier›) eine Stigmatisierung der Jugendlichen belegen zu wollen. Die Kameras besetzen stellvertretend für

körperlose Dritte den Raum der Jugendlichen. Der Voyeurismus des Zusehens und Aufzeichnens bereitet eine visuelle Beweisführung gegen antizipierte Handlungen vor, die von ebenjenen Unbekannten als *unangebracht oder strafbar* definiert werden. Dieser Voyeurismus wird jedoch in dem Moment deterritorialisiert, in dem auf die ‹Verstecke› hingewiesen wird. Nun ist es möglich, der Überwachung zu entgehen, sich ihr zu verweigern oder sie ins Absurde zu führen (Reterritorialisierung). Aus einem passivem Beobachtet-werden kann nun eine aktive Begegnung entstehen. Ausgehend von ihren Beobachtungen hat die Künstlerin ein Videoprojekt für die Nutzenden des Jugendzentrums entworfen:

> «[Tümay erklärt] mir die Ideen, die sie für die Alltagsperformance hat. Man könnte Körperteile am Rand des Bildausschnitts verstecken, Regenschirme demonstrativ aufspannen, posieren wie ein Model und die Kamera blenden mit Taschenlampen.» (Feldnotiz BS_09_003_20200908, 2)

Ein Austausch mit den Jugendlichen hat zu diesem Zeitpunkt noch nicht stattgefunden. Die Überlegungen zur Gestaltung des Videoprojekts orientieren sich einerseits an ihren Erfahrungen als Tänzerin mit Inszenierungen des menschlichen Körpers im öffentlichen Raum, andererseits an (begründeten und unbegründeten) Vorannahmen über die Ausdrucksmöglichkeiten der ihr bis dahin fremden Jugendlichen.

Durch die thematischen Setzungen der Künstlerinnen und Künstler sollen Phänomene digitalisierter (Jugend)Räume angesprochen werden: die Auseinandersetzung mit digitalen Selbstinszenierungen durch Selfies sowie die problematisierte digitalisierte Überwachung durch Kameras an öffentlichen Plätzen (vgl. Kemper und Reutlinger 2015). So zielen ihre Ideen auf eine reflektierte Rückeroberung (Reterritorialisierung) des überwachten eigenen Körpers durch eine Umkehrung des Blicks ab. Eine physische Selbstermächtigung soll hier ermöglicht werden, indem Körperteile bewusst und kontrolliert den Kameras preisgegeben werden oder vor ihnen versteckt bleiben. Für die potenziellen Beobachtenden an einem unbekannten Ziel der Kameraübertragung entspricht dies einer Störung der beauftragten Überwachung. In der Vorstellung der Künstlerin wird die

Überwachung durch das bewusste Spiel mit ihr ausgehebelt. Ihr eigenes Interesse, den Voyeurismus der Überwachenden zu kritisieren, setzt sie jedoch bei den Jugendlichen nicht als selbstverständlich voraus: Später

> «[…] erzählt Tümay von ihrer Idee, den Jugendlichen erst ein Musikvideo zu zeigen, um sie zu motivieren. ‹Vielleicht haben die dann mehr Bock?›, fragt sie laut.» (Feldnotiz BS_09_003_20200908, 2)

Die Künstlerin bringt ihre Sorge zum Ausdruck, die Jugendlichen, die keine Beziehung oder Verpflichtung ihr gegenüber haben, nicht für das künstlerische Projekt begeistern zu können oder sie zu überfordern. So offenbart ihre Frage Befürchtungen eines antizipierten Widerstandes gegen sie als ‹die Andere›, ihre professionellen Erfahrungen in ähnlichen Settings und ihre autobiografischen Erfahrungen in dieser besonderen Altersspanne. Auch hier werden De- und Reterritorialisierung sichtbar, indem sich die Künstlerin empathisch in die Jugendlichen hineinversetzt, um deren Bedürfnisse und Vorlieben zu antizipieren, dies jedoch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Vorstellungen tun muss, da sie die Jugendlichen noch nicht kennen gelernt hat.

4.2.2 Szene 2: Polizei

Bei der gemeinsamen Ankunft von Künstlerin, Künstler und Beobachterin an der Einrichtung rückt zunächst eine polizeiliche Vorladung eines Jugendlichen in den Vordergrund. Gemeinsam sprechen Personal und ein weiterer Junge mit dem Betroffenen. Eine Jugendliche (Claire[6]) entzieht sich lautstark dem krisenhaften Gespräch. Die Leiterin des Jugendzentrums und der Vorgeladene begeben sich anschliessend zur Polizeiwache. Kılınçel & Schaper warten währenddessen mit der Beobachterin in einem angrenzenden Raum auf eine Entscheidung, ob der Workshop noch stattfinden kann.

6 Die Namen der Jugendlichen wurden anonymisiert.

> «Dann kommt einer der Jugendlichen (Chris) rüber: ‹Ich weiß nicht, ob ihr noch was machen wollt? Sind halt nicht mehr so viele da…›, schulterzuckend bleibt er in der Tür stehen. ‹Doch klar, wir haben Bock›, sagt Tümay und der junge Mann holt die anderen.» (Feldnotiz BS_09_003_20200908, 3)

In der einschränkenden Frage des Jugendlichen (später stellt sich heraus, dass er Praktikant ist) spielt nicht nur Unsicherheit zum weiteren Ablauf des Nachmittags eine Rolle, sondern möglicherweise auch eine bestimmte Vorstellung von Filmdrehs, die oft zeitlich gut durchgeplant und organisiert sind. Die lange Wartezeit ist ihm sichtlich unangenehm, was er durch die vorsichtige Formulierung, die nachgeschobene angedeutete Erklärung und die Körpersprache zum Ausdruck bringt: Vielleicht lohnt es sich nicht mehr, jetzt anzufangen? Vielleicht sind die Jugendlichen zu erschöpft (emotional)?

Die Verantwortung, die ihm kurzfristig übertragen wurde – die Leitung ist schliesslich nicht mehr da (Deterritorialisierung) – überträgt er nun auf die erwachsenen Künstlerinnen bzw. Künstler; zumindest temporär werden Kılınçel & Schaper nun Teil der Assemblage und ihrer hierarchischen Strukturen (Reterritorialisierung). Situativ werden durch die Anwesenheit des Residenzteams und der Beobachterin Hierarchiemuster abgerufen und angeboten, gestützt durch Vorstellungen zu Altersstruktur, Ausbildung/Studium und Rolle als Workshop-Leitungen. «Ob ihr noch was machen wollt» kann hier die Entscheidung an die Angesprochenen abgeben, die Auslassung einer expliziten Benennung, «was» denn gemacht werden solle, verweist auf fehlende Vorstellungen von Themen und Arbeitsweisen der Künstlerinnen bzw. Künstler.

4.2.3 Szene 3: Skepsis

> «Ein Jugendlicher (Thomas) schlurft grußlos herein und lässt sich neben der Couch auf einen Stuhl plumpsen. Weit genug weg, um nicht in den Laptop schauen zu können oder zu müssen. Chris setzt sich ebenfalls dazu und kündigt noch Kim an, die in der Küche noch etwas aufräumt. Das blonde Mädchen von eben (Claire) setzt sich

> mit den Worten ‹Ich mach aber nicht mit› ebenfalls auf die Couch, zieht die Knie an und beschäftigt sich mit ihrem Handy.» (Feldnotiz BS_09_003_20200908, 3)

Die Jugendlichen scheinen von der vorhergehenden Situation emotional belastet. Die Vorladung eines anderen durch die Polizei scheint sie auch persönlich betroffen zu machen. Wie blicken sie in diesem Moment auf die Künstlerin und den Künstler? Sind diese nun einfach nachgerückt in eine Position der Kontrolle (Deterritorialisierung)? Zumindest sind Kılınçel & Schaper nicht mehr unvoreingenommen. Die körperliche und emotionale Erschöpfung sowie die Frustration darüber, (ungewollt) ein Bild vermittelt zu haben, gegen das die Jugendlichen vermutlich oft ankämpfen, ist im Raum spürbar. Ihre abweisende und desinteressierte Haltung kann in diesem Sinne als Selbststabilisierung der Jugendlichen interpretiert werden (Reterritorialisierung), die sich ihre Definitionshoheit (Nicht-Begrüssung der ‹Fremden›), ihre Räume (dabeisitzen, aber ignorieren) und die Kontrolle ihrer Freizeitgestaltung (Ablehnung der Teilnahme) erhalten möchten. Die Jugendlichen sind aber auch neugierig, wollen zuhören, dabei sein und vielleicht auch umworben werden, schliesslich würden sie sich sonst ganz entziehen. Um das Eis zu brechen, zeigt Tümay Kılınçel drei Videos von Choreografien in öffentlichen Räumen und erklärt, dass sie gerne ähnliche Videos produzieren würde.

> ‹‹Ja, also wir würden dann mit euch so einen Film machen. (...) Wir würden zum Beispiel hier mit Geländerrutschen anfangen. Das wäre dann auch schon die erste Choreografie›, überlegt Tümay laut. Kim kommt hinzu. Sie hat dunkle Haare mit pinkgefärbten Spitzen und ist komplett schwarz gekleidet. Auch sie scheint mit ihren etwa 20 Jahren eher zu den Mitarbeitenden zu gehören. ‹Was für ein Kindergarten, ey›, meldet sich Claire zu Wort und lacht laut auf. (...) Kim wird kurz eingeweiht: ‹Wir würden halt so Alltagssachen dekonstruieren. Handlungen runterbrechen und das von den Sicherheitskameras filmen lassen›, erklärt Tümay. Dann gehen wir gemeinsam raus, nur Claire bleibt auf der Couch sitzen.» (Feldnotiz BS_09_003_20200908, 3-4)

In der Nachbetrachtung fällt das *Code-Switching* der Künstlerin auf. In der Erklärung für die Jugendlichen nutzt sie Filme als Anschauungsmaterial und eine alltagsnahe Sprache. In der Adressierung der Mitarbeiterin Kim greift sie auf akademische Sprache («dekonstruieren») zu und nennt auch die Überwachungskameras als konzeptionellen Bezugspunkt. Dieser Wechsel verdeutlicht Hierarchien: Die Mitarbeiterin wird eher als ebenbürtig angesehen, die Jugendlichen benötigen aus Sicht der Künstlerin mehr Vermittlungsleistung. Gleichzeitig ist dies eine Komponente, die – in Kombination mit der vorgeschlagenen Aktivität des Geländerrutschens – bei Claire den Eindruck entstehen lässt, es handele sich hier um eine Art Bespassungsaktion, deren Anspruch sie mit «Kindergarten» gleichsetzt. Sie scheint sich nicht ernstgenommen zu fühlen. Der kritische Ansatz der Künstlerin und des Künstlers, ihr Interesse an der Selbstermächtigung der Jugendlichen im Umgang mit der alltäglichen Kontrolle kann zum Start dieses Freizeitangebots im Jugendzentrum noch nicht deutlich werden.

4.2.4 Szene 4: Annäherungen

Draussen führt die Künstlerin die Jugendlichen zur Überwachungskamera am Kellereingang. Die Jugendlichen sollen ausgehend vom Gelände Bewegungen improvisieren. Tümay Kılınçel macht es vor: Sie geht die Treppe stampfend hinunter, bleibt stehen, springt hoch und greift dabei nach dem Geländer des Treppenabsatzes. Dort hängt sie, bevor sie sich fallen lässt und mit einer 180°-Drehung aufspringt, sodass sie die Treppe wieder vor sich hat und stampfend hinaufgeht.

> «Thomas schaut zu, lässt sich aber nicht darauf ein und möchte lieber eine Zigarette rauchen. Tümay greift dies auf und schlägt vor, die Kamera während des Rauchens anzuschauen. Sie schlägt vor, dies als Choreografie zu interpretieren und eine feste Abfolge zu entwickeln: Auftritt, Ankommen, hinsetzen, Zigarette drehen, anstecken, hochschauen, halten, zu Ende rauchen, aufstehen, Abgang.» (Feldnotiz BS_09_003_20200908, 4)

Der künstlerische Strategiewechsel bringt Erfolg: Die ersten Bewegungen vor der Kamera sind Thomas vertraut und stellen durch ihre Choreografie doch eine Ausnahme vom Alltag dar. Der ständige Blick in die Kamera macht dabei das Provozierende der Handlungen körperlich erfahrbar. Gleichzeitig werden Kılınçel & Schaper Teil der Aufnahme. Es ist ein Moment gegenseitiger Annäherung (Deterritorialisierung): Die Künstlerinnen und Künstler kommen dem Wunsch des Jugendlichen nach und er lässt sich darauf ein, Teil der Kunst zu werden. Er und die umstehenden Jugendlichen erfahren, dass das Videoprojekt keine didaktische Planung hat, die ‹durchgezogen› werden muss, sondern dass es ihrem Rhythmus und ihrer Lust folgen wird (Reterritorialisierung).

4.2.5 Szene 5: Koproduktion

Im Verlauf des Tages kommen weitere Jugendliche hinzu. Auch Claire lässt sich später darauf ein, als ihre Freundin Vanessa ankommt, die Lust aufs Mitmachen hat. Die Künstlerin und der Künstler animieren sie mit der Zeit zu immer absurderen Szenen vor den Überwachungskameras, so etwa eine Serie von Auftritten, die sie nacheinander vor der Kamera am Eingang des Hauses aufführen: Kim tritt aus dem Haus und lässt Tee aus einer Kanne auf den Boden laufen, während sie fest in die Kamera blickt. Kurz darauf folgt Claire, die eine Handschaufel voll Mehl in die Luft schwingt und einen feinen Mehlregen über sich und den Hof verteilt. Anschliessend kommt Vanessa mit einem Stubenbesen, kehrt einmal links und rechts und geht wieder ab, die Kamera immer fest im Blick (vgl. Feldnotiz BS_09_003_20200908, 6). Nach und nach kommen die Jugendlichen selbst auf Ideen. Die Arbeit vor den Überwachungskameras wird zur Koproduktion: Im Wechsel mit Impulsen der Künstlerin und des Künstlers entstehen die nächsten Momente: Claire und Vanessa setzen Regenschirme als Blickschutz ein, Kim kämmt sich die Haare mit einem Handfeger, Thomas steht mit einer brennenden Wunderkerze still vor der Überwachungskamera.

> «Ein Junge mit Badeschlappen, kurzer Hose in grauem Tarnmuster und Pulli kommt dazu. Claire begrüßt ihn: ‹Hi, Sascha! Wir spielen gerade›, kichert sie und steckt Vanessa damit an. Beide posieren und springen in verschiedene Positionen, während sie immer in die Sicherheitskameras gucken. Als [die Leiterin] hinter Sascha auf das Gelände kommt, erkenne ich den Jungen. Dann waren sie wohl fertig mit der Anhörung auf der Polizei. Sascha wirkt etwas geknickt, weil er bei dem Videoprojekt mitmachen wollte und nun so viel verpasst hat. Tümay und Cornelius spannen ihn daher sofort ein» (Feldnotiz BS_09_003_20200908, 7).

Durch die Koproduktion von Künstlerin, Künstler und Jugendlichen wird deutlich, dass die anfängliche Skepsis auf vielen Ebenen verortet war: Aufgewühlt sein durch die polizeiliche Vorladung eines Freundes, fehlende Erfahrung mit kreativen Kunstprojekten, unverständliche Erläuterungen der Künstlerin und des Künstlers zum Vorhaben, ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Teilnehmenden, der Künstlerin und dem Künstler. Wichtig für die Jugendlichen war es zudem, an den Reaktionen ihrer Bezugspersonen zu sehen, dass sie sich trauen dürfen – die motivierte Mitarbeiterin, der neugierige Praktikant, die gute Freundin holten Claire aus ihrer Verweigerungshaltung heraus. Die Künstlerin und der Künstler hätten dies wohl alleine nicht geschafft, wussten aber, die Hinzukommende[n] sofort zu integrieren, sobald die Blockade sich auflöste. Nicht zu übersehen war zudem die Tatsache, dass es sich um ein offenes Angebot handelte: Die Jugendlichen durften selbst entscheiden, ob und wie lange sie teilnehmen wollten. Der Wunsch nach Zeit am Handy war (genauso wie das Rauchen) sowohl in die Aktionen vor der Kamera integrierbar als auch als Rückzugsmoment willkommen.

4.2.6 Szene 6: Zerkratzung

Bis zum Tag der Zusammenarbeit hatten die Künstlerin und der Künstler noch nicht klären können, wie sie schliesslich an die Aufzeichnungen der Kameras gelangen würden. Die Arbeit vor den Überwachungskameras war also auch eine Wette darauf, wie das Material am Ende aussehen würde

(Qualität, Bildausschnitt) und ob die Kameras auch tatsächlich aufzeichneten. Das Ergebnis ist ambivalent: Einerseits kann die Anfrage als Teil einer künstlerischen Intervention gesehen werden, die der Verwaltung vermittelte, dass die Überwachung vom Residenzteam kritisch gesehen wurde. Andererseits zeigte sich bei der Sichtung des schliesslich von der Gemeinde übergebenen Bildmaterials, dass die Linse einer der Kameras so zerkratzt war, dass die überwachte Treppe nicht mehr zu sehen war. Der beauftragten Firma war das bis dahin nicht aufgefallen. Während die Künstlerin und der Künstler also mit ihrer Aktion stigmatisierende Überwachung thematisieren wollten, könnten sie letztlich dazu beigetragen haben, dass diese nun langfristig besser durchgeführt werden kann. An der zerkratzten Kameralinse zeigt sich auch ein weiteres Mal: Das Residenzteam kennt wegen seiner vergleichsweise kurzfristigen Aufenthaltszeit in Schotten nicht alle Ebenen der lokalen Konflikte und Denkweisen. Vor und während des Workshops äusserten die Künstlerin und der Künstler mehrfach, dass sie nicht sicher seien, ob die Jugendlichen wirklich verstünden, was sie von ihnen wollten. Das Zerkratzen der Linse zeigt jedoch, dass durchaus ein Problembewusstsein für die Überwachung vorhanden ist und bereits zu eigenmächtigen Massnahmen gegriffen wurde – wenngleich wohl nicht von den teilnehmenden Jugendlichen, die die Künstlerin und der Künstler darauf hingewiesen hätten, dass die Aktionen vor dieser Kamera keinen Sinn haben. In diesem Sinne knüpft die Arbeit von Kılınçel & Schaper unintendiert an Widerstandsstrategien der Jugendlichen an. Jedoch stellen das Zerkratzen und das Zurückschauen in die Kamera zwei sehr unterschiedliche Wege des Umgangs dar. Der Weg der Künstlerin und des Künstlers wird als kulturelle Bildung gerahmt und von der Gemeinde entsprechend unterstützt. Er stösst potenziell sowohl bei den Jugendlichen als auch der Gemeinde eine Auseinandersetzung mit der Überwachung und den Selbst- und Fremdbildern der Jugendlichen an. Der Weg des Zerkratzens dagegen ist ein subversiver Akt, der besonders dadurch wirksam wurde, dass er sich der Aufmerksamkeit so lange entziehen konnte. Er setzt nicht auf eine potenzielle Verbesserung, sondern schafft Fakten, die den Wunsch nach Entzug und Freiraum sofort herstellen.

Im Rahmen ihrer Residenz traten Kılınçel & Schaper temporär in die Assemblage des Jugendzentrums hinein. Sie veränderten sie nicht grundlegend, gaben aber den Jugendlichen ein erweitertes Handlungsspektrum mit auf den Weg, indem sie mit ihrer Kunst soziokulturelle Bedingungen postdigitaler Gesellschaften thematisieren (vgl. Herlitz und Zahn 2019, 2).

5. Fazit

Im Rahmen der künstlerischen Residenz in Schotten verschränkten sich die Interessen von Kılınçel & Schaper temporär mit denen des Jugendzentrums. Dabei zeigte ihre Arbeit Parallelen zum Selbstverständnis der Organisation (sozialräumliche Orientierung, Bildungsarbeit, inklusive Jugendhilfe), gab aber auch Neuem Raum (Ermunterung der Jugendlichen zum kritischen Umgang mit der Überwachung). Damit wurde keine grundlegende Veränderung des stigmatisierenden Verhältnisses von Jugendlichen und Gemeinde angestossen, aber die Künstlerin und der Künstler eröffneten den Jugendlichen mithilfe künstlerischer Verfahrensweisen, die digitalen und physischen Raum verbinden, ein kreativ erweitertes Handlungsspektrum über die Zerstörung der Überwachungsapparate hinaus. Die Künstlerin glaubt an die Macht der Kunst, den Alltag verändern zu können. Die Jugendlichen orientieren sich an Menschen, die ihnen ohne Vorverurteilung entgegentreten, ihnen die Freiheit geben, die sie brauchen, ihnen aber auch Ideen geben, sich auf eine Weise mit ihrer Umwelt (hier der Überwachung ihrer Plätze) auseinanderzusetzen, die legal und sogar erwünscht ist. Die erwachsenen Künstlerinnen und Künstler und die Jugendlichen treffen sich dort, wo verstanden wird, das aktiv Widerständische, die anerkennende Zuwendung und ein gewisses Mass an Freiheit beider Seiten zu einem gemeinsamen Ziel – reterritorialisieren – verbinden zu können.

Mit diesem geschärften Blick erscheint die Residenz nicht nur als Aufblätterung der Vielfalt der Gemeinde, sondern auch als Möglichkeit zur Deterritorialisierung lokaler Narrative und der damit verbundenen Machtfigurationen. Indem die entstandene Website viel zeigt und wenig einordnet, ermöglicht sie Perspektiven abseits gewohnter Ordnungen. Je nach dem programmiert-zufälligen Aufbau der Seite im Moment des Besuchs wird vielleicht neben einer Gruppenaktion der Jugendlichen die

Audio-Aufnahme eines Interviews platziert, das aus einem ganz anderen Kontext stammt. Oder das Video mit dem ‹Mehlwurf› erscheint zufällig neben dem Firmenschild einer Bäckerei und wirkt wie die augenzwinkernde Fortführung der Szene auf dem Schild.

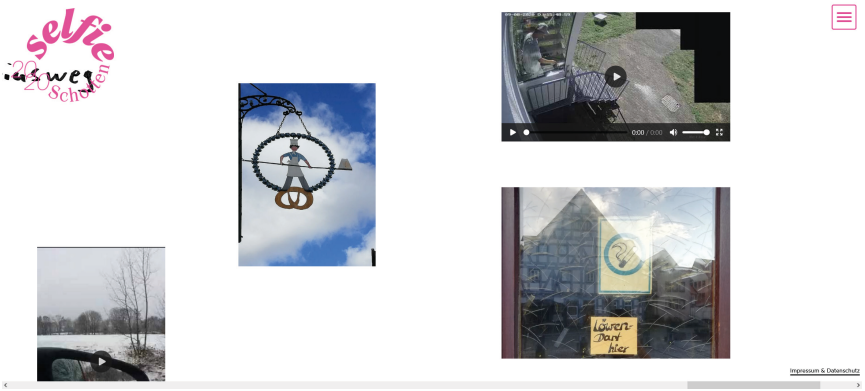

Abb. 3: Geschäftstafel einer Bäckerei in Schotten und Mehlwerfen am Jugendzentrum (Ausschnitt aus der Website schotten2020.de; 21.01.2022).

In ihrer digitalen Assemblage lösen Kılınçel & Schaper die Selbstaufnahmen der Jugendlichen aus dem Kontext des Jugendzentrums und den damit verbundenen Deutungsmustern, um ihnen im Kontext anderer Selbstaufnahmen aus der Gemeinde die Chance auf neue Interpretationsansätze durch die Betrachtenden zu eröffnen. Auf diese Weise können partizipative künstlerische Projekte mit Jugendlichen Machtfigurationen zwar nicht allein und sofort verändern, aber sie können sie befragen, einem lokalen Publikum die Entwicklung neuer Sichtweisen ermöglichen und den Jugendlichen alternative Handlungsangebote für ein kreatives Aushandeln von Freiräumen an die Hand geben. So werden Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung gegeben, dementsprechend findet im Videoprojekt kulturelle Bildung im oben skizzierten Verständnis statt.

In der Begleitung künstlerischer Residenzen in ländlichen Räumen erscheinen sozialer und künstlerischer Prozess als gleichberechtigte Teile einer gegenseitigen kulturellen Bildung, die Künstlerinnen, Künstler und Teilnehmende gemeinsam durchlaufen. Denn nicht nur die Jugendlichen machten in diesem Beispiel neue Erfahrungen, auch Künstlerin und

Künstler mussten lernen, ihre künstlerischen Interessen mit unterschiedlichsten Partnerinnen und Partnern auszuhandeln und in Einklang mit deren Interessenlagen zu bringen. Mit ihrer Arbeit agieren Kılınçel & Schaper temporär in einem lokalen Jugendzentrum und sind herausgefordert, sich innerhalb persönlicher, pädagogischer, machtvoller und machtkritischer sowie künstlerisch-ästhetischer Spannungsfelder zu verorten. Dabei zeigt sich, «dass sich pädagogisches Handeln und künstlerisches Handeln in Bildungskontexten wechselseitig bedingen» (Hinz 2018, 182) und sich innerhalb von Machtfigurationen bewegen. Künstlerische Verfahrensweisen führen ein Potenzial mit sich, diese kritisch auf ästhetische Weise zu befragen (vgl. Westphal 2018). Die Wechselwirkungen zwischen Konzept, Prozess und Produkt gilt es im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts ‹DO_KiL› in allen begleiteten Residenzen herauszuarbeiten und auf ihre machtkritischen Potenziale zu überprüfen.

Literatur

Bauer, Teresa. 2020. «Partizipation ermöglichen. Die Bedeutung sozialräumlicher Beteiligungsprozesse in der offenen Jugendarbeit». In *Entgrenzte Jugend – offene Jugendarbeit: Jugend ermöglichen im 21. Jahrhundert*, 1. Aufl., herausgegeben von Richard Krisch, und Wolfgang Schröer, 26–39. Weinheim, Grünwald: Beltz Juventa.

Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl. 2013. «Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 3. akt. Aufl. herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 9–32. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/ 10.1007/978-3-531-19895-8.

Deinet, Ulrich, und Richard Krisch. 2021. «Das sozialräumliche Konzept in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit». In *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*, herausgegeben von Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, und Moritz Schwerthelm, 1055–68. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6.

Deleuze, Gilles, und Félix Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia.* Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Eckardt, Frank. 2018. «Rurbanität als Sozialraum: Jugendliche in der Thüringer Peripherie und die Verhandlung eines urbanen Lebensstils». In *Rurbane Landschaften: Perspektiven des Ruralen in einer urbanisierten Welt*, herausgegeben von Sigrun Langner, und Maria Frölich-Kulik, 189–202. Rurale Topografien Band 7. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839444283-fm.

FLUX – Netzwerk Theater und Schule. o. J. «Residenzen». 21. April 2021. https://flux-hessen.de/residenzen/.

Generaldirektion der Europäischen Kommission für Bildung, Jugend, Sport und Kultur. 2016. «Policy handbook on artists' residencies: European agenda for culture: work plan for culture 2011-2014». Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/199924.

Herlitz, Lea, und Manuel Zahn. 2019. «Bildungstheoretische Potentiale postdigitaler Ästhetiken – Eine methodologische Annäherung». *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. https://doi.org/10.25529/92552.526.

Hinz, Melanie. 2018. «Wo ist denn hier eigentlich die Pädagogik? Über die Spezifik sozial-künstlerischen Handelns in Bildungskontexten». In *Zwischen Kunst und Bildung: Theorie, Vermittlung, Forschung in zeitgenössischer Theater-, Tanz- und Performancekunst*, 1. Aufl., herausgegeben von Kristin Westphal, Teresa Bogerts, Mareike Uhl, und Ilona Sauer, 169–89. Theater | Tanz | Performance Band 3. Oberhausen: ATHENA.

Imbusch, Peter. 2007. «Macht: Dimensionen und Perspektiven eines Phänomens». In *Journalismustheorie: Next Generation. Soziologische Grundlegung und theoretische Innovation*, 1. Aufl., herausgegeben von Klaus-Dieter Altmeppen, Thomas Hanitzsch, und Carsten Schlüter, 395–419. Wiesbaden: VS Verlag. für Sozialwissenschaft. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90401-6.

Kemper, Raimund, und Christian Reutlinger. Hrsg. 2015. *Umkämpfter öffentlicher Raum*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03437-5.

Keuchel, Susanne, und Bünyamin Werker, Hrsg. 2018. *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende: Innovative Ansätze und Erkenntnisse*. Band 1 Praxis. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20711-3.

Kılınçel, Tümay, und Cornelius Schaper. 2020. «Schotten2020». http://www.schotten2020.de/.

Kolleck, Nina, und Martin Büdel. 2020. «Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie». *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. https://doi.org/10.25529/92552.558.

Mandel, Birgit. 2016. «Kulturelle Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft als Motor für Transformation des Kulturbetriebs in Deutschland». In *Jahrbuch für Kulturpolitik 2015/2016: Thema: Transformatorische Kulturpolitik*, herausgegebenvon Norbert Sievers, Patrick S. Föhl und Tobias J. Knoblich, 391–97. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839435120.

Oelkers, Nina, und Sascha Schierz. 2019. «Zur Interdependenz von Ländlichkeit und Sicherheit im ‹doing rurality›». In *Sicherheitsmentalitäten im ländlichen Raum*, herausgegeben von Daniela Klimke, Nina Oelkers, und Martin K. W. Schweer, 83–106. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15118-8.

Rat für Kulturelle Bildung, Hrsg. 2015. *Zur Sache: Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V.

Rat für Kulturelle Bildung, Hrsg. 2014. *Schön, dass ihr da seid: Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V.

Seitz, William Chapin. 1961. *The Art of Assemblage*. The Museum of Modern Art, New York: Doubleday. https://assets.moma.org/documents/moma_catalogue_1880_300062228.pdf.

Ullrich, Wolfgang. 2019. *Selfies: Digitale Bildkulturen*. Allgemeines Programm – Sachbuch. Berlin: Wagenbach.

Waburg, Wiebke, Kristin Westphal, Micha Kranixfeld, und Barbara Sterzenbach. 2022. «Künstlerische Residenzen als Impulse in ländlichen Räumen? Theoretische und empirische Annäherungen». In *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde*, herausgegeben von Martin Büdel, Nina Kolleck, und Jenny Nolting, 263–79. Weinheim, Basel: Belz Juventa.

Westphal, Kristin. 2018. «Teilhabe und Kritik als eine ästhetische Raumpraxis am Beispiel Theater und Schule». In *VER_HANDELN: Begegnungen im öffentlichen Raum der Kunst — Skulptur Projekte 2017*, herausgegeben von Birgit Engel, Ingrid Fisch, Stefan Hölscher, und Anna-Lena Treese, 76–89. Didaktische Logiken des Unbestimmten Band 3. München: kopaed. https://www.kunstakademie-muenster.de/fileadmin/media/Website_2018/kunst_wissenschaftliche_professuren_mitarbeiter/Birgit_Engel/PDFs/kunstakademie_band3_klein_markierungen.pdf.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

‹Postdigitales Schultheater›

Eine Kartografie zentraler Akteurinnen des Diskurses ‹Theater und Digitalität›

Sören Jannik Traulsen[1] und Felix Büchner[2]

[1] Leibniz Universität Hannover

[2] Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag dient als Grundlage zur Theoretisierung und Konzeptualisierung des ‹Postdigitalen Schultheaters›. Ausgangspunkt sind theoretische Überlegungen, die den Postdigitalitätsbegriff aus kultur- und medienwissenschaftlicher Perspektive mit aktueller Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung und schlussendlich mit zeitgenössischen Konzeptualisierungen von theaterpädagogischer (Schul-)Praxis verbinden. Als wichtiger Einflussfaktor für das Postdigitale Schultheater werden dabei u. a. digitale Transformationsprozesse innerhalb der Theaterkunst (als zentrale Bezugskunst des Schultheaters) im Zuge der ‹Postdigital Condition› identifiziert. Um diese Transformationsprozesse zu ergründen, wurden zwei zentrale Forschungsfragen aufgestellt: (1) ‹Wer spricht wie über Theater und Digitalität?› und (2) ‹Welche Implikationen erschliessen sich daraus für das Postdigitale Schultheater?›. Die Analyse des aktuellen Diskurses um ‹Theater und Digitalität› ergab, dass sich vier idealtypische Positionen bestimmen lassen, die insbesondere durch ihre Verortung des ‹Digitalen› im Theater zu unterscheiden sind. Das Digitale ist demnach entweder im Spiel mit Medientechnologien auf der Bühne, in der Lebenswelt zeitgenössischer Theatermachender als ‹Digital Natives›, in den strukturellen Beschaffenheiten

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Traulsen, Sören Jannik, und Felix Büchner. 2022. «‹Postdigitales Schultheater›. Eine Kartografie zentraler Akteurinnen des Diskurses ‹Theater und Digitalität›». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 331–362. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.02.X.

des Internets oder in der Ästhetik einer theatralen ‹Post-Internet-Art› zu finden. Bezüglich der theaterpädagogischen (Schul-)Praxis wurde aus diesen Positionen jeweils eine zugespitzte und diskussionsanregende These für das Postdigitale Schultheater abgeleitet.

‹Postdigital Theatre in Education›. A Cartography of Central Actors within the Discourse ‹Theatre and Digitality›

Abstract

This article serves as a foundation for theorization and conceptualization of the ‹Postdigital Theatre in Education›. It starts with a theoretical reflection to relate the term ‹postdigital› from cultural and media studies perspectives to current research on digitalization in arts education, and finally to contemporary conceptualizations of theatre pedagogical practice in schools. Digital transformation processes within the performing arts in the context of the ‹postdigital condition› are identified to have significant influence on the Postdigital Theatre in Education. To examine these transformation processes, two central research questions are raised: (1) ‹Who is speaking in what way about theatre and digitality?› and (2) ‹What implications derive for the Postdigital Theatre in Education?› An analysis of the current discourse on ‹theatre and the digitality› showed how four ideal-typical positions can be determined that differ primarily in where they locate ‹digitality› within the performing arts. Digitality therefore can be found either in the performative play with media technologies, in the everyday lives of contemporary theatre practitioners as ‹digital natives›, in the structural conditions of the internet, or the aesthetics of a theatrical ‹post internet art›. To relate back to the theatre pedagogical practice in schools all these positions led to the articulation of four theses for the Postdigital Theatre in Education which lead to further research and discussion in the field.

1. Theoretische Überlegungen zum ‹Postdigitalen Schultheater›

Themenschwerpunkte aktueller Fachzeitschriften wie die *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Theater und Digitalität* (2021) und die *Zeitschrift Schultheater. theater:digital* (2020) weisen darauf hin, dass digitale Transformationsprozesse der Gesellschaft zunehmend Relevanz für (schul-)theaterpädagogische Arbeit bekommen. So prognostizieren Boles und Sting (2021, 3) bezüglich der Bedeutung von Digitalität für Arbeitsfeld und Selbstverständnis von Theaterpädagogik eine

> «komplexe Herausforderung, aus der sich inhaltliche, künstlerisch-ästhetische, (theater)pädagogische Aspekte und Fragen ergeben, die wiederum eingebettet sind in aktuelle kultur- und gesellschaftspolitische Entwicklungen».

Im Kontext dieses Diskurses ist der vorliegende Artikel zu verorten, der die Theaterkunst als eine zentrale Bezugskunst des Schultheaters identifiziert und untersucht, wie diese durch gegenwärtige Digitalitätsdiskurse verändert wird. Ziel ist es, den Diskurs ‹Theater und Digitalität› dahingehend zu analysieren, dass dieser für Theorie und Praxis des ‹Postdigitalen Schultheaters› greifbar und diskussionsanregend wird. Der Begriff ‹Postdigitales Schultheater› zielt darauf, Formen des Schultheaters unter den Vorzeichen einer postdigitalen Gesellschaft in den Blick zu nehmen (vgl. Büchner und Traulsen 2021a). Die theoretische Arbeit am ‹Postdigitalen Schultheater› impliziert in diesem Sinne sowohl eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Schultheaters als auch eine konzeptbildende Perspektive auf das zukünftige Schultheater. Nach einer Bestimmung des Postdigitalen Schultheaters folgt zu diesem Zweck eine Darstellung von vier Positionen im Diskurs *Theater und Digitalität*, welche in zugespitzten Thesen für das Schultheater resultieren. Diese Thesen sind dabei keine Positionierungen oder Forderungen von uns als Autoren[1], sondern abgeleitet

1 Der vorliegende Beitrag wurde in geteilter Erstautorenschaft verfasst.

aus den vier Diskurspositionen. Ihre Formulierungen sind teils überspitzt, damit sie ein starkes diskussionsanregendes Potenzial innehaben und zu einer Positionierung der Lesenden einladen.[2]

1.1 *Warum Postdigitalität?*

Dem Begriff der ‹Postdigitalität› ist das Verständnis inhärent, dass digitale Transformationsprozesse so weit fortgeschritten sind, dass eine untrennbare Verschränkung mit der nicht-digitalen Lebenswelt besteht. Cramer (2014) betont, dass wir in einer Zeit leben, in der scheinbar dichotome Begriffspaare wie analog/digital oder online/offline aufgrund ihrer komplexen Verwobenheit zur Beschreibung unserer Gesellschaft nicht mehr zutreffend sind. Digitale Medientechnologien werden somit nicht mehr – wie es bspw. dem Begriff der ‹Neuen Medien› innewohnt – als Störung der ‹analogen› Welt verstanden, sondern als Merkmale unseres alltäglichen Lebens. Dem folgend suggeriert die Verwendung des Begriffs weder eine rejizierende noch eine affirmative Haltung gegenüber digitalen Medientechnologien; sie vermittelt vielmehr eine Anerkennung des Zustands einer ‹Postdigital Condition›, welche die wertneutrale Feststellung zulässt, dass Digitalität mittlerweile ein fester Bestandteil des menschlichen Daseins ist. Das Präfix ‹post› behauptet in diesem Sinne nicht, die Digitalität sei vergangen (ähnlich wie das Postkoloniale nicht behauptet, dass Kolonialität nicht mehr existiert), sondern signalisiert jenen gegenwärtigen, digital geprägten allgemeingesellschaftlichen Zustand (Cramer 2014).

Nun könnte man daraus schliessen, die Nutzung des Begriffs der Postdigitalität sei hinfällig, weil das menschliche Leben ohnehin unmittelbar mit der Gegenwärtigkeit digitaler Medientechnologien einhergeht – oder anders: Wenn unsere Gesellschaft quasi ausnahmslos postdigital ist, was beschreibt der Begriff dann überhaupt? Allerdings bietet eine explizit postdigitale Perspektive das Potenzial, digitale Transformationsprozesse

2 Anzumerken ist an dieser Stelle, dass diese Thesen ursprünglich im Rahmen einer Posterpräsentation auf der Fachtagung «Ästhetik – Digitalität – Macht. Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von kultureller Bildung und Medienpädagogik» (Büchner und Traulsen 2021b) präsentiert worden sind. Die Thesen wurden insbesondere auch für diesen Kontext zugespitzt, um eine lebendige Diskussion des Plenums anzuregen.

– vor allem auch in ihrer Unscheinbarkeit – zu fokussieren und kritisch zu betrachten. Kurz: Alles ist postdigital (geprägt), doch die Benennung dessen macht es erst greif- und kritisch verhandelbar. Sie ermöglicht auf diese Weise, neben technologischen Aspekten unserer Gesellschaft insbesondere auch soziotechnische Verflechtungen und Veränderungen auf institutionellen, gesellschaftlichen oder kulturellen Ebenen in den Blick zu nehmen, sowie Dimensionen von Macht, Herrschaft oder Ungleichheit zu reflektieren (Jandrić u. a. 2018). In diesem Sinne wird mit dem Begriff auch eine diskursive Gegenposition zur aktuellen Debatte um erforderliche ‹Digitalisierung› markiert, indem nicht der Prozess einer – häufig von wirtschaftlichen Interessen getriebenen und durch medial prominent vertretene Angstszenarien vor einem internationalen Zurückfallen befeuerten – Technologisierung[3] im Zentrum der Beschäftigung steht.

1.2 *Postdigital Education*

Postdigitale Strukturen und Einflüsse prägen in ihrer Allgegenwärtigkeit das menschliche Dasein in nahezu allen Lebensbereichen (Jandrić u. a. 2018). Zunehmend beschäftigt sich auch die Bildungs- und Schulforschung mit postdigitalen Wirkmechanismen und einer sogenannten ‹Postdigital Education›. Eine logische Folgerung aus der bisherigen Darstellung der Postdigitalität ist, dass die Idee einer Postdigital Education nicht nur technologiebasierte Lehr-Lern-Konzepte (z. B. E-Learning und flipped classroom) inkludiert, sondern auch ‹traditionellen› Unterricht als postdigital begreift, selbst wenn in diesem ein Klima der Digitalitätsrestriktion herrscht, da sowohl Unterrichtsmaterialien als auch soziale Prozesse, in- und ausserhalb einer Schulklasse sowie menschliche Denkweisen durch Digitalität geprägt sind (Fawns 2019). In den Vordergrund einer postdigitalen Bildung rücken dabei, unabhängig von einer Befürwortung oder Ablehnung zunehmender digitaler Transformationprozesse, Fragen nach Verantwortung gegenüber digitalen Infrastrukturen, Inhalten und Kommunikationsformen sowie die Anliegen «zu verstehen, wie […]

3 So z. B. in der *Welt*: «Rang 17. Das deutsche Zukunftszeugnis fällt ernüchternd aus» (Eckert 2019) und «Wie Deutschland seinen digitalen Rückstand aufholen soll» (Doll und Siems 2019) oder im *Spiegel*: «Durchgefallen. Digitalisieren» (Böcking 2021).

Technologien wirken und mitzugestalten, wie sie uns als Menschen formen sollen» (Schmidt 2020, 66). Mit Bezug auf die digitale Transformation der schulischen Bildung stellt Macgilchrist (2019) fest, dass diese häufig «sehr techniklastig» geführt werde und Aspekte wie «die Transformation von Lernumgebungen oder ein grundsätzlicher Haltungs- und Kulturwandel» im Diskurs oft vernachlässigt würden. Sie resümiert:

> «Wer nur auf die Digitalisierung reagiert, hat eingeschränkte Möglichkeiten und kann nicht viel mehr tun, als didaktische Konzepte zu finden, mit denen man besser unterrichten bzw. mit denen man Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Medien besser fördern kann. [...] Wer neugestaltet, denkt die Rolle von Schule anders und sieht sich selbst als Teil eines postdigitalen, soziotechnischen Netzwerks, das Entscheidungen über Daten, Umwelt, zwischenmenschliche Beziehungen, Gerechtigkeit, Dekolonisierung, Design, Respekt, Lernaktivitäten, Kommunikation, Architektur, Relationalität und Teilhabe fällt. Wenn es um die Gestaltung von digitalen Technologien in der Schule geht, geht es im Kern auch immer um die allgemeinere Frage, welche Welt mit welcher Technik wir uns wünschen».

1.3 *Postdigitalität in der Kulturellen Bildung*

Ähnlich wie Schmidt (2020) und Macgilchrist (2019) betont insbesondere auch die Kulturelle Bildung kontinuierlich die Notwendigkeit, junge Menschen als aktiv Agierende in postdigitalen Lebenswelten zu stärken. Die Kulturelle Bildung kann nach Schneider (2009) grundlegend dazu beitragen, junge Menschen einerseits in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen und andererseits ein «unverzichtbarer Bildungsort» für den Erwerb von Kompetenzen sein, die eine Auseinandersetzung mit «Bewertungs- und Beurteilungskriterien für das eigene und das Leben anderer» (ebd., 46) ermöglichen.

Die gegenwärtige Forschung zur Kulturellen Bildung im Zusammenhang mit der digitalen Transformation geht davon aus, dass die *Postdigital Condition* so komplex und multidimensional sei, dass sie rein kognitiv nicht mehr zu durchdringen ist (Jörissen und Unterberg 2019). In Formaten der Kulturellen Bildung läge hingegen die Möglichkeit, die «Digitalisierung im

Rahmen ästhetischer Prozesse und Vollzüge umfassender zu erfahren und zu verstehen» (ebd., 8). Konkrete partizipatorische und emanzipatorische Potenziale der Kulturellen Bildung im postdigitalen Kontext sind nach der aktuellen Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung[4] weitreichend. In ihr wird die Chance gesehen, persönlichkeitsbildende Prozesse zu initiieren, gemeinschaftsbildende Dynamiken zu gestalten und im Hinblick auf den Umgang mit digitalen Medientechnologien Impulse zu geben, «die demokratische Werte stimulieren und in die Lage versetzen, dem postdigitalen Zeitalter kreativ, kritisch, fragend und produktiv zu begegnen» (Ackermann 2019, 179).

1.4 Das ‹Postdigitale Schultheater›

Als spezifischer Bestandteil der Kulturellen Bildung soll in diesem Beitrag das Postdigitale Schultheater untersucht werden. Die Auseinandersetzung mit dem Postdigitalen Schultheater baut konzeptuell auf bisheriger Forschung zu Theater und Theaterpädagogik in der Schule (Fachunterricht Theater/Darstellendes Spiel oder Theater AGs) auf, betont aber in besonderer Weise das postdigitale Umfeld, in dem theaterpädagogische Prozesse in der Schule stattfinden, wodurch die aktuelle Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung als zentraler Bezugs- und Referenzrahmen identifiziert wird. Dem Verständnis der Postdigital Education folgend bezieht sich auch das Postdigitale Schultheater auf keine spezifischen Unterrichtsformen, sondern auf die jeglicher Unterrichtsform inhärente Postdigital Condition. Somit kann die Beschäftigung mit dem Postdigitalen Schultheater von einer Reflexion ‹klassischer› Dramen-Inszenierungen bis hin zur Inszenierung von Digital-Avatar-Inszenierungen im Internet reichen (Büchner und Traulsen 2021a) – die Forschung zum Postdigitalen Schultheater interessiert sich demnach sowohl für Projekte, in welchen Digitalität formal oder inhaltlich eine besondere Rolle spielt (bspw. das

4 Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert unter dem Titel ‹Digitalisierung in der kulturellen Bildung› seit 2017 insgesamt 14 Forschungsprojekte, «die sich durch einen bildungswissenschaftlich fundierten und in den Diskursen kultureller Bildung verankerten interdisziplinären Forschungsansatz auszeichnen und dabei die Auswirkungen des digitalen Wandels auf die kulturelle Bildung auf der Grundlage einschlägiger Theoriebildung [...] empirisch untersuchen» (BMBF 2017).

Projekt *#digitanz*; vgl. Steinberg u. a. 2019), als auch für Projekte, die keine hervorgehobene formale oder inhaltliche Thematisierung von Digitalität für sich beanspruchen.

Unabhängig von einer gewählten theatralen Form teilt das Postdigitale Schultheater fundamentale Merkmale mit dem herkömmlichen Schultheater, die Hruschka (2012) als «Produktion und Rezeption, Gestalten und Reflektieren, eigenes künstlerisches Tun und kulturelle Teilhabe» (ebd., 168) beschreibt. Zudem sieht Hruschka (2016) im Theater einen

> «Analyseapparat […], um die Besonderheit eines Ortes, eines Objekts, die Spezifik eines historischen oder aktuellen gesellschaftlichen Phänomens und – eben besonders häufig – die Lebensgeschichten der Spielenden oder ihrer Angehörigen aus unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern und spielerisch zu befragen» (ebd., 110).

Zudem argumentiert Hilliger (2018), dass das Theater durch die Erprobung, Überprüfung, Infragestellung und Gestaltung sozialer Prozesse wie z. B. die Lebenswelten und -formen der Theaterspielenden «eine hohe Relevanz gerade auch für die junge Generation [besitzt], die in einem oft konflikthaften Prozess ist, in die Gesellschaft hineinzuwachsen» (ebd., 62).

Das Postdigitale Schultheater, welches sich bewusst der gesellschaftlichen digitalen Transformationsprozesse annimmt, scheint demnach besonders prädestiniert für eine kritische und gestalterische Auseinandersetzung mit der (postdigitalen) Umgebung, indem es Inhalte und Materialien der (postdigitalen) Lebenswelt der Schülerinnen[5] aufgreift und ihnen theatral begegnet. Beispielhaft stellt Hruschka (2012) in Bezug auf digitale Medientechnologien fest, dass Jugendliche in der theatralen Praxis

> «ihre Sehgewohnheiten aus neuen medialen Darstellungsformaten (z. B. YouTube) einbeziehen, reflektieren und produktiv machen [können]. Die Beschäftigung mit inszenatorischen Verfahren des Theaters und anderer Medien zielt allerdings nicht auf die bloße Reproduktion von Alltagserfahrungen und medialen Stereotypien, sondern auf deren künstlerische Überschreibung und Transformation» (ebd., 169).

5 Zur besseren Lesbarkeit wird in diesem Artikel das generische Femininum verwendet. In diesen Formulierungen sind Menschen aller Geschlechtsidentitäten mitgemeint.

Wissenschaftliche Betrachtungen, die Schultheater und Postdigitalität zusammenbringen, sind rar. Büchner und Traulsen (2021a) fordern jüngst, dass es

> «ein Anliegen der (schul-)theaterpädagogischen Forschung sein [sollte], das ‹Postdigitale Schultheater› unter Einbezug zeitgenössischer theaterwissenschaftlicher, theaterpädagogischer und theaterdidaktischer Phänomene grundständig zu konzeptualisieren und zu theoretisieren, um beispielweise unterrichtspraktische oder didaktische Überlegungen sowie bildungstheoretische Reflexionen vornehmen zu können» (ebd., 13),

doch scheint das Verknüpfen der Diskurse um das Schultheater und die Postdigitalität noch in den Kinderschuhen zu stecken. Eine wichtige Vorarbeit bietet Jörissen (2020), der vier Ebenen benennt, die aus digitalen Transformationsprozessen resultierend auf das Schultheater wirken:

- «Für das Theater in der Schule sollte es maßgeblich sein, dass die gegenwärtigen postdigitalen Jugendkulturen in einer erheblich, ja radikal veränderten Position in Bezug auf Selbst- (Identitäts-, Körper- und Status-) Inszenierungen sind im Vergleich schon zu nur fünf oder gar zehn Jahre älteren Kohorten» (ebd., 41).
- «Das szenische Lernen [...] ist [...] millionenfache alltägliche Realität auf den Kanälen der YouTuber und Influencer. Man hat das in der Schule nur noch nicht gemerkt und stakst entsprechend, szenisch gesprochen, ziemlich ungelenk durch die pädagogische Landschaft» (ebd.).
- «Digitalisierung bedeutet in Bezug auf performative Künste: Entgrenzung und Hybridisierung der Räume (und damit der Relationierungen der Akteure). [...] [E]s [gibt] Präsenz aber auch unter Bedingungen hybrider und virtueller Räumlichkeiten, wie die Forschung schon lange aufgezeigt hat» (ebd.).
- «Was die vierte Ebene betrifft – das gesellschaftliche und kulturelle Bezugsfeld –, ist an dieser Stelle nicht viel zu sagen: Ist es nicht das ureigenste Terrain des Theaters?» (ebd.).

Auf Grundlage dieser Ebenen lassen sich die folgenden vier Fragen stellen, deren Beantwortung für die angestrebte Theoretisierung und Konzeptualisierung des Postdigitalen Schultheaters zentral ist:

1. Wie verändern sich Schülerinnen im Kontext der Postdigital Condition?
2. Wie verändert sich das (szenische) Lernen im Kontext der Postdigital Condition?
3. Wie verändert sich das Theater als zentrale Bezugskunst des Schultheaters im Kontext der Postdigital Condition?
4. Wie verändert sich die Gesellschaft im Kontext der Postdigital Condition?

Der vorliegende Beitrag schliesst sich im Folgenden an die in Frage drei aufgeworfene Thematik der Transformationsprozesse in der Bezugskunst Theater an und verfolgt damit das Ziel, die Konzeptualisierung und Theoretisierung des Postdigitalen Schultheaters voranzutreiben. Konkret werden zwei Forschungsfragen formuliert, derer sich dieser Beitrag annimmt:

1. Wer spricht wie über Theater und Digitalität?
2. Welche Implikationen erschliessen sich daraus für das Postdigitale Schultheater?

Ziel des Beitrags ist, den Diskurs *Theater und Digitalität* zu analysieren und unterschiedliche Positionen zu identifizieren, die auf das Postdigitale Schultheater einwirken. Unserer Argumentation zufolge lassen sich im Diskurs vier idealtypische Positionen ausmachen, die sich voneinander insbesondere durch ihre Verortung des ‹Digitalen› im Theater unterscheiden. Das Digitale ist demnach entweder im Spiel mit *Medientechnologien* auf der Bühne, in der *Lebenswelt* zeitgenössischer Theatermachender als ‹Digital Natives›, in den strukturellen Beschaffenheiten des *Internets* oder in der Ästhetik einer theatralen ‹Post-Internet-Art› zu finden. Im weiteren Verlauf unseres Beitrags skizzieren wir nach einer kurzen Beschreibung unseres methodischen Vorgehens diese vier Positionen, weisen auf zentrale Vertretende jener Positionen hin und leiten jeweils eine These für das Postdigitale Schultheater ab.

2. Methodisches Vorgehen

Das beschriebene Forschungsvorhaben ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass das zu analysierende Datenmaterial einerseits in seiner Menge äusserst umfangreich ist, andererseits in seiner Form stark variiert. Um diesem Umstand methodisch gerecht zu werden, wurde ein mehrschrittiges Forschungsdesign entwickelt und zur Anwendung gebracht. Der Forschungsprozess lässt sich in die folgenden drei Phasen unterteilen, die jeweils andere methodische Herangehensweisen erfordern:

1. Akteurinnennetzwerk identifizieren (Wer?)
2. Dokumente recherchieren (Was?)
3. Diskurspositionen analysieren (Wie?)

Anzumerken ist, dass die genannten Phasen in einem reziproken Wechselspiel zueinander stehen und ihre Abfolge nicht stringent chronologisch umgesetzt, sondern prozesshaft aufgrund von zwischenzeitlichen Forschungsergebnissen modifiziert wurde. Insbesondere die Phasen eins und zwei verliefen häufig parallel.

2.1 Akteurinnennetzwerk identifizieren

Um den ersten Teil der Forschungsfrage (*Wer* spricht wie über Theater und Digitalität?) zu beantworten, wurde das diskursive Feld ‹Theater und Digitalität› auf wiederkehrende Akteurinnen und deren Beziehungen untereinander sondiert und analysiert. Ausgehend von einer Internetrecherche, d. h. dem explorativen Erschliessen von Websitetexten, Veranstaltungsbeschreibungen, Publikationen etc., konnten zentrale Akteurinnen des Diskurses[6] Theater und Digitalität sowie deren Verbindungen untereinander identifiziert werden. So wurde eine Struktur des Diskurses erschlossen, die als Netzwerk beschrieben werden kann. Die Knoten dieses Netzwerks waren demensprechend die jeweiligen Akteurinnen: Theaterfestivals wie

6 Als Diskurs wird hier im weitesten Sinne ein Repertoire aus Sprache, Text und Praxis einer bestimmten Menschengruppe zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmen Ort verstanden, das ebenso Narrative, Glaubensüberzeugungen und Weltansichten beinhaltet. Ein Diskurs ist in diesem Sinne ein *Vehikel für die Produktion von Bedeutungen und Handlungen* gleichermassen (Anderson und Holloway 2018).

das *ON/LIVE* Festival am Forum Freies Theater (FFT) Düsseldorf oder das *Theatertreffen* der Berliner Festspiele, Konferenzen wie die Jahrestagung der Dramaturgischen Gesellschaft oder das *Symposium Theater und Digitalität* an der Universität der Künste Berlin, Theaterinstitutionen wie die Akademie für Theater und Digitalität Dortmund und die Projektstelle *Digitale Entwicklung* am Staatstheater Augsburg, Theaterkollektive wie die *Cyberräuber* und *machina eX* oder auch Einzelpersonen wie der Professor für digitale Medien an der Ernst-Busch-Hochschule, Friedrich Kirschner, oder die Medien- und Theaterwissenschaftlerin Martina Leeker. Die Kanten des Netzwerkes waren die Beziehungen unter diesen Akteurinnen: Gemeinsame Auftritte bei Theaterfestivals, geteilte Podien bei Konferenzen, gegenseitige Nennungen und Zitationen in Publikationen oder Teilnahme an Veranstaltungen. Das entstandene Netzwerk diente in der Folge als erste Orientierung bezüglich sozialer sowie thematischer Nähe und Distanz der zentralen Akteurinnen.

2.2 *Dokumente recherchieren*

Ausgehend von der vorausgegangenen netzwerkartigen Analyse konnten in der Folge gezielt Dokumente der existierenden Akteurinnenpositionen gesucht, ausgemacht und archiviert werden. Die Dokumenttypen des entstandenen Archivs umfassten eine weite Bandbreite von Veranstaltungsankündigungen und -dokumentationen, Programmheften und -flyern, Pressemitteilungen oder Publikationen in Fachzeitschriften (bspw. *Theater der Zeit*), Sammelbänden (bspw. Heinrich-Böll-Stiftung 2020: *Netztheater. Positionen, Praxis Produktionen*) und auf Webseiten (bspw. www.nachtkritik.de). Die Dokumentrecherche war dadurch limitiert, dass lediglich freie, zum Teil jedoch kostenpflichtig im Internet verfügbare Dokumente einbezogen wurden. Des Weiteren lag ein Fokus auf weitestgehend deutschsprachigen, zum Teil englischsprachigen Publikationen, die sich grösstenteils auf den deutschsprachigen Theaterraum bezogen. Nichtsdestotrotz umfasste das Dokumentarchiv für die endgültige Analyse über 30 Publikationen, was die Analyse und Bestimmung inhaltlicher Positionen des Diskurses Theater und Digitalität ermöglichte.

2.3 *Diskurspositionen analysieren*

Um den zweiten Teil der Forschungsfrage zu beantworten (Wer spricht *wie* über Theater und Digitalität?) wurde die ‹Thematische Analyse› als methodische Grundlage herangezogen, da sie als besonders flexible Analysemethode gilt, die das Identifizieren von thematischen Mustern in Datensätzen zulässt, zugleich Einzelfallanalysen nach Bedarf ermöglicht und daher zur Analyse des äusserst diversen Datensatzes geeignet schien (Braun und Clarke 2008). Zudem kann sie als reine Analysemethode verstanden werden, die keine theoretischen oder epistemologischen Rahmenbedingungen voraussetzt. Der Ablauf kennzeichnet sich durch eine induktive Vorgehensweise aus, in der der Codierungsprozess nicht durch theoretische Annahmen vorstrukturiert ist, sondern in erster Linie datengeleitet erfolgt. Die auf diese Weise identifizierten thematischen Muster wurden von uns in vier unterschiedliche Positionen des Diskurses Theater und Digitalität zusammengeführt. Diese Diskurspositionen sind fortan als Idealtypen mit fluiden und dynamischen Grenzen untereinander zu verstehen. In der Praxis werden sich Akteurinnen dementsprechend nicht immer eindeutig einzelnen Positionen zuweisen lassen, sondern können durchaus Eigenschaften verschiedener Positionen verkörpern. Nichtsdestotrotz konkurrieren die vier Positionen miteinander um Diskursmacht, was eine kritische Analyse in Bezug auf ihre Implikationen für das Postdigitale Schultheater erforderlich macht.

3. Positionen im Diskurs Theater und Digitalität

Position 1: Das Digitale als Spiel mit Medientechnologien auf der Bühne[7]

Positionsbeschreibung

Position 1 sieht *das Digitale verkörpert in den verschiedenen Medientechnologien unserer Zeit* und geht davon aus, dass ebenjene Technologien unsere Gesellschaft auf vielfältige Weise prägen und demzufolge aus dem Alltag der Menschen nicht mehr fortzudenken sind. Vertretende der Position 1 sehen digitale Medientechnologien als modern, innovativ und fortschrittlich an und bewerten deren Einsatz in theatraler Praktik daher als positiv.

Argumentation im Diskurs

Problematisiert wird von dieser Position, dass sich das Theater der Digitalisierung zu lange erwehrt habe; nun sei es an der Zeit, sich der gesellschaftlich, digitalen Transformation anzuschliessen, um nicht abgehängt zu werden und interessant sowie relevant zu bleiben. Exemplarisch schreibt Oelze (2018), dass

> «auch ein Kulturbetrieb wie [ein] Opernhaus und [ein] Theater [...] die Chancen und Potenziale der Digitalisierung nutzen [muss], um den Ansprüchen seines heutigen und des künftigen Publikums gerecht zu werden».

Betont wird im Kontext dieser Argumentation die Verwendung digitaler Medientechnologien in ‹analogen› Aufführungssituationen. Hegemann (2019) resümiert bspw.:

7 Die numerische Position ist lediglich textstrukturierend und beinhaltet keine inhaltliche, hierarchische oder chronologische Reihenfolge.

> «Wie man im Gegenwartstheater sehen kann, kann es auf der Bühne neben seinen traditionellen Requisiten auch die neuen medialen Apparate Kameras, Screens, Bildschirme etc. auf die Bühne bringen und in seinen über das traditionelle Theater hinausgehenden Möglichkeiten nutzen. Dadurch fällt es nicht hinter die technische Entwicklung zurück und kann trotzdem sein Alleinstellungsmerkmal behalten. Ein modernes gegenwärtiges Theater muss auf dem Stand der Produktivkräfte sein, sonst verwandelt es sich in ein Museum. Und diese Herausforderung nimmt das Theater nach anfänglichem Zögern mittlerweile an […]. Das führt im Theater zu einer noch vor 100 Jahren kaum vorstellbaren Situation, dass im Medium Theater technische Medien auftauchen, die ebenfalls Darstellungen ermöglichen».

Position 1 betont im Zuge dieser Argumentation häufig, dass das Theater traditionell innovationsfreudig sei und sich nie davor gescheut habe, technologische Errungenschaften auf der Bühne zu erproben. So kamen zum Beispiel bereits im antiken Theater komplexe Theatermaschinen zur Anwendung, um spektakuläre Auf- und Abtritte zu ermöglichen oder visuelle oder auditive Spezialeffekte zu erzeugen. Ebenso wurde infolge der Industrialisierung und weitreichender Elektrifizierung auch das Theater elektrisch: Künstliche Beleuchtungen gelangten neben einer Reihe anderer Innovationen in das ästhetische Repertoire von Inszenierungen (Otto 2020). Wenn sich das zeitgenössische Theater hingegen gegen die Integration von digitalen Medientechnologien sperre, verlöre es seine Relevanz, da es die digitalisierte Gesellschaft nicht mehr angemessen abbilden und kommentieren könne.

Ausserdem kritisiert Position 1, dass das Theater seiner Aufgabe als Imaginationsraum nicht mehr gerecht werde, da es durch seinen Fokus auf analoge Spielformen regelrecht in der Vergangenheit stecken geblieben sei. Als Grund für diesen Missstand werden unter anderem institutionelle und strukturelle Barrieren wie zu strenge Spartenaufteilungen und zu enge Finanzierungsmöglichkeiten in Theaterhäusern sowie eine

mangelnde Expertise von Theaterpersonal in Bezug auf Beschaffung, Wartung und Inszenierung von digitalen Medientechnologien ausgemacht. Lobbes (2021) mahnt in diesem Sinne beispielhaft an, dass

> «am Theater […] seit Ewigkeiten mit Video gearbeitet [wird], aber in den meisten Kostenstellen der Produktionen ist Regie-Bühne-Kostüm drin, sonst nichts. Bei Video wird es immer schwierig. Gleichzeitig sind das aber hochqualifizierte Kollegen, die in der freien Wirtschaft mehr verdienen würden und bis zuletzt an den Programmierungen arbeiten».

Im Idealfall solle das Theater Position 1 folgend durch das kreative Spiel mit verschiedenen zeitgenössischen Medientechnologien (VR-Brillen, Tablets, Projektionen, Animationen, Hologrammen, Robotern etc.) neue Darstellungsweisen und deren Wirkung erproben.[8] Diese Form ästhetischer Praxis wird von der theatertheoretischen Tradition des ‹Intermedialen Theaters› analytisch gerahmt, in der (nicht nur digitale) Medien auf ihre theatralen Wirkmechanismen hin befragt werden. Zentrale zeitgenössische Vertretende dieser Position sind bspw. die 2019 vom Regisseur Kay Voges gegründete und am Schauspiel Dortmund angesiedelte *Akademie für Theater und Digitalität* oder die von der Dramaturgin Tina Lorenz besetzte Projektleitung *Digitale Entwicklung* am Schauspiel Augsburg; aber auch schon Mitte der 1990er-Jahre wurde von Regieführenden wie etwa Christoph Schlingensief, Frank Castorf und René Pollesch mit zu jener Zeit unkonventionellen Technologien (z. B. Live-Kameras) auf der Theaterbühne experimentiert (Warstat 2011). Einen besonderen Stellenwert in

8 Diese Argumentation wird im Diskurs teilweise stark kritisiert. So schreibt Nioduschewski (2019): «Das grösste Missverständnis in Bezug auf das Verhältnis von Theater und Digitalität besteht allerdings darin, dabei ausschließlich an technische Innovationen zu denken oder an Roboter, Hologramme und Algorithmentexte, die die Bühne erobern. Was im Kurzschluss dazu führt, das Digitale gegen das Analoge des Theaters in Stellung zu bringen (obwohl in den Häusern ja seit Jahren digitalisierte Bühnentechnik vor sich hin schnurrt). Es geht eben nicht nur um Digitalisierung von Infrastruktur (auch), nicht nur um den künstlerischen Einsatz digitaler Techniken (auch), sondern vor allem um Digitalität – einen Begriff, den der Informatiker Nicholas Negroponte bereits Mitte der 1990er Jahre prägte und dabei prophezeite, dass das Digitale wie die Luft und das Wassertrinken nur noch durch seine Ab- und nicht Anwesenheit bemerkt werden würde.»

der theatralen Praxis dieser Position besitzt momentan das Einbinden von Virtual-Reality-Technologien und das Spiel mit Künstlichen Intelligenzen, vertreten durch bspw. das im Diskurs äusserst präsente Theaterkollektiv *Cyberräuber* (Mustroph 2019).

Implikationen für das Postdigitale Schultheater

Im Kontext schulischer Bildung findet diese Position ihr Äquivalent in einer Kritik an der *Trägheit der Institution Schule* in Bezug auf Digitalisierung und digitale Bildung. Um Schülerinnen angemessen auf das Leben und die Arbeit in einer digitalisierten Gesellschaft vorzubereiten (sowie in internationalen Vergleichsstudien nicht noch weiter zurückzufallen),[9] sollten demnach umfassende Investitionen in digitale Infrastrukturen und Ausstattungen vorgenommen werden. Exemplarisch zu benennen sind Schulgebäude mit Breitband, Klassenräume mit Whiteboards und Schulklassen mit Tabletcomputern (Feil 2021). Diese Forderungen sind mit den Forderungen der hier beschriebenen Diskursposition deckungsgleich, sofern das Digitale in den Technologien verortet und demzufolge eine Ausstattung und Verwendung von Technologien mit dem Versprechen einer erfolgreichen Digitalisierung gleichgesetzt wird. Auf das Postdigitale Schultheater bezogen bedeutet dies, dass es sich sowohl spielpraktisch, inszenatorisch als auch theatertheoretisch gegenüber digitalen Medientechnologien öffnen müsse.

These

Im Postdigitalen Schultheater werden digitale Medientechnologien als Spielpartnerinnen erforscht.

9 Siehe bspw. die aktuelle ICILS Studien (Eickelmann u. a. 2019).

Position 2: Das Digitale als Lebenswelt von Digital Natives

Positionsbeschreibung

Position 2 sieht das Digitale umgesetzt in der Theaterpraxis einer bestimmten Bevölkerungsgruppe: den ‹Digital Natives›. Digital Natives sind eine Generation von Menschen, die überwiegend und umfassend in einer von Digitalität geprägten Gesellschaft sozialisiert wurden. Die Grundannahme dieser Position lautet, dass sich durch die Beobachtung der Theaterpraxis von Digital Natives auf eine gänzlich neue Theaterform schliessen lasse: das Theater der Digital Natives (Barca u. a. 2020).

Argumentation im Diskurs

Problematisiert wird von dieser Position der Versuch älterer Generationen von Theatermachenden, das Digitale im Theater umzusetzen. Diese seien als ‹Digital Immigrants› nicht imstande, das Digitale im Theater zu verorten bzw. es dort zu realisieren. Da die Institution Theater jedoch überwiegend von Digital Immigrants bestimmt werde, in deren Lebensrealität das Digitale ein Fremdkörper sei, bleibe das Digitale auch im Theater ein Fremdkörper, und damit seien auch die meisten Versuche, es auf der Bühne umzusetzen, zum Scheitern verurteilt. Die hierarchischen Strukturen der Institution Theater verwehrten den Digital Natives darüber hinaus den Zugang und die Möglichkeit, das Theater der Digital Natives zu produzieren. Wie diese Strukturen wirken, kritisiert unter anderem auch Anders (2021), in deren Augen «das Theater [...] ein Strukturproblem [hat]. Sein Bau und seine Arbeitsweise scheinen zum Zerrbild des Systems geworden zu sein, das es auf der Bühne kritisiert». Aus diesem Grund rücken für diese Position insbesondere junge, freie Theaterkollektive in den Fokus, da diese nicht an die festgefahrenen Strukturen der Institution Theater gebunden seien:

> «Die Ungebundenheit von Freischaffenden und Kollektiven stellt im Zusammenhang mit ästhetischer Reflexion des Digitalen einen Vorteil dar: Man fühlt sich weder einem literarischen Kanon verpflichtet, noch muss man eine Theaterarchitektur bedienen, die aus vordigitaler Zeit stammt» (Barca u. a. 2020, 8).

Aus dieser Prämisse folgt die Forderung, die Praxis des Theaters der Digital Natives zu beobachten und in Bezug auf seine Eigenschaften und Darstellungsstrategien zu befragen. Dies wurde insbesondere im Rahmen des *ON/LIVE* Festivals am FFT Düsseldorf getan, wo das ‹Theater der Digital Natives› 2016 programmatisch ausgerufen wurde und seitdem jährlich von diversen Theaterkollektiven der freien Szene inszeniert wird. Nach mehreren Festivaldurchläufen charakterisieren Barca, Grawinkel-Claassen und Tiedemann (2020) das Theater der Digital Natives mithilfe zweier zentraler Beobachtungen: Einerseits werde im Theater der Digital Natives die Trennung zwischen Darstellung und Publikum immer weiter dekonstruiert, andererseits weise das Theater der Digital Natives intergenerationale Settings und Spielformen aus, was es zu einem Theater der Generationen mache (Barca u. a. 2020). Darüber hinaus wird das ‹Cultural Hacking› als Leitmotiv des Theaters der Digital Natives ausgemacht. Verstanden als «kritisches und subversives Spiel mit kulturellen Codes, Bedeutungen und Werten» (Meyer 2013, 15) biete das Cultural Hacking den Digital Natives die Möglichkeit, ihre durch Medientechnologien geprägte Lebensrealität mit all ihren Implikationen und Widersprüchen auf der Bühne spielerisch zu verhandeln. Als Beispiele für das Theater der Digital Natives werden in diesem Kontext verschiedene freie Theaterkollektive benannt, die häufig im Rahmen des *ON/LIVE* Festivals auftreten. Dazu gehören bspw. *machina eX*, in deren Theaterpraxis an der Schnittstelle von Computerspiel und Theaterstück das Publikum wahlweise Spielfiguren steuert oder selbst zur Spielfigur wird (machina eX 2021), oder *pulk fiction*, deren Kinder- und Jugendtheaterstücke bewusst generationale Grenzen durch interdisziplinär ausgestaltete Performances aufzulösen versuchen (pulk fiktion 2021).

Der Position 2 steht im Diskurs eine grundsätzliche Kritik am Begriff der Digital Natives (Kirschner und De Bruyckere 2017) sowie an dem zugrundeliegenden Generationsverständnis und der Grundannahme

gegenüber, dass Digital Natives medienkompetenter seien als andere Bevölkerungsgruppen, die an dieser Stelle kurz ausgeführt werden soll. So resümiert Kammer (2018) infolge der Veröffentlichung der DIVSI U25-Studie,[10] dass

> «auch wenn und obwohl es sich um die erste Generation handelt, in der es keine Offliner gibt, [...] sich bei Weitem nicht alle jungen Menschen ausreichend auf eine digitale Zukunft vorbereitet [fühlen]. Gut 40 Prozent – und damit doppelt so viele wie noch in 2014 – haben sogar regelrecht Angst vor einer Zukunft, in der vieles nur noch digital geht».

Ebenso ist aus postdigitaler Perspektive anzumerken, dass die Lebensrealität von Digital Immigrants ebenfalls umfassend von der Postdigital Condition geprägt ist und eine analytische Trennung dieser Bevölkerungsgruppen dementsprechend nicht zwangsläufig produktiv ist.

Implikationen für das Postdigitale Schultheater

Im Kontext Schule lässt sich aus Position 2 ein emanzipatorischer Bildungsansatz ableiten: Da die Schülerinnen der zeitgenössischen Schule durchwegs den Digital Natives zuzurechnen sind, werden diese zu Expertinnen des (digitalen) Alltags (Rimini Protokoll 2007) und damit zu Digitalmultiplikatorinnen einer sich digitalisierenden Schule. Die in die Institution Schule eingeschriebenen Machtverhältnisse, insbesondere zwischen der (wissenden) Lehrperson und den (unwissenden) Schülerinnen werden somit umgekehrt: Die Digital Immigrants scheinen auf die Alltagsexpertise der Digital Natives angewiesen zu sein, um angemessen auf das mündige Leben in einer postdigitalen Welt vorzubereiten.

Im Postdigitalen Schultheater liegt aus Perspektive dieser Position das Potenzial, den Digital Natives in der Institution Schule eine Bühne zur Verfügung zu stellen, um der postdigitalen Lebensrealität subversiv-spielerisch zu begegnen.

10 Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.

These:
Das Postdigitale Schultheater versteht sich als kultureller ‹Hackspace› für ‹Digital Natives›.

Position 3: Das Digitale als Spiel im und mit dem Internet

Positionsbeschreibung
Diese Position sieht das Internet als Dreh- und Angelpunkt des Digitalen und fragt danach, wie sich Theater durch das Internet verändert. Dementsprechend wird das Internet im Theater und gleichzeitig das Theater im Internet gesucht. Zentrale Einflüsse auf die theatrale Praktik kommen demnach von Inhalten zeitgenössischer Darstellungsplattformen wie YouTube, Twitch, Instagram und TikTok, die wiederum selbst (auch) von Theatermachenden bespielt werden.

Argumentation im Diskurs
Frühe Aktivitäten dieser Position sahen im Internet ein Tool, mit dem sich das (Stadt- und Staats-)Theater öffentlichkeitswirksamer präsentieren konnte: Webseiten- und Social-Media-Auftritte wurden eingerichtet, Newsletter verschickt und Medienevents wie die *Twitter-Theater-Wochen* veranstaltet (www.nachtkritik.de 2013). Zeitgenössische Aktivitäten dieser Position verstehen das Internet als Bühne und nutzen dessen Infrastruktur, um ganze Theateraufführungen live zu streamen. Die Stadt Hamburg sieht beispielsweise in der

> «Digitalisierung die Chance, den Theaterraum um eine zusätzliche Dimension zu erweitern und damit sowohl inhaltlich besonders interessierten Besuchern ein ergänzendes Angebot zu bieten, als auch die internetaffine junge Generation mit digitalen Angeboten gezielt anzusprechen und zu interessieren» (Behörde für Kultur und Medien Hamburg 2021).

Langfristig könne digitales Theater, ohne das «herkömmliche Theater» zu ersetzen, durch die Verwendung «neuer verfügbarer Technologien und Distributions-Mechanismen für unterschiedliche Inhalte [...] im Zuge der umfassenden Digitalisierung nicht mehr nur an einem Ort zu einer Zeit stattfinden, sondern [...] zeitversetzt an viele Orte im digitalen Raum gelangen und auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden» (ebd.). Durchaus kritisch wird jedoch diskutiert, inwiefern das Streamen einer Theateraufführung dem Theater-Erlebnis gerecht werden kann. Unterschiedlichen Akteurinnen nach müsse das Theater eigene Formen entwickeln, um das Internet als Bühne zu nutzen. So äussert sich unter anderem der Regisseur Falk Richter (2018) folgendermassen:

> «Selbstverständlich ist es möglich, Theaterinszenierungen ins Netz zu stellen, aber, wenn es sich dabei nur um abgefilmte Theaterinszenierungen handelt, finde ich das persönlich uninteressanter als das Original-Ereignis. Das Erlebnis im Theater zu sitzen mit anderen Zuschauern und live und unmittelbar Zeuge des nicht mehr weiter medial bearbeiteten Materials zu sein, ist sehr viel stärker, als Zuhause auf seinem Laptop irgendwo eine abgefilmte Aufführung zu sehen. Interessanter wäre es dann, wenn man das Medium des Internets nutzt und direkt dort im Internet inszeniert. Also eine Inszenierung nur für Internetuser macht. Eine Inszenierung, die auf das Medium und seine ihm innewohnenden besonderen Strukturen eingeht und damit arbeitet».

Ackermann (2020) weist in diesem Sinne bspw. auf die Potenziale von Internet- und Social-Media-Plattformen wie Twitch-TV hin – «weil es eine Livesituation gibt, in die ich als Zuschauer/in über den Chat eingreifen kann» und TikTok – wo «es zum Beispiel [...] zu jeder Aufführung eine Challenge gibt, deren kreativer Output dann zu einer eigenen Online-Inszenierung collagiert wird» (ebd., 21ff.).

Insbesondere während der Corona-Pandemie und der folgenden Schliessung des Veranstaltungssektors erfuhr diese Position grosse Aufmerksamkeit, war sie doch per Definition nicht auf physische Kopräsenz

angewiesen.[11] Position 3 problematisiert traditionelle Ideen eines ortsgebundenen und durchritualisierten Theatererlebnisses, bei dem ein Publikum in der Regel passiv-rezipierend auf eine in einer prestigeträchtigen Architektur installierte Guckkastenbühne schaut. Das Theater solle sich vielmehr von der Flexibilität und Niedrigschwelligkeit vieler Unterhaltungsangebote aus dem Internet inspirieren lassen und sich dessen Netzwerkstrukturen zu eigen machen.

Zentraler Treffpunkt der Position 3 ist das Online-Festival *Theater und Netz*, das seit 2013 von der Heinrich-Böll-Stiftung und www.nachtkritik.de veranstaltet wird und aus dem sich Diskussionen um das sogenannte ‹Netztheater› und (aktueller) ‹Postpandemische Theater› entwickelt haben. Diskutiert werden hier unter anderem Aufführungsplattformen des Internets wie Zoom, Youtube und Discord (Diesselhorst 2020). Beispielhaft für diese Position ist die gestreamte Live-Cam-Performance *Werther's Quest for Love* von Jonny-Bix Bongers an den Münchener Kammerspielen zu nennen, welche sich grundsätzlich Phänomenen des Internets (z. B. Google-Suchfunktion, YouTube-Prokrastination) künstlerisch zu eigen macht und auf diese Weise nicht nur Theater im Internet ist, sondern eben auch dem Internet eine Rolle im Theater zukommen lässt.

11 Gleichzeitig erfährt die dritte Position im aktuellen, Corona bedingten, Diskurs grossen Gegenwind. Bespielsweise merken Reupke und Goll (2020) an, dass «digitales Theater […] niemals eine Live-Aufführung [ersetzt]. Die Materialität einer Aufführung, die erst im Moment performativ hervorgebracht wird, geht verloren. Die Räumlichkeit einer Aufführung – wie der Theaterraum genutzt wird, ob er stark abgedunkelt ist, ob sich die Zuschauenden während der Aufführung gegenseitig sehen können oder nicht – ertrinkt in der Flächigkeit des Laptopbildschirms. Der Sound, der aus den Lautsprechern des Laptops dröhnt, liefert nur einen dürftigen Abglanz des Orchesterklangs, sodass man sogar wieder Räuspern und raschelndes Bonbonpapier für ein wuchtiges Klangerlebnis einer Strauss-Oper in Kauf nähme. Die körperliche Präsenz der Darstellenden, die Präsenz ihrer Stimmen, die die Zuschauenden emotional einzunehmen vermögen und häufig die Initialzündung für eine nachhaltige Faszination der Oper als Kunstform bedeutet, verliert sich. Die Atmosphäre vermag sich bei mehreren geöffneten Tabs und der Möglichkeit, den Stream jederzeit zu unterbrechen, nicht wirklich einstellen. Die Sinnlichkeit des Theaters verabschiedet sich in der Datenübertragung, die Mediatisierung wird zum Fingerzeig auf das Original. Das pluriästhetische Erlebnis wird zweidimensional verschlankt. Vom Theaterbesuch als ritualisiertes kulturelles und soziales Ereignis ganz zu schweigen» (ebd., 215).

Implikationen für das Postdigitale Schultheater

Im Kontext schulischer Bildung lassen sich Parallelen in Bezug auf das reziproke Verhältnis von Schule und Internet finden. So findet schulische Aktivität zunehmend im Internet statt (bspw. Stundenplaneinsicht, Materialverteilung und Kommunikation zwischen Lehrpersonen sowie Schülerinnen auf Lernmanagementsystemen wie z. B. Iserv; Kuhn 2021), gleichzeitig wird die Schule selbst von den Möglichkeiten des Internets geprägt (bspw. Einbindung von Inhalten des Internets im Unterricht oder Internet-Recherche-Aufträge für Schülerinnen; Dörr und Zylka 2010). Für das Postdigitale Schultheater bedeutet dies, dass das Theater sowohl im Internet stattfinden kann, dass das Theater aber eben auch durch die Inhalte des Internets geprägt ist, die von Schülerinnen als auch Lehrkräften konsumiert werden.

These

Das Postdigitale Schultheater orientiert sich mehr an YouTube & Co. als an den Strukturen des Staatstheaters.

Position 4: Das Digitale als Post-Internet Ästhetik

Positionsbeschreibung

Position 4 geht davon aus, dass das Digitale im Theater eine bestimmte Art der Ästhetik sei, die sich als ‹Post-Internet-Ästhetik› beschreiben lasse. Die Post-Internet-Art ist seit den 2000er-Jahren ein beliebtes Phänomen in den bildenden Künsten, das sich ästhetisch an den Strukturen und Vorgaben des Internets bedient. Sie ist eine «Kunst unter den heutigen bildkulturellen und aufmerksamkeitsökonomischen Verhältnissen, die das Internet schuf» (Cramer 2016). Das Präfix ‹post› signalisiert in diesem Sinne nicht, dass das Internet künstlerisch hinter sich gelassen wurde, sondern dass sich ästhetisch nach dem Internet gerichtet wird (ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass sich eine Post-Internet-Ästhetik nicht nur in den bildenden Künsten, sondern auch im zeitgenössischen Theater finden lasse.

Argumentation im Diskurs

Nach Position 4 realisiert sich Post-Internet-Ästhetik im Theater bspw. in einer visuellen Hyper-Affirmation von Selfiemotiven (Barca u. a. 2020), Meme-Humor und Snapchatfiltern oder in der Orientierung an Dramaturgien von Instagram-Reels, TikTok-Challenges oder Snapchat-Stories. In Abgrenzung zu Position drei geht es dieser Position nicht um Überführung des Theaters in das Internet und vice versa, sondern um eine künstlerische Adaption von Phänomenen des Internets in eine Ästhetik, die durchaus ‹offline› produziert werden kann. Sie ist demnach interessiert an der visuellen Sprache einer im Internet populär praktizierten visuellen Kultur und kann in diesem Sinne als ein ‹Internet-Age Update of Pop Art› (Jandrić und Cramer 2021) interpretiert werden. Mit der Post-Internet-Ästhetik sei es laut Bringer (2016) «wie mit dem Internet selbst: viel Irrsinn, viel Unsinn, maximale Überforderung, aber ab und zu macht es Klick». Daneben wird der Post-Internet-Ästhetik von dieser Position ein kritisches Element diagnostiziert, da sie unter anderem einem «ironisch verbrämten Warenweltfetischismus» fröne und vom «Unbehagen an der Konsumkultur [handele] und davon, wie man den Ekel besonders herzlich und freudvoll umarmt, anstatt ihn wütend zu bekämpfen» (Nedo 2015).

Beschrieben wird diese Position beispielshaft von Barca u. a. (2020) in der Theaterpraxis des Theaterkollektivs *The Agency*, wo «Kostüm, Sprache und Setting zu [einem] ästhetischen Standard» passen, der sich sonst in Post-Internet Kunstwerken wiederfindet,

> «die sich vor allem dadurch qualifizieren, dass sie ein gutes Selfie-Motiv abgeben und in den sozialen Medien viral gehen, bevor sie online – statt in einer Galerie – verkauft und via Amazon verschickt werden».

Zu beobachten sind ausserdem immer häufiger Inszenierungen, in welchen ferner Emojicons als Theatermasken oder im Bühnenbild auftauchen, wie exemplarisch *Das Phantom von Uruk* auf dem *Theatertreffen der Jugend 2018* (Berliner Festspiele 2018, 6f.), wodurch die Ästhetik von Chatrooms und Kommentarspalten in den Theaterraum überführt wird. Darüber hinaus finden sich im Diskurs kaum Beschreibungen einer Post-Internet-Theaterpraxis. Mit der Überführung des Begriffs aus den bildenden

Künsten verbindet Position 4 daher auch das Ziel, aufführungsanalytisches und theaterwissenschaftliches Vokabular für die Beschreibung von Post-Internet-Ästhetik im Theater bereitzustellen.

Implikationen für das Postdigitale Schultheater

Während im zeitgenössischen Kunstunterricht das Phänomen der Post-Internet-Ästhetik – sicherlich aufgrund der grossen Popularität in den bildenden Künsten – zur Diskussion kommt (Meyer u. a. 2019), bleibt es im Theaterunterricht weitestgehend unbesprochen. Wird das Schultheater allerdings als Schulfach verstanden, in dem Schülerinnen theatertheoretisch mit diversen Theaterformen in Kontakt kommen und diese theatralpraktisch zur Anwendung bringen, sollte auch die Post-Internet-Ästhetik in das Repertoire von zu vermittelnden Spielformen aufgenommen werden. Das Postdigitale Schultheater greift in diesem Sinne die visuelle Kultur und Sprache des Internets als gleichwertiges ästhetisches Material für theatrale Lehr- und Lernprozesse auf und lässt seine Schülerinnen mit diesen spielerisch experimentieren.

These

Das Postdigitale Schultheater ist ein Erkundungsraum der ‹Post-Internet-Ästhetik›.

4. Fazit

Im Fokus dieses Beitrages stand die Beantwortung zweier Fragen: (1) Wer spricht wie über Theater und Digitalität? und (2) Welche Implikationen erschliessen sich daraus für das Postdigitale Schultheater? Um diese Fragen angemessen zu beantworten, wurden zunächst umfangreiche theoretische Vorüberlegungen getroffen. Diese gründliche Ausführung war in besonderer Weise notwendig, da das Konzept des Postdigitalen Schultheaters bisher kaum detailliert beschrieben worden ist. Kultur- und medienwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Postdigitalitätsbegriff sowie die aktuelle Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung

wurden als zentrale Bezugsfelder identifiziert und mit zeitgenössischen Überlegungen zum Theater in der Schule in Verbindung gebracht. Im Einklang mit den beschriebenen Erkenntnissen aus der Kulturellen Bildung konnte festgestellt werden, dass das (Schul-)Theater mit seinen partizipativen und emanzipatorischen Merkmalen ausgesprochen geeignet für eine postdigitale Bildung ist, die sich als Ziel setzt, das Verhältnis zwischen digitalen Medientechnologien und dem menschlichen Dasein kritisch zu verhandeln. Im Postdigitalen Schultheater wird es überdies möglich, die Lebenswelten von Schülerinnen kreativ spielerisch miteinzubeziehen und kritisch zu verhandeln, wodurch hier das besondere Potenzial zu liegen scheint, die *Postdigital Condition* reflexiv zu denken, (neu) auszuloten und praktisch zu gestalten.

Als theoretische Grundlage zur Beschreibung des Postdigitalen Schultheaters wurden Jörissen (2020) folgend vier Fragen zum Schultheater in einer postdigitalen Gesellschaft aufgestellt, die langfristig dessen grundlegende Theoretisierung und Konzeptualisierung ermöglichen. Da dieser Beitrag als zentrale Bezugsnorm für das Postdigitale Schultheater den Diskurs *Theater und Digitalität* und damit die Beantwortung der dritten Frage anvisiert hat, wurde dieser im weiteren Verlauf der Arbeit fokussiert. Eine analytische Betrachtung der übrigen Themenfelder nach Jörissen (2020) ist zukünftig erforderlich.

Die Analyse des Diskurses Theater und Digitalität ergab eine Identifizierung von vier idealtypischen Positionen, die sich in erster Linie bezüglich der Verortung des Digitalen unterscheiden (1. Das Digitale als Spiel mit Medientechnologien, 2. Das Digitale als Lebenswelt von Digital Natives, 3. Das Digitale als Spiel in und mit dem Internet, 4. Das Digitale als Post-Internet-Ästhetik). Einerseits sind diese Diskurspositionen dadurch gekennzeichnet, dass die Abgrenzung zueinander durchlässig ist, sodass bspw. einzelne Inszenierungen unterschiedlichen Positionen zugeordnet werden können. Andererseits zeigt der Diskurs, dass das Thema Theater und Digitalität durchaus vital und kontrovers diskutiert wird, sodass einzelne Positionen in Theorie und Theaterpraxis um Diskursmacht konkurrieren. Die wissenschaftliche Betrachtung der unterschiedlichen Positionen scheint deshalb nicht nur für die Forschung zum Postdigitalen Schultheater relevant, sondern liegt auch im Interesse der Theaterwissenschaft und der

Theaterpraktik (wie etwa bei der dramaturgischen Konzeption einer Inszenierung). Für das Postdigitale Schultheater konnte diesen Überlegungen folgend aus jeder Position eine These abgeleitet werden:

1. Im Postdigitalen Schultheater werden digitale Medientechnologien als Spielpartnerinnen erforscht.
2. Das Postdigitale Schultheater versteht sich als kultureller ‹Hackspace› für ‹Digital Natives›.
3. Das Postdigitale Schultheater orientiert sich mehr an Youtube & Co. als am Staatstheater.
4. Das Postdigitale Schultheater ist ein Erkundungsraum der ‹Post-Internet-Ästhetik›.

Diese Thesen wurden zugespitzt formuliert, um zentrale Forderungen der jeweiligen Position hervorzuheben. In diesem Sinne ist eine kritische Diskussion und Reflexion der Thesen jedoch weiterhin wichtig und sinnvoll, insbesondere wenn sich aktueller und zukünftiger Theaterunterricht daran orientiert. Forschungspraktisch würde sich an diesen Beitrag daher bspw. eine empirische Untersuchung von Unterrichtpraxis im Sinne einer Beobachtung und Analyse von Theaterunterricht anschliessen.

Auch wenn die Darstellung der einzelnen Positionen umfassend scheint, sollte zukünftige Forschung untersuchen, ob bestimmte Positionen im Diskurs nicht in das vorgeschlagene Modell zu implementieren sind und die vier bestehenden Positionen ggf. um weitere Positionen erweitert werden müssen. Diese Frage stellt sich insbesondere mit Blick auf die Datengrundlage, da diese hauptsächlich mittels Internet-Recherche generiert worden ist. Möglicherweise gibt es jedoch Einflussfaktoren im Diskurs Theater und Digitalität, die im Internet wenig präsent sind. Eine weitere Limitation ist, dass ein Grossteil der analysierten Daten in deutscher oder englischer Sprache vorliegt und vorranging im deutschsprachigen Theaterraum verortet ist. Die Betrachtung des internationalen Diskurses von Theater und Digitalität oder auch die Analyse des Diskurses abseits des Internets (bspw. durch Interviews mit zentralen Akteurinnen oder mit Theaterbesuchenden) könnte aufschlussreich sein. Auch ein Blick in theatrale Praxis, der die vier theoretischen Positionen auf Inszenierungen bezieht und diese aufführungsanalytisch betrachtet, wäre ein sinnvoller Anknüpfungspunkt für die weiterführende Forschung.

Literatur

Ackermann, Judith. 2020. «Auf zu neuen Publika! Zur Praxis des Zuschauens im Online-Theater». In *Netztheater. Positionen, Praxis, Produktionen*, herausgegeben von Heinrich-Böll-Stiftung und nachtkritik.de, 20–23. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.

Ackermann, Judith, Marian Dörk, und Hanne Seitz. 2019. «PKKB: Postdigitale Kunstpraktiken». In *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, Stephan Kröner, und Lisa Unterberg, 173–84. München: kopaed. https://doi.org/10.25656/01:18486.

Anders, Sonja. 2021. «Machtmissbrauch im Theater. Das Theater hat ein Strukturproblem». *Zeit online*, Kultur. 18. März 2021. https://www.zeit.de/kultur/2021-03/theater-machtmissbrauch-struktur-klaus-doerr-volksbuehne/komplettansicht.

Anderson, Kate, und Jessica Holloway. 2018. «Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy». *Journal of Education Policy* 35 (2): 188–221. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992.

Barca, Irina-Simona, Katja Grawinkel-Claassen, und Kathrin Tiedemann. 2020. «Das Theater der Digital Natives. Beobachtungen und Erkundungen am FFT Düsseldorf». *pulk fiktion*. http://www.pulk-fiktion.de/wp-content/uploads/2020/05/FFT_Das-Theater-der-Digital-Natives.pdf.

Behörde für Kultur und Medien Hamburg. 2021. «Digitales Theater». https://www.hamburg.de/bkm/eculture/5798266/digitales-theater/.

Berliner Festspiele, Hrsg. 2018. «Berliner Festspiele: 39. Theatertreffen der Jugend 13.–21. April 2018». Berlin: Medialis Offsetdruck. https://www.berliner-festspiele.de/media/2018/bundeswettbewerbe-2018/theatertreffen-der-jugend-2018/ttj18_downloads/ttj18_magazin.pdf.

Böcking, David. 2021. «Durchgefallen. Digitalisieren». *Spiegel*, Wirtschaft, 21.03.2021. https://www.spiegel.de/wirtschaft/service/digitalisierung-in-deutschland-rueckstand-vergroessert-sich-durch-corona-krise-a-9573fa14-37bb-4452-b47f-5dc94e0dcbc3.

Boles, Simone, und Wolfgang Sting. 2021. «Editorial. Theater und Digitalität – eine komplexe Herausforderung». *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 78 (1): 3–4.

Braun, Virgina, und Victoria Clarke. 2008. «Using thematic analysis in psychology». *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Bringer, Eva. 2016. «Wie ich versuchte, Post-Internet-Art zu verstehen». *Welt*, Kultur, 28.07.2016. https://www.welt.de/kultur/kunst-und-architektur/article157237944/Wie-ich-versuchte-Post-Internet-Art-zu-verstehen.html.

Büchner, Felix, und Sören Jannik Traulsen. 2021a. «‹Postdigitales Schultheater›. Einladung zur Gegenstandserkundung». *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 78, Nr. 1: 13–15.

Büchner, Felix, und Sören Jannik Traulsen. 2021b. «Ästhetik – Digitalität – Macht: Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik». Posterpräsentation gehalten auf der 11. Sitzung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung und Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik der DGfE, online, März 18. https://www.aedm.fau.de/.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2017. «Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung». https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1326.html.

Cramer, Florian. 2014. «What is ‹post-digital›?». *APRJA* 3 (1) : 11–24. https://doi.org/10.7146/aprja.v3i1.116068.

Cramer, Florian. 2016. «Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von ‹postdigital›, ‹Post-Internet› und ‹Post-Media›». *Kunstforum International* 242 (Postdigital 1): 54–67. https://www.kunstforum.de/artikel/nach-dem-koitus-oder-nach-dem-tod/.

Diesselhorst, Sophie. 2020. «Auf Zusammenspiel geschaltet: Netztheater-Experimente aus Schauspielschulen». In *Netztheater. Positionen, Praxis, Produktionen,* hrsg. v. Heinrich-Böll-Stiftung und nachtkritik.de, 78–81. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.

Doll, Nikolaus, und Dorothea Siems. 2019. «Wie Deutschland seinen digitalen Rückstand aufholen soll». *Welt*, Wirtschaft, 09.01.2019. https://www.welt.de/wirtschaft/article186831556/Welt-Wirtschaftsgipfel-Deutschland-hinkt-bei-Digitalisierung-hinterher.html.

Dörr, Günter, und Johannes Zylka. 2010. «Medienkompetenz im Einsatz von Computer und Internet im Unterricht für Lehrerinnen und Lehrer in Grund-, Haupt- und Realschulen». In *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, 27–40, Münster: Waxmann.

Eckert, Daniel. 2019. «Rang 17. Das deutsche Zukunftszeugnis fällt ernüchternd aus». *Welt*, Wirtschaft, 27.09.2019. https://www.welt.de/wirtschaft/article201036036/Deutschland-nur-Mittelmass-im-Wettkampf-um-digitale-Zukunft.html.

Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2019. *ICILS 2018 #Deutschland computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:18166.

Fawns, Tim. 2019. «Postdigital Education in Design and Practice». *Postdigital Science and Education* 1: 132–45. https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8.

Feil, Frank. 2021. «Digitale Bildung in Deutschland: Das lernresistente Schulsystem». https://www.techtag.de/digitalisierung/digitale-bildung-in-deutschland-das-lernresistente-schulsystem-kommentar/.

Hegemann, Carl. 2019. «Das Theater im digitalen Wandel». https://www.society-byte.swiss/2019/01/11/das-digitale-theater/.

Hilliger, Dorothea. 2018. *Keine Didaktik der Performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm*. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Hruschka, Ole. 2012. «Theaterpädagogik in der Schule». In *Lektionen 5. Theaterpädagogik*, herausgegeben von Christoph Nix, Dietmar Sachser, und Marianne Streisand, 166–81. Berlin: Theater der Zeit.

Hruschka, Ole. 2016. *Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Jandrić, Petar, und Florian Cramer. 2021 «Postdigital: A Term That Sucks but Is Useful». *Postdigital Science and Education* 3. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00225-9.

Jandrić, Petar, Jeremy Knox, Tina Besley, Thomas Ryberg, Juha Suoranta, und Sarah Hayes. 2018. «Postdigital science and education». *Educational Philosophy and Theory* 50 (10): 893–99. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000.

Jörissen, Benjamin. 2020. «Digital Nature. Wie Digitalisierung all unsere Lebensbereiche verändert». In Schultheater: Wahrnehmung, Gestaltung, Spiel 41, herausgegeben von Sven Asmus-Reinsberger, Leopold Klepacki, André Studt, und Maximilian Weig. 6–8. Hannover: Friedrich.

Jörissen, Benjamin, und Lisa Unterberg. 2019. «Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung». In *KULTURELLE BILDUNG online*. https://doi.org/10.25529/92552.505.

Kammer, Matthias. 2018. «DIVSI U25-Studie: Euphorie war gestern». https://www.divsi.de/publikationen/studien/divsi-u25-studie-euphorie-war- gestern/.

Kirschner, Paul A., und Pedro De Bruyckere. 2017. «The myths of the digital native and the multitasker». *Teaching and Teacher Education* 67: 135–42. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001.

Kuhn, Anette. 2021. «Lernplattformen. PDF-Wüsten sind nicht zukunftsweisend». https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lernplattformen-jacob-chammon-forum-bildung-digitalisierung/.

Lobbes, Marcus. 2021. «Wir wollen den Theaterraum nicht abschaffen, sondern erweitern». https://www.kulturwest.de/inhalt/wir-wollen-den-theaterraum-nicht-abschaffen-sondern-erweitern/.

Macgilchrist, Felicitas. 2019. «Postdigitale Schule». https://www.forumbd.de/blog/postdigitale-schule/.

Machina eX Online. «About». https://www.machinaex.com/de/about.

Meyer, Torsten. 2013. *Next Art Education*. Hamburg: Repro Lüdke.

Meyer, Torsten, Manuel Zahn, Lea Herlitz, und Kristin Klein. 2019. «PIAER: Post-Internet Arts Education Research. Kunstpädagogik und ästhetische Bildung nach der postdigitalen Entgrenzung der Künste». In *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, herausgegeben von. Benjamin Jörissen, Stephan Kröner, und Lisa Unterberg, 161-72. München: kopaed. https://doi.org/10.25656/01:18486.

Mustroph, Tom. 2019. «Hacken für das Theater». *Theater der Zeit* 12, Nr. 19: 8–10.

Nachtkritik.de. 2013. «5 Tage, 5 Theater, 5 Stücke – die erste Twitter-Theater-Woche.». https://nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=8838.

Nedo, Kito. 2015. «Post-Internet Art. Furchtlos im Datensturm». *Zeit*, Kultur. https://www.zeit.de/kultur/kunst/2015-03/post-internet-art-neuer-kunststil-digitale-generation.

Nioduschewski, Anja. 2019. «Der Code als Kultur. Theater und Digitalität». *Theater der Zeit* 12 (19): 11–13.

Oelze, Gudrun. 2018. «Ohne Digitalisierung kein Theater der Zukunft». https://www.server-lesen.de/kitu/ohne-digitalisierung-kein-theater-der-zukunft.html.

Otto, Ulf. 2020. «Das Theater der Elektrizität. Technologie und Spektakel im ausgehenden 19. Jahrhundert». Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05689-4.

Pulk fiction. 2021. «Über uns». https://www.pulk-fiktion.de/ueber-uns/.

Reupke, Daniel, und Jasmin Goll. 2020. «Performen ohne Publikum – verändert eine pandemiebedingte Theaterschließung das Aufführungsnetzwerk?». In *Corona Netzwerke – Gesellschaft im Zeichen des Virus*, herausgegeben von Christian Stegbauer, und Iris Clemens, 209–20. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31394-4.

Richter, Falk. 2018. «Wie digital ist das Theater?». https://neoavantgarde.de/digitales-theater-interview-falk-richter/.

Rimini Protokoll. 2007. *Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll.* Berlin: Alexander.

Schmidt, Robin. 2020. «Post-digitale Bildung». In *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*, herausgegeben von Marko Demantowsky, Gerhard Lauer, Robin Schmidt, und Bertte Wildt, 57–68. De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110673265-005.

Schneider, Wolfgang. 2009. «Theater und Schule … ist kulturelle Bildung. Postulate und Programme». In *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, herausgegeben von Wolfgang Schneider, 39–52. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.25656/01:18734.

Steinberg, Claudia, Florian Jenett, Tim Bindel, Maren Zühlke, Anton Koch, und David Ritterhaus. 2019. «#digitanz: Die Frage nach der digitalen Unterstützung kreativer Prozesse». In *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, Stephan Krömer, und Lisa Unterberg, 49–62. München: kopaed. https://doi.org/10.25656/01:18486.

Warstat, Matthias. 2011. «Schule der Bilder. Theater und neue Medien». *Fokus Schultheater* 10: 20–24.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

(Un-)Sichtbares Design und ‹Gesten der Freiheit›

Zu technomedial bedingten Transformationen in der Ästhetischen Bildung

Martin Donner[1]

[1] Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Im Rahmen von Digitalisierung und ubiquitous computing kommt dem Thema Design eine zentrale Rolle zu. Vor dem Hintergrund von Lucius Burckhardts Idee eines unsichtbaren ‹Soziodesigns› schlägt der Text vor, sich dem Thema zunehmend ubiquitärer Interfaces in pragmatischer Hinsicht über die Gestenrepertoires zu nähern, die mit ihnen realisiert werden, und in denen – so die These – das Unsichtbare des Designs sichtbar wird. Dabei eröffnet der von Rancière entlehnte Begriff des ‹Sinnlichkeitsregimes› eine fruchtbare Perspektive auf eine Ebene nichtsprachlicher Körperpolitik. Illustriert werden diese Zusammenhänge anhand eines kurzen exemplarischen Einblicks in zwei Fälle des BMBF-Verbundprojekts Musikalische Interface-Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität. Vor dem Hintergrund der dargelegten Perspektive wird schliesslich erläutert, wie eine integrative Kulturelle Bildung dazu beitragen könnte, digitale Souveränität zu fördern.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Donner, Martin. 2022. «(Un-)Sichtbares Design und ‹Gesten der Freiheit›. Zu technomedial bedingten Transformationen in der Ästhetischen Bildung». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 363–392. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.03.X.

(In-)Visible Design and ‹Gestures of Freedom›. On Transformations within the Field of Aesthetic Education Induced by Media Technology

Abstract

Within the context of digitisation and ubiquitous computing the subject of design is playing a vital role. Against the backdrop of Lucius Burckhardt's idea of an invisible ‹socio-design› the text suggests to approach the topic design from a pragmatic point of view via the realised gestural repertoires in which the invisible of the design becomes visible. In this context the concept of ‹regimes of the sensuousness›, derived from Rancière introduces a fertile perspective on a layer of nonverbal body politics. To show that in an exemplary way two cases of the BMBF funded joint project Musical Interface-Designs: Augmented Creativity and Connectivity are discussed briefly. In the light of that the text outlines how an integrative cultural education could contribute to foster digital sovereignty.

1. Einleitung: MusikmachDinge, Design und *ubiquitous computing*

Im Rahmen von Digitalisierung und *ubiquitous computing* – also der in den 1990er-Jahren im Silicon Valley entwickelten Idee, dass chipgesteuerte Artefakte sinnlich, kommunikativ, allanwesend und unsichtbar in unseren Alltag eingebettet sein sollen (Gold 2002, 110ff. u. 206f.; Lewis 2017, 106f.) – kommt dem Thema Design, z. B. von smarten Dingen, Software und Interfaces, eine zentrale Rolle zu. Rich Gold, der wesentlich an der Entwicklung des *ubiquitous computing* beteiligt war, konstatiert:

> «Ubi-Objects are *Embedded Socially* in our lives. They are simply part of the world. We don't think of them as computers. We don't stop, and then work on them. They are part of our daily interactions. Lastly, they are *Colonizing* in that they take the forms of already existing, historically-determined, objects of the Plenitude.» (Gold 2002, 207)

Auf diese Weise wirken sie zunehmend an der Ausbildung unserer Selbst- und Weltverhältnisse mit. Auch viele der im BMBF-Verbundprojekt *Musikalische Interface Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität* (Jörissen et al. 2019) beforschten «MusikmachDinge» (Ismaiel-Wendt 2016, 3f.) können als «Ubi-Objects» betrachtet werden.[1] Denn es waren nicht zuletzt die Eindrücke und Erfahrungen mit den Designs von frühen MusikmachDingen *avant la lettre*, die Gold bei der Entwicklung des *ubiquitous computing* inspiriert hatten (vgl. Lewis 2017, 94f.). Insofern stehen MusikmachDinge in prototypischer Weise für das Entstehen neuer mediatisierter Sozialitäts- und Subjektivierungsformen, die sich – qua Design – anfangs vor allem in künstlerisch-ästhetischen Kontexten und dann durch die zunehmend alltäglich werdende Kollaboration von Menschen und ‹computerisierten Dingen› entwickelt haben, und die auch die Pädagogik vor neue Herausforderungen stellen.

2. Design, Herrschaft und Ästhetik: Zum Wandel eines Diskurses

Trotz seiner grossen Bedeutung ist das Thema Design im Kontext der Kulturellen Bildung jedoch bislang eher unterrepräsentiert. Dabei werden in seinem Rahmen seit den 1960er-Jahren Macht- und Partizipationsfragen verhandelt. Schon früh wurden Designideen auch mit erzieherischen Anliegen verknüpft, die gewissermassen an dinghafte Umgebungen delegiert werden sollten, wie man heute im Rahmen akteur-netzwerktheoretischer Terminologien sagen würde. Bereits im Bauhaus gab es die Idee, die Menschen mithilfe von Design zu einer aufgeklärten und

1 Ismaiel-Wendt prägt den Begriff der MusikmachDinge im Jahr 2016, um «damit Dinge, Apparate, Audio Workstations und ähnliches» zu bezeichnen, «mit denen heute oftmals Musik GEMACHT werden kann», ohne dabei «den Eindruck zu erwecken, diese seien nur als Klangwerkzeuge im Sinne der Verlängerung des menschlichen Arms» zu verstehen. Der Begriff soll vielmehr auf den spezifischen Akteurs-Charakter dieser Dinge hinweisen und betonen, dass sie «auch als eigenständige Musikmachende wahrzunehmen» sind, die rastern, die Formung von Klang und Rhythmus beeinflussen und Musik(-kultur) archivieren und ausgeben, sodass sie in Kompositions- und Aufführungssituationen unter Umständen sogar mehr Musik machen als die involvierten menschlichen Akteure (vgl. Ismaiel-Wendt 2016, 3f.).

rational-demokratischen Nüchternheit zu erziehen (vgl. Jörissen 2015a, 222; Röhl et al. 2021). Noch nicht machttheoretisch hinterfragt wurde dabei vorerst die übergeordnete Position der Designenden selbst.

Dies begann sich insbesondere mit den gesellschaftlichen Umbrüchen Ende der 1960er-Jahren zu ändern. Exemplarisch sei hier die Einsicht des Designtheoretikers Horst Rittel genannt: Sein Begriff der «bösartigen Probleme» bezeichnet die Erkenntnis, dass die «Suche nach wissenschaftlichen [bzw. rein objektiven] Grundlagen zum Umgang mit gesellschaftspolitischen Problemen wegen der Natur dieser Probleme zum Scheitern verurteilt» sei (zitiert nach Mareis 2014, 178). Bereits die Definition eines Problems bilde ein tendenziöses Framing, weshalb es bei gesellschaftspolitischen Fragen keine übergeordneten Spezialisten geben könne, sondern die Problemlösungsexpertise sich auf all diejenigen verteile, die von einem ‹Lösungsdesign› betroffen seien. So entstand die Idee, dass schon der Designprozess selbst Aushandlungsprozesse mit allen von einem Design Betroffenen zu beinhalten habe. Dies spiegelt sich in Folge in der Entwicklung partizipatorischer Designmethoden (vgl. Burckhardt 2012, 37 u. 56; Mareis 2013; Mareis 2014, 183 u. 202ff.) sowie in der Idee eines Meta-Designs (Ehn 2013, 91ff.), in dem die Designenden und diejenigen, die ein Design nutzen, gleichermassen als Gestaltende betrachtet werden (vgl. dazu auch Brandes, Stich, und Wender 2008; Allert und Richter 2010, 6 u. 8; Nohl 2021, 173). Eine vom Designplan abweichende Nutzung wird hier nicht mehr implizit negativ konnotiert und wahlweise schlechtem Design oder falschem Gebrauch zugeschrieben, sondern Design sollte die Möglichkeit solcher Abweichungen möglichst mitdenken und auch erlauben. Die Entwicklung des *ubiquitous computing* stellt dabei eine neue Herausforderung für partizipatorische Designprozesse dar (vgl. Brereton und Buur 2008).

Ein früher prominenter und in Deutschland tätiger Vertreter partizipatorischer Designansätze war der Schweizer Lucius Burckhardt, Mitbegründer der Fakultät für Gestaltung an der Hochschule für Architektur in Weimar. In seinem vielseitigen Wirken machte sich Burckhardt explizit Gedanken über den Zusammenhang von Design, Gesellschaft, Pädagogik und Lehre. Sein Claim «Design ist unsichtbar» (Burckhardt 2012, 13) steht prototypisch für ein Designverständnis, das Design nicht mehr am Erscheinungsbild von Artefakten festmacht, sondern es explizit als «Soziodesign»

versteht, d. h. als ein «Nachdenken über Problemlösungen, die dadurch entstehen, dass sowohl Rollen wie Objekte aufeinander abgestimmten Veränderungen zugeführt» werden (ebd., 28). Dabei seien soziale und ökologische Fragen ebenso zu berücksichtigen wie Prozesse kulturellen und technologisch bedingten Wandels, denn «auch das Nicht-Verändern der Institutionen ist ja bei sich entwickelnder technischer Gegenstandswelt eine Gestaltung» (ebd., 19). Burckhardts Designverständnis ist ein strikt relationales. Daher reflektiert seine Vision eines ‹integrierten Entwerfens› insbesondere die Regeln, die in Designdingen verkörpert werden. Denn diesen Regeln, «die eigentlich unsere Umwelt sind» (ebd., 38), sind nicht zuletzt implizite Sozialitätsvorstellungen bzw. Macht- und Herrschaftsformen eingeschrieben.

Mit seiner Idee eines ‹integrierten Entwerfens› wendet sich Burckhardt nicht nur explizit gegen jene wissenschaftlichen «Extrapolateure», die sich von einer vermeintlich objektiven Beobachterposition aus durch den Glauben auszeichneten, «die Zukunft bestehe darin, dass alles gleich bleibe» (ebd., 158). Mit Bezug auf Bourdieu wendet er sich auch gegen eine arrivierte Bürgerklasse, der Begriffe wie Geschmack und Ästhetik nunmehr zur «Distinktion nach unten» dienten (ebd., 136). Bei dieser arrivierten Klasse handle es sich demnach um «Leute, die wissen was schön ist» (ebd., 138), und die auf «Grundlage der praktischen Ästhetik Instrumente» schaffen wollen, um unsere «verkümmerten Organe [zu] schärfen» und sie «für *feinere Qualitätsunterschiede*, auf die es doch so sehr ankommt, empfänglicher [zu] machen». Und für diese «‹vornehmsten Kulturaufgaben›» wollten sie «‹alles zur Seite schaffen, was nicht hingehört›» (ebd., 137).[2]

3. Design und Digitalität: Risiken und Chancen

Burckhardts eigener Ansatz steht gewissermassen konträr zu derartigen Ansinnen. Für ihn ist auch die Hochkultur längst nurmehr eine Subkultur neben anderen (ebd., 143). Und da er sich für kulturellen Wandel interessiert, wendet er sich in Gedanken lieber den Jugendkulturen zu, die für ihn mit ihrer kreativen Umwertung von Zeichen und Formen «die grösste

2 In der allgemeinen Wortbedeutung bleibt das Ausbilden und Trainieren eines feinen sinnlichen Sensoriums natürlich weiterhin wichtig. Der Begriff der ‹feinen Unterschiede› bezieht sich hier auf Bourdieu.

geistige Bewegung seit 1945» (ebd., 36) sind, und die zudem die Tendenz haben, sich nicht mehr auf einen Lebensabschnitt zu beschränken, sondern die gesamte weitere Biografie zu prägen. Neben den damit verbundenen ästhetischen und politischen Fragen betont Burckhardt auch deren Thematisierung von Umwelt- und *Environment*-Fragen, die mit der Evolution technologischer Infrastrukturen zusammenhängen. So weist er lange vor der Idee eines *ubiquitous computing* darauf hin, dass die Welt sich «nicht mehr als ein Baukasten aus Einzeldingen, sondern als ein Netz von Systemen» darstelle (ebd., 30), und dass es beispielsweise «einem grauen Blechkasten» nicht mehr anzusehen sei, ob er nun «Musik machen oder Daten verarbeiten kann» (ebd., 36). Insbesondere bei elektronischen Geräten sei die Zweckmässigkeit eben nicht mehr unmittelbar sichtbar, wie das vorherrschende Design-Credo ‹form follows function› nahegelegt hatte. Deshalb, so Burckhardt, müssen wir «eine zweite Sprache [...] drumherum erfinden» (ebd., 113), also Interaktionsmöglichkeiten wie Tastaturen, Knöpfe, Fader; – kurz: Programmier- und Performance-Interfaces.

Aus ‹form follows function› wird so ‹form follows fiction›, wie ein Credo des *ubiquitous computing* lautet. Dies birgt Chancen und Risiken zugleich: Chancen, weil ganz neue Fiktionen denkbar und unhinterfragte naturalistische bzw. essenzialistische Vorstellungen infrage gestellt werden können; und Risiken, weil durch das «Umweltlich-Werden von Medien und Technologie» (Leeker 2019, 2) sowie durch die technomathematische Präfiguration von Interaktionsmöglichkeiten nicht nur die erwähnten Extrapolateure wieder diskursiven Aufwind bekommen, sondern weil auch die Möglichkeit im Raum steht, Herrschaftsmechanismen noch unsichtbarer und ubiquitärer zu machen (vgl. auch Hörl 2021; Kuhn 2021). Zudem verlangen die neuen Möglichkeitsräume uns ab, sie auch zu nutzen und ihnen möglichst einen individuellen Sinn abzutrotzen. Wir sind tatsächlich in ganz neuer Weise selbst gefordert und dies hat nicht zuletzt auch Konsequenzen für die Pädagogik. An diesem Punkt bekommt das Wort ‹Disruption› auch für den Bereich der ästhetischen Bildung eine ganz konkrete Bedeutung. Blieb die Fiktion in kulturgeschichtlicher Perspektive bislang weitgehend auf die Ebene dargestellter Inhalte beschränkt, so wird sie nun vermittels neuer Interfaces bzw. ihrer Performance-Möglichkeiten auf die Ebene faktischen Tuns oder ‹*doings*› verschoben und damit ganz konkret,

geht also gleichsam aus der Domäne reiner Gedankenspiele in die Domäne des Realen über. Und im Rahmen dieser Transformation wird das Ästhetisch-Fiktive nicht nur demokratisiert, sondern auch der Mensch selbst, der bislang als sein alleiniger Schöpfer galt, wird als Teil von *Human-Computer Interaction Systems* gleichsam dezentriert, was wiederum an die Basis moderner Grundüberzeugungen bzw. an die Vorstellung autonomer Subjekte (vgl. etwa Ricken 2020, 23; Alkemeyer und Brümmer 2017, 700) rührt. – *Deus ex machina* ist längst kein blosser Theatertrick mehr, sondern vielfach gelebte und praktizierte Realität. Für Christina Vagt ist Design daher in Anlehnung Rancière und Schiller gar eine neue Form kollektiver ästhetischer Erziehung (Vagt 2018, 57f.).

4. Interfaces als Sinnlichkeitsregimes

Auch die ‹zweite Sprache› des Interface-Designs macht das Unsichtbare des Designs noch nicht sichtbar.[3] Als symbolisch-materieller Layer über den technischen Regelungsprozessen im Maschineninneren stellt die Mensch-Maschine-Schnittstelle lediglich eine weitere Ebene von Regeln dar, welche die mathematische Universalität der Maschine dahinter eingrenzen. Worin aber wird das Unsichtbare der Interface-Designs dann sichtbar? Die hier vertretene These ist, dass das Unsichtbare solcher Designs in massgeblicher Weise in gestischen Praktiken zum Ausdruck kommt, die sich im Umgang mit Interfaces entwickeln.

3 Der Design-Diskurs bietet auch in Bezug auf Interfaces eine fast unüberschaubare Vielfalt an Ansätzen, sodass hier kein detaillierter Überblick gegeben werden kann. Grob gesagt reicht das Spektrum von technizistischen Verständnissen, in denen Userinnen und User quasi als funktionale Erweiterungen von Maschinen respektive geplanten Gebrauchsweisen betrachtet werden, bis hin zu kulturalistischen Ansätzen, in denen der individuelle Gebrauch und die kulturelle Bedeutung von Interfaces in den Mittelpunkt gestellt werden. In historisch-reflexiver Perspektive unterscheidet Tanaka (2020, 140f.) drei Wellen des Interface-Designs, die er unter den Begriffen «konservativ», «pragmatisch» und «romantisch» subsumiert. Während die erste Welle vom rationalen Blick der Ingenieure und Ingenieurinnen geprägt ist, nimmt die zweite Situierungen und Kontexte in den Blick. In der dritten geht es schliesslich nicht mehr vorrangig um optimale Problemlösungen für spezifische Aufgaben, sondern um den visionären bzw. transformativen Charakter von Interface-Designs.

Dieser Sprung vom Interface-Design zur Geste bedarf einer Erläuterung, denn er ist keineswegs friktionslos. Zwar determinieren Interface-Designs die Gesten nicht, doch sie spielen natürlich eine zentrale Rolle für das, was im Sinne ihrer Bedienung sinnvollerweise gestisch möglich ist, wenn man etwa mit einem hybriden MusikmachDing, das für spezifische Einsatzszenarien konzipiert wurde, musizieren will. Interfaces fordern bestimmte Kompetenzen ein und legen bestimmte Gebrauchsweisen nahe, die von Design zu Design variieren: Wie strukturanalytisch gezeigt werden kann (vgl. Donner 2020), gibt es einfachere und komplexere sowie offenere und geschlossenere Designs, die jeweils verschiedenes Wissen und Können voraussetzen, und die – Musikinstrumenten nicht unähnlich – unterschiedliche Habitus evozieren. Dabei hängt das Zustandekommen von interaktiven Prozessen nicht allein vom kognitiven Verstehen der Interface-Logik ab, sondern es umfasst in ganz zentraler Weise auch Aspekte der Verkörperung (Svanaes 2000; Svanaes 2013; Kim und Seifert 2017; Donner 2022) bzw. ein spezifisches Körperwissen, das mit zunehmendem Gebrauch in Form von *habits* (vgl. Nohl 2011, 136 u. 179; Nohl 2018) zutage tritt. Ohne entsprechendes kinästhetisches Erfahrungswissen, das von Alkemeyer und Brümmer (2017, 705; 2020, 7) auch als ‹Nachs*püren*› im Sinne eines praktischen Reflektierens begriffen und mit dem Konzept der Vollzugskörperlichkeit assoziiert wird, stellt sich kein Flow-Zustand (Csikszentmihalyi 2008; Baalman 2017, 234) ein, wie er für künstlerisch-ästhetische Praktiken oft typisch ist. Und erst dieser Flow-Zustand bildet in Bezug auf hybride MusikmachDinge die Basis für das Entstehen einer spezifischen ‹Instrumentalität›, – ein Begriff, mit dem Hardjowirogo (2017) und andere das ‹Musikinstrument-Werden› technischer Medien bezeichnen.[4]

4 Der Begriff des Flows wurde in seiner Verallgemeinerung auch ‹neoliberal› ausgedeutet, worauf die hiesige Verwendung explizit nicht verweisen will. Ursprünglich entstanden ist er aus der Beobachtung künstlerisch-ästhetischer Praxen. In diesem Sinne wird er auch etwa von Baalman (2017) und Simon (2018) verwendet.

Mit einer Entlehnung von Jacques Rancière möchte ich folgende Betrachtungsweise vorschlagen: Jedes Interface stellt ein spezifisches *Sinnlichkeitsregime* dar (Rancière 2006; Rancière 2008).[5] Dieses Sinnlichkeitsregime resultiert erstens aus den Vorstellungen der Designenden über die Gebrauchs- und Bedienweisen (vgl. z. B. Weber 2008), zweitens aus den Symboliken und Materialitäten der Schnittstelle sowie drittens aus der Logik der Sensorik und der (digitalen) Signalverarbeitung. Mit diesem Verständnis von Sinnlichkeitsregimes beziehe ich mich auf das, was Rancière als «erste Ästhetik» (Rancière 2008, 37f.) bezeichnet, – also jene Ästhetik, die noch vor jeder Theorie der Kunst durch eine präfigurierende Aufteilung des Sinnlichen einen konsensuellen Raum des Verständnisses sowie spezifische Kompetenzen definiert, wie Gegenstände zu sehen sind, wie sie zur Diskussion zu stellen sind und wie auf sie bezogen zu handeln ist. Entsprechend stellen Sinnlichkeitsregimes eine Art ‹Framing des Sinnlichen› dar, das immer auch bestimmte Ausschlüsse beinhaltet, deren Verhandlung jedoch gar nicht zur Debatte steht, weil sie nicht als Ausschlüsse wahrgenommen werden, solange der Raum des konsensuellen Verständnisses geteilt wird.[6] Mit Interfaces lässt sich nicht diskutieren: Sie setzen

5 Rancière verwendet den Begriff in einem allgemeineren Sinn, um bestimmte ‹Historizitätstypen› (ebd., 39) von Kunst und Ästhetik in Bezug auf das Politische zu bezeichnen, die einander nicht unbedingt ausschliessen, sondern auch parallel existieren können, worin sich der Begriff von Foucaults Begriff der Episteme unterscheidet (vgl. ebd., 71ff.). Meines Erachtens kann er jedoch in aisthetischer Hinsicht auch sehr gut für konkrete empirische Fragestellungen fruchtbar gemacht werden und dabei nicht zuletzt einige Probleme ausräumen, die Rancières Denken mit den Neuen Medien und ihren spezifischen Erscheinungsweisen hat. Aus bildungstheoretischer Perspektive liesse sich in Verbindung mit ihm entsprechend von spezifischen sinnlichen ‹Historizitätstypen von Bildung› sprechen, die mit den in einer Epoche dominanten medialen Vermittlungslogiken bzw. -praktiken und ihren Sinnlichkeitsregimes korrespondieren.

6 Maria Muhle fasst dies in ihrer Einleitung zu Rancière (2006) mit folgenden Worten: «Die Aufteilung des Sinnlichen ist also ein System oder ‹Regime› von Normen oder Gewohnheiten, die implizit die Wahrnehmung der gemeinschaftlichen Welt bestimmen […] Ästhetik wird somit weder als individuelle Wahrnehmungsfähigkeit noch als erkenntnistheoretische Grenze oder als Kunsttheorie verstanden, sondern verweist immer schon auf die Frage des Teilhabens und Teilnehmens an einer kollektiven Praxis, die für Rancière in der sozialen und politischen Konstitution der sinnlichen Wahrnehmung entschieden wird» (Rancière 2006, 10f.).

ein grundlegendes Einverständnis mit ihrer Logik voraus, wenn man sich ihrer bedient. Dasselbe gilt auch für herkömmliche Musikinstrumente, die jedoch prinzipiell anders geartete Sinnlichkeitsregimes verkörpern.[7] Welche spezifische normative Macht kommt musikalischen Interface-Designs also verglichen mit Letzteren zu? Und was ist ihre Bedeutung für das, was Rancière ‹Politik› nennt, nämlich den *Dissens* über den sinnlich präfigurierten Raum des Konsensuellen? Oder konkreter gefragt: Formatieren Interfaces mit ihren Designvorgaben und ihrer Algorithmus-basierten Selbsttätigkeit die menschlich-ästhetische Ausdrucksfähigkeit, indem sie den Menschen gleichsam ‹entmündigen› und ihre Design-Normen absolut setzen (vgl. etwa Simon 2018)? Diese Frage muss meines Erachtens auf zwei Ebenen beantwortet werden, nämlich erstens auf der Ebene der konkreten Interface-Praktiken bzw. Gesten, zweitens auf der Ebene ihrer ästhetischen Kontexte und deren diskursiver Bewertung.

4.1 Die körperliche Ebene: Interface-Gesten

Wie bereits erwähnt, determinieren Interface-Designs das gestische Handeln nicht, sondern eröffnen mehr oder weniger grosse Spielräume, die sich letztlich nur praxeologisch bestimmen lassen (vgl. Donner 2020; 2022). Ebenso wie die Gesten beim Spiel eines Musikinstruments erschöpfen sich auch die Gesten, die sich beim Spiel mit einem musikalischen Interface-Design entwickeln, nicht in rein instrumentellen Bewegungen zur Klangerzeugung. In beiden kommt eine Aufmerksamkeit und innere Spannung zum Ausdruck, die sich etwa in der Körperhaltung, im ostentativ inszenierten Abheben der Hände von einer Spieloberfläche usw. zeigen. Gesten sind sichtbare Verkörperungen von erfahrenen und habitualisierten Sinnstrukturen, die nicht nur als symbolische Formen zu einem Publikum sprechen sollen, sondern die auch ganz wesentlich der Selbstaffektion dienen, um einen bestimmten Selbst-Zustand zu erzeugen. Auf diese Weise sind sie unabdingbar mit dem Sinnbildungsprozess verbunden. Nach Flusser versuchen Menschen mit ihrer Hilfe, dem «Leben und der Welt, in der [sie] leb[en], Sinn und Bedeutung zu geben» (Flusser 1993, 15; vgl. auch Wulf 2017b, 647). Im Rahmen von ästhetischen Praktiken sind sie mit Foucault

7 Zu einer genaueren Erläuterung dieser Differenz s. auch Donner 2022.

zudem in besonderer Weise als «Technologien des Selbst» (vgl. Foucault 2007, 280ff u. 287ff; Alkemeyer und Brümmer 2017, 706f; Maase 2019, 11) zu begreifen. Hinzu kommt, dass sich im Nachempfinden und Verstehen von Gesten eine überindividuelle Ebene der Übereinkunft über den jeweiligen Verständnisrahmen artikuliert. Auf diese Weise tragen sie, wie Christoph Wulf anmerkt, sowohl zur individuellen wie zur kollektiven Bildung bei (Wulf 2011, 10; Wulf 2017b, 654). Und bei alledem handelt es sich zudem in hohem Masse um implizites, sinnlich erworbenes Erfahrungswissen. Gesten können zwar reflektiert, jedoch nicht gelehrt werden wie man etwa die Bedeutung eines mathematischen Symbols lehrt. Sie müssen performativ aufgeführt und in ihrer kontextuellen Wirkung erfahren werden. In Bezug auf Interfaces mag man nun zwar kritisieren, dass die mathematische Quantisierung auf Software-Ebene je nach Sensorik und Programmierung gewisse Feinheiten der Bewegung nicht (bzw. manchmal auch allzu genau) akustisch abbildet, doch dies betrifft nicht die Ebene der Gesten selbst, die mit Foucault «Praktiken der Freiheit» bleiben (Foucault 2007, 256), solange sich in ihnen individuelle Sinngebung mit dem Ziel der Produktion und Reflexion eines ‹ästhetischen Überschusses› ausdrückt.

Sobald Gesten über den reinen Nachvollzug normativer Vorgaben hinausgehen und einer eigenen Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit folgen, sind sie sichtbare Formen praktizierter *Körperpolitik*, ganz gleich ob sie sich auf herkömmliche Musikinstrumenten oder hybride MusikmachDinge beziehen. Natürlich kann diese Körperpolitik auch die Ablehnung eines Interface-Designs zur Folge haben, wenn sich etwa im körperlichen Aushandlungsprozess kein Passungsverhältnis findet (vgl. Donner 2022). Politik als Dissens wird eben auch körperlich und zwischen Menschen und Dingen ausgehandelt. Im Gegensatz zu herkömmlichen Musikinstrumenten zeichnen sich die Designs von MusikmachDingen jedoch meist durch eine technische Konnektivität aus, die es erlaubt, sensorisch-sensuelle Unpassungen der haptischen Schnittstelle gegebenenfalls zu modifizieren, indem man sich etwa durch den Einsatz von zusätzlichen Controllern individuell passendere Interaktionsweisen und damit ein eigenes ‹Meta-Instrument› designt (vgl. ebd.). In solchen an der eigenen Gebrauchsweise orientierten Designprozessen werden die gestischen Ausdruckswünsche zudem explizit thematisch und als Selbst-Technologien reflektiert. Und

dabei wird zugleich eine Medienökologie (Fuller 2005) entwickelt, die mediale Gefüge nicht zuletzt als «zentrale[n] Ort der Aushandlung möglicher anderer Weisen der Existenz» (Rothe 2016, 51) markiert.

Wichtig ist bei alldem, dass sich *Dissens* im Rahmen des körperlichen Aushandlungsprozesses nicht als ein Gegeneinander von menschlicher Handlungsintention und Maschinendesign realisieren muss, wie man vielleicht meinen könnte. Dissens im Rahmen von Körperpolitik kann sich ebenso gut als individuelle *Konfluenz* manifestieren, d. h. als ein spezifisches und individuelles Zusammenfliessen von Mensch und Maschine, das aus Prozessen verkörperter Interaktivität emergiert (vgl. Donner 2022). Adams und Thompson fassen den Begriff der Konfluenz wie folgt:

> «Digital confluency emphasizes the co-constitutional arrangements that are enacted via new mergings and flows with the digital. These confluencies are not merely about knowing how to use new technologies. Rather, they acknowledge the many humans and nonhumans caught up in complex choreographies of knowledge practices.» (Adams und Thompson 2016, 110)[8]

Der Begriff der digitalen Konfluenz bezieht sich demnach auf soziomaterielle Mensch-Maschine-Assemblagen (ebd.; vgl. auch Théberge 2017; Peters 2017) *in actu*, deren Elemente sich im gemeinsamen praktischen Vollzug in jeweils spezifischer Weise *wechselseitig* konstituieren, und die mit Hookway keineswegs das «endgame of a technopolitical process of discipline and normalization» (Hookway 2014, 57) darstellen. In einer medienökologischen Perspektive treten vielmehr die massiven dynamischen Wechselwirkungen «of processes and objects, beings and things, patterns and matter» (Fuller 2005, 2) in den Blick, die im Rahmen situierter und emergenter Medienpraktiken eben auch ein ‹Othering der Technologie› (ebd., 92) selbst umfassen. Und dieses Othering kann Effekte hervorbringen, die bei den designtechnischen Konzeptionen im Vorfeld durchaus nicht bedacht oder explizit angelegt worden sind. In Kontexten neuer Medien können tradierte Gestenrepertoires schlicht dysfunktional sein, wenn sich mit ihrer Hilfe aufgrund der Interface-Logiken keine Sinnbildungsprozesse

8 Der Begriff der Konfluenz taucht schon in Fullers Medienökologie (2005) gelegentlich auf. Seine explizite Wendung auf subjektivationstheoretische Fragen findet sich in Donner 2022.

mehr verkörpern lassen. In diesem Fall entstehen auf konfluente Weise neue Gestenrepertoires, ohne dass dabei der ‹Abstand› zwischen den einzelnen Elementen der Mensch-Maschine-Assemblagen jemals aufgelöst würde. Dieser Abstand – verstanden im Sinne einer «Denkfigur nicht der Identifikation, sondern der Exploration, die andere Möglichkeiten zutage fördert» (Jullien 2017, 37) und neue Gestenrepertoires gebiert – bringt uns schliesslich zur zweiten Ebene, auf der die Frage des Politischen von musikalischen Interface-Designs zu beantworten ist.

4.2 Die Ebene der kontextuellen, (musik-)kulturellen Bedeutung von Interfaces: Sinnlichkeitspolitik

Wenn für Rancière Politik erst der Bruch mit dem Raum eines sinnlich präfigurierten und nicht hinterfragten Konsenses ist, so bezieht sich dies nicht nur auf die Ebene der Interfaces, sondern auch auf ihre kulturelle Bedeutung und auf die diskursive Bewertung ihrer Anwendungskontexte. In Phasen medialer Umbrüche, in denen gewohnte Schemata von Wahrnehmung, Welt- und Selbstzugängen sowie von Sinn und Sinnlichkeit vielfach befremdet und aufgebrochen werden, steht die Stabilität solcher konsensuellen Verständnisse oft infrage (vgl. in Bezug auf Musikinstrumente auch Hardjowirogo 2017, 14). In seinem Aufsatz über transgressive Medialität hebt Jörissen (2015b) insbesondere das diskontinuierliche Moment medial bedingter Transformationsprozesse hervor, die sich in «transgressiven Artikulationen» (ebd., 60) Bahn brechen. Damit eröffnet sich in Anlehnung an Rancière gewissermassen medienbedingt ein politischer Raum des Dissens, in dem die Möglichkeit – ja die Notwendigkeit aber eben auch die Chance – entsteht, die bis dato implizite normative Aufteilung des Sinnlichen neu zu bedenken und auszuhandeln. Und bezogen auf die diskursive Ebene gibt es wohl keinen grösseren denkbaren Dissens als den einer gestisch sichtbar werdenden Körperpolitik, die neue Gestenrepertoires gebiert und dabei nicht mehr auf die cartesische Opposition von Mensch und Maschine setzt, sondern auf deren Konfluenz, in der das Unsichtbare von Designs des *ubiquitous computing* schliesslich sichtbar wird.

Welchen Praktiken wird wo und von wem diskursiv das Recht zugestanden, sich als ästhetisch wertvolles Musizieren zu bezeichnen? Reicht das Drehen und Drücken einiger Knöpfe an einem selbst designten ‹Meta-Instrument› aus verschiedenen elektronischen Klangquellen und Controllern aus, wenn dabei ein Flow-Zustand zustande kommt, oder eher nicht? Woran machen sich Musizieren und ästhetischer Ausdruck fest? Und was wäre womöglich das Gemeinsame eines Musizierens, das sowohl Orchester- als auch Groovebox-Praktiken (die noch zur Sprache kommen) umfasst, ohne dabei eine Wertung vorzunehmen wie diejenigen, die nach Burckhardt «wissen, was schön ist», um so ihren Distinktionsgewinn zu wahren? Und noch etwas allgemeiner gefragt: Ist das oft eng mit den Künsten assoziierte mimetische Lernen in Anbetracht der vielfältigen neuen medialen Formen und Kontexte noch eine rundweg adäquate Strategie oder tendiert es womöglich gelegentlich dazu, Vorstellungen einer vermeintlichen Natürlichkeit und damit verbundener Machtformen zu tradieren, wie sie Jacques Attali beispielsweise für den Orchesterapparat analysiert hat (Attali 1985, 13 u. 65ff.; s. auch Canetti 1980, 468ff.)?

Für Wulf stellen mimetische soziale Handlungen die Basis performativer Pädagogik dar (vgl. Wulf 2017a, 619f.), und entsprechend spielen auch mimetisch angeeignete Gesten eine wichtige Rolle (vgl. Wulf 2017b, 650f.). Dabei sind Gesten einerseits oft in gesellschaftliche und institutionelle Machtstrukturen eingelassen, die durch Nachahmung affirmiert werden. Andererseits enthalten sie jedoch auch ein subversives Potenzial, da sie in der individuellen Aneignung und Aufführung modifiziert werden, sodass sie als performatives Ereignis niemals eine exakte Kopie vorangegangener Gesten darstellen. Auf diese Weise können sich im Lauf der Zeit – durch implizit gestische Körperpolitik – neue Ordnungen ergeben (ebd., 655f.). Gleichwohl gilt, dass «Institutionen ihre Machtansprüche in den Gesten ihrer Repräsentanten ‹verkörpern› [und] diese Machtansprüche auch im mimetischen Nachvollzug dieser Verkörperungen wahrgenommen und aufrecht erhalten» werden (Wulf 2011, 19). Dies trifft nicht zuletzt auf Bildungsinstitutionen zu (Wulf 2017b, 653), selbst wenn deren Gestenrepertoires im Nachvollzug leicht modifiziert werden mögen. Insofern bieten etablierte Gesten zwar einen gewissen Raum für Diskontinuität, doch stets «unter Wahrung der Kontinuität» (ebd., 656). Das Auftreten völlig

andersartiger und möglicherweise ‹konkurrierender› Gestenrepertoires, wie sie etwa im Kontext von neuen Medienpraktiken emergieren können, ist in diesem Modell nicht vorgesehen und stellt insofern eine Herausforderung sowohl für institutionalisierte Machtansprüche als auch für das Wissen und Können derjenigen dar, die diese Institutionen vertreten. Dementsprechend werden solche neuen Gestenrepertoires im Sinne einer impliziten Körperpolitik oftmals körperlich abgelehnt und diskursiv entwertet, sobald sie den institutionalisierten, inkorporierten und habitualisierten Sinnlichkeitsregimes in fundamentaler oder ‹disruptiver› Weise widersprechen.[9]

Doch wem ist geholfen und welche Gesellschafts- und Herrschaftsvisionen werden propagiert und tradiert, wenn man sich etwa im Bereich der künstlerisch-ästhetischen Bildung an institutionalisierte Gestenrepertoires klammert, die mit den ‹feinen Unterschieden› (Bourdieu 1987) assoziiert sind? Und welche Chancen werden damit vergeben? Schon Burckhardt wusste schliesslich, dass auch die Nicht-Veränderung eine Form der Gestaltung ist, wobei er zugleich darauf hinwies, dass die Jugendkulturen mit ihrer Umdeutung von Kontexten, Zeichenregimes und Praktiken wohl den verlässlichsten Gegenpol zu extrapolierten *top down* Planungen und insofern eine wichtige Quelle für die Vitalisierung kultureller Muster darstellen.

9 Als anschauliches Beispiel ist mir etwa ein Fortbildungsangebot für Lehrende an Musikschulen vor Augen, bei dem die körperliche Aversion gegen das Nutzen eines vorgestellten MusikmachDings im Fall eines älteren, musikalisch sehr ‹klassisch› sozialisierten und in der unterrichteten Gruppe hoch angesehenen Teilnehmers richtiggehend sichtbar wurde. Trotz mehrfacher Aufforderung im Rahmen der erteilten Arbeitsaufträge wurde das Gerät nicht ein einziges Mal angefasst. und durch den gestischen Ausdruck drängte sich der Eindruck auf, der Teilnehmer winde sich geradezu körperlich, weil die vorgeschlagene, völlig harmlose Exploration des MusikmachDings seinem Habitus konträr entgegenstand. Zugleich äusserte er immer wieder intelligent vorgetragene Einwände und verbale Distanzierungen gegenüber der Technologie an sich. Man muss allerdings hinzufügen, dass es sich bei diesem sehr eindrücklichen Fall von Körperpolitik um einen besonders prägnanten Einzelfall handelte.

5. Kurzes Filmbeispiel aus MIDAKuK Teilprojekt 1

Veranschaulichen lassen sich diese Fragen anhand eines kurzen kontrastiven Einblicks in zwei Fälle aus Teilprojekt 1 des BMBF-Verbundprojekts *Musikalische Interface-Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität* (Jörissen et al. 2019). Das Projekt interessiert sich für die im Rahmen von Digitalisierungsprozessen stattfindenden Verschiebungen in Bezug auf die körperlichen, sinnlichen, ästhetischen, sozialen und kulturellen Bedingungen und Formen ästhetischer Praxis. Konkret beforscht wird die pädagogische Bedeutung hybrider, digital-materieller MusikmachDinge. Teilprojekt 1 (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) legt den Fokus auf jugendliche Musikinteressierte, Teilprojekt 2 (Leuphana Universität Lüneburg) auf professionelle Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen sowie professionell Musizierende. Im Rahmen der Studie wird eine Reihe ausgewählter MusikmachDinge an Freiwillige aus diesen beiden Gruppen verliehen. Der Umgang mit den Dingen wird über einen längeren Zeitraum (auto-)videografisch erfasst, die durch weitere Datenerhebungen wie Interviews usw. flankiert werden. Gefragt wird erstens nach Veränderungen, die im Hinblick auf ästhetische Erfahrungen, Ermöglichungen und Augmentierungen kreativer Prozesse sowie auf musikalische Ausdruckspotenziale mit den Musikmachdingen einhergehen; zweitens nach den daraus hervorgehenden grundsätzlichen Konsequenzen, Potenzialen und neuen Anforderungen für professionelles musikpädagogisches Handeln unter Bedingungen einer (post-)digitalen Kultur; und drittens nach erwarteten Spannungsverhältnissen zwischen digitaler Faszination seitens jugendlicher Klientelgruppen und digitaler Skepsis professioneller Musikpädagoginnen und -pädagogen sowie Musikerinnen und Musiker im Umgang mit neuen musikalischen Interfaces und Technologien. Die beiden vorgestellten Fälle können hier nicht detailliert rekonstruiert werden, sondern dienen nur dazu, die skizzierte Problematik vor Augen führen. Beide Studienteilnehmer haben sich ähnliche MusikmachDinge ausgeliehen und versuchen, sie sich sinnhaft zu erschliessen, um damit zu musizieren. Beide haben keine institutionell erworbene musikalische Vorbildung ausser dem üblichen Schulunterricht.

Bei den geliehenen MusikmachDingen handelt es sich zum einen um den *Push2*-Controller der Firma *Ableton*, der im Verbund mit der Software *Live* auf einem Laptop betrieben wird, zum anderen um den *Circuit* der Firma *Novation*, ein ‹Standalone›-Gerät, für dessen Betrieb keine weitere Software benötigt wird. Beim *Circuit* handelt es sich explizit um eine ‹Groovebox›, mit der Loop-basiert musiziert werden kann. Mit dem Gerät können Patterns für mehrere Drum- und Synthesizer- oder Sample-Stimmen eingespielt oder programmiert werden, die dann meist live modifiziert und zu einem Stück arrangiert werden. Dabei lassen sich mithilfe von Dreh-Encodern verschiedene Klang- und Effektparameter verändern und auf diese Weise Klangverläufe aller Art realisieren, die z. B. als musikalische Steigerung oder Ausdünnung usw. wahrgenommen werden. Das *Push/Live*-Setup ist zwar wesentlich komplexer und nicht auf diese Art des Musizierens beschränkt, legt seinem Design nach aber eine ähnliche Vorgehensweise nahe und wird im beschriebenen Fall auch so genutzt (vgl. dazu auch Donner 2022).

Abb. 1: Groovebox *Novation Circuit*.

Abb. 2: *Ableton Push2* Controller zur Steuerung der Digital Audio Workstation Software Live. Beide Geräte sind von ihrer Oberfläche her ähnlich aufgebaut: am oberen Rand befinden sich Dreh-Encoder für Klangmanipulationen, die zentralen Silicon-Tasten in der Mitte dienen zum Einspielen oder Programmieren von Notenwerten und -parametern und die darum angeordneten Tasten dienen der Aktivierung verschiedener Funktionen und Betriebsmodi.

Beide Teilnehmer gehen bei ihrer Erschliessung der Geräte sehr unterschiedlich vor. T18 (15 Jahre alt) ahmt bei seinem Erschliessungsversuch des *Circuit* Gesten nach, die an das Spiel auf einer Klaviatur erinnern, da dies für ihn offenbar das Sinnbild des Musizierens mit einem ‹Tasteninstrument› ist. Seine Handhaltung entspricht derjenigen von Klavier Spielenden und es werden ‹Läufe› und ‹Akkorde› über alle vorhandenen Silicon-Tasten inklusive der Funktionstasten des Geräts gespielt, um dann wieder artifizielle Pausen einzulegen, in denen die Hand effektvoll von den Tasten empor gehoben wird wie nach der Beendigung eines Partiturabschnitts usw. Da der *Circuit* sich dabei jedoch gar nicht in einem Betriebsmodus befindet, der für solches Spiel geeignet ist, und er prinzipiell auch für andere Vorgehensweisen gedacht bzw. gar nicht für stereotypes Klaviaturspiel designt ist, können dem Gerät auf diese Weise nur gelegentlich und rein

zufällig einige disharmonische Klänge entlockt werden. Mit anderen Worten: Es handelt sich um eine reine Gesten-Aufführung; eine Sinnerschliessung findet auf diese Weise nicht statt. Da auch die Bedienungsanleitung für ‹Laien› in diesem Alter mit ihren Anglizismen und technischen Fachbegriffen nicht ganz einfach zu verstehen ist und nicht anderweitig recherchiert wird, um die Grundlogik des Geräts zu verstehen, gibt T18 bald frustriert auf und beendet die Teilnahme im Forschungsprojekt, obwohl er anfangs motiviert war und grosse Lust hatte, mit elektronischen Klangwelten zu experimentieren. Das mimetische Nachahmen kulturell dominanter und mithin oft hegemonial repräsentierter Spiel- und Ausdrucksgesten für Tasteninstrumente erlaubte nicht ansatzweise eine sinnhafte oder gar musikalische Erschliessung des *Circuit*.

T25 (21 Jahre alt) geht schon seinem Alter gemäss strukturierter vor und verfügt auch bereits über *autodidaktisch* erworbenes Wissen bzw. über einige Erfahrung im Produzieren von elektronischer Musik. Auch bei ihm sieht man Ausdrucksgesten im Spiel mit seinem ‹selbst designten› erweiterten Geräte-Setup, das neben dem *Push* weitere Controller enthält, die einander ergänzend konfiguriert werden, um dem eigenen Gefühl nach bessere Ausdrucksmöglichkeiten zu haben als sie alleine mit dem *Push* möglich wären. Seine Gesten sind ganz anderer Art und erinnern nicht im Entferntesten an das herkömmliche Gestenrepertoire von Tasteninstrumenten. Der Teilnehmer agiert oft fast dirigier-artig, kommentiert eingestartete Patterns oder auch den Einsatz von Breaks gestisch, geht dann wieder in exzessives Tanzen über, wenn die Hände beim Kontrollieren der Maschinen kurz frei werden usw. Dabei bleibt jedoch stets eine hohe Konzentration und körperliche sowie aisthetisch-ästhetische Involviertheit sichtbar, sodass die Szenen ohne jeden Zweifel als intensiver Flow-Zustand beschrieben werden können.[10] Sicherlich liesse sich noch sehr viel mehr sagen, doch das kurze kontrastive Beispiel soll hier nur verdeutlichen, dass ein mimetischer Ansatz, der sich auf ein Musikverständnis bezieht, das von musizierenden ‹Laien› aufgrund der kulturell-repräsentativen Hegemonialitäten oft mit Klavierspiel in Verbindung gebracht wird, im Fall von Grooveboxes und Artverwandtem keine Sinnerschliessung ermöglicht. Hier sind offensichtlich ganz andere Gesten und Wissensformen gefragt,

10 Eine detaillierte Aufarbeitung dieses Falls findet sich in Donner 2022.

die sich in den herkömmlichen musikalischen Bildungsangeboten, die eine gewisse musikalisch-ästhetische Ernsthaftigkeit für sich in Anspruch nehmen, in der Regel nicht wiederfinden, – und zwar obwohl ein Grossteil der Musik(ästhetik), die uns tagtäglich umgibt, nicht zuletzt mit solchen algorithmisch basierten MusikmachDingen entsteht, deren Logiken längst weit über das noch recht einfach zu erlernende Verkabeln von Lautsprechern und Verstärkern hinaus gehen.

6. Kulturelle Bildung und digitale Souveränität

Auch die autodidaktisch entwickelte Praxis von T25 enthält mimetische Aspekte. So erinnert das Gestenrepertoire in den Performance-Situationen oft an das von DJs – also an eine Subkultur –, ohne damit jedoch identisch zu sein. Dies resultiert in diesem Fall aus dem individuell entwickelten ‹Eigen-Design›, das der Teilnehmer mithilfe der zusätzlichen Controller-Konfigurationen selbst erstellt hat. Wenn Gesten nun nach Wulf auf Gemeinschaftsbildung und die Kontinuität von Gemeinschaften zielen (Wulf 2017b, 655) und sie dergestalt auch Auskunft über Mentalitätsstrukturen geben (ebd., 648), so wird an den divergierenden Gestenrepertoires des Beispiels nicht zuletzt deutlich, dass es im Bereich der ästhetischen Bildung offenbar medienbedingt divergierende Mentalitätsstrukturen gibt, die jeweils ihre eigenen Kontinuitäten erzeugen, ohne dass es etablierte Schnitt- oder Austauschpunkte zwischen ihnen gäbe. Und es sind nicht die institutionalisierten respektive hegemonialen Gestenrepertoires, welche die mediatisierten Lebenswelten von heute abbilden. Bei Letzteren handelt es sich mit Jörissen im kulturtheoretischen Sinn vielmehr um

> «nicht-transgressive Artikulationsformen […], bei denen ästhetische Prägnanzmuster und mediales Moment nach geltenden Konventionen affirmativ aufeinander bezogen sind.» (Jörissen 2015b, 61)

Was aber heisst das für Angebote der Kulturellen Bildung? Welche Kompetenzen sollten sie vor dem Hintergrund des *ubiquitous computing* bzw. der zunehmenden Entwicklung von ‹Ubi-Objects› und den damit einhergehenden neuen künstlerisch-ästhetischen Praktiken vermitteln? T18 hatte durchaus Lust, sich mit elektronischen Klangwelten auseinanderzusetzen,

doch ihm fehlte die Expertise bzw. ein entsprechendes Angebot, wo er sie hätte erwerben könnte. Im Rahmen von ästhetischen Praktiken handelt es sich bei solcher Expertise auch nicht schlicht um ein wenig zusätzliches technisches Bedienwissen, das die ästhetisch-kreativen Prozesse ansonsten nicht weiter tangiert. Das benötigte Medienwissen ist vielmehr selbst ein intrinsischer Teil des ästhetischen Gestaltungsprozesses, mit dem nicht selten ganz neue Kunst- und Ausdrucksformen einhergehen (vgl. etwa Ruschkowski 1998; Baumgärtel 2015; Lewis 2017). Das heisst, es will auch entsprechend vermittelt und verstanden werden, um ästhetisch implementierbar zu sein, wenn es zu Sinnerschliessungen führen soll, die längerfristig spannend und tragfähig sind. Hinzu kommt, dass die in Interfaces verkörperten User-Vorstellungen (vgl. Weber 2008) mit ihren Normen und impliziten Machtstrukturen nur aufgebrochen und konstruktiv gewendet werden können, wenn man sich auf ihre Logik einlässt und sie in struktureller Hinsicht versteht. Andernfalls bleibt man ihnen ausgeliefert. Reines Bedienwissen ist noch keine *digitale Souveränität*, um die es aber unbedingt gehen sollte. Als Beispiel hierfür kann T25 gelten: er fügt seinem Setup nach einiger Zeit der Auseinandersetzung wie bereits erwähnt einige weitere kleine Controller hinzu, die er so konfiguriert, dass das gesamte Setup seinen Ausdruckswünschen eher entspricht als die vom *Push* vorgezeichneten Möglichkeiten. Und seine Sinnerschliessung führt nicht nur zu einem Auftritt in einem Club, sondern in Folge auch zu einem Theaterprojekt in einem städtischen Theater, für das er selbst komponierte und jeweils aufgeführte elektronische Musik beisteuert.

Von einem emanzipativen Standpunkt aus, der den kontemporären technologischen Entwicklungen Rechnung trägt, kann es sinnvollerweise nur darum gehen, digitale Souveränität zu vermitteln, was konkret eben nicht mehr unbedingt heissen muss, sich jahrelangen vorrangig motorischen Übungen zu unterwerfen, um aufgenommen zu werden in den Kreis derjenigen, die zu Recht für sich in Anspruch nehmen dürfen, sich ästhetisch ausdrücken zu können, weil sie ein Sinnlichkeitsregime inkorporiert haben, das der Haltung der ‹feinen Unterschiede› entspricht. Ästhetische Bildung ist auch anders möglich. Die digitale Transformation birgt mithin die Chance, dass aus musizierenden ‹Kunsthandwerkerinnen und Kunsthandwerkern› (vgl. Ismaiel-Wendt und Pfaffenholz 2018, 200) die

Designenden von eigenen Klangwelten, ‹Meta-Instrumenten› und szenischen Kompositionen (vgl. Donner 2022) werden können, wenn das dem individuellen Interesse entspricht. Dies stellt trotz einiger Widerständigkeit seitens der institutionalisierten Hochkultur (vgl. Maase 2019, 16) einen Demokratisierungsprozess dar. Auch und gerade das ‹Designerin/Designer-Werden›, das in unserem Forschungsprojekt in vielen der längerfristig angelegten MusikmachDing-Explorationen sichtbar wird, impliziert ein aus praktisch-ästhetischem Reflektieren geborenes «Verstehen des Verstehens» (Krippendorff, zitiert nach Mareis 2014, 129), das grosses bildungstheoretisches Potenzial hat. Das Designen eines individuellen Meta-Instruments und das Entwickeln damit zu realisierender Musizierweisen eröffnet nämlich nicht nur implizit Meta-Perspektiven in Bezug auf mediale Technologien und deren Einsatzmöglichkeiten und Gebrauchsweisen, sondern auch in Bezug auf damit verbundene mögliche Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, die wiederum zu neuen ‹Technologien des Selbst› bzw. zu neuen Subjektivationsweisen führen können. Nicht nur Lewis (2017), auch Pelleter (2018, 150) betont in MusikmachDing-Kontexten, dass «ästhetische Praxis etwas Spezifisches weiss über unsere aktuelle Erfahrung in digitalen Kulturen» und dass «gerade auch deren prinzipiell ‹techno-ästhetisches› Funktionieren als Erkenntnismomente, mithin als epistemische Praxis, erkannt und anschlussfähig gemacht werden» muss.

7. Fazit und Ausblick

Mein Vorschlag ist: Hinsichtlich kultureller Bildungsangebote sollte es im ersten Schritt vor allem um die Unterstützung beim Finden von Ausdrucksmöglichkeiten gehen, die den eigenen Anliegen entsprechen. Dabei handelt es sich gleichsam um ein Reflexionsangebot: Was will man machen, wohin will man sich entwickeln, und wie kann man dies dann vielleicht auch mit medientechnologischer Unterstützung erreichen? Solches Wissen und solche Erfahrungen wären in Folge übertragbar auf alle möglichen Bereiche. Pointiert ausgedrückt: Gefragt ist nicht mehr ein mimetisches Nachahmungsparadigma, das in normativer Weise an kulturell hegemonialen Form- und Gestenrepertoires anknüpft und ein wenig individuelle Umdeutung impliziert; gefragt ist vor allem eine reflexive Form

der Kreativität, die dann auch Nachahmungspraxen enthalten kann bzw. immer schon enthält. Ansonsten läuft man Gefahr, in normativer Weise lediglich ältere Medienpraktiken und -formate auf neuere Medien zu übertragen, was aus mediengeschichtlicher Perspektive weder jemals innovativ noch spannend und von grosser Nachhaltigkeit war.

Die herkömmlichen Gestenrepertoires des Musizierens sind kein Naturgesetz, sondern Ausdruck spezifischer und historisch gewachsener Sinnlichkeitsregimes und kultureller Formen. Insofern mögen sie ergänzt und erweitert werden durch neue Repertoires, die in Bezug auf ästhetische Bildung nicht weniger wert sind, nur weil sie in hybriden materiell-digitaltechnologischen Kontexten entstehen. Denn auch dabei handelt es sich um ‹Gesten der Freiheit›, wenn sich in ihnen eigene, ästhetisch reflektierte Anliegen ausdrücken. Kulturelle Bildung könnte also dabei behilflich sein, auf verschiedene Gestenrepertoires, auf ihre Differenzen und ihre jeweils spezifischen Möglichkeitsspektren zu reflektieren. In diesem Fall würde es sich nicht um eine zersplitterte, sondern um eine *integrative* Kulturelle Bildung handeln, die verschiedene Felder künstlerisch-ästhetischer Praxen miteinander ins Gespräch bringt sowie gegenseitige Wertschätzung und vielleicht sogar gemeinsame hybride Projekte befördert, die den Horizont aller Beteiligten erweitern würden. Dies wäre eine Basis, die weder tradierte kulturelle Leistungen übergeht noch die der mediatisierten Gegenwart übersieht und glaubt, sie schlicht in kulturhistorisch etablierte Schemata integrieren zu können. Lucius Burckhardt bemerkt in dieser Hinsicht, dass die Umwelt der Menschen zum grössten Teil «aus organisatorischen und institutionellen Faktoren» besteht (Burckhardt 2012, 55) und fügt hinzu: «Diese zu verändern ist eine politische Aufgabe» (ebd.). Es geht also nicht zuletzt um strukturelle Veränderungen, die ihre Räume und ihre Wertschätzung brauchen, damit sie sich entfalten können. Denn sozialer respektive kultureller Wandel kann nicht auf die Schnelle verordnet werden. Er muss wachsen können, und wenn er positiv gestimmt sein und nicht von Ablehnung getragen sein soll, dürfen seine Protagonistinnen und Protagonisten auch nicht unter prekären Bedingungen arbeiten und leben müssen.

Als letzten Gedanken möchte ich ein weiteres Credo von Burckhardt erwähnen: Verbindendes Wissen bleibt auch und gerade in postkanonischen Zeiten unbedingt notwendig. Gleichwohl stellt Burckhardt bedauernd fest, dass die gestalterischen Institutionen in polytechnische Schulen und künstlerische Akademien getrennt seien, was letztlich der bekannten cartesischen Bifurkation der Welt entspreche. Die einen tendieren als Ingenieure dazu, «saubere Lösungen» zu produzieren, die mit ihren Ansätzen möglichst universaler Planung und Kontrolle jedoch die soziale Umwelt verschmutzen (Burckhardt 2012, 343f.). Auch die anderen haben jedoch oft die Tendenz, in Routinehaftigkeit zu erstarren. In beiden Fällen scheint die zu vermittelnde Wissensbasis oft allzu klar umrissen. Burckhardt bezeichnet diese institutionell weit verbreitete Haltung als «Versteinerung» oder auch als das «steinerne Herz» (ebd.). Dessen zwei Lösungen seien

> «entweder so zu tun, als ob nichts wäre, und Sicherheit zu verkünden, wo in Wirklichkeit keine mehr ist. Oder aber: den Zweifel, die Skepsis soweit voranzutreiben, als gäbe es eine Basis, die es zu säubern gilt, und auf der wir ein neues Gebäude des Wissens errichten können» (ebd., 347).

Er selbst hingegen betont, dass es eine solche fest umrissene Wissensbasis nicht mehr gibt. Zentral sei daher für alle Beteiligten, für neues Wissen offen zu sein und zudem den positiven Umgang mit irreduziblem Nichtwissen zu erlernen. Dies bezeichnet er in der Abschlussrede vor seiner Emeritierung als das «fleischerne Herz» (ebd., 347). Und er bittet uns Nachkommende, die schöpferische Ausgestaltung dieses Gedankens weiterzuentwickeln. Seitdem liegt der Ball auf unserem Spielfeld.

Bilder

Abb. 1: entnommen aus https://www.musicstore.de/de_DE/EUR/Novation-Circuit/art-SYN0004928-000. Zugriff 13.4.2021.

Abb. 2: entnommen aus https://www.muziker.de/ableton-push-2?gclid=EAIaIQobChMIvouQqf_z8AIVBZ3VCh0O0wubEAQYASABEgLsJvD_BwE. Zugriff 13.4.2021

Literatur

Adams, Catherine, und Terrie Lynn Thompson. 2016. *Researching a Posthuman World. Interviews with Digital Objects*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57162-5.

Alkemeyer, Thomas, und Christina Brümmer. 2017. «Subjektivierung und Techniken des Selbst». In *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*, herausgegeben von Christoph Wulf, Anja Kraus, Jürgen Budde und Maud Hietzge, 700-711. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Alkemeyer, Thomas, und Christina Brümmer. 2020. «Körper und informelles Lernen». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, herausgegeben von Marius Harring und Matthias D. Witte, 1-17. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/EEO23200432.

Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2010. «Design als Prozess zur Generierung konzeptioneller Innovation in wissensintensiven Gegenstandsbereichen. Eine pädagogische Perspektive auf das Lernen und Lehren mit digitalen Medien». *Friday Lecture an der Universität Wien*, 19.11.2010. https://tinyurl.com/jed27p2t.

Attali, Jacques. 1985. *Noise. The Political Economy of Music*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.

Baalman, M.A.J. 2017. «Interplay Between Composition, Instrument Design and Performance». In *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations, Practices*, herausgegeben von Till Bovermann, Alberto de Campo, Hauke Egermann, Sarah-Indriyati Hardjowirogo und Stefan Weinzierl, 225-241. Singapur: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2951-6_15.

Baumgärtel, Tilman. 2015. *Schleifen. Zur Geschichte und Ästhetik des Loops*. Berlin: Kadmos.

Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandes, Uta, und Sonja Stich und Miriam Wender. 2008. *Design durch Gebrauch. Die alltägliche Metamorphose der Dinge*. Basel, Boston und Berlin: Birkhäuser. https://doi.org/10.1515/9783034609135.

Brereton, Margot, und Jacob Buur. 2008. «New challenges for design participation in the era of ubiquitous computing». *CoDesign*: 4 (2): 101-113. https://doi.org/10.1080/15710880802098099.

Burckhardt, Lucius. 2012. *Design ist unsichtbar. Entwurf, Gesellschaft und Pädagogik*. Berlin: Martin Schmitz.

Canetti, Elias. 1980. *Masse und Macht*. Frankfurt am Main: Fischer.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 2008. *Flow – The Psychology of Optimal Experience*. London: HarperCollins.

Donner, Martin. 2020. «Bildungstheoretische Strukturanalysen von hybriden, digital-materiellen MusikmachDingen». *ZfM online.* https://www.zfmedienwissenschaft.de/online/open-media-studies-blog/digitale-methoden-strukturanalyse.

Donner, Martin. 2022 in Vorbereitung. «Zwei Weisen künstlerisch-ästhetischer Subjektivierung mit Loop-basierten MusikmachDingen». In *Ästhetische Medien-Musizier-Praktiken mit MusikmachDingen*, herausgegeben von Martin Donner und Benjamin Jörissen.

Ehn, Pelle. 2013. «Partizipation an Dingen des Designs». In *Wer gestaltet die Gestaltung? Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs*, herausgegeben von Claudia Mareis, Matthias Held und Gesche Joost, 79-104. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420386.79.

Flusser, Vilém. 1993. *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*. 2. erw. Aufl. Bensheim & Düsseldorf: Bollmann.

Foucault, Michel. 2007. *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fuller, Matthew. 2005. *Media Ecologies. Materialist Energies in Art and Technoculture*. Cambridge & London: MIT Press.

Gold, Rich. 2002. *The Plenitude. Design and Engineering in the era of Ubiquitous Computing*. https://hci.stanford.edu/dschool/resources/ThePlenitude.pdf.

Hardjowirogo, Sarah-Indryati. 2017. «Instrumentality. On the Construction of Instrumental Identity». In *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations, Practices*, herausgegeben von Till Bovermann, Alberto de Campo, Hauke Egermann, Sarah-Indriyati Hardjowirogo und Stefan Weinzierl, 9-24. Singapur: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2951-6_2.

Hörl, Erich. 2021. «Critique of Environmentality: On the World-Wide Axiomatics of Environmentalitarian Time». In *Critique and the Digital*, herausgegeben von Erich Hörl, Nelly Y. Pinkrah und Lotte Warnsholdt, 109-146. Zürich u. Berlin: diaphanes.

Hookway, Branden. 2014. *Interface*. Cambridge und London: MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/9919.001.0001.

Ismaiel-Wendt, Johannes. 2016. *post_PRESETS. Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge*. Hildesheim: Georg Olms. https://doi.org/10.18442/581.

Ismaiel-Wendt, Johannes, und Edward Pfaffenholz. 2018. «Wer hat Angst vor Milli-Vanilli? Set-ups als tonnenschwere Dispositionen musikalischer Produktion und Performance». In *Musikformulare und Presets. Musikkulturalisierung und Technik*/Technologie, herausgegeben von Alan Fabian und Johannes Ismaiel-Wendt, 196-211. Hildesheim: Georg Olms Verlag. https://doi.org/10.18442/833.

Jörissen, Benjamin. 2015a. «Bildung der Dinge. Design und Subjektivation». In *Subjekt. Medium. Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen und Thorsten Meyer, 215-234. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11.

Jörissen, Benjamin. 2015b. «Transgressive Artikulation: Das Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung». In *Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler* Netzwerke, herausgegeben von Malte Hagener und Vinzenz Hediger, 49-64. Frankfurt am Main: Campus.

Jörissen, Benjamin, Michael Ahlers, Martin Donner und Carsten Wernicke. 2019. «Musikalische Interface-Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität (MIDAKuK)». In *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung #1*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, Stephan Kröner und Lisa Unterberg, 195-213. München: Kopaed. https://doi.org/10.25656/01:18486.

Jullien, François. 2017. *Es gibt keine kulturelle Identität*. Berlin: Suhrkamp.

Kim, Jin Hyun, und Uwe Seifert. 2017. «Interactivity of Digital Musical Instruments: Implications of Classifying Musical Instruments on Basic Music Research». In *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations, Practices*, herausgegeben von Till Bovermann, Alberto de Campo, Hauke Egermann, Sarah-Indriyati Hardjowirogo und Stefan Weinzierl, 79-94. Singapur: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2951-6_7.

Kuhn, Holger. 2021. «Crisis – Unrest – Common Sense: Melanie Gilligan, Critique, and the Cultural Logic of Environmentalization». In *Critique and the Digital*, herausgegeben von Erich Hörl, Nelly Y. Pinkrah und Lotte Warnsholdt, 147-184. Zürich u. Berlin: diaphanes.

Leeker, Martina. 2019. «Performing Technology. Vom Besuch virtueller Realitäten zum Leben in technischen Umwelten». In *Handbuch Virtualität*, herausgegeben von David Kasprowicz und Stefan Rieger, 1-18. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16358-7_5-1.

Lewis, George E. 2017. «From Network Bands to Ubiquitous Computing. Rich Gold and the Social Aesthetics of Interactivity». In *Improvisation and Social Aesthetics*, herausgegeben von Georgina Born, Eric Lewis und Will Straw, 91-109. Durham & London: Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822374015-005.

Maase, Kaspar. 2019. *Populärkulturforschung. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839445983.

Mareis, Claudia. 2013. «Wer gestaltet die Gestaltung? Zur ambivalenten Verfassung von partizipativem Design». In *Wer gestaltet die Gestaltung? Praxis, Theorie und Geschichte des partizipatorischen Designs*, herausgegeben von Claudia Mareis, Matthias Held und Gesche Joost, 9-21. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420386.9.

Mareis, Claudia. 2014. *Theorien des Designs*. Hamburg: Junius.

Nohl, Arnd-Michael. 2011. *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael. 2018. «Zwischen Spontaneität und Habituierung: Pädagogisch relevante Praktiken mit Dingen». In *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Jürgen Budde, Martin Bittner, Andrea Bossen und Georg Rißler, 68-85. Weinheim: Beltz Juventa.

Nohl, Arnd-Michael. 2021. «Das Bauhaus und die Pädagogik der Dinge». In *bauhaus-paradigmen. künste, design und pädagogik*, herausgegeben von Anne Röhl, André Schütte, Phillip D. Th. Knobloch, Sara Hornäk, Susanne Henning und Katharina Gimbel, 163-174. Berlin und Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110745054.

Pelleter, Malte. 2018. «Funkologicalienatimepistomachinistics. Sensorisches Engineering und maschinische Heterochronizität bei Shuggie Otis». In *Musikformulare und Presets. Musikkulturalisierung und Technik/Technologie*, herausgegeben von Alan Fabian und Johannes Ismaiel-Wendt, 149-166. Hildesheim: Georg Olms. https://doi.org/10.18442/833.

Peters, Deniz. 2017. «Instrumentality as Distributed, Interpersonal, and Self-Agential: Aesthetic Implications of an Instrumental Assemblage and Its Foruitous Voice». In *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations,* Practices, herausgegeben von Till Bovermann, Alberto de Campo, Hauke Egermann, Sarah-Indriyati Hardjowirogo und Stefan Weinzierl, 67-78. Singapur: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2951-6_6.

Rancière, Jacques. 2006. *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*. Zweite Auflage. Berlin: b-books.

Rancière, Jacques. 2008. *Ist Kunst widerständig?* Berlin: Merve.

Ricken, Norbert. 2020. «Was heißt das Subjekt denken? Bemerkungen zu einer Selbstbeschreibung (in) der Moderne». In *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 2019*, herausgegeben von Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle, 19-36. https://zfkm.org/wsmp20-tagungsband2019.pdf.

Röhl, Anne, André Schütte, Phillip D. Th. Knobloch, Sara Hornäk, Susanne Henning und Katharina Gimbel, Hrsg. 2021 *bauhaus-paradigmen. künste, design und pädagogik*. Berlin/Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110745054.

Rothe, Katja. 2016. «Medienökologie – Zu einer Ethik des Mediengebrauchs». *Zeitschrift für Medienwissenschaft*: 14, 46-57. https://doi.org/10.25969/mediarep/1714.

Ruschkowski, André. 1998. *Elektronische Klänge und musikalische Entdeckungen*. Stuttgart: Reclam.

Simon, Victoria. 2018. «Guided by Delight: Music Apps and the Politics of User Interface Design in the iOS Platform». *Television & New Media*, 1–15. https://doi.org/10.1177/1527476418794634.

Svanaes, Dag. 2000. *Understanding Interactivity: Steps to a Phenomenology of Human-Computer Interaction*. Trondheim: Norwegische technisch-naturwissenschaftliche Universität. https://folk.idi.ntnu.no/dags/interactivity.pdf.

Svanaes, Dag. 2013. «Interaction Design for and with the Lived Body: Some Implications of Merleau-Ponty's Phenomenology». *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*: 20 (8). https://doi.org/10.1145/2442106.2442114.

Tanaka, Atau. 2020. «Embodied Musical Interaction. Body Physiology, Cross Modality, and Sonic Experience». In *New Directions in Music and Human-Computer Interaction*, herausgegeben von Simon Holland, Tom Mudd, Katie Wilkie-McKenna, Andrew McPherson und Marcelo M. Wanderley, 135-154. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92069-6_1.

Théberge, Paul. 2017. «Musical Instruments as Assemblage». In *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations, Practices*, herausgegeben von Till Bovermann, Alberto de Campo, Hauke Egermann, Sarah-Indriyati Hardjowirogo und Stefan Weinzierl, 59-66. Singapur: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2951-6_5.

Vagt, Christina. 2018. «Education Automation. Verhaltensdesign als ästhetische Erziehung». In *Verhaltensdesign. Technologische und ästhetische Programme der 1960er und 1970er Jahre*, herausgegeben von Jeannie Moser und Christina Vagt, 57-74. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839442067-004.

Weber, Heike. 2008. «User de-signs – Eine neue Untersuchungsperspektive für historische Studien zur Technikentwicklung». In *Das Versprechen mobiler Freiheit. Zur Kultur- und Technikgeschichte von Kofferradio, Walkman und Handy*, herausgegeben von Heike Weber, 43-83. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839408711-001.

Wulf, Christoph. 2011. «Einleitung». In *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnografische Feldstudien*, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Kathrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ingrid Kellermann, Ruprecht Mattig und Sebastian Schinkel, 7-26. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92718-3.

Wulf, Christoph. 2017a. «Performativität». In *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und* Lernen, herausgegeben von Christoph Wulf, Anja Kraus, Jürgen Budde und Maud Hietzge, 614-624. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Wulf, Christoph. 2017b. «Gesten». In *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*, herausgegeben von Christoph Wulf, Anja Kraus, Jürgen Budde und Maud Hietzge, 647-658. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Perspektivwechsel

Mediale Bildungen digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit am Beispiel des *Earth Speakr* von Olafur Eliasson

Kirsten Winderlich[1] und Stefanie Johns[1]

[1] Universität der Künste Berlin

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich Potenzialen medialer und ästhetischer Bildung im Kontext der Klimakrise. Im Zentrum steht das Kunstwerk Earth Speakr *von Olafur Eliasson, durch das Prozesse medialer Bildung digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit befragt sowie anhand raum- und zeitbezogener Möglichkeiten diskutiert und veranschaulicht werden. Mittels einer phänomenologischen ‹Blickverschiebung› erfolgt eine Analyse der medialen Schichten im Gebrauch der App sowie deren Verortung im Kontext digitaler Kultur. Neben den medialen Spezifika der audio-visuellen Botschaften, die Momente der Gemeinschaftsbildung thematisieren, werden die Nahtstellen digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit beleuchtet.*

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Winderlich, Kirsten, und Stefanie Johns. 2022. «Perspektivwechsel. Mediale Bildungen digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit am Beispiel des Earth Speakr von Olafur Eliasson». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 393–414. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.04.X.

Change of Perspective. Digital Public of Children and Young People in Media Educational Processes through *Earth Speakr* by Olafur Eliasson

Abstract

The article is dedicated to the potential of media and aesthetic education in the context of climate crisis. Digital public of children and young people in media educational processes through Earth Speakr *by Olafur Eliasson is the focus. This is discussed and illustrated by using space and time-related possibilities. Through a phenomenological shift in perspective, the article discusses media layers in the use of the app and places it into the context of digital culture. In addition to a medial merging of audio-visual messages, moments of community building are addressed to focus on the interfaces between the digital public for children and young people.*

Abb. 1: Dokumentarfotografie Elswick Kids (1978) Tish Murtha © Ella Murtha. All rights reserved, DACS/Artimage 2021.

Auf der Dokumentarfotografie von Tish Murtha aus den 1970er-Jahren sind Kinder auf der Strasse zu sehen, die sich den öffentlichen Raum nicht nur durch Präsenz sowie durch diverse Handlungen aneignen, sondern sich vor allem auch *zeigen*. In der aktuellen Gesellschaft haben sich die Räume von Kindern und Jugendlichen in das häusliche Umfeld, die Institutionen sowie medialen Räume verlagert.

> «Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen zeigen sich heute vor dem Hintergrund einer mediatisierten Lebenswelt, die dem Einzelnen ein hohes Maß an Selbstinszenierung und an Strategien der Selbstermächtigung im Umgang mit Medien, Institutionen, öffentlichem Raum etc. abverlangt.» (Westphal und Jörissen 2013, 10)

Diese Herausforderung verändert «Erfahrungs- und Handlungshorizonte und damit auch uns selbst wie auch das kollektive Miteinander» (Allert, Asmussen, und Richter 2017, 10), sodass mediale Bildung(en) einen explizit transformativen Charakter aufweisen, der ein öffentliches Zeigen und Sich-Zeigen umfasst.

Unabhängig von dem Wandel der beschriebenen Räume von Kindheit und Jugend, bleibt die von Oskar Negt und Alexander Kluge beschriebene Problematik, dass Öffentlichkeit zunächst Öffentlichkeit von Erwachsenen heisst (Negt und Kluge 1972, 464). So stellt sich die Frage, welche Möglichkeitsräume digitale Kinder- und Jugendöffentlichkeiten als Bestandteil kulturellen (Er)Lebens erfahren können. Der Experte für Kinderpolitik Michael Klundt argumentiert in diesem Zusammenhang für eine progressive Kinder- und Jugendöffentlichkeit, die auf eine «erweiterte individuelle und kollektive Erfahrungs- und Handlungsfähigkeit» im Sinne von «Mit- und Selbstbestimmung» abzielt (Klundt 2013, 31).

Vor dem Hintergrund eines grundlegenden Rechts auf Beteiligung und Öffentlichkeit im Kindes- und Jugendalter (Klundt 2013, 31) vermittelt aktuell das Engagement von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf die Klimakrise, z. B. im Rahmen der *Fridays for Future* Bewegung, eine Perspektive eingeforderter Mitbestimmung. Kinder und Jugendliche treten im Kontext der Klimakrise, die sie als nächste Generation mit einer noch nicht absehbaren Härte treffen wird, ihrer Erfahrung, politisch *noch* keine Stimme zu haben, entschlossen entgegen.

Mit unserem Beitrag möchten wir die Potenziale medialer und ästhetischer Bildung im Kontext der Klimakrise am Beispiel des Kunstwerks *Earth Speakr* von Olafur Eliasson beleuchten. Dabei interessiert uns eine an Oskar Negt anschliessende «raumbetontere Öffentlichkeit» (Negt 2016/1999, 103), die «mehr Bewegungsspielräume und andere Zeiträume als jene der Erwachsenen» (Klundt 2013, 32) betrifft, wie sie im Digitalen medial erfahrbar sein können. Mediale Bildung kann aus Erfahrungsprozessen hervorgehen, die «Körpertechniken und -stile aus ihrem aktuellen Vollzug herauslösen und sich in einer Welt aus Kommunikations-, Interaktions- und Artikulationsmedien herausbilden» (Westphal und Jörissen 2013, 11). Ästhetische Bildung impliziert entsprechend in Gross- wie Kleinschreibung eine Bildung durch die Künste wie eine leibgebundene Bildung, die dem jeweiligen Subjekt einen anderen und neuen Weltzugang eröffnet.

Der *Earth Speakr*, ein für Kinder und Jugendliche geschaffenes partizipatives Kunstwerk von Olafur Eliasson, greift das Dilemma der Kinder und Jugendlichen auf, bezüglich ihrer eigenen Zukunft keine Mitsprache zu haben. Es stellt ein spannendes Beispiel kunstbasierter bzw. -initiierter digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit dar.[1] Mehr noch: Das Kunstwerk macht uns vor, wie Kinder und Jugendliche, von ihren eigenen medialen Praxen ausgehend, Öffentlichkeit herstellen und sich auf diese Weise Gehör verschaffen und ihre Positionen sichtbar machen. Im Rahmen von *Earth Speakr* lässt sich eine Vielzahl an Phänomenen wahrnehmen und beobachten, die als Anlässe zur Theoriebildung medialer Kinder- und Jugendöffentlichkeiten aufgegriffen werden können.

Diesbezüglich grundieren im Folgenden drei Thesen unsere Überlegungen und Analysen:

1. Kinder- und Jugendöffentlichkeiten sind trotz der Verschiebung in den digitalen Raum an leibsinnliche Zugänge zur Welt gebunden.
2. Eine digitale Aneignung des öffentlichen Raumes durch Kinder und Jugendliche ist nicht nur ein ephemeres Ereignis, sondern *hallt* nach und hinterlässt entsprechende Spuren der Ermächtigung.
3. Bedingungen der Digitalität können die Bildung von Kollektiven eröffnen und damit für Kinder und Jugendliche auch gemeinschaftsbildend sein.

1 Das Selbstverständnis des Kunstwerks markiert das Eröffnen eines digitalen Raums für Kinder und Jugendliche: «An Artwork started by Olafur Eliasson».

1. Earth Speakr

Mit dem *Earth Speakr* hat Olafur Eliasson ein Kunstwerk für die deutsche EU-Ratspräsidentschaft geschaffen, welches eine Plattform für die Stimmen von Kindern und Jugendlichen bildet.[2] Über die App *Earth Speakr* erhalten Kinder und Jugendliche im Alter von 7 bis 17 Jahren die Gelegenheit, Sprach- und Bildbotschaften zu erstellen, in denen sie ihre Hoffnungen und Wünsche bezüglich ihrer Zukunft auf unserem Planeten vermitteln. Wie für die künstlerischen Arbeiten von Olafur Eliasson bekannt, steht auch hinter dem *Earth Speakr* ein partizipativer Entwicklungsprozess, an dem nicht nur das «Studio Olafur Eliasson» (SOE), sondern auch externe Expertinnen und Experten[3] sowie eine Vielzahl von Kindern mitwirkten. Die Initiierung von Perspektivwechseln findet demnach nicht erst im Rahmen der App statt. Vielmehr ist diese auch konstitutiv für Eliassons künstlerische Arbeitsweise und in diesem Sinne für die Realisierung des *Earth Speakr* als Kunstwerk mit und für Kinder und Jugendliche.

In seiner Medialität ist dieses zwischen Kindern, Kunst und Klimakrise verortete Kunstwerk unvergleichbar: So animieren Kinder und Jugendliche mittels der App die Orte, an denen sie leben, indem ihre Sprach- und Bildbotschaften von Objekten ihrer Umwelt verkörpert und inszeniert werden. Diese auf ‹Augmented Reality› gründende Animierung der Umwelt findet im Titel des Kunstwerkes, dem *Earth Speakr*, seine Entsprechung, der eine doppelte Lesart zulässt: indem die Erde durch die Kinder und Jugendlichen zum Sprechen gebracht wird und die Erde zugleich deren Anliegen vorträgt, entsteht eine wechselseitige Verbündung, die Perspektivwechsel für Kinder und Jugendliche eröffnet und das Gefühl der gemeinsamen Koexistenz auf dem Planeten stärkt.

2 https://earthspeakr.art.

3 Eine an dem Entwicklungsprozess beteiligte Expertin war Kirsten Winderlich.

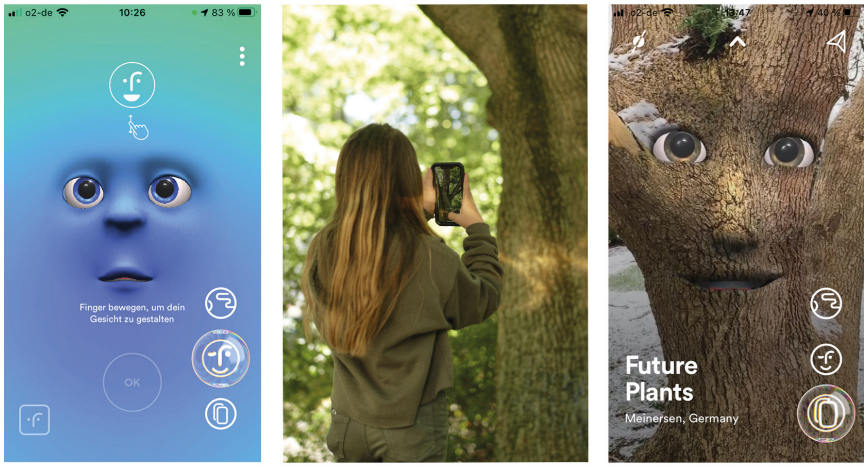

Abb. 2: Earth Speakr App beim Gestalten des Avatars (links); Screenshot sj/ Verwendung Earth Speakr App (Mitte) Foto: Lars Borges. Quelle: https://earthspeakr.art/de/presse-und-medien/ Beispiel Earth Speakr-Botschaft (rechts): Screenshot sj.

Der *Earth Speakr* ist als Kunstwerk zu verstehen, das an einer gesellschaftlichen und politischen Transformation interessiert ist und entsprechend Bildungsprozesse durch die Künste anstösst. Ein gemeinsames Bestreben von Gesellschaft, Politik und Künsten liegt in notwendigen Veränderungen eines Klimabewusstseins, das auch bildungspolitische Interventionen einschliesst. In diesem Sinne initiiert und gestaltet der *Earth Speakr* mediale Möglichkeiten einer reflexiven Gemeinschaftsbildung der nächsten Generation. Konkret gibt er dieser den Raum, ihre Sorgen, Wünsche und Bedürfnisse bezüglich der Zukunft der Erde öffentlich zu äussern. Ein damit begründetes Kunstverständnis vernachlässigt die Autonomiebestrebungen der Kunst und setzt auf Wahrnehmungsverschiebungen qua künstlerischer Praxis. Eine solche agiert, wie Gesa Ziemer herausstellt, «ohne Scheu vor direkten gesellschaftlichen Interventionen, Konsequenzen und auch Verantwortungen» (Ziemer 2019). Weitergedacht kann der *Earth Speakr* als Kunstwerk verstanden werden, das keine Scheu hat, Kindern eine Stimme zu geben. Vielmehr ist sein Anliegen, einen digitalen Raum zur Verfügung zu stellen, der Teilhabe, Zusammenarbeit sowie Sichtbarkeit und auf diese Weise Öffentlichkeit ermöglicht.

Zentrales Moment der App *Earth Speakr* im Rahmen der Konstituierung von Öffentlichkeit ist das Senden einer audio-visuellen *Earth Speakr*-Botschaft. Diese Botschaften können mit Bernhard Waldenfels als *Antworten* verstanden werden, die in ihrer Responsivität von einer medialen Pluralität wie auch Hybridität getragen werden. Die mediale Pluralität wie Hybridität, die wir in der Analyse der medialen Schichtungen noch weiter verdeutlichen werden, verhilft den Kindern und Jugendlichen zu einer Öffentlichkeit jenseits des ihnen gesellschaftlich zugewiesenen Reservats. Mehr noch: Sie ermutigt Kinder und Jugendliche aus einer ‹Reserviertheit› bzw. aus einer ihnen von Erwachsenen abgeforderten Zurückhaltung herauszutreten. Eliasson kritisiert in diesem Zusammenhang, dass in unserer Gesellschaft Reserviertheit von Kindern und Jugendlichen nicht nur erwartet, sondern zudem oft erzwungen wird (Eliasson 2019, 189). Dieses wird u. a. deutlich über *den Raum*, der *für Kinder* oftmals regulative und normative Strukturen bereithält. Seine Beobachtungen in diesem Zusammenhang teilt er mit folgenden Worten mit:

> «Ich glaube, dass Kinder heute unter permanentem Druck stehen, sich zu beherrschen. Sie werden ständig angeregt, sich zu kontrollieren, was im Gegensatz zu ihren natürlichen Impulsen steht, […].» (Eliasson 2019, 189f.)

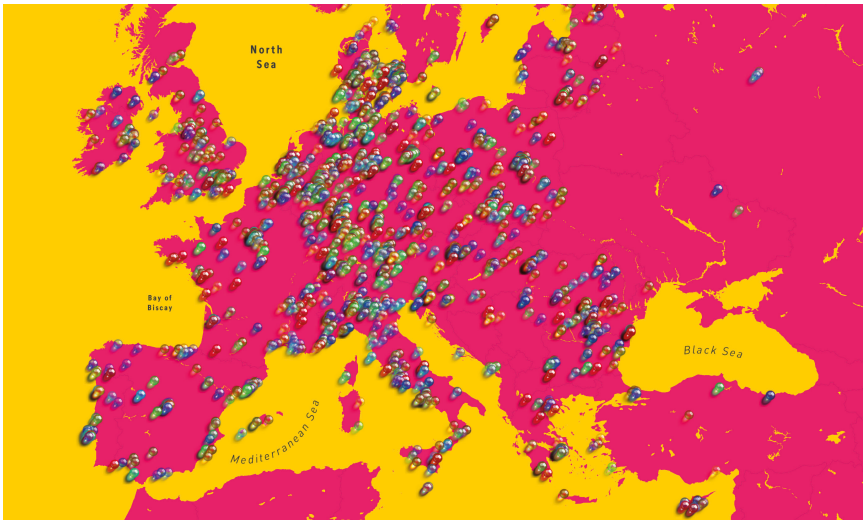

Abb. 3: Karte EarthSpeakr. Quelle: https://earthspeakr.art/de/presse-und-medien/

Das Verhältnis zwischen Digitalität und Selbst spielt hier eine entscheidende Rolle, die sich in einer «Verstrickung von Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft» manifestiert (Allert, Asmussen, und Richter 2017, 9). In diesem Sinne können die audio-visuellen Botschaften der Kinder und Jugendlichen als eigene *Stimmen* verstanden werden. Durch eine Platzierung der Botschaften auf einer digitalen Weltkarte werden diese, für andere einseh- und einhörbar, mittels des *Earth Speakr gemappt*. Auf diese Weise wird eine digitale Öffentlichkeit ermöglicht, in deren Rahmen Kinder und Jugendliche nicht nur ihre Anliegen darstellen und anderen begegnen können, sondern darüber hinaus «Wissen über uns und die Welt generieren» (Allert, Asmussen, und Richter 2017, 10). Im Zuge dieser digitalen Prozesse und daran anknüpfender analoger Erfahrungen findet eine im positiven Sinne verstandene «Kontingenz- und Komplexitätssteigerung» von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen statt. «Hören Sie der Zukunft zu», fordert die *Earth Speakr*-Plattform Interessierte auf, sich den audio-visuellen Botschaften zu widmen. Die Botschaften zeigen in ihrer Pluralität ein Netzwerk von *Stimmen*, das die jeweilige lokale Situierung der *Stimmen* im weitesten Sinne in eine Form der Zusammenarbeit für den Planeten bringt. Der *Earth Speakr* erzeugt demnach unter den Kindern und Jugendlichen eine Kollektivität im medialen Verbund, durch die sich ihre Anliegen mit den antizipierten Anliegen der Erde verbünden, um den gemeinsamen Erhalt für die Zukunft zu sichern. Dies stärkt eine unter Anderem von Bruno Latour als «Being with earth» Perspektive benannte notwendige Verschiebung im Denken über die Klimakrise (Latour 2018, 86). Der *Earth Speakr* ermöglicht einen sozialen Zusammenschluss für das gemeinsame Ziel und bekräftigt damit das Bewusstsein gemeinsamer Existenz und daraus resultierender gemeinsamer Verantwortung. Im Hinblick auf Öffentlichkeit stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage: Wer spricht? Oder genauer: Wer spricht für und durch Wen? Wir verstehen dies als reflexives Moment eines Gefühls des «Being with earth» und somit als relevant hinsichtlich der Herausbildung eines Klimabewusstseins in seiner anthropozänen Perspektivierung.

Die Bildung eines kollektiven Gefühls des «Being with earth» benötigt Formen der Sichtbarkeit, der Öffentlichkeit und der Teilhabe, um der Komplexität der Klimakrise in der Wahrnehmung begegnen zu können.

«Der Klimawandel ist zu groß für unsere Wahrnehmung», schreibt Tobias Haberkorn, Redakteur im Ressort Kultur der *ZEIT* bestechend einfach wie prägnant (Haberkorn 2018). Diese Beobachtung weist auf die sowohl zeitlich, räumlich als auch ereignishaft dissoziierten Prozesse der Klimakrise hin und begründet darin zugleich eine Hürde des notwendigen, aber fehlenden Klimabewusstseins. Dieses zu bilden und damit einhergehend gesellschaftliches, politisches wie eigenes Handeln zu reflektieren, zeigt sich als Grundbedingung eines kollektiven Gefühls.

Earth Speakr bietet demnach Anlässe des Handelns, des Zeigens und Sich-Zeigens. Uns interessieren vor dem Hintergrund medialer Herausbildungen digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeiten die Strategien der Sichtbarmachung und Sichtbarwerdung sowie der medialen, leiblich-sinnlichen Artikulationen in der schöpferischen Auseinandersetzung mit dem *Earth Speakr*. Artikulationen bilden Explikationen von Erfahrungen, die dabei auch soziale Erfahrung implizieren, sofern in der Begegnung eigener und fremder Deutungen von Welt die «Anerkennungsfähigkeit von Artikulationen» (Jörissen 2015, 58) berührt wird.[4]

In diesem Zusammenhang ermöglicht der *Earth Speakr* als Kunstwerk eine mediale wie reflexive audio-visuelle Artikulation sowie Sichtbarmachung eigener Bedürfnisse, Wünsche und Botschaften, die in einen erweiterten, kollektiven Bild- und Denkraum *Earth Speakr* überführt oder besser *eingespiegelt* werden. Wir sprechen explizit von einem Moment des ‹Einspiegelns› aufgrund des medialen Ineinanderfügens von eigener Mimik, technisch animierten Avataren und Verknüpfungen in der lokalen Umwelt im Erstellen der audio-visuellen *Earth Speakr*-Botschaften, die auf digitale Kulturen und Praxen verweisen. In Anlehnung an Bernhard Waldenfels stellt sich die mediale Sichtbarkeit und Hörbarkeit auf der Ebene der *Earth Speakr*-Botschaften in ihrer spezifischen Medialität her, die bspw. auf eine audio-visuelle Formung durch die Technologie des ‹Device› Smartphone rekurriert.[5] Die reflexive Sichtbarkeit setzt an der konkreten Bezugnahme

4 Benjamin Jörissen in Rekurs auf den Sprachanthropologen Matthias Jung.

5 Die Unterscheidung einer medialen und reflexiven Sichtbarkeit geht auf Bernhard Waldenfels zurück. Während die mediale Sichtbarkeit bedeute, «daß etwas in einem anderen an der Sichtbarkeit partizipiert», setzte die reflexive Sichtbarkeit an einer «Blickwende» an, durch die man nicht mehr als vorher sieht, aber auf explizite Weise das, was man sieht. (Waldenfels 2012, 107)

auf die eigene Umgebung und an visuellen Produktionen und Konstruktionen der *Earth Speakr*-Botschaften an, welche die eigene *leib*sinnliche Situiertheit sowie die Dramaturgie und Narration der eigenen Botschaft in eine sich abhebende Sichtbarkeit überführt.

Diese Möglichkeit der eigenen Sichtbarkeit und Öffentlichkeit gibt den Kindern und Jugendlichen *Macht.* Es handelt sich dabei jedoch nicht um Macht im Sinne von Herrschaft, sondern in Anlehnung an Hannah Arendt um Macht als menschliche Fähigkeit, «sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln» (Arendt 1970, 45). Macht ist für Arendt also ein situatives sowie soziales Geschehen, das auch Kinder und Jugendliche initiieren können. Der *Earth Speakr* unterstützt in diesem Sinne nicht nur *Einzelne,* die Stimme zu erheben, sondern *Viele,* sich vom jeweiligen Standpunkt aus zusammenzuschliessen, um *gemeinsam* zu handeln und Kollektive zu bilden. Die Bildung von Kollektiven wird hier durch die interaktive Karte unterstützt, die durch die Aktivierung und Nutzung der App stetig wächst.

2. Mediale Schichten: Bildungen mediatisierter Öffentlichkeit

Wenden wir uns dem *Earth Speakr* im Detail zu und analysieren seine medialen Schichten in Bezug auf die Bildungen von Kinder- und Jugendöffentlichkeiten, dann ist ein methodischer Zugriff auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen nötig: zum einen auf der Ebene der konkreten *Anlage* der App und zum anderen auf der Ebene des möglichen *Umgangs mit* der App. Im Hinblick auf die Ebene des möglichen Umgangs mit der App ist an dieser Stelle nicht nur zu fragen, welche möglichen Transformationsprozesse initiiert werden, sondern auch, wie diese wahrgenommen und erlebt werden können. Ein für uns wichtiger Grundgedanke besteht darin, dass die medialen Schichten nicht nur *in* der App angelegt sind, sondern dass diese gleichzeitig durch die *Handhabung* der App aktiviert werden, sich also im Gebrauch bilden. Dieser Ansatz grenzt sich von einer auf die technische Ebene reduzierten wie auch einer instrumentellen Sichtweise auf Digitalisierung ab und betont das transformative Potenzial in der Interaktion und durch Handlungsvollzüge (Allert, Asmussen, und Richter 2017, 9f.).

Mithilfe eines methodischen Zugriffs, den wir als ‹Zoom› bezeichnen, soll in diesem Zusammenhang eine Annäherung an die medialen Schichten des *Earth Speakr* sowohl im Hinblick auf die *Anlage* wie auch den *Umgang* vollzogen werden. Dabei wird eine phänomenologische ‹Blickverschiebung› bei gleichzeitiger Anregung der Vorstellungsfähigkeit der Forschenden initiiert. Ausgangspunkt für das Zoom-Verfahren sowie die Einfühlung in mögliche Akteurinnen und Akteure sind jeweils die Handlungsaufforderungen der App. Um entsprechende emphatische Prozesse im Forschungsprozess wie auch im Rahmen seines Nachvollzugs zu unterstützen, haben wir in der Beschreibung des Umgangs mit der App die Ich-Perspektive gewählt. Die Darstellung des leibgebundenen Umgangs aus der Ich-Perspektive einer imaginierten anderen Person ist in dieser Hinsicht als ‹Verstärkerin› des Zoom-Verfahrens zu verstehen. Ausgangspunkt dieser Konstruktion imaginierter Anderer sind dabei unsere individuellen Erfahrungen mit der App. Das Zoom-Verfahren als rahmendes methodisches Vorgehen unterstützt die empathisierenden forschenden Subjekte (Kirsten Winderlich und Stefanie Johns) von dem eingefühlten (imaginierten) Subjekt zu unterscheiden (vgl. Schmetkamp 2019, 18).[6] Macht die Durchführung des Zoom-Verfahrens doch deutlich, dass sich die Forschenden auf Andere zubewegen, sodass immer ein Abstand bleiben wird.

Die Ausdrucksmöglichkeiten des Kunstwerks *Earth Speakr* sind durch die Anlage der App und die immer identisch aufeinander folgenden Schritte medial strukturiert. In der Annäherung an die medialen Schichten soll im Rahmen des vorliegenden Beitrags der Schwerpunkt auf den «Möglichkeitsraum» der App gelegt werden, den wir theoriegebunden herausarbeiten möchten.[7]

6 Zu Beginn ihrer Einführung in die Theorien zur Empathie macht Susanne Schmetkamp deutlich, dass ein wichtiges Kriterium für Empathie die Unterscheidung zwischen empathisierendem Subjekt und eingefühlter Person ist.

7 Eine Analyse individueller Sprach-Bild-Narrative wird, aufbauend auf der Theoriebildung, im Rahmen von Einzelfall-Studien folgen.

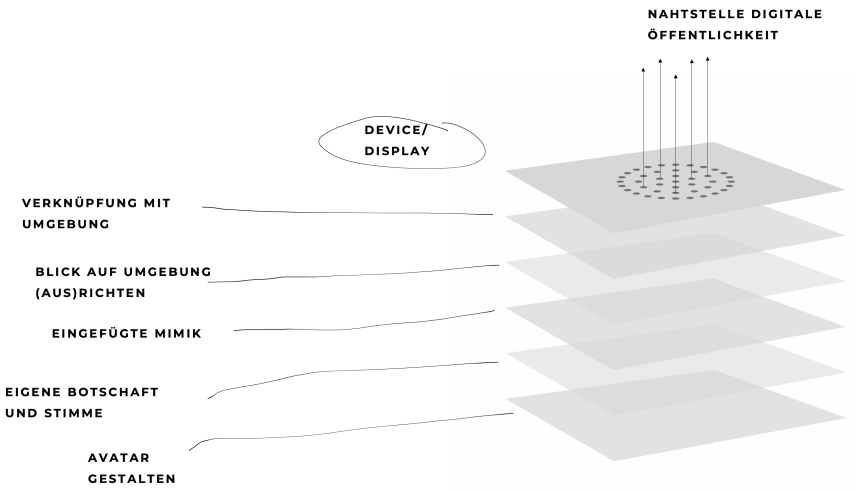

Abb. 4: Modell zu den medialen Schichten der Earth Speakr App. © Johns 2021.

2.1 *Den Avatar gestalten*

Die App fordert mich auf: ‹Finger bewegen, um dein Gesicht zu gestalten›.

Mit meinen Fingern streiche ich über das Display meines Smartphones und verändere das Gesicht des Avatars, wie z. B. die Breite und Länge der Nase. Ich nehme wahr: ‹Das soll mein Gesicht sein – aber mein Gesicht ist das nicht.› Der Avatar ist in seiner Erscheinungsform und Gestaltung von meinem Gesicht entrückt. Ich sehe die synchrone, übersetzte Spiegelung meiner Mimik im Avatar, doch verbleibt diese in einem vorformatierten Gestaltungsradius der App, der mir ein anderes Gesicht anbietet. Während wir gewöhnt sind, dass uns die Frontkamera des Smartphones im ‹Selfie-Modus› spiegelnd ins Bild bringt, tritt an die Stelle ein Avatar, der mich in einer Weise anblickt wie zugleich spiegelt. Sein Mimik-Repertoire ist begrenzt und normiert, die Technologie dahinter will meine Gefühlsregung erkennen, will meine Redemimik spiegeln und interpretiert diese dabei als *traurig*, *glücklich*, *verärgert* oder *überrascht*.

Das technisch durch die App initiierte ‹Morphing› erzeugt Momente der Interaktion zwischen mir und dem Avatar, verbindet ihn und mich zu einem *Wir*. Ich ertappe mich im Spiel mit dem Avatar, wie ich durch wilde

Dehnungen und Wendungen meiner Gesichtsmuskulatur seine Möglichkeiten ausprobiere und provoziere. Gleichzeitig erforsche ich tastend die räsonierende Synchronie – wie etwa das Heben und Senken meiner Augenbrauen in dem Gesicht des mich anblickenden Avatars Einzug findet. Ich erfahre dabei permanent meine ‹Spiegelung›, die jedoch eine *gebrochene Spiegelung* ist, sofern sie von einer echten, vollständigen Spiegelung bspw. in einem Spiegel abweicht. So changieren die technischen Anteile der App und die sich spiegelnden Anteile meiner selbst in einer Fremderfahrung, die eine Faszination zwischen einem *Sich-Sehen*, einem *Sich-anders-Sehen* und einem *Sehen*, wie ich den Avatar durch meine Mimik verändere, ereignet.

2.2 *Eine Botschaft senden und als eigene Stimme wahrnehmen*

Die App fordert mich auf: ‹den Button tippen, um Nachricht aufzunehmen›.

Vertraut aus den Funktionen unterschiedlichster Messenger-Dienste, kann ich meine Stimme aufnehmen. Dieses ‹Recording› erzeugt eine doppelte Erfahrung: Ich spreche und ich höre mich sprechen. Im Einsprechen der eigenen Botschaft tritt der Ereignischarakter der Stimme hervor. Ich befinde mich in einer *doppelten*, miteinander verbundenen Erfahrung der Gleichzeitigkeit von sprechen und sich sprechen hören. Bernhard Waldenfels hat aufgezeigt, dass zwischen mir selbst als Sprechende und mir selbst als Hörende ein Spalt klafft (Waldenfels 2010, 195). Dieser Spalt bilde sich in der Stellung des hörenden Leibes als «mitschwingender Resonanzkörper», sodass Hören nach Waldenfels «leibliches Sichbewegen, Erregung, Aufschrecken, Mitgerissenwerden, Mitgehen» bedeutet (Waldenfels 2010, 170). Die Fremdheit der eigenen Stimme ist somit bereits im Sichsprechen-Hören grundlegend.

Das *Einsprechen* meiner Botschaft ist von einer weiteren Synchronie begleitet – genauer: durchwoben. Erneut sehe ich – nun während ich spreche – die synchrone, übersetze ‹Spiegelung› meiner Mimik im Avatar. Mir fällt auf: ‹Meine Mimik muss deutlich sein, um ihrer technischen Übersetzung

registrierbare Möglichkeiten anzubieten, um meine Mimik in die Animation *einzuspiegeln*›. Neben der doppelten Erfahrung aus einem Sprechen und einem Sich-sprechen-Hören erzeugt die synchrone *Einspiegelung* meiner Mimik nun eine weitere Ebene leiblicher Erfahrung. Das technische Spiel der App setzt, anders als auf der Audioebene, auf der Bildebene etwas *Dazwischen*: den Avatar. Er erzeugt eine Maske und damit das Gefühl, eine Rolle zu spielen.[8] Es fällt mir dadurch leichter, die Fremdheit meiner eigenen Stimme zu ertragen. Der Avatar schiebt sich schützend zwischen mich und die Bildebene und initiiert auf diese Weise Anonymität.

2.3 *Die eigene Mimik fügt sich in den Avatar ein*

Das ‹Recording› meiner Botschaft ist abgeschlossen. Die Audioaufzeichnung und Animierung des Avatars sind verbunden und synchronisiert durch die App. Ich höre meine aufgenommene Stimme in geloopter Wiederholung und sehe während meines Sprechens zugleich den von meiner Mimik zuvor animierten Avatar.

Durch die Aufnahme der eigenen Stimme und Repräsentation im ‹Device› Smartphone erfolgt eine Trennung, die bei Bernhard Waldenfels in Rekurs auf Doris Koleschs und Sybille Krämers Überlegungen zur Stimme (Kolesch und Krämer 2006) als «Dissoziation von Körper und Stimme» beschrieben wird (Waldenfels 2010, 200). Im Zuge einer Verschiebung ins Digitale findet in der Animierung des Avatars eine neue Assoziation von Stimme und digitalem Körper statt. Es kommt mit Waldenfels zu einer «Ersetzung des Stimmkörpers durch ein Stimmmedium» (Waldenfels 2010, 210), die sich im technischen Aufzeichnen von Stimmen ereignet.

Das singuläre Ereignis meines Sprechens wird somit in eine technische, potenziell unendliche Wiederholbarkeit transferiert.

8 Ähnlich wie im traditionellen Puppentheater.

2.4 Den Blick durch das Display auf die Umgebung (aus) richten

Die App fordert mich auf: ‹Platziere dein Gesicht, indem du auf das Display tippst›.

Die auf der Oberfläche des Displays und in Interaktion mit der Frontkamera des Smartphones verfasste audio-visuelle *Earth Speakr*-Botschaft erfährt eine weitere Transformation. Die bisher im Anblick des Smartphones komponierte mimische und visuell-akustische Interaktion zwischen mir und dem Avatar schlägt in einen ‹Durchblick› um, in dem mein Blick durch das Display auf meine Umgebung fällt. Diese Durchlässigkeit des Displays wird durch die Rückkamera und den uns vertrauten Modus der Bildaufnahme erzeugt. Doch zugleich wird diese Vertrautheit gestört: Auch mein Avatar spiegelt sich im Modus der ‹Augmented Reality› in meine Umgebung ein. Diese Erweiterung meiner Realität gibt mir den Impuls, mich und das Smartphone im Raum zu bewegen und den Avatar mit *meiner* Umgebung interagieren zu lassen.

Durch das Display blickend, suche ich einen Platz für den Avatar. Sein invasives und nachhaltiges Eintreten in *meine* Umgebung erzeugt Transformationen qua Animierung des ausgewählten Ortes oder Gegenstandes. Dieser transformiert sich zu einem hybriden Körperort, an dem sich Werkzeug-, Sinnen- und Erscheinungsleib spiegeln. Nach Günther Bittner bezieht sich der Begriff Werkzeugleib auf ein konkretes Tun, der Begriff Sinnenleib auf ein Wahrnehmen und der Begriff Erscheinungsleib auf die Darstellung des Selbst durch den Leib (Bittner 1990, 63ff.). Der jeweilige Ort und Avatar als Körperort spiegeln mein Tun, meine Wahrnehmung sowie mein transformiertes Bild von mir selbst gleichermassen und animieren auf diese Weise meine Botschaft.

2.5 *Die Botschaft mit der Umgebung verknüpfen*

‹Drücke den Knopf und beginne mit der Aufzeichnung.›

Die Auswahl des Ortes und Aufzeichnung via Video verdichtet die in den vorangegangenen Schritten erzeugten Schichten medialer Bildungen. Der Körperort zeigt sich in *meiner* Umgebung und wird auf diese Weise zu einem individuellen Gegenüber, das bereit ist, meine Botschaft, meine Stimme, den durch mich animierten Avatar via ‹Augmented Reality› in *meiner* Umgebung erscheinen zu lassen, bereit, meine Botschaft mit Anderen zu teilen. Ich hinterlasse *etwas* in meiner Umgebung durch das Sichtfenster und somit den ‹Sichtbildner› meines Smartphones.

3. Bildungsprozesse an der Nahtstelle digitaler Öffentlichkeit

Im Rahmen der *Einspiegelung* der Bedürfnisse und Wünsche in Form audio-visueller Botschaften der Kinder kommt eine «Kultur der Digitalität» (Stalder 2019) zum Tragen, die der Gefahr eines Reservats von Öffentlichkeit, also einer von Erwachsenen für Kinder und Jugendlichen gestalteten Öffentlichkeit, entgegenwirkt. Digitalität ist dabei nach Stalder nicht auf technologische Artefakte begrenzt, sondern verweist als «relationales Muster» vielmehr auf «neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure» (Stalder 2019, 18). Des Weiteren sind nach Stalder unter dem Begriff «Kultur» Prozesse zu verstehen, in denen soziale Bedeutung durch «singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt und realisiert wird» (Stalder 2019, 16). Stalder begreift Kultur darüber hinaus als «Feld der Auseinandersetzung» (Stalder 2019, 17), das im Rahmen der *Verhandlungen* ständigen Transformationen ausgesetzt ist. In diesem Sinne eröffnet der *Earth Speakr* nicht nur eine Kultur, die Kindern und Jugendlichen zu Öffentlichkeit verhilft, sondern darüber hinaus Erwachsenen ermöglicht, an den Perspektiven der Kinder und Jugendlichen teilzuhaben bzw. sich mit diesen auseinanderzusetzen. Der *Earth Speakr* bildet auf diese Weise Anlässe einer «Reflexion durch Andere als Übergänge zum Gemeinsamen» (Johns 2021, 434).

Mit der *Einspiegelung* der audio-visuellen Botschaften kommen durch den *Earth Speakr* folgende von Felix Stalder beschriebenen Grundformen der Digitalität zum Tragen: Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit.[9] Versteht Stalder unter der Grundform «Referenzialität» «die Nutzung bestehenden kulturellen Materials für die eigene Produktion» (Stalder 2019, 13), bezieht sich die Grundform der «Gemeinschaftlichkeit» auf die Möglichkeit, sich mit anderen, die ähnliche oder gleiche Interessen und Ziele verfolgen, zusammenzuschliessen und dabei den interpretativen Rahmen, in dem Handlungen und Objekte eine verbindliche Bedeutung erlangen, gemeinschaftlich zu erstellen, zu bewahren oder zu verändern (Stalder 2019, 137). Beide Grundformen wirken im Gebrauch der App während der *Einspiegelung* und verschaffen den Kindern und Jugendlichen auf diese Weise Öffentlichkeit im Rahmen erlebter Digitalität.

Referenzielle Verfahren können nach Stalder nur dann umgesetzt werden, wenn drei Voraussetzungen erfüllt sind: Die Objekte referenzieller Verfahren müssen ökonomisch wie organisatorisch zugänglich sein. Die Transformation der Ausgangsobjekte darf keinen Tabu- oder Rechtsbruch zur Folge haben. Und schliesslich müssen die Objekte der referenziellen Verfahren digital codiert sein (Stalder 2019, 100). Für den *Earth Speakr* bedeutet dies, dass nicht nur Wege gefunden werden mussten, die App *allen* Kindern und Jugendlichen kostenfrei zur Verfügung zu stellen, sondern auch, um Bedingungen herzustellen, die den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, rechtssicher ihre Botschaften zu vermitteln. Anders als bspw. im Rahmen «digitaler Bildproteste» (Schankweiler 2019), in denen Text-Bildbotschaften im Netz geteilt und kommentiert werden, kann das von den Kindern und Jugendlichen transformierte ‹Material› nicht durch Dritte verändert werden. Es ist bewusst als jeweils *eigene Stimme* geschützt.

Im Rahmen referenzieller Verfahren wird nach Stalder bereits mit Bedeutung versehenes Material transformiert mit dem Ziel, neue Bedeutung zu generieren (Stalder 2019, 97). Im Kontext von *Earth Speakr* ist das ‹Material› *die Erde*, wie sie sich uns zeigt. Die Kinder und Jugendlichen wählen Orte, Dinge oder Phänomene, die aus ihrer Sicht relevant sind und bringen diese durch die appbasierten Transformationsprozesse digital *zum*

9 Neben den genannten Grundformen hat Felix Stalder noch eine dritte Grundform der Digitalität, die Algorhitmizität, herausgearbeitet.

Sprechen. In Abgrenzung zu künstlerischen Formen der *Montage*, wie beispielsweise aus dem Kontext des *Dadaismus* bekannt, wo bereits Bestehendes *zusammengefügt* wird, werden nach Stalder im Rahmen referenzieller Verfahren bestehende Teile *ineinandergefügt*, indem sie angepasst und verändert werden (Stalder 2019, 98f.). Dieses *Ineinanderfügen* wird im Kontext von *Earth Speakr* insbesondere in der Konstituierung sowie Animierung des Avatars durch die eigene Mimik deutlich.

Referenzielle Verfahren vollziehen sich nach Stalder über drei aufeinander aufbauende Handlungstypen: das Lenken der Aufmerksamkeit auf bestimmte Dinge, denen das jeweilige Subjekt Bedeutung beimisst, (Stalder 2019, 177f.) das Herstellen von Verbindungen zwischen den vielen Dingen, auf die Aufmerksamkeit gelenkt wird, sowie die erneute Lenkung der Aufmerksamkeit und Variation von Bedeutung durch Transformation der ausgewählten und *ineinandergefügten* ‹Dinge› (Stalder 2019, 122). Im Rahmen von *Earth Speakr* werden die genannten Ebenen referenzieller Verfahren bereits durch den Namen der App bzw. den Titel des Kunstwerks initiiert. *Earth Speakr* lenkt die Aufmerksamkeit auf unseren Planeten, in dem Sinne, dass dieser zu uns spricht. *Earth Speakr* eröffnet einen Bedeutungshof für Aspekte, die im Rahmen der Klimakrise Bedeutung haben. Als personifiziertes wie animiertes Gegenüber lädt *Earth Speakr* ein, *Umwelt* zu transformieren durch die von Kindern und Jugendlichen eingebrachten audio-visuellen Botschaften und darin artikulierten Positionierungen und Aufforderungen an *Andere*.

Öffentlichkeit kann sich nicht ohne die Anderen konstituieren. In diesem Zusammenhang nimmt die digitale Grundform der Gemeinschaftlichkeit eine besondere Rolle ein. Gemeinschaftlichkeit entsteht nach Stalder in einem Praxisfeld, das durch informelle wie auch strukturierte Austauschprozesse geprägt ist (Stalder 2019, 136). Kinder und Jugendliche können im Rahmen der App beobachten, wie die Gemeinschaft der Nutzenden stetig wächst. Die sich rhizomatisch ausbreitenden, lokal situierten audio-visuellen Botschaften laden zum Entdecken und Überrascht-Werden ein. Gleichzeitig ist es möglich, entsprechend einer bewusst getroffenen Themenauswahl Verbündete gezielt zu suchen. Gemeinschaftlichkeit intendiert entsprechend neue Handlungs- und Wissensmöglichkeiten, die durch reflexive Interpretation der eigenen Praxis zusammengehalten

werden (Stalder 2019, 136f.). Gemeinschaftlichkeit macht demnach mehr «als nur die Aufmerksamkeit der einzelnen Mitglieder aufeinander zu lenken. Über die gemeinsame kulturelle Produktion strukturiert sie auch, wie die Mitglieder die Welt wahrnehmen und wie sie sich selbst und ihre Handlungsmöglichkeiten darin entwerfen können» (Stalder 2019, 146). In diesem Sinne initiiert Gemeinschaftlichkeit kooperative Filter-, Interpretations- und Konstitutionsprozesse (Stalder 2019, 146). Im Rahmen von *Earth Speakr* findet Gemeinschaftlichkeit nicht nur im Hinblick auf ein ‹Gemeinsam für unsere Zukunft› statt, sondern darüber hinaus über eine Wahrnehmung der Erde respektive Welt *durch* die jeweils anderen.

Das Kunstwerk *Earth Speakr* initiiert mediale Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in dem Sinne, dass unmittelbare Praxen des Zeigens und Sichtbarmachens aus dem konkreten wie sinnlichen Vollzug herausgelöst werden. So können im audio-visuellen Medium *Antworten* der Kinder und Jugendlichen ästhetische Bildungsprozesse bezogen auf die Wahrnehmung des Selbst wie der Anderen ausgemacht werden. Mit dem Schritt der Veröffentlichung der eigenen *Earth Speakr*-Botschaft ist die Nahtstelle zu einer digitalen Öffentlichkeit gelegt: Kinder und Jugendliche können ihre Botschaft wiederholt betrachten und hören und sich so ihrer selbst in der Gemeinschaft, ihrer Sichtbarkeit und Öffentlichkeit vergewissern – letztlich ihrer Fähigkeit zu Handeln im Sinne Hannah Arendts bewusst werden und somit Stärkung erfahren.

4. Ausblick

Die mediale Verdichtung leiblicher Erfahrung vollzieht sich über Schlaufen «durch den Körper» (Stalder 2019, 118f.). Die Kinder und Jugendlichen «springen» gewissermassen in ihre audio-visuellen Botschaften und aus diesen heraus. Über den *Earth Speakr* erfahren die Kinder und Jugendlichen auf diese Weise ihren Leib als Medium und können die mediale Transformation und eine damit einhergehende Verdichtung als Stärkung ihrer selbst erleben. Die Transformation sowie die wiederholte Betrachtung der audio-visuellen Botschaften kann für die Kinder und Jugendlichen einen *Nachhall* auslösen, der ihre Handlungsfähigkeit im Rahmen des *Earth Speakrs* als Weise einer Ermächtigung erfahrbar macht. Fraglich bleibt

jedoch, inwieweit die über den *Earth Speakr* angestossene mediale Bildung von Kinder- und Jugendöffentlichkeit und der damit angestossene Perspektivwechsel in einen Austausch mit den aktuell für die Klimakrise politisch verantwortlichen Erwachsenen gebracht werden kann bzw. welche Wege sich für mögliche Dialoge durch den *Earth Speakr* finden lassen.

Earth Speakr ist darüber hinaus eine App der *Vielen*! Insofern ist, wie die Karte der *Earth Speakr*-Botschaften zeigt, das Teilen von Botschaften und deren Verortung tragend für die Ausbildung und Gestaltung digitaler Öffentlichkeit. Kinder und Jugendliche werden nicht nur in die Lage versetzt, ihre Botschaften als gemeinschaftsbildend wahrzunehmen, sondern auch sich selbst im Rahmen eines stetig wachsenden Netzes von Botschaften anderer. Damit haben sie die Chance, *sich verbunden zu fühlen* – von ihrem jeweiligen (lokalen) Standpunkt aus. Die medialen Bildungsprozesse sind – für die Einzelnen konkret wie im Rahmen der Gemeinschaftlichkeit – unbestimmt, was den Kindern und Jugendlichen ein «Anders-Sehen» wie «Anders-Sein» ermöglicht.[10] Daran anschliessend kann über den *Earth Speakr* auch für die Erwachsenen ein «Anders-Sehen» initiiert werden. So sind die Botschaften der Kinder als «Bild(ungs)prozesse» immer auch als Bildungsprozesse der Erwachsenen zu verstehen (Winderlich 2022). Die App-Funktion *Loud Speakr* ermöglicht in diesem Sinne den Erwachsenen, die Botschaften der Kinder und Jugendlichen nicht nur zu entdecken, sondern auch hervorzuheben, zu würdigen und mit anderen zu teilen. Auf diese Weise erhalten die Erwachsenen durch den *Earth Speakr* die Chance, das Engagement junger Menschen für die Erde zu unterstützen.

10 So versteht Benjamin Jörissen Bildung als Prozess, «in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden». In Rekurs auf die Bildungstheorie Winfried Marotzkis verdeutlicht Jörissen das Potenzial einer Unbestimmtheit in Bildungsprozessen, von denen ausgehend es um «Möglichkeiten eines Anders-Sehens und folglich Anders-Seins» gehe. (Jörissen 2015, 53)

Literatur

Allert, Heidrun, Michael Asmussen, und Christoph Richter. 2017. «Digitalität und Selbst: Einleitung». In *Digitalität und Selbst*, herausgegeben von Heidrun Allert, Michael Asmussen, und Christoph Richter, 9–24. Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839439456-003.

Arendt, Hannah. 1970. *Macht und Gewalt*. Serie Piper 1. München: Piper.

Bittner, Günther. 1990. «Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens.» In *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung: Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*, herausgegeben von Ludwig Duncker, 63–78. Langenau-Ulm: Vaas.

Eliasson, Olafur. 2019. «Bildungspotenzial Raum. Olafur Eliasson und Kirsten Winderlich im Dialog». In *grund_schule kunst bildung: band sieben: lernen*, herausgegeben von Kirsten Winderlich, 1st edition. Oberhausen: Athena-Verlag.

Haberkorn, Tobias. 2018. «Klimawandel: Die Sintflut kommt». *Die Zeit*, 2018, Abschn. Kultur. https://www.zeit.de/kultur/2018-10/klimawandel-schuld-anerkennung-klimakrieg-weltklimakonferenz.

Johns, Stefanie. 2021. *Vom Zwischen aus. Weisen bildreflexiver Annäherungen an Bilderfahrung in Wissenschaft, Kunst und Vermittlung*. München: kopaed.

Jörissen, Benjamin. 2015. «Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung.» In *Medienkultur und Bildung: ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, herausgegeben von Malte Hagener und Vinzenz Hediger, 49–64. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Klundt, Michael. 2013. «Kinder- und Jugendöffentlichkeit: Entstehung, Implikationen und Rahmenbedingungen einer kindheitswissenschaftlichen Kategorie». *Psychologie und Gesellschaftskritik* 37 (3/4): 29–51.

Kolesch, Doris, und Sybille Krämer, Hrsg. 2006. *Stimme: Annäherung an ein Phänomen*. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1789. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Latour, Bruno. 2018. *Das terrestrische Manifest*. Deutsche Erstausgabe, Sonderdruck. Edition Suhrkamp: Sonderdruck. Berlin: Suhrkamp.

Negt, Oskar. 2016. *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl.

Negt, Oskar, und Alexander Kluge. 1972. *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. 2. Edition. Frankfurt am Main: 2001.

Schankweiler, Kerstin. 2019. *Bildproteste: Widerstand im Netz*. Digitale Bildkulturen. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Schmetkamp, Susanne. 2019. *Theorien der Empathie zur Einführung. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Stalder, Felix. 2019. *Kultur der Digitalität*. 4. Aufl. edition suhrkamp 2679. Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard. 2010. *Sinne und Künste im Wechselspiel: Modi ästhetischer Erfahrung*. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1973. Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard. 2012. *Hyperphänomene: Modi hyperbolischer Erfahrung*. 1. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 2047. Berlin: Suhrkamp.

Westphal, Kristin, und Benjamin Jörissen, Hrsg. 2013. *Vom Straßenkind zum Medienkind: Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz Juventa.

Winderlich, Kirsten. 2022. *Von Bild zu Bild. Kinderzeichnung anders denken*. Berlin: wamiki.

Ziemer, Gesa. 2019. «Ein weißes Pferd». *www.kunstforum.de.* 2019. https://www.kunstforum.de/artikel/ein-weisses-pferd/.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Aufwachsen mit digitalen Medien

Dynamische Machtbalancen in der familialen Medienerziehung

Katrin Potzel[1] und Andreas Dertinger[1]

[1] Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Die familiale Medienerziehung stellt einen wichtigen Bestandteil des kindlichen Mediensozialisationsprozesses dar. Der Artikel diskutiert familiale Medienerziehung anhand des theoretischen Ansatzes der kommunikativen Figurationen (Hepp und Hasebrink 2014, 2017). Ein zentrales Merkmal kommunikativer Figurationen sind dynamische Machtbalancen, die sowohl zwischen den Akteurinnen und Akteuren innerhalb der Familie als auch in Beziehung zu anderen sozialen Domänen bestehen. Grundlage für die Betrachtung sind Daten der qualitativen Panelstudie ‹ConKids›, die den Sozialisationsprozess in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft erforscht. Der Ansatz, Medienerziehung aus einer figurationstheoretischen Perspektive zu beschreiben, ermöglicht es, den prozessualen Charakter des grundsätzlich asymmetrischen (Medien-)Erziehungsverhältnisses zu erfassen. Ausserdem beinhaltet er das Potenzial, die Wechselwirkungen zwischen der familieninternen Medienerziehung und figurationsexternen Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Für das Sample der ‹ConKids-Studie› zeigt sich, dass sich die Machtpotenziale der Kinder durch den entwicklungsbedingten Autonomieerwerb mit zunehmendem Alter erwartungsgemäss erweitern. Hierbei gestalten sich die Machtverhältnisse zwischen Eltern und Kindern grundsätzlich dynamisch, nicht statisch. Als zweiten wichtigen Aspekt weisen die Daten

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Potzel, Katrin, und Andreas Dertinger. 2022. «Aufwachsen mit digitalen Medien. Dynamische Machtbalancen in der familialen Medienerziehung». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 415–440. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.05.X.

aus dem Sample auf eine wahrgenommene Machtlosigkeit sowohl von Eltern als auch Kindern gegenüber figurationsexternen Einflüssen hin. Dies wirft die Frage auf, wie Familien hinsichtlich der Entwicklung umfassenderer Handlungskompetenzen unterstützt werden können.

Growing up with Digital Media. Dynamic Power Balances in Family Media Education

Abstract

Family media education represents an important component of the child's media socialization process. This article discusses family media education using the theoretical approach of communicative figurations (Hepp und Hasebrink 2014, 2017). A central component of communicative figurations are dynamic power balances that exist both between actors within the family and in relation to other social domains. This analysis is based on data from the qualitative panel study ‹ConKids›, which investigates the socialization process in a deep mediatized society. The approach of describing media education from a figuration-theoretical perspective makes it possible to capture the processual character of the fundamentally asymmetrical (media) educational relationship. It also has the potential to take into account the interactions between media education within the family and factors external to the figuration. For the sample of the ‹ConKids study›, it appears that children's power potentials expand as expected with increasing age due to the developmental acquisition of autonomy. The power relations between parents and children are basically dynamic, not static. As a second important aspect, the data from the sample point to a perceived powerlessness of parents as well as children in the face of influences external to the figuration. This raises the question of how families can be supported with regard to the development of more competences.

1. Aufwachsen in einer tiefgreifend mediatisierten Lebenswelt – neue Herausforderungen für Familien

Da digitale Medien heutzutage fester Bestandteil der Gesellschaft sind, kommen Heranwachsende bereits in frühester Kindheit mit Smart Toys, Tablets und Smartphones in Kontakt (Wagner, Eggert, und Schubert 2016; Siller 2018; Feierabend et al. 2021). Gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie sie beispielsweise mit dem Konzept der «tiefgreifenden Mediatisierung» beschrieben werden (Hepp 2019), stellen somit auch Familien vor neue Herausforderungen. Der kindliche Alltag wird durch die gesellschaftliche Medienumgebung, die Medienensembles, die für das Kind relevanten sozialen Domänen und durch das individuelle Medienrepertoire des Kindes geprägt, das sich aus dessen Medien und Medienpraktiken zusammensetzt (Hasebrink und Hölig 2017). Studien zur medienbezogenen Sozialisation setzen sich gezielt mit dem Aufwachsen im Kontext tiefgreifender Mediatisierung auseinander (etwa Dertinger et al. 2021; Paus-Hasebrink 2017; Livingstone 2002). Gegenwärtig stellt die Corona-Pandemie Familien vor zusätzliche und in ihrer weiteren Entwicklung nicht abzusehende Herausforderungen in Bezug auf digitale Medien(-nutzung) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Wößmann et al. 2021).

Aufgrund ihrer relevanten Rolle für das kindliche Aufwachsen sind digitale Medien sowohl innerhalb der Familie als auch im Verhältnis zu weiteren sozialen Domänen Gegenstand machtbezogener Aushandlungsprozesse zwischen den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren. Einerseits versuchen Eltern, strukturierend auf das familiale Medienensemble und das kindliche Medienrepertoire einzuwirken (Hajok 2019; Dedkova und Smahel 2020) und bringen innerhalb der Familie ein Machtgefälle durch medienerzieherische Regelsetzungen hervor (Wagner und Gebel 2015). Eltern stehen unterschiedliche Strategien zur Verfügung, um das medienerzieherische Verhältnis auszugestalten. Hierzu zählen beispielsweise die Einschränkung des Medienrepertoires der Heranwachsenden, die Co-Nutzung von Medienangeboten oder auch die bewusst gestaltete Vorbildrolle der Eltern im Umgang mit Medien (Kammerl, Zieglmeier, und Wartberg 2020; Çankaya und Odabaşı 2009). Andererseits haben Eltern häufig das Gefühl, nicht mit aktuellen technologischen Medienentwicklungen Schritt halten zu können und dass es ihnen sowohl an theoretischem Wissen

als auch Handlungskompetenz bezüglich dieser Technologien mangelt (Livingstone et al. 2011; Wagner, Eggert, und Schubert 2016). Aber auch Kinder sind in der medienerzieherischen Beziehung nicht machtlos. Sie können sich an medienerzieherischen Aushandlungsprozessen beteiligen oder vorhandene Reglementierungen umgehen. Vor allem mit zunehmendem Alter und wachsender Autonomie der Heranwachsenden verlagert sich die Machtbalance tendenziell zu ihren Gunsten (Treibel 2008), wenn weniger elterliche Eingriffe in die Mediennutzung erfolgen (Glatz, Crowe, und Buchanan 2018; Peled 2018; Dedkova und Smahel 2020), Kinder bzw. Jugendliche einen zunehmend eigenständigen Umgang mit (digitalen) Medien ausbilden (Eggert und Wagner 2016) oder ihnen eine Machtposition zukommt, indem sie in der Familie zu Expertinnen oder Experten für digitale Medien werden, weil sie einen Wissensvorsprung gegenüber den Eltern entwickeln (Wagner, Eggert, und Schubert 2016; Feierabend, Plankenhorn, und Rathgeb 2016).

Weitere soziale Domänen wirken auf die Familien als Ganzes oder auf einzelne Familienmitglieder ein. Beispielsweise können Familien – ausgehend von sozialen Erwartungen, die von aussenstehenden Personen wie Freundinnen und Freunden bzw. Bekannten der Eltern oder aus der Schule bestehen – die Wahrnehmung entwickeln, individuelle Medienpraktiken nicht nach eigenem Ermessen umsetzen zu können oder sich gezwungen fühlen, bestimmte Medienangebote zu nutzen. Auch die Medienpraktiken von Freundinnen und Freunden oder Mitschülerinnen und Mitschülern stellen Heranwachsende vor die Herausforderung, ohne Unterstützung der Eltern mit sehr unterschiedlichen Problemen – von Spam über sexuelle Inhalte bis hin zu ‹Hate Speech› und ‹Mobbing› – umgehen zu müssen (Livingstone et al. 2011). Darüber hinaus werden durch Medienkonzerne und -plattformen bestimmte Anforderungen an Familien gestellt (z. B. im Hinblick auf die Preisgabe von Daten, zeitliches Investment etc.). Ein angemessener Umgang mit diesen Anforderungen (über-)fordert sowohl Eltern als auch Kinder im Alltag (Aufenanger 2013; Gapski 2015; Brüggen et al. 2019; Friedrichs-Liesenkötter und von Gross 2020; Ofcom 2020).

In der Familie bzw. bei den individuellen Akteurinnen und Akteuren dieser sozialen Domäne zeigen sich im Umgang mit digitalen Medien somit Gefühle der Macht oder Machtlosigkeit, die möglicherweise bis zur

Wahrnehmung einer eigenen Ohnmacht reichen können. In diesem Artikel werden empirische Ergebnisse der qualitativen Panelstudie «ConKids – Sozialisation in einer tiefgreifend mediatisierten Lebenswelt»[1] mit Blick auf die wahrgenommenen Gefühle von Macht und Machtlosigkeit der Akteurinnen und Akteure in der Familie diskutiert. Aus theoretischer Perspektive stützt sich diese Betrachtung auf das Konzept «kommunikativer Figurationen» (Hepp und Hasebrink 2017). Im Fokus der Darstellung steht das medienerzieherische Verhältnis zwischen Eltern und Kind(ern), das als wichtiger Aspekt der medienbezogenen Sozialisation von Heranwachsenden zu verstehen ist. Die abschliessende Diskussion wirft die Frage auf, wie Familien mit den medienbezogenen Herausforderungen umgehen und diesen möglichst souverän begegnen können.

2. Dynamische Machtbalancen der kommunikativen Figuration Familie

Mediensozialisation wird im Anschluss an das Sozialisationsverständnis von Hurrelmann und Bauer (2015, 97) als Persönlichkeitsentwicklung im Wechselverhältnis der gesellschaftlich vorhandenen Medien(-angebote) und dem aktiv handelnden Individuum verstanden (Vollbrecht 2014). Der individuelle Sozialisationsprozess einer Person ist sowohl auf der Meso-Ebene von den innerfamilialen medienbezogenen Interaktionsprozessen sowie dem familialen Medienensemble als auch auf der Makro-Ebene von einer Auseinandersetzung mit der Medienumgebung abhängig (Hoffmann, Krotz, und Reißmann 2017). Ausgehend vom Meta-Prozess der tiefgreifenden Mediatisierung verschmelzen beide Ebenen zunehmend (Hepp 2019). Trotz – oder möglicherweise aufgrund – dieses Verschmelzens sozialer Domänen nimmt die Familie die Rolle einer zentralen Sozialisationsinstanz in Bezug auf Medien ein, die durch die Gestaltung des kindlichen Medienrepertoires prägend und habitualisierend auf die Medienpraktiken

1 Das Forschungsprojekt «Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung» wird von Rudolf Kammerl (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) und Claudia Lampert (Leibniz-Institut für Medienforschung, Hans-Bredow-Institut) geleitet und von der DFG gefördert (KA 1611/7-1 und LA 2728/1-1). Weitere Informationen unter: https://www.kommunikative-figurationen.de/de/projekte/sozialisation-in-einer-sich-wandelnden-medienumgebung/.

der Heranwachsenden wirkt (Kamin und Meister 2020). Familiale Medienerziehung ist durch eine pädagogische Beurteilung von Medien sowie eine intentionale und zielgerichtete Gestaltung der Mediennutzungsbedingungen durch die Eltern charakterisiert. In dieser Einbettung findet das Aufwachsen mit Medien statt (Iske 2012; Wagner, Gebel, und Lampert 2013).

Im Gegensatz zum Begriff der Mediensozialisation, der deskriptiv die Bedingungen beschreibt, in welchen das Aufwachsen mit Medien stattfindet (Kamin und Meister 2020, 6), ist der Medienerziehungsbegriff somit grundsätzlich normativ aufgeladen, da mit ihm spezifische Zielsetzungen und Wertvorstellungen über die Erziehungsziele verknüpft sind (Spanhel 2011, 185). Im medienpädagogischen Diskurs werden diese Zielvorstellungen in einem weitgehenden Konsens zur Befähigung der Heranwachsenden «zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen (sic!) Handeln in einer von Medien mitgestalteten Welt» (Tulodziecki 2017, 238) gesehen. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die praktische Umsetzung dieser abstrahierten Zielsetzung abhängig von konkreten und spezifischen Vorstellungen darüber ist, wie diese Zielsetzung erreicht werden kann. Tulodziecki, Herzig und Grafe (2019, 161ff.) haben diese Vorstellungen unter historischer und konzeptioneller Perspektive beispielsweise als behütend-pflegende, ästhetisch-kulturorientierte, funktional-systemorientierte, kritisch-materialistische sowie handlungs- und kompetenzorientierte Sichtweise klassifiziert. Die Frage, welche konzeptionellen Sichtweisen sich für Eltern als handlungsleitend erweisen, kann somit nur empirisch beantwortet werden.

Als weiteres bestimmendes Merkmal – neben dem intentionalen Charakter – ist (Medien-)Erziehung immer durch eine spezifische, asymmetrisch-komplementäre und machtförmige Rollenbeziehung zwischen Erziehendem und Zu-Erziehendem gekennzeichnet (Iske 2012). Entsprechend konstatiert Waterstradt (2015) mit Bezug auf Wolf (1999), dass «Erziehung [...] ohne ein Machtdifferenzial zugunsten der Erwachsenen (...) nicht möglich [ist]» (Waterstradt 2015, 174).

Auf Basis dieser Ausführungen stellt sich die Frage, wie fluktuierende Machtbalancen in der Medienerziehung theoretisch und empirisch erfasst werden können. Für dieses Vorhaben bietet die «Figurationssoziologie» von Norbert Elias einen hilfreichen Ansatz. In seinen Arbeiten verfolgte

er das Ziel, die theoretische Trennung von Individuum und Gesellschaft zu relativieren, um den Blick stärker auf das interaktive Wechselverhältnis zwischen beiden Polen zu richten (Elias 1970). Hierbei ist die Annahme dynamischer Machtverhältnisse ein wichtiger Aspekt, um das Interdependenzverhältnis zwischen den Akteurinnen und Akteuren zu beschreiben. Mit dem Konzept der kommunikativen Figurationen wird Elias' Figurationssoziologie gegenwärtig als empirischer Ansatz für die kommunikations- und medienwissenschaftliche Forschung diskutiert (Hepp und Hasebrink 2017; Hepp 2019).

In ihrem Ansatz konzipieren Hepp und Hasebrink (2017) sinnhafte soziale Gebilde in unterschiedlichen Grössen (z. B. Familie, Schule oder Peers) als soziale Domänen und gehen davon aus, dass diese forschungsmethodisch als «kommunikative Figurationen» (ebd.) zugänglich gemacht werden können. Konstitutiv für die Analyseeinheit einer kommunikativen Figuration ist eine spezifische Akteurskonstellation, die sich über kommunikative Praktiken etabliert und über die soziale Wirklichkeit konstruiert wird. Umfasst werden die kommunikativen Praktiken durch einen Relevanzrahmen, anhand dessen bedeutende Themen innerhalb der kommunikativen Figuration verhandelt werden. Über das Medienensemble und das Medienrepertoire werden medienbezogene Praktiken in die Analyse kommunikativer Figurationen einbezogen (Hasebrink 2014).

Im Anschluss an Elias werden (kommunikative) Figurationen durch affektive Bindungen (Valenzen) und Machtbalancen zwischen den Akteurinnen und Akteuren strukturiert (Elias 1970; Hepp und Hasebrink 2014). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sowohl Valenzen als auch Machtbalancen nicht statisch, sondern dynamisch sind. Dies bedeutet, dass sie über den zeitlichen Verlauf hinweg innerhalb des figurativen Interdependenzgeflechts variieren.

Die Annahme von Hepp und Hasebrink (2017) besteht darin, dass sich der gesellschaftliche Metaprozess der tiefgreifenden Mediatisierung auf der Meso-Ebene in Bezug zur Struktur der sozialen Domänen konkretisiert. Die Art und Weise dieser Konkretisierung kann über das Konzept der kommunikativen Figurationen empirisch und theoretisch erfasst werden. Dabei existieren soziale Domänen nicht isoliert voneinander, sondern sind stets miteinander verwoben. Machtbalancen und Valenzen in

kommunikativen Figurationen, wie der sozialen Domäne Familie, können somit auch durch Prozesse ausserhalb der konkreten Domäne beeinflusst werden. Soziale Domänen reagieren hierauf wiederum figurationsintern, beispielsweise mit der Ausgestaltung und Modifikation medienerzieherischer Praktiken: So versuchen Eltern, ihre Kinder vor Medienangeboten zu schützen, deren Nutzung ihrer Ansicht nach mit Gefahren für die kindliche Entwicklung einhergehen (Khurana et al. 2015; Livingstone et al. 2017), sie im Ausbilden eigener (kompetenter) Mediennutzungspraktiken zu unterstützen (Pfetsch 2018), oder sie gezielt bei den Privatsphäreeinstellungen in sozialen Medien zu beraten (Wisniewski et al. 2015). Ausgehend vom Konzept kommunikativer Figurationen kann Medienerziehung somit als Erzeugung einer Machtbalance zwischen Eltern und Kindern konzipiert werden, die durch figurationsexterne Einflussfaktoren wie die technisch-mediale Entwicklung beeinflusst wird. Dynamische Anpassungsleistungen in dieser Machtbalance resultieren insbesondere aus der kontinuierlich auftretenden Notwendigkeit, medienerzieherische Regeln an das Alter und den Entwicklungsstand der Kinder anzupassen (Symons et al. 2017).

3. Methodisches Vorgehen

Die ‹ConKids-Studie› widmet sich vor dem theoretischen Hintergrund des Konzepts kommunikativer Figurationen dem Aufwachsen in einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft. Die qualitative Panelstudie umfasst zwei Kohorten, in denen sich die Kinder der untersuchten Familien zum Zeitpunkt der ersten Erhebung kurz nach der Einschulung bzw. dem Übergang auf die weiterführende Schule befanden. Hierdurch ermöglicht das Studiendesign einen Einblick in die medienbezogene Sozialisation Heranwachsender und die damit verbundenen Aushandlungsprozesse sowie medienerzieherischen Praktiken (Kammerl et al. 2021).

In zwei Erhebungswellen (t_1: Ende 2018 und t_2: Ende 2019) wurden in 32 Familien (14 im Grossraum Hamburg, 18 im Grossraum Nürnberg) leitfadengestützte Interviews mit einem Kind und im Anschluss daran mit einem Elternteil geführt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt waren die 16 Heranwachsenden der jüngeren Kohorte zwischen sechs und sieben Jahre, die 16 Kinder der älteren Kohorte zwischen zehn und elf Jahre alt. Das

Sample umfasst grösstenteils städtisch lebende Familien und weist eine deutliche Verlagerung hin zu Eltern mit höherem Bildungsabschluss auf (Dertinger et al. 2021).

Die Interviews wurden transkribiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2020) mithilfe der Software MAXQDA ausgewertet. Für die Auswertung wurden deduktiv Kategorien auf Basis der theoretischen Grundlage kommunikativer Figurationen angelegt, die im Auswertungsprozess anhand des Datenmaterials induktiv durch entsprechende Subkategorien erweitert wurden. Unter anderem wurde die Kategorie ‹medienerzieherische Praktiken› deduktiv als Teilbereich familialer Aushandlungsprozesse angelegt und während der Auswertung induktiv um Subkategorien erweitert, die im Folgenden die zentralen Bezugspunkte für diesen Artikel sein werden. Ergänzend wurden für jede Familie detaillierte Fallbeschreibungen angefertigt. Für den vorliegenden Beitrag lag ein besonderer Fokus auf den dynamischen Machtbalancen innerhalb der kommunikativen Figuration Familie sowie dem diesbezüglichen Zusammenspiel mit anderen sozialen Domänen. Da sich zwischen den beiden Erhebungswellen nur in wenigen Fällen Veränderungen in Bezug auf medienbezogene Regeln zeigten, werden die Ergebnisse im Folgenden getrennt nach Kohorten, nicht aber nach Erhebungszeitpunkt dargestellt.

4. Ergebnisse

In den Daten des ‹ConKids-Projekts› zeigen sich vielfältige Aushandlungsprozesse im Kontext der familialen Medienerziehung, die sich als ‹dynamische Machtbalancen› charakterisieren lassen. Dabei entstehen Gefühle von Macht und Machtlosigkeit zwischen den Figurationsmitgliedern der Familie sowie im Wechselverhältnis mit anderen sozialen Domänen.

4.1 Dynamische Machtbalancen innerhalb der kommunikativen Figuration Familie

Innerhalb der kommunikativen Figuration Familie kommt den Eltern durch die Möglichkeit, das kindliche Medienrepertoire zu strukturieren, eine gewisse Machtposition zu. Die Strukturierung erfolgt insbesondere

durch das Vorgeben zeitlicher und inhaltlicher Nutzungsregeln sowie als Beschränkung des selbstständigen Zugangs zu Medien bis hin zu einem grundsätzlichen Nutzungsverbot bestimmter Geräte oder Anwendungen.

Zeitliche Regeln zur Mediennutzung kommen in fast allen Familien des vorliegenden Samples vor und können sich sowohl auf die Dauer, den Nutzungszeitpunkt oder die -häufigkeit beziehen. Gegenstand der Regeln sind verschiedene elektronische Geräte wie das (eigene) Smartphone, das (gemeinsam genutzte) Tablet oder der Fernseher der Familie. Die Eltern strukturieren die kindlichen Nutzungszeiten mehr oder weniger stark, indem sie entweder Mediennutzungszeiten detailliert für einzelne Endgeräte vorgeben oder einen gebündelten zeitlichen Rahmen für die Mediennutzung setzen. Unterschiede zwischen beiden Kohorten zeigen sich bezüglich der Nutzungsdauer: Während der jüngeren Kohorte häufig strengere zeitliche Regelungen vorgegeben werden, die sich von etwa zehn Minuten bis hin zu zwei Stunden am Tag erstrecken, liegt die erlaubte Nutzungsdauer in der älteren Kohorte zwischen einer halben und etwa drei Stunden täglich. Zudem besteht bei einigen Kindern beider Kohorten die Vorgabe, entsprechende elektronische Geräte nur an bestimmten Tagen nutzen zu dürfen, beispielsweise am Wochenende oder in den Schulferien. Alternativ werden auch Zeitfenster vorgegeben, in welchen diese Geräte (nicht) genutzt werden dürfen (z. B. keine Nutzung vor der Schule oder vor dem Schlafengehen).

In rund zwei Dritteln der Familien – sowohl in der jüngeren als auch der älteren Kohorte – werden inhaltliche Regeln vorgegeben. So dürfen beispielsweise digitale Endgeräte nur für bestimmte Anwendungen genutzt werden, während andere, wie etwa der Internetbrowser, gesperrt sind. So berichtet eine Mutter:

> «Ähm, ja, und haben ihnen quasi noch nächtens komplett alles gesperrt, also Google, YouTube. Jeglichen Zugang ins World Wide Web haben die beide nicht.» (Mutter, ältere Kohorte, t_1)

Ausserdem achten die Eltern auf altersgemässe Inhalte und wählen teilweise gezielt ihrer Meinung nach pädagogisch wertvolle Medienangebote für ihre Kinder aus. In der älteren Kohorte werden bei einem Grossteil der Kinder auch Smartphone-Anwendungen beschränkt. Hiervon

betroffen sind insbesondere soziale Medien, wie *WhatsApp* oder *TikTok*. In wenigen Familien bezieht sich ein derartiges grundsätzliches Nutzungsverbot nicht nur auf einzelne Anwendungen, sondern auch auf bestimmte Endgeräte, z. B. die (Arbeits-)Computer der Eltern.

Eltern des älteren Samples legen weitere individuelle Regeln zur Mediennutzung ihrer Kinder fest. In einigen Familien gibt es unter anderem Vorgaben, an welchen Orten im Haus oder der Wohnung bzw. in welchen Situationen (z. B. während des gemeinsamen Essens) Medien (nicht) genutzt werden dürfen. In einzelnen Familien gibt es auch witterungsbedingte Regeln, die es den Kindern erlauben, bei schlechtem Wetter mehr digitale Medien zu nutzen als üblich. Ebenso ist das Verhalten der Kinder in manchen Familien ausschlaggebend für die erlaubte Mediennutzung. Einerseits wird in einigen Familien die Nutzung bestimmter Medien oder zusätzliche Mediennutzungszeit als Belohnung für positiv wahrgenommenes Verhalten oder gute Noten in Aussicht gestellt. Andererseits wird (die Androhung von) Medienentzug als erzieherische Massnahme genutzt, wenn sich Kinder sowohl allgemein als auch in der Mediennutzung nicht entsprechend den Vorstellungen der Eltern benehmen oder schlechte Schulleistungen erbringen. Die ‹Bestrafungen› reichen von einem ‹Fernsehverbot› bis hin zum Entziehen des Smartphones oder des Tablets. Medien als ein solches Erziehungsinstrument einzusetzen, scheint im vorliegenden Sample in der älteren Kohorte stärker verbreitet zu sein als in der jüngeren.

Einige Eltern geben ihren Kindern vor, dass diese vor der Nutzung fragen oder zumindest einem Elternteil Bescheid sagen müssen. Andere Eltern haben die Geräte von vornherein durch einen Fingerabdruck oder mit einem PIN-, Zahlen- oder Mustercode gesperrt. Neben solchen allgemeinen Zugangssperren werden auch weitere technische Kontrollmöglichkeiten genutzt, um die Medienpraktiken der Heranwachsenden einzuschränken. So werden Kinder-Nutzerkonten mit einer entsprechenden Altersbeschränkung angelegt oder es kommen verschiedene Anwendungen zur Einschränkung der Mediennutzungszeiten und -inhalte bei Smartphones oder Tablets zum Einsatz, z. B. *Family Link*, *Kids Place*, *Norton Family*, *Qualitytime*, *Screen Time* oder *Spielzeit*.

Die Eltern des Samples verfügen somit über vielfältige Strategien, die der Durchsetzung ihrer medienerzieherischen Vorstellungen gegenüber ihren Kindern dienen. Die dargestellten medienerzieherischen Praktiken repräsentieren dementsprechend ein Machtpotenzial der Eltern im erzieherischen Interdependenzgeflecht. Um dieses adäquat beschreiben zu können, ist es in einem weiteren Schritt notwendig, die Rolle der Kinder in diesem Machtverhältnis zu betrachten. Übergreifend zeigt sich, dass seitens der Kinder den Regelsetzungen der Eltern in den meisten Fällen der Wunsch nach mehr Mediennutzung gegenübersteht, sei es im Allgemeinen oder bezogen auf ein bestimmtes Gerät wie den Fernseher, das Smartphone oder die Spielekonsole. Dieser Wunsch spiegelt sich auch im praktischen Handeln der Heranwachsenden wider. So zeigen sich in beiden Kohorten vielfältige Versuche der Kinder, gezielt medienerzieherische Regeln zu umgehen: Sie versuchen, Medien heimlich länger zu nutzen oder sich durch eine gemeinsame Verwendung mit Freundinnen und Freunden oder Geschwistern längere Nutzungszeiten zu verschaffen:

> «[…] Dann wechseln sie immer von hier zu dem nach Hause und dann wird gerne auch da ein bisschen geguckt und bei uns ein bisschen geguckt und natürlich nicht erzählt und so. Das findet schon auch statt.» (Mutter, ältere Kohorte, t_1)

In der jüngeren Kohorte wird zudem beschrieben, dass die Kinder dasjenige Elternteil um Erlaubnis bitten, das in Bezug auf die Medienregeln ‹lockerer› zu entscheiden scheint. In der älteren Kohorte wird von Versuchen der Kinder berichtet, z. B. aufgrund von Altersfreigaben nicht erlaubte Medieninhalte ohne Kenntnis der Eltern gemeinsam mit Freundinnen oder Freunden zu konsumieren:

> «[…] die ist halt ab sechzehn und Mama erlaubt mir ja nicht, (unv.) zu gucken, deswegen gucke ich sie halt bei ihr, manchmal auf ihrem Computer gucken wir die dann zusammen.» (Mädchen, ältere Kohorte, t_2)

So zeigt sich auch aufseiten der Kinder ein gewisses Machtpotenzial, da die medienerzieherischen Intentionen der Eltern nicht immer ohne Widerstand durchgesetzt werden können.

Ein weiterer Aspekt aus dem Datenmaterial ergänzt das Machtpotenzial der Kinder in der Eltern-Kind-Beziehung. In fünf Familien geben Kinder von sich selbst an, die ‹Medienexpertinnen oder -experten› in der eigenen Familie zu sein. Da für den Erwerb der hierfür notwendigen Kompetenzen bestimmte entwicklungsbezogene Voraussetzungen erforderlich sein dürften, ist zu erwarten, dass Kinder diese Rolle erst mit zunehmendem Alter einnehmen. So sind vier dieser fünf Fälle in der älteren Kohorte zu finden. Nicht abschliessend geklärt werden konnte in unserem Sample, wie dieser ‹Expertinnen- bzw. Expertenstatus› der Kinder das medienerzieherische Handeln der Eltern beeinflusst. Allerdings könnten den Kindern durch ihre vorhandenen Kompetenzen erweiterte Möglichkeiten offenstehen, vorhandene (technische) Regulierungen zu umgehen. Auch könnten den Kindern aufgrund ihres Status zusätzliche Freiheiten in der Mediennutzung eingeräumt werden.

Ausgehend von den dargestellten medienerzieherischen Praktiken in den beiden untersuchten Kohorten lässt sich zunächst konstatieren, dass sowohl Eltern als auch Kinder über gewisse Machtpotenziale innerhalb des medienerzieherischen Verhältnisses verfügen. Aus figurationstheoretischer Perspektive müssen beide Machtpotenziale allerdings noch innerhalb des gegenseitigen Beziehungsverhältnisses angesiedelt werden.

In den Interviews zeigt sich, dass die medienerzieherische Machtbalance immer wieder neu ausgehandelt wird, beispielsweise wenn neue Regeln aufgestellt werden, Diskussionen über bestehende Regelungen entstehen oder diese grundsätzlich infrage gestellt werden. Allerdings gibt es hier eine deutliche Differenz zwischen der jüngeren und älteren Kohorte. Während solche Aushandlungsprozesse in der jüngeren Kohorte recht selten stattfinden und Regeln meist kaum hinterfragt werden, treten sie in der älteren Kohorte wesentlich häufiger auf. Dabei werden sowohl allgemeine Regelungen bei der Anschaffung neuer Geräte oder der Erlaubnis zur Nutzung neuer Anwendungen als auch Regeln zur Nutzungsdauer sowie Regelunterschiede zwischen den befragten Kindern und deren Eltern bzw. älteren Geschwisterkindern thematisiert. In der älteren Kohorte werden zudem die medienerzieherischen Regelsetzungen im Freundeskreis als Vergleichshorizonte herangezogen, um gegenüber den Eltern eine bessere Verhandlungsposition einzunehmen.

Insgesamt zeigt sich ausgehend von den Aushandlungsprozessen eine Veränderung der medienerzieherischen Regeln im zeitlichen Verlauf. Die Regeln werden von den Eltern nicht dauerhaft beibehalten, sondern kontinuierlich angepasst. Orientierungspunkte hierfür sind die Regeln bei älteren Geschwisterkindern oder befreundeten Eltern. Des Weiteren stellt die Akzeptanz seitens des Kindes für viele Familien einen wichtigen Aspekt für die Regelsetzung dar: Die Eltern versuchen, den Heranwachsenden aufgestellte Regeln zu erklären und bei Diskussionspunkten Kompromisse zu finden. Hier zeigt sich, dass sich die dynamischen Machtbalancen in Richtung der Kinder verschieben können, wenn Eltern auf deren Bedürfnisse eingehen und deren Meinung bei der Aushandlung von Regeln berücksichtigen.

Insbesondere neue Geräte oder Anwendungen bieten in der älteren Kohorte einen Anlass, um neue Regelungen aufzustellen. Die Eltern gehen mit dieser Aufgabe unterschiedlich um: Das Spektrum reicht von Eltern, die von vornherein gemeinsam mit dem Heranwachsenden eine gezielte Recherche betreiben und so eine Art Nutzungsvertrag aushandeln, bis hin zum spontanen Handeln aus einem gewissen ‹Leidensdruck› heraus oder der Überführung eher willkürlicher und vager Regeln in ein klareres System im Nachhinein. Im Sample scheint es teilweise, als würden einige Eltern bei einer als zu stark wahrgenommenen Verschiebung der Machtbalance in Richtung der Heranwachsenden versuchen, regulierend einzugreifen, um wieder mehr Kontrolle über die Medienpraktiken zu erhalten.

Die Familien unterscheiden sich auch darin, wie transparent sie die Regeln gegenüber den Heranwachsenden gestalten. In einigen Familien wird versucht, diese möglichst klar zu kommunizieren, was auch die Kinder positiv bewerten. Andere Kinder – insbesondere der älteren Kohorte – haben wiederum das Gefühl, dass Regeln nicht klar formuliert oder umgesetzt werden. Während Ausnahmen zugunsten der Mediennutzungszeiten von den Kindern als positiv wahrgenommen werden, werden ausgefallene Medienzeiten oder eine zu starke Mediennutzung von Eltern oder Geschwisterkindern häufig stark kritisiert. Wenn sich Eltern in ihren medienerzieherischen Praktiken nicht konsistent verhalten, kann dies das Gefühl der Machtlosigkeit seitens der Kinder befördern.

In den Daten zeichnet sich innerhalb der sozialen Domäne Familie eine Verschiebung der dynamischen Machtbalance in Richtung der Heranwachsenden ab, wenn diese entwicklungsbedingt an Autonomie und damit eigener Handlungskompetenz gewinnen. So handeln sie mit den Eltern gemeinsam Regeln aus, versuchen, solche, die sie als unangemessen wahrnehmen, eigenmächtig zu umgehen und bilden selbst einen kompetenteren Umgang mit digitalen Medien aus. Haben Eltern das Gefühl, dass ihre Kinder eigenverantwortlich mit Medien umgehen können, geben sie den Machtbestrebungen der Heranwachsenden tendenziell eher nach und formulieren weniger strenge oder keine Regelungen bezüglich der Mediennutzung.

4.2 Dynamische Machtbalancen im Zusammenspiel mit figurationsexternen Faktoren

Ausgehend von der Betrachtung der Familie als kommunikative Figuration (Hepp und Hasebrink 2017) kann diese nicht als losgelöst von weiteren gesellschaftlichen Kontexten verstanden werden, sondern ist mit anderen sozialen Domänen verwoben, weshalb auch deren Einfluss auf das medienerzieherische Handeln der Familie zu berücksichtigen ist. Die Interdependenzgeflechte zu anderen Domänen umfassen ebenfalls Machtbalancen. Der Einfluss externer sozialer Domänen auf die Familie gestaltet sich sehr heterogen von weiteren Familienmitgliedern über die Kernfamilie hinaus, über die Freundeskreise der Heranwachsenden und der Elternteile sowie die Schule bis hin zu Medienkonzernen und -plattformen.

Einige Familien berichten von einem Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen, welche an ihre eigene und im Speziellen die Mediennutzung der Kinder gestellt werden. Hierbei wird u. a. thematisiert, Kinder würden in der heutigen Gesellschaft zu früh mit digitalen Medien konfrontiert. Die Eltern haben das Gefühl, den Heranwachsenden digitale Endgeräte, allen voran ein eigenes Smartphone, anschaffen zu müssen oder ihnen die Nutzung verschiedener Anwendungen, z. B. sozialer Medien oder Videospiele, erlauben zu müssen, damit diese nicht von den Peers sozial ausgegrenzt werden. Beispielsweise berichtet eine Mutter:

> «Es macht so einen unnötigen Druck, dass die Kinder jetzt ein Handy brauchen, weil die brauchen keins, also nicht zwingend [...].» (Mutter, ältere Kohorte, t_1)

Einige Eltern berichten zudem von der Wahrnehmung, dass ein eigener *Google- bzw. WhatsApp-Account* für die Heranwachsenden inzwischen unumgänglich sei, obwohl die Kinder laut der Nutzungsbedingungen noch zu jung seien. Die entsprechenden Anregungen kämen sowohl aus dem Freundeskreis der Heranwachsenden, wenn entsprechende Medien zu einem alltäglichen Thema werden, als auch von anderen Eltern oder aus dem erweiterten Familienkreis, wenn Eltern darauf angesprochen werden, ob sie ihren Kindern nicht diese Medienanschaffungen erlauben sollten:

> «Aber ich sag mir (..), das war wirklich, wo ich sage, ich erzieh eigentlich, aber es kam dieser ganze Druck dann und das Kind muss mit der Zeit gehen. Und bleib nicht auf dem laufenden, alle andern können das, er kann nichts.» (Mutter, ältere Kohorte, t_2)

Auch wenn sie nicht direkt darauf angesprochen werden, sehen sich Eltern doch im eigenen Bekanntenkreis immer wieder mit Gesprächen rund um das Thema Medien(-erziehung) konfrontiert, wodurch sie zur Reflexion hinsichtlich des Umgangs mit diesen Erwartungshaltungen und der Gestaltung von Medienpraktiken innerhalb der eigenen Familie angeregt werden.

Zudem sehen sich Eltern einer gewissen Machtlosigkeit gegenüber den Onlinepraktiken der Heranwachsenden konfrontiert. Bereits in der jüngeren Kohorte wird die Furcht thematisiert, dass Kinder online auf unangemessene Inhalte stossen könnten, diese wird in der älteren Kohorte noch durch die Nutzung sozialer Medien verstärkt. Hier befürchten Eltern zusätzlich, dass ihre Kinder Opfer von ‹Mobbing› oder ‹Spam› werden könnten. Zudem sind sie sich häufig nicht sicher, welche Datenspuren ihre Kinder, aber auch sie selbst im Internet hinterlassen.

Den Eltern fällt es schwer, diese wahrgenommenen Situationen in für sie als angemessen erachtete medienerzieherische Praktiken zu überführen. So fehlt ihnen, abgesehen von einem allgemeinen Verbot dieser Medienpraktiken oder einem strengen Überwachen der Onlineaktivitäten,

grösstenteils eine Bewältigungsstrategie für die dargestellten Probleme. Einige von ihnen reagieren auf diese Ausgangslage, indem sie die Medienpraktiken ihrer Kinder stark überwachen oder im Nachhinein beispielsweise anhand von Chat-Nachrichten überprüfen.

Um in Anbetracht der von ihnen wahrgenommenen Machtlosigkeit eine gewisse Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen, nehmen einige Eltern Informations- und Beratungsangebote wahr oder versuchen, sich gemeinsam mit den Heranwachsenden mit digitalen Medien und eventuell auftretenden Problematiken auseinanderzusetzen. Sie unterstützen ihre Kinder bei der Nutzung und der Auswahl geeigneter Medieninhalte, beim Anlegen eigener (Online-)Accounts oder sprechen miteinander über Unklarheiten oder Unannehmlichkeiten bei der Nutzung. Diese gemeinsame Auseinandersetzung geschieht im vorliegenden Sample tendenziell häufiger in der jüngeren Kohorte als in der älteren. Sie zeigt sich auch im vorliegenden Beispiel eines Kindes aus der jüngeren Kohorte:

> «[...] also da sammelt er Fragen, die er hat. Und dann, wenn wir Zeit haben, dann versuchen wir, die zu beantworten. Vieles lässt sich einfach nicht / kriege ich nicht beantwortet und dann gucken wir auch im Rechner.» (Vater, jüngere Kohorte, t_1)

Die dargestellten Strategien scheinen allerdings nur bedingt zu einer Verlagerung der wahrgenommenen Machtbalance beizutragen, da sie punktuell einzelne Problematiken adressieren, ohne eine allgemeine Lösung zu schaffen. Auch wenn sich die meisten Elternteile wünschen, dass ihre Kinder (später) einen kompetenten Umgang mit Medien erlernen, sind sie unsicher, ob ihre eigenen medienbezogenen und medienerzieherischen Kompetenzen ausreichen, um ihre Kinder gegenüber dieser Entwicklung ausreichend zu unterstützen.

Ein Gefühl der Machtlosigkeit zeigt sich bei einigen Kindern – sowohl der jüngeren als auch der älteren Kohorte – anhand ihrer Überforderung im Umgang mit digitalen Medien. Sie nehmen bei sich selbst teils fehlende Medienkompetenzen wahr, die sich vor allem in Problemen mit der Bedienung digitaler Medien ausdrückt. Darüber hinaus wird beschrieben, dass sich einige Kinder emotional oder bei der Selbstregulierung der Nutzungszeit überfordert fühlen und teilweise eine gewisse Suchtgefahr digitaler

Anwendungen an sich selbst wahrnehmen. Zudem fühlen sich die Heranwachsenden häufig den sozialen Erwartungen der Peers ausgesetzt, wonach verschiedene Medienpraktiken zur Voraussetzung für gemeinsame soziale Interaktionen werden. Dieser soziale Druck, digitale Medien den Vorstellungen Dritter gemäss zu nutzen, kann ein Gefühl der Machtlosigkeit bestärken, wenn die Kinder über keine Handlungsstrategien verfügen, um den sozialen Erwartungen angemessen begegnen zu können. Wenn die Eltern eine solche Überforderung der eigenen Kinder wahrnehmen, versuchen sie, teilweise, durch (medien-)erzieherische Massnahmen einzugreifen und stellen oben beschriebene inhaltliche oder zeitliche Regelungen auf.

5. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde das medienerzieherische Machtverhältnis in der sozialen Domäne Familie über den Ansatz der (kommunikativen) Figurationen beschrieben. Mit Blick auf das innerfamiliale Verhältnis konnten dabei anhand von Daten der ‹ConKids-Studie› sowohl aufseiten der Eltern als auch aufseiten der Kinder spezifische Machtpotenziale aufgezeigt werden. Unter Berücksichtigung des Beziehungsverhältnisses zwischen Eltern und Kindern war es möglich, beide Machtpotenziale aufeinander zu beziehen und die machtbezogenen Aushandlungsprozesse zwischen den Akteurinnen und Akteuren zu betrachten. In einem weiteren Schritt erlaubte dieses Vorgehen, figurationsexterne Machtverhältnisse einzubeziehen, die eine Auswirkung auf die familiale Medienerziehung nehmen bzw. nehmen können.

In der Analyse der familieninternen medienerzieherischen Machtbalancen zeigen sich erwartungsgemäss mit zunehmendem Alter der Kinder grössere Autonomiebestrebungen und intensivere medienbezogene Aushandlungsprozesse. Auffällig ist dagegen das von den Familienmitgliedern wahrgenommene Machtgefälle gegenüber figurationsexternen sozialen Domänen. Hierbei zeigten sich im vorliegenden Sample viele gesellschaftliche Bedingungen, die ein Gefühl der Machtlosigkeit in den untersuchten Familien im Hinblick auf das eigene Medienhandeln und die Möglichkeiten in der Medienerziehung bedingen. Die hierfür verantwortlichen

gesellschaftlichen Entwicklungen können als Konsequenzen des Meta-Prozesses tiefgreifender Mediatisierung verstanden werden, die sich durch die Trends der Differenzierung technischer Kommunikationsmöglichkeiten, der durch Kommunikationsmedien bedingten Konnektivität, der Omnipräsenz von Medien, einer hohen technischen Innovationsdichte und der Datafizierung mediengestützter Kommunikation auszeichnet (Hepp 2019).

Die erlebte Machtlosigkeit wirkt sich innerfamilial auch auf die Medienerziehung aus, indem die Eltern versuchen, ihre Kinder vor von ihnen als problematisch eingeschätzten Medienangeboten zu schützen oder diese bei der Befähigung zu einer kompetenten Mediennutzung zu unterstützen. Für beide Aspekte scheinen den Eltern aber nur begrenzt tragfähige Strategien zur Verfügung zu stehen. Aus medienpädagogischer Perspektive stellt sich deshalb die Frage, wie und inwiefern die Machtposition der Familie gegenüber figurationsexternen Einflüssen gestärkt werden kann. Wichtig erscheint hier eine Förderung der Handlungskompetenz sowohl der Eltern als auch der Kinder. Um ihnen entsprechende Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb zur Verfügung zu stellen, sollten die Eltern neben eigenen medienbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere ihre medienerzieherischen Kompetenzen weiterentwickeln. So könnten sie die Aufgabe einer kritisch-konstruktiven Medienerziehung erfüllen und Kindern anstelle starker Restriktionen sowohl Chancen im Umgang mit digitalen Medien bieten als auch ihnen Strategien für aufkommende Problematiken an die Hand geben (Livingstone et al. 2017; Pfetsch 2018). Eine solche Form der Medienerziehung unterstützt die zielgerichtete Aneignung von und ein souveränes Handeln mit digitalen Medien der Heranwachsenden (Schorb und Wagner 2013). Die Förderung einer solchen Medienkompetenz könnte demnach weiterführend dazu beitragen, das Machtpotenzial der kommunikativen Figuration Familie gegenüber ‹figurationsexternen Einflussfaktoren› zu stärken. Der individuelle kompetente, selbstbestimmte und sichere Umgang mit digitalen Medien kann allerdings, wie im theoretischen Konzept der «Digitalen Souveränität» postuliert, nicht unabhängig von sozialen, technischen und rechtlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden (Müller et al. 2020). So darf neben den medienerzieherischen Möglichkeiten der Eltern zum Ausgleich des wahrgenommenen

Machtgefälles auch die Verantwortung seitens des Staates, der Medienkonzerne und -plattformen sowie insbesondere der Bildungsinstitutionen nicht vergessen werden.

Hinsichtlich der gewählten Perspektive ist zu berücksichtigen, dass das Machtverhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehendem zwar *ein* wichtiges Merkmal des Erziehungsbegriffs ist, es allerdings zu kurz greift, wenn nur diesem Aspekt Rechnung getragen wird. Aus Sicht eines nicht-affirmativen Erziehungsverständnisses sollte Erziehung nicht in einem asymmetrischen Rollenverhältnis verharren, sondern in eine intergenerationale Fragedimension überführt werden (Benner 2015, 150f.). Mit spezifischem Blick auf die Medienerziehung sollten ausserdem weitere Einflussfaktoren aufseiten der Eltern berücksichtigt werden wie der persönliche Medienumgang, die medienbiografischen Erfahrungen und die medienbezogenen Einstellungen. Aber auch allgemeine erzieherische Aspekte des Familienklimas oder der emotionalen Bezogenheit zwischen Eltern und Kindern können über eine alleinige Beschreibung der Medienerziehung als dynamische Machtbalance nicht abgedeckt werden (Lampert und Schwinge 2013).

Aus forschungsmethodischer Perspektive muss bei den vorliegenden Ergebnissen die Verlagerung des Samples hin zu einem höheren formalen Bildungshintergrund der Eltern kritisch hinterfragt werden. Auch wenn sich die Befunde zu möglichen Einflüssen des Bildungshintergrundes heterogen gestalten, gibt es klare empirische Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der medienbezogenen Sozialisation von Heranwachsenden und dem sozioökonomischen Hintergrund ihrer Familie (Paus-Hasebrink 2017). So dürfte auch im vorliegenden Sample der sozioökonomische Hintergrund die dynamischen Machtbalancen innerhalb der medienerzieherischen Praktiken beeinflussen.

Trotz dieser zu berücksichtigenden Einschränkungen ermöglicht die figurationstheoretische Betrachtung dynamischer Machtbalancen, den Wechselwirkungen und Veränderungen in der medienerzieherischen Beziehung Rechnung zu tragen und diese dadurch als prozessuales Geschehen zu charakterisieren. Darüber hinaus liegt das Potenzial dieses Ansatzes darin, figurationsexterne Einflussfaktoren in die Betrachtung einzubeziehen und diese in ihren Auswirkungen auf das innerfamiliale Interdependenzgeflecht zu beschreiben.

Literatur

Aufenanger, Stefan. 2013. «Neue Erfahrungsräume – neue Problembereiche. Aktuelle Herausforderungen für die Medienerziehung». *Medienconcret* (1): 6–9.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/6001820gw.

Benner, Dietrich. 2015. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns.* 8. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Brüggen, Niels, Stephan Dreyer, Christa Gebel, Achim Lauber, Raphaela Müller, und Sina Stecher. 2019. «Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln.». https://www.hans-bredow-institut.de/uploads/media/default/cms/media/jefqayp_gefaehrdungsatlas-data.pdf.

Çankaya, Serkan, und Hatice Ferhan Odabaşı. 2009. «Parental controls on children's computer and Internet use». *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 1 (1): 1105–9. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.199.

Dedkova, Lenka, und David Smahel. 2020. «Online Parental Mediation: Associations of Family Members' Characteristics to Individual Engagement in Active Mediation and Monitoring». *Journal of Family Issues* 41 (8): 1112–36. https://doi.org/10.1177/0192513X19888255.

Dertinger, Andreas, Marcel Rechlitz, Claudia Lampert, Katrin Potzel, und Jane Müller. 2021. «Medienbezogene Aushandlungsprozesse in der Familie aus einer figurationstheoretischen Perspektive». *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39 (4):397–412. https://doi.org/10.3262/ZSE2104397.

Elias, Norbert. 1970. *Was ist Soziologie?* Grundfragen der Soziologie. Weinheim: Juventa.

Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn, und Thomas Rathgeb. 2016. *JIM 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.* Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf.

Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, Hediye Kheredmand, und Stephan Glöckner. 2021. *KIM-Studie 2020 Kindheit, Internet, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, und Friederike von Gross. 2020. «Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis». *MedienPädagogik* 37 (Medienpädagogik als Schlüsseld): 117–38. https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.07.X.

Gapski, Harald, Hrsg. 2015. *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt.* Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft 3. Düsseldorf, München: kopaed.

Glatz, Terese, Elizabeth Crowe, und Christy M. Buchanan. 2018. «Internet-specific parental self-efficacy: Developmental differences and links to Internet-specific mediation». *Computers in Human Behavior* 84:8–17. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.014.

Hajok, Daniel. 2019. «Heranwachsen in der zunehmend mediatisierten Gesellschaft: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld digitaler Medien.». In *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit*, herausgegeben von Daniel Hajok, und Sandra Fleischer, 35–59: Kohlhammer.

Hasebrink, Uwe. 2014. «Die kommunikative Figuration von Familien: Medien, Kommunikation und Informationstechnologie im Familienalltag». In *Die Zukunft der Familie: Anforderungen an Familienpolitik und Familienwissenschaft; Tagungsband zum 4. Europäischen Fachkongress Familienforschung*, herausgegeben von Marina Rupp, Olaf Kapella, und Norbert F. Schneider, 225–39. Berlin: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01kz.18.

Hasebrink, Uwe, und Sascha Hölig. 2017. «Deconstructing Audiences in Converging Media Environments». In *Media Convergence and Deconvergence*, herausgegeben von Sergio Sparviero, Corinna Peil, und Gabriele Balbi, 113–33. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51289-1_1.

Hepp, Andreas. 2019. *Deep mediatization.* London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351064903.

Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2014. «Kommunikative Figurationen. Ein Ansatz Zur Analyse Der Transformation Mediatisierter Gesellschaften Und Kulturen». In *Von Der Gutenberg-Galaxis Zur Google-Galaxis: Alte Und Neue Grenzvermessungen Nach 50 Jahren DGPuK*, herausgegeben von Birgit Stark, Oliver Quiring, Nikolaus Jackob, und Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, 343–60. Konstanz: UVK. https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/42399.

Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (2): 330–47. https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330.

Hoffmann, Dagmar, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reißmann, Hrsg. 2017. *Mediatisierung und Mediensozialisation.* Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6.

Hurrelmann, Klaus, und Ullrich Bauer. 2015. *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.* 11. Aufl. Weinheim: Beltz.

Iske, Stefan. 2012. «Medienerziehung». In *Handbuch Erziehung*, herausgegeben von Uwe Sandfuchs, 682–86. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kamin, Anna-Maria, und Dorothee M. Meister. 2020. «Familie und Medien». In *Handbuch Familie*, herausgegeben von Jutta Ecarius, und Anja Schierbaum, 1–19. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19416-1_17-1.

Kammerl, Rudolf, Claudia Lampert, Jane Müller, Marcel Rechlitz, und Katrin Potzel. 2021. «Mediatisierte Sozialisationsprozesse erforschen. Methodologische Implikationen». In *Jahrbuch Medienpädagogik 16. Medienpädagogik in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung*, herausgegeben von Karsten Wolf, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Klaus Rummler. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.02.24.X.

Kammerl, Rudolf, Matthias Zieglmeier, und Lutz Wartberg. 2020. «Medienerziehung und familiale Aspekte als Prädiktoren für problematischen jugendlichen Internetgebrauch». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (1): 175–91. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00920-1.

Khurana, Atika, Amy Bleakley, Amy B. Jordan, und Daniel Romer. 2015. «The Protective Effects of Parental Monitoring and Internet Restriction on Adolescents' Risk of Online Harassment». *Journal of youth and adolescence* 44 (5): 1039–47. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0242-4.

Kuckartz, Udo. 2020. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_55.

Lampert, Claudia, und Christiane Schwinge. 2013. «2 Zum elterlichen Umgang mit Medien. Ein Überblick über den Stand der Forschung». In *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*, herausgegeben von Ulrike Wagner, Christa Gebel, und Claudia Lampert, 19–52 72. Berlin: Vistas.

Livingstone, Sonia. 2002. *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781446219522.

Livingstone, Sonia, Leslie Haddon, Anke Görzig, und Kjartan Ólafsson. 2011. «Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries». http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/33731.

Livingstone, Sonia, Kjartan Ólafsson, Ellen J. Helsper, Francisco Lupiáñez-Villanueva, Giuseppe A. Veltri, und Frans Folkvord. 2017. «Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation». *J Commun* 67 (1): 82–105. https://doi.org/10.1111/jcom.12277.

Müller, Jane, Mareike Thumel, Katrin Potzel, und Rudolf Kammerl. 2020. «Digital Sovereignty of Adolescents». *MedienJournal* 44 (1): 30–40. https://doi.org/10.24989/medienjournal.v44i1.1926.

Ofcom. 2020. «Children and parents: Media use and attitudes report 2019». https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2019.

Paus-Hasebrink, Ingrid. 2017. «Forschung mit Kindern und Jugendlichen». In *Qualitative Medienforschung: ein Handbuch*, herausgegeben von Lothar Mikos, und Claudia Wegener. 2., völlig überarb. u. erw. Aufl., 276–82. Konstanz: UVK. https://doi.org/10.36198/9783838586472.

Peled, Yehuda. 2018. «Children's Attitudes to Parental Mediation in a Traditional Society». *Cyberpsychology, behavior and social networking* 21 (12): 774–80. https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0165.

Pfetsch, Jan. 2018. «Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung – Ein Forschungsüberblick». *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie – Ergebnisse aus Psychotherapie, Beratung und Psychiatrie* 67 (2): 110–33. https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.110.

Schorb, Bernd, und Ulrike Wagner. 2013. «Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft». In *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Bernward Hoffmann, Dagmar Hoffmann, Kai-Uwe Hugger, Rudolf Kammerl, Dorothee M. Meister, Norbert Neuß, Ida Pöttinger et al., 18–23. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Siller, Friederike. 2018. «Internet Toys und das vernetzte Kinderzimmer». In *Make, Create et Play: Medienpädagogik zwischen Kreativität und Spiel; Beiträge aus Forschung und Praxis ; Prämierte Medienprojekte*, herausgegeben von Friederike von Gross, und Renate Röllecke, 69–73 13. München: kopaed.

Spanhel, Dieter. 2011. *Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft.* 3. Aufl. Handbuch Medienpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.

Symons, Katrien, Koen Ponnet, Michel Walrave, und Wannes Heirman. 2017. «A qualitative study into parental mediation of adolescents' internet use». *Computers in Human Behavior* 73:423–32. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.004.

Treibel, Annette. 2008. *Die Soziologie von Norbert Elias: eine Einführung in ihre Geschichte, Systematik und Perspektiven.* Hagener Studientexte zur Soziologie. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91171-7.

Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Medienerziehung». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6., neu verf. Aufl., 234–40. Muenchen: kopaed.

Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele.* 2. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB.

Vollbrecht, Ralf. 2014. «Mediensozialisation». In *Handbuch Kinder und Medien*. Bd. 1, 115–24. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_8.

Wagner, Ulrike, Susanne Eggert, und Gisela Schubert. 2016. *MoFam – Mobile Medien in der Familie. Studie. Langfassung.* https://doi.org/10.25656/01:16086.

Wagner, Ulrike, und Christa Gebel. 2015. «Medienerziehung in der Familie unter den Bedingungen von Mediatisierung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 12*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Iske, Johannes Fromme, Petra Grell und Theo Hug, 11–28. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09809-4_2.

Wagner, Ulrike, Christa Gebel, und Claudia Lampert, Hrsg. 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie* 72. Berlin: Vistas.

Waterstradt, Désirée. 2015. *Prozess-Soziologie der Elternschaft: Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland.* Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG.

Wisniewski, Pamela, Haiyan Jia, Heng Xu, Mary Beth Rosson, und John M. Carroll. 2015. «‹Preventative› vs. ‹Reactive›: How Parental Mediation Influences Teens' Social Media Privacy Behaviors». In *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing*, herausgegeben von Dan Cosley, Andrea Forte, Luigina Ciolfi, und David McDonald, 302–16. New York: ACM. https://doi.org/10.1145/2675133.2675293.

Wolf, Klaus. 1999. *Machtprozesse in der Heimerziehung: Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung.* Forschung & Praxis in der sozialen Arbeit Bd. 2. Münster: Votum. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-3821.

Wößmann, Ludger, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer, Katharina Werner, und Larissa Zierow. 2021. «Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021?». *ifo Schnelldienst* 74 (5): 36–52. https://www.ifo.de/publikationen/2021/aufsatz-zeitschrift/bildung-erneut-im-lockdown-wie-verbrachten-schulkinder-die.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Wer versetzt wen oder was wohin – und wozu?

Eine kritische Auseinandersetzung mit Augmented und Virtual Reality in schulischen Bildungsangeboten

Nicola Przybylka[1]

[1] Ruhr-Universität Bochum

Zusammenfassung

Augmented Reality (AR) und Virtual Reality (VR) werden verstärkt in schulischen Anwendungskontexten diskutiert. Es wird erwartet, dass beide Technologien neue Möglichkeiten für das Lehren und Lernen eröffnen: Schülerinnen und Schüler sollen zum einen in vergangene Zeiten oder an unerreichbare Orte versetzt werden und diese zuweilen aus der Perspektive bzw. im Körper einer anderen Person erleben. Zum anderen wird das Potenzial gesehen, Objekte oder Personen in das Klassenzimmer zu holen und zu untersuchen bzw. zu befragen. Der Beitrag geht diesem Versetzen in andere Zeiten, Räume und Körper nach, das mit Augmented und Virtual Reality verknüpft wird, und stellt dabei eine Eigenschaft in den Fokus, die von der Autorin als ‹Entrahmung der Bildlichkeit› bezeichnet wird. Dieses Spezifikum wird jedoch nicht als der Technik per se eingeschrieben betrachtet. Stattdessen schlüsselt der Beitrag dessen Entstehung als Zusammenspiel zwischen der Funktionslogik beider Technologien und den diskursiven Zuschreibungen (an den Lernerfolg) auf. Anhand von AR- und VR-Anwendungen für die Fächer Sport, Geschichte und Geografie wird beispielhaft diskutiert, wie

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Przybylka, Nicola. 2022. «Wer versetzt wen oder was wohin – und wozu? Eine kritische Auseinandersetzung mit Augmented und Virtual Reality in schulischen Bildungsangeboten». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 441–468. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.06.X.

die ‹Entrahmung der Bildlichkeit› thematisch ausgestaltet wird und wie damit einhergehende Wissens- und Machteinschreibungen neue didaktische Herausforderungen schaffen.

Who Transports Whom or What Where to – and What for? A Critical Approach to Augmented and Virtual Reality in Educational Contexts

Abstract

Augmented Reality (AR) und Virtual Reality (VR) have been increasingly discussed in the context of their application at schools. AR and VR are expected to offer new possibilities for studying and teaching: on the one hand, students are supposed to be transported to past times or unreachable places and should experience those from the perspective or in the body of another person. On the other hand, there is the potential to bring objects or people into the classroom in order to investigate or interview them. This article analyzes the aforementioned transportation into other times, places and bodies, which is connected with AR and VR. Therefore, it focusses on one feature which the author calls ‹picture without frame›. This characteristic of AR and VR is not regarded as a fixed element or as a part of the technology per se. Instead of that it is explained as the interplay of the operational logic of both technologies and the discourse (about the learning success). With the help of Augmented and Virtual Reality applications for the subjects Sports, History and Geography it will be illustrated how the ‹picture without frame› influences the content of these applications. Moreover, it will be discussed, how associations of knowledge and power offer new challenges for didactics.

1. AR und VR: (Schon) ein Thema für die Schule?[1]

Augmented Reality (AR) und Virtual Reality (VR) haben – nach einem Hype in den 1990ern und einer anschliessenden Phase der Ernüchterung über den Gehalt der Technologien in den 2000ern[2] – in den letzten Jahren erneut an ökonomischer und gesellschaftlicher Relevanz gewonnen. Beide Technologien werden mittlerweile in industriellen und unternehmerischen Kontexten, unter anderem in der Marktforschung und Produktwerbung,[3] im Architektur- und Bauwesen, im medizinischen Sektor oder auch in der Automobil- und Tourismusbranche eingesetzt. Durch immer kostengünstigere VR-Technik und die flächendeckende Verbreitung digitaler Endgeräte wie Smartphones und Tablets, von denen relativ neue Modelle sowohl AR-Inhalte wiedergeben als auch 360°-Videos abspielen können, haben Augmented und Virtual Reality zudem Einzug in die Lebenswelten vor allem junger Menschen erhalten. Das Mobile-Game *Pokémon Go* von 2016, AR-Filter zur Bearbeitung von Fotos oder Videos, die Erweiterung von Produktlinien bekannter Spielzeughersteller[4] oder die zunehmende Popularität von VR-Games sind nur einige Beispiele für die vermehrte Nutzung beider Technologien. Nach Ausbruch der Coronapandemie im Jahr 2020 haben darüber hinaus global führende Technologiekonzerne wie Microsoft und Facebook bzw. Meta ihr Portfolio stärker um AR- und VR-Produkte erweitert. So startete Microsoft zu Beginn des Jahres 2021 die AR/VR-Plattform *Mesh* der damals noch unter dem Namen Facebook agierende Konzern Meta richtete im Herbst 2020 mit *Facebook Reality Labs* (nach der

1 Der Aufsatz entstand im Rahmen des Projekts «Digitalisierung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden: Orientierung und Gestaltung ermöglichen» an der Ruhr-Universität Bochum, das von der gemeinsamen «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2040 gefördert wird. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

2 Im Vergleich zu VR zeichnete sich diese Entwicklung bei AR ein paar Jahre später ab.

3 So kann mit AR ein gewünschtes Produkt vor dem Kauf probeweise im Raum platziert oder am Körper ‹getragen› werden. Ein Beispiel hierfür ist die AR-App des Möbelherstellers *IKEA* oder des Augenoptik-Unternehmens *Apollo*.

4 Die App *Applaydu* augmentiert mit einem QR-Code das Spielzeug aus einem Überraschungs-Ei. Auch Lego nutzt mit der Produktlinie *Hidden Side* AR-Technologie, um seine analogen Angebote mit computergenerierten Visualisierungen zu erweitern.

Umbenennung des Konzerns jetzt nur noch *Reality Labs*) einen eigenen Forschungsbereich zu Augmented und Virtual Reality ein. Bei der Veranstaltung *Facebook Connect* wurde nicht nur ebendieser Forschungsbereich vorgestellt, sondern mit AR- und VR-Technologie auch eine technische Lösung gegen die coronabedingte räumliche und damit physische Distanz präsentiert:

> «What we're missing is this feeling of presence, the feeling of actually being right there with someone else with all of the different sensations that that includes. So that's what the whole fields of virtual and augmented reality are about: delivering that sense of presence» (Facebook Connect | Keynote 2020).

Der unterrichtliche (Förder-)Bedarf an digitalen Lehr- und Lernangeboten wurde spätestens mit dem im Jahr 2019 verabschiedeten *DigitalPakt Schule* politisch anerkannt und erlangte mit der coronabedingten Schliessung der Schulen und Universitäten eine neue Dringlichkeit. Zwar gelten Augmented und Virtual Reality Medienangebote noch nicht als etablierte didaktische Lehr- und Lernobjekte, schulische Anwendungskontexte werden jedoch verstärkt diskutiert (Radu 2014; Liu u. a. 2017; Maas und Hughes 2020; Jauch 2019). Beide Technologien sind zudem seit einigen Jahren auf der Bildungsmesse *Didacta* vertreten, der Ernst Klett Verlag bietet eine AR-App für den Fremdsprachenunterricht an und der Lehrerclub der Stiftung Lesen entwickelt in Kooperation mit der Google Zukunftswerkstatt Unterrichtskonzepte für den Einsatz von AR und VR in der Schule. Darüber hinaus informieren Medienzentren verschiedener Städte und Bundesländer auf ihren Internetpräsenzen oder in kollaborativ erstellten Sammlungen über AR- und VR-Apps für diverse Unterrichtsfächer (kmz 2020; Wössner o. J.; Medienzentrum Pforzheim-Enzkreis o. J.).

2. Ziel des Beitrags

> «Wenn sich Diskurse und Ideologien in Materialien einzuschreiben vermögen, Dinge Geschichten erzählen und Artefakte zum Auslöser von Handlungen werden, verdienen Medien und Materialitäten unsere wissenschaftliche Aufmerksamkeit. […] Indem Gegenstände durch eine bestimmte Begrifflichkeit kontextualisiert und im Sinne einer von uns selbst vorgenommenen Autopsie erst eine wissenschaftliche Evidenz zugesprochen bekommen, werden sie auch erst von uns zum Sprechen gebracht.» (GfM, Gesellschaft für Medienwissenschaft 2019)

In diesem Sinne werden im Folgenden AR- und VR-Angebote in den Blick genommen, die entweder speziell für die Schule oder allgemein für die Vermittlung von fachspezifischem Wissen konzipiert wurden. Die Analyse fokussiert dabei jene Potenziale von Augmented und Virtual Reality, die den Technologien in bildungs- und lerntheoretischen Auseinandersetzungen sowie vonseiten der Produzierenden für den Lerngehalt und -erfolg zugeschrieben werden. Diese Eigenschaften werden jedoch nicht als den Technologien fest eingeschriebene Spezifika verstanden. Stattdessen versucht der Beitrag, deren Entstehung als Wechselspiel zweier Faktoren aufzuschlüsseln. Hierzu veranschaulicht zunächst ein historischer Umriss die grundsätzliche technische Operationsweise von AR und VR. Darauf aufbauend beschreibt der Beitrag, wie diese Medialität der Technologien semantisch im Hinblick auf Bildungskontexte ausgestaltet wird. Dazu werden sowohl die oben erwähnten Empfehlungen von Landesmedienzentren als auch mediendidaktische und lerntheoretische Auseinandersetzungen mit AR und VR aus dem deutschsprachigen Raum untersucht. Zusätzlich berücksichtigt die Analyse die Internetauftritte und Leitbilder jener Akteurinnen und Akteure, die die Anwendungen für den Bildungskontext entwickeln (öffentlich-rechtliche Sendeanstalten und nicht originär im Bildungssektor angesiedelte Unternehmen) oder die technische Infrastruktur bereitstellen, u. a. Grosskonzerne wie Facebook/Meta oder Google. Anschliessend werden Inhalte von AR- und VR-Anwendungen für

die Fächer Geschichte, Geografie und Sport[5] vorgestellt und in Beziehung zu den technischen Möglichkeitsbedingungen und diskursiv hervorgebrachten Narrativen gesetzt. Den sich aus Diskurs und Technologie ergebenden Wissens- und Machteinschreibungen[6] werden anschliessend zwei Problemaufrisse gegenübergestellt, die über die genannten Fächer hinaus für AR- und VR-Angebote im Bildungskontext allgemein diskutiert werden können.

Es sei angemerkt, dass nicht von einer durch das Medium vordefinierten Nutzungsweise ausgegangen oder ein direkter Rückschluss auf die Rezeptionserfahrung gezogen wird.

> «Weder passt sich die Person allein an den vordefinierten Gebrauch von Medien an, noch unterliegen die medialen Gebrauchsformen einer determinierten oder determinierenden Intentionalität und Funktionalität durch die Teilnehmer*innen» (Stern 2019, 49).

Die Operationsformen der Technologien selbst und deren narrative Ausdeutung über einen wie auch immer gestalteten Mehrwert für das Lernen legen jedoch Bedingungen offen, die bestimmte Nutzungsweisen und Wahrnehmungsformen ermöglichen bzw. verhindern.

5 Die Auswahl der Fächer liegt zum einen in dem Projekt begründet, in dem die Autorin als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt ist und das sich mit AR und VR in Bildungskontexten auseinandersetzt. Zum anderen bietet sich die Fächerkombination an, um die für die Analyse relevanten Kategorien Zeit, Raum und Körper adressieren zu können.

6 Macht soll im Verständnis von Michel Foucault und seiner Konzeption zur Gouvernementalität nicht als repressive, negative Instanz aufgefasst werden. Stattdessen schafft sie bestimmte Möglichkeitsräume, die etwas als denk- und sagbar, sichtbar und machbar ausweisen und damit neue Gegenstände, Wissensformen und Subjektivitäten hervorbringen (Dreesen, Kumięga, und Spieß 2012).

3. Augmented und Virtual Reality – Bild ohne Rahmung?

Augmented Reality zeichnet sich dadurch aus, dass mittels eines digitalen Endgeräts computergenerierte, überwiegend visuelle Informationen wie Texte oder dreidimensionale Objekte in das sichtbare Umfeld des Rezipierenden eingeblendet werden.[7] Diese Überlagerung von digitaler Information und wahrgenommenem Raum erfolgt in sogenannter Echtzeit und ist kontextsensitiv bzw. positionsgebunden (Azuma u. a. 2001; Buchner 2017). Ideengeschichtlich reicht AR bis in die 1960er-Jahre zum *Electrocular* zurück, das der Unterstützung von mechanischen Instandhaltungsprozessen und der Navigation beim Flugverkehr dienen sollte. Der Name ‹Augmented Reality› etablierte sich jedoch erst in den 1990er-Jahren. Während ursprünglich zur Rezeption von Augmented Reality technisch ein Head-Mounted-Display (HMD) als Standard galt, hat sich für die alltägliche Nutzung mittlerweile ein digitales Endgerät mit integrierter Kamera (Smartphone oder Tablet) durchgesetzt (Lenzen 2020).

Als Virtual Reality werden im Folgenden sowohl digitalisierte 360°-Aufnahmen[8] als auch vollständig computergenerierte Bildräume bezeichnet, die mithilfe bestimmter Hardware-Komponenten, zum Beispiel mit einer VR-Brille oder einem Head-Mounted-Display, rezipiert werden. Neben visuellem und auditivem Feedback können auch taktile Reize über Controller ausgegeben werden. Häufig ist ein formalästhetischer Realitätsgrad, die Möglichkeit der Interaktion mit Objekten innerhalb der Virtual Reality sowie eine damit in Zusammenhang gebrachte subjektive Präsenz-Erfahrung Teil von VR-Definitionen (Milgram und Kishino 1994; Buehler und Kohne 2020; Zobel u. a. 2018). Die Ursprünge des Strebens nach einer möglichst auf Realitätsnähe ausgerichteten und die Betrachter

7 Azuma et al. weisen darauf hin, dass die digitalen Informationen auch so gestaltet sein können, dass Objekte im sichtbaren Raum derart überlagert werden, dass diese durch Augmented Reality aus dem Blickfeld der Rezipierenden verschwinden: «Certain AR applications also require removing real objects from the perceived environment, in addition to adding virtual objects» (Azuma u. a. 2001, 34).

8 360°-Aufnahmen sind nicht computergeneriert, sondern werden mit einer 360°-Kamera mit mindestens zwei Kameralsinsen erstellt, die auch als omnidirektionale Kamera oder Vollsphärenkamera bezeichnet wird. Eine sogenannte Stitching-Software stellt die digitalisierten Bilder der Kameralinsen anschließend zu einem kugelförmigen 360°-Bild zusammen (Neußl 2018, 42).

umhüllenden Bildästhetik können zeitlich unterschiedlich angesetzt werden. Die Panoramamalerei im 18. Jahrhundert, die Stereoskopie Mitte des 19. Jahrhunderts oder das 1962 vom Kameramann Morton Heilig patentierte *Sensorama* – eine kabinenartige Apparatur, die multisensorische Filmerlebnisse unter didaktischen Leitlinien ermöglichen sollte (Schröter 2004, 186) – können als unterschiedliche ideengeschichtliche Vorläufer der Virtuellen Realität angesehen werden (Henze u. a. 2019; Grau 2001).

Als Zäsur in der technologischen Entwicklung sowohl von Virtual als auch Augmented Reality gilt jedoch Ivan Sutherlands *Sword of Damocles* von 1968. Die Assoziation mit dem Damoklesschwert wurde durch die bedrohlich über dem Kopf der Rezipierenden angebrachte brillenartige Konstruktion hervorgerufen (Abb. 1).

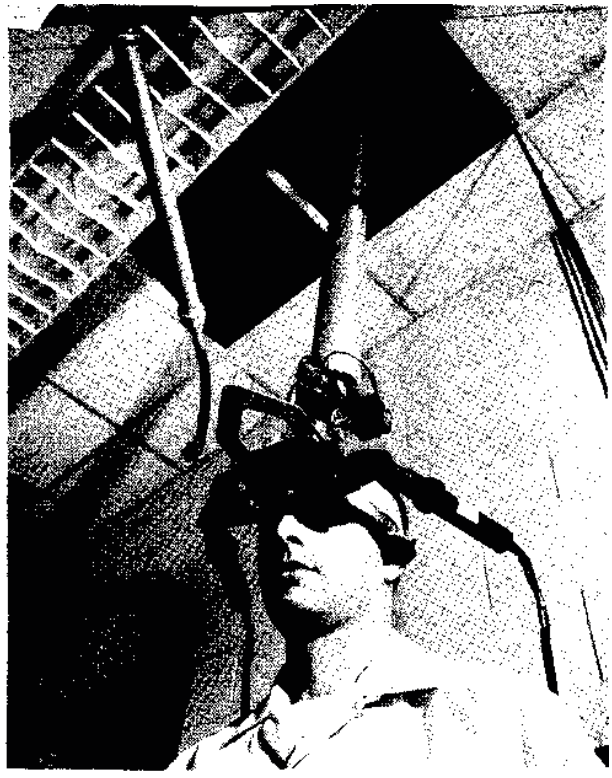

FIGURE 4—The ultrasonic head position sensor in use

Abb. 1: Das *Sword of Damocles* (Sutherland 1968, 760).

Die gemeinhin als erstes HMD angesehene Vorrichtung konnte noch keine umfassende computergenerierte Umgebung darstellen und berechnen. Stattdessen wurden durch als Display verwendete Brillengläser gitterartige Formen in das Sichtfeld projiziert. Somit handelt es sich eher um eine Anreicherung des sichtbaren Raumes im Sinne von Augmented Reality (Kasprowicz 2019, 299). Mit dem *Sword of Damocles* wurde jedoch eine technische Innovation für die Bildrezeption etabliert, die wegweisend für die nachfolgende Entwicklung beider Technologien war: Der Informatiker und Computergrafikpionier Sutherland vereinte in dem HMD das binokulare (beidäugige) Bild der Stereoskopie[9] mit dem Rundumblick der Panoramamalerei. Entscheidend war, dass Sutherland mit seinem Programm das Entpacken und Verarbeiten von Daten in Echtzeit realisierte und damit die Synchronisierung der dargestellten Objekte mit der Kopfbewegung und Blickrichtung des Trägers bzw. der Trägerin des HMDs ermöglichte. Im Unterschied zum Panorama, das auch über den fokussierten Bildausschnitt hinaus existiert, aktualisierte sich das Bild im Display je nach Blickposition – der dreidimensionale Bildraum wurde damit *virtuell* (Schröter 2004, 191). In dem 1968 veröffentlichten Aufsatz *A head-mounted three dimensional display* beschreibt Sutherland diese technologische Neuerung folgendermassen:

> «The fundamental idea behind the three-dimensional display is to present the user with a perspective image which changes as he moves. […] The image presented by the three-dimensional display must change in exactly the way that the image of a real object would change for similar motions of the user's head.» (Sutherland 1968, 757)

Daraus abgeleitet etablierte sich mit Augmented und vor allem Virtual Reality ein neuer Bildstatus, der noch heute medienkomparativ von anderen Bewegtbildmedien abgegrenzt wird. «Mit der VR-Brille kann man sich in alle Richtungen umsehen. Ganz anders als beim Fernsehen» («Virtual Reality – Schöne neue Welt?» 2020).

9 Dabei wird für jedes Auge ein eigenes Bild über eine separate Linse präsentiert. Durch die optische Überlagerung der beiden Bilder entsteht so der Eindruck eines dreidimensionalen Bildes.

In Beschreibungen dieser spezifischen Bildlichkeit von AR und VR drückt sich die Erwartung – oder vielmehr die Utopie – aus, mithilfe dieser Technologien den Bildrahmen, der den Blick determiniere und einschränke, zu überwinden. Der Bildrahmen bezieht sich nicht nur auf das gemalte Bild, sondern wird auch als Metapher beim Film verwendet. Vermutlich wurde sie durch Rudolf Arnheim prominent, der sich bereits 1932 in *Film als Kunst* mit der Notwendigkeit einer Rahmung der Wirklichkeit beim Film durch eine bestimmte Wahl der Perspektive, Grösseneinstellung, Brennweite etc. auseinandersetzte. Das Filmbild grenzt sich damit vom ‹randlosen› Sehen des menschlichen Auges ab (Arnheim 1932).[10] Beim televisuellen Bild wird diese Rahmung analog auch als «Fenster» betitelt (Hicketier 1999). Der Bildrahmen ist dabei mehr als eine visuelle Eingrenzung; er positioniert gleichzeitig das betrachtende Subjekt auf eine bestimmte Art und Weise, prägt dessen Wahrnehmung und Deutung des Gezeigten. Der Wegfall dieser als fremdbestimmt empfundenen Grenzen durch eine Verräumlichung des Bildes wird umgekehrt mit einer souveränen Kontrolle über eben diesen Bildraum und mit einer Freiheit des Blicks verknüpft. Die Wahrnehmung sei damit wieder auf die Physiologie des eigenen Auges zurückgeworfen. Ein nicht sichtbares Feld der dargestellten Welt – filmtheoretisch unter dem Begriff hors-champ gefasst – existiere bei AR und VR damit nicht mehr. Die passive Rolle des Betrachtenden wandelt sich in einen aktiven Beobachterstatus:

> «Die Frage nach dem, was uns die Kadrierung [der festgelegte Rahmen des Bildausschnitts] verwehrt und was im Off sein könnte, lässt sich nun beim Betrachten von 360° Videos mit einer einfachen Kopfbewegung beantworten. […] Dadurch wird die Kadrierung aufgehoben, da das Bild an sich keine Grenzen mehr aufweist» (Neußl 2018, 80).

Chris Milk, der durch einen TED-Talk im Jahr 2015 das Label von VR als «empathy machine» massgeblich geprägt hat, fasst diese als Mehrwert ausgewiesene Eigenschaft folgendermassen zusammen:

10 Ich danke Felix Hasebrink für diesen Hinweis, der sich im Rahmen seiner Dissertation *Making Of(f). Die Rückseiten des Films* mit dem hors-champ und hors-cadre beschäftigt.

> «I mean, all the media that we watch – television, cinema – they're these windows into these other worlds. [...] But I don't want you in the frame, I don't want you in the window, I want you through the window, I want you on the other side, in the world, inhabiting the world.» (Milk 2015)

Übertragen auf AR-Anwendungen, die über ein Tablet oder Smartphone rezipiert werden, wäre diese ‹Blickfreiheit› das Betrachten dreidimensionaler Objekte von jedem beliebigen Winkel aus. So kann das Gezeigte mit Fingergesten gedreht oder die Perspektive durch die eigene Bewegung im Raum verändert werden.[11] Im Folgenden werden dieser Bildstatus und die damit verbundenen Zuschreibungen als ‹Entrahmung der Bildlichkeit› bezeichnet.

4. Vom entrahmten Bild zur Immersion

Das angenommene Wegfallen der visuellen Rahmung wird dabei mit dem Phänomen der Immersion assoziiert, meist als eine Art Eintauchen in einen medienvermittelten Inhalt umschrieben. Immersion wird sowohl in Form von subjektiven Erfahrungen validiert oder als Qualitätsmerkmal aufseiten der Apparatur angesiedelt. Obwohl ein immersives Rezeptionserlebnis verschiedenen Medien attestiert wurde und wird, hat der Begriff seit den 1990ern insbesondere im Kontext computergenerierter (Spiele-)Welten Konjunktur. Mittlerweile ist er auch fester Bestandteil von AR- und VR-Definitionen. Die Medienkulturwissenschaftlerin Robin Curtis stellt jedoch fest, dass trotz vielfacher Bezugnahmen die Bedeutung des Begriffs überwiegend unklar sei: «Despite this prevalence, ‹immersion› nevertheless remains a relatively unspecific placeholder in present-day discourse» (Curtis 2016, 41). Ohne im Detail auf das viel diskutierte Phänomen der Immersion einzugehen, soll an dieser Stelle die klare Positionierung der Immersion bei dem Einsatz von AR und VR im Bildungskontext festgehalten werden. Entgegen einem negativ behafteten mediendeterminierten Distanzverlust

11 Mit der Umstellung der AR-Technik auf ein digitales Endgerät wird im Vergleich zur Rezeption über ein HMD ein Rahmen wieder deutlich sichtbar. Dieser Widerspruch bleibt bei Umschreibungen von AR-Anwendungen seitens der Entwicklerinnen und Entwickler jedoch meist unberücksichtigt.

positioniert man sowohl auf Unternehmendenseite (z. B. das *Institute for Immersive Learning*) als auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit AR und VR in Lehr- und Lernarrangements Immersion zuweilen als Garant für den Lernerfolg: «Immersive Welten schaffen authentische Lernorte und helfen gleichzeitig, die technischen, kreativen und problemlösenden Fähigkeiten der Lernenden zu schärfen» (Mulders und Buchner 2020, 6) oder auch «Auf diese Weise bearbeitet der Lerner die Aufgabe nicht nur, er erlebt sie vielmehr immersiv, wodurch ein bestmögliches Lernergebnis garantiert wird» (Buehler und Kohne 2020, 90). Die Lernplattform *unimersiv*, die sich selbst als grössten Anbieter von VR-Trainings für die dominierenden VR-Hardwareanbieter beschreibt, koppelt Immersion bereits morphologisch an den Lernerfolg.

Die Funktionsweise bzw. die technologische Ermöglichungsbedingung des Entpackens von Bilddaten in Echtzeit verbindet augmentierte und virtuelle Bildlichkeit mit Utopien eines freiheitlichen Blicks, mit dem Aufbrechen des Bildrahmens oder dem immersiven Eintauchen in das Bild selbst. Bevor sich der Beitrag kritisch mit diesen Positionen auseinandersetzt, wird am Beispiel der Fächer Geografie, Geschichte und Sport aufgezeigt, wie im Schulkontext der technisch mögliche Darstellungsraum inhaltlich und konzeptionell ausgestaltet wird (Weich 2020, 5) und wie die um AR und VR gespannten Narrative diese Gestaltung mitorganisieren. Dies führt auf den Titel des Beitrags zurück:

5. Wer versetzt wen oder was wohin – und wozu?

Bei der Vermarktung von AR-Anwendungen für den Bildungsbereich wird neben der Anreicherung des sogenannten Realraums auch mit dem Versprechen geworben, ein Objekt oder eine Person in den sichtbaren Raum des Rezipierenden hereinzuholen. Für das Fach Geschichte sieht Hauke Pölert dadurch

> «eine Erweiterung des Unterrichts, die bis vor kurzem noch undenkbar war. Zeitzeugen kommen ins Klassenzimmer, Orte und Räumlichkeiten können auf verschiedenen Zeitebenen erkundet und historische Artefakte individuell untersucht werden.» (Pölert 2019)

Mittels Echtzeit-Lokalisierung werden beispielsweise öffentliche Räume oder Plätze eines historischen Geschehens mit visuellen (und auditiven) Informationen angereichert. So präsentiert die App *MauAR* ehemalige Grenzverläufe der Berliner Mauer an den entsprechenden Orten der Hauptstadt. Im Geografieunterricht können über diese auf GPS-Daten basierenden AR-Formate gleichermassen ortsspezifische Informationen mitgeteilt werden. Mit ortsungebundenen AR-Formaten, die über bildliche Marker, QR-Codes oder Gesichtserkennung usw. operieren, wird für das Fach Geschichte der Anspruch erhoben, historische Quellen betrachten und untersuchen zu können (z. B. *Civilisations AR*). Mit der prominent für Schulen beworbenen App *WDR AR 1933-45* soll darüber hinaus ein persönliches Gespräch mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen auch nach deren Ableben ermöglicht werden: «Indem die App die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als echte Hologramme in den persönlichen Raum der Nutzenden bringt, ermöglicht sie ein sehr nahes, authentisches Erleben der Menschen» (WDR 2019). Analog möchte die Software *Google Expeditions* für das Fach Geografie «Die Welt in Ihr Klassenzimmer holen» (Google, o. J.) und zum Beispiel einen Vulkan als 3D-Objekt von der Klasse betrachten lassen – «ganz so, als befände sich der Gegenstand tatsächlich im Raum» (Stiftung Lesen 2019, 3).[12] Für das Unterrichtsfach Sport hingegen gibt es neben der Möglichkeit, die Anatomie des menschlichen Körpers zu visualisieren (*Virtuali-Tee*), bisher noch keine prominenten AR-Anwendungen für den schulischen Kontext.

Mit VR wird der Anspruch erhoben, etwas ‹erlebbar› zu machen, was jenseits des Erfahrungshorizontes der Schülerinnen und Schüler liegt. Dazu sollen sie in einen anderen Körper, eine andere Zeit oder einen anderen Raum hineinversetzt werden – an die anfänglichen Cyberspace-Utopien der 1990er-Jahre erinnernd heisst es dementsprechend: «In der virtuellen Realität können Sie überall alles sein» (Mittelstaedt 2021). Die überwiegende Kommunikationsabsicht von geschichtsvermittelnden Virtual Reality Formaten wird anhand *Führerbunker VR* deutlich. Die Virtual Reality Anwendung ist das erste Projekt der Reihe *Time & History* des Hannoverschen Ingenieursbüros Nord XR, das eigentlich AR- und VR-Simulationen für die

12 Ab dem 30. Juni 2021 wird die App *Google Expeditions* eingestellt und deren Inhalte auf die Plattform *Google Arts & Culture* migriert.

Automobil- und Baubranche produziert: «Unsere Vision ist es, zerstörte oder nicht mehr zugängliche, historische Orte fotorealistisch in VR zu rekonstruieren, um es Menschen aus aller Welt zu ermöglichen, diese neu zu erleben» (Time & History, o. J.). In *Führerbunker VR* sollen der Rezipient bzw. die Rezipientin in den Führerbunker im April 1945 hineinversetzt werden, dabei den passiven Beobachterstatus verlassen und «vom Zuschauer zum Anwesenden» werden, «der sich frei in der virtuellen Welt bewegen und jeden Winkel erforschen kann» (Time & History, o. J.). Mit Virtual Reality möchte man so auf das Problem reagieren, Vergangenheit(en) in die Gegenwart zu übersetzen und diese nicht nur durch Archivierung von Quellen zugänglich, sondern «hautnah» (ZDF, o. J.) erlebbar machen: «Geschichte erleben, statt nur davon lesen» (Krech 2019). Für den Fachbereich Geografie ist beim Einsatz von Virtual Reality die Grundidee, nicht zugängliche oder weit entfernte Orte mit der Schulklasse bereisen zu können:

> «Gerade das Fach Geographie bietet dank der Raumorientierung einen fruchtbaren Boden für Betrachtungen mit VR-Brillen. Wenn ein Gletscher, eine islamische Stadt oder das Mesozoikum nicht real erlebt werden können, ermöglicht VR (z. B. mit google earthVR oder google expeditions) Lernumgebungen mit intensiven Erlebnissen [...].» (Bürki und Buchner 2020, 49)[13]

Das 2018 erschienene Werbeheft zum Einsatz von Virtual Reality im Schulunterricht, das in Kooperation mit der Stiftung Lesen und der Google Zukunftswerkstatt entstanden ist, führt insbesondere Orte auf, die normalerweise nicht für Schulausflüge geeignet sind, wie das Flüchtlingslager Al-Zaatari in Jordanien oder das zerstörte Aleppo (Stiftung Lesen 2018, 7). Virtual Reality Anwendungen für das Fach Sport sind überwiegend im Gaming-Bereich angesiedelt und haben (noch) keinen expliziten unterrichtlichen Bezug. Die meisten Anwendungen für Sport und Bewegung sind an bekannte Sportarten angelehnt, deren Bewegungsabläufe entweder simuliert und damit erprobt, trainiert und optimiert werden können (z. B. *Eleven Table Tennis*) oder auch abgewandelt werden (*Holopoint*). Ferner gibt es eine wachsende Anzahl an Musik- und/oder Fitnessspielen wie *Beat*

13 Buchner und Bürki weisen jedoch explizit darauf hin, dass es bei VR-Exkursionen einer fachlichen Einordnung und didaktischen Begleitung bedarf; siehe Problemaufriss 1 in diesem Beitrag.

Saber, *Audioshield* oder *FitXR*, zu deren Zweck bereits spezielle Brillen unter Gewichts- und Hygienekriterien (*Vive Air*) sowie eigene Fitnessgeräte (ICAROS) konzipiert werden. Insbesondere ‹Extremsportarten›, die die Vulnerabilität des eigenen Körpers vor Augen führen und Körpererfahrungen ermöglichen, die den allermeisten Menschen aufgrund der Begrenztheit der eigenen Physis verwehrt bleiben (z. B. Freiklettern in *The Climb* oder Boxen in *Creed – Rise of Glory*), scheinen im Sportkontext von Interesse (nextReality. Hamburg 2021).

Zusammenfassend wird durch die technologische Möglichkeit des Entpackens von Daten in Echtzeit und in Abstimmung mit der Blickrichtung und -perspektive diskursiv ein neuer Bildstatus verknüpft, der die Auflösung eines determinierenden Bildrahmens propagiert. In der inhaltlichen Ausgestaltung von AR- und VR-Anwendungen für den Bildungskontext schlägt sich diese ‹Entrahmung der Bildlichkeit› für die Fächer Geschichte, Geografie und Sport in einer beworbenen Zeit-, Orts und Körperungebundenheit thematisch nieder. Schülerinnen und Schüler sollen mit VR in historische Zeiten oder an unerreichbare Orte versetzt werden und diese zuweilen im Körper einer anderen Person erleben. Zum anderen wird bei AR von dem Potenzial gesprochen, Objekte oder Personen in das Klassenzimmer holen, untersuchen und befragen zu können. Die mit diesem Versetzen in andere Zeiten, Räume und Körper verknüpften Implikationen werden im Folgenden anhand zweier Aspekte kritisch diskutiert.

6. Problemaufriss 1: Das (produktionsbezogene) Aussen

Der durch AR und VR ermöglichte Rundumblick geht auf diskursiver Ebene meist mit einer wie auch immer gearteten Wahrhaftigkeit oder Authentizität der Lernsituation einher:

> «Motiviert durch das Ziel, eine authentische mediale Umgebung zu schaffen, war der nächste logische Schritt in dieser Entwicklung der Versuch, den besagten Rahmen der Darstellung zu verlassen» (Stiftung Lesen 2018, 4).

Dieses Narrativ verstärkt auch Chris Milk (s. o.): «So what I'm going to show you is not a view into the world, it's basically the whole world stretched into a rectangle» (Milk 2015). Vor diesem Hintergrund könnte der Titel der WDR-Dokumentation *Inside Auschwitz – Das ehemalige Konzentrationslager in 360°* sowohl die Machart als 360°-Film beschreiben, als auch den Informationsgehalt der Dokumentation als «allumfassend» bewerben.

Die Annahme, dass der Bildraum nun keine Kadrierung mehr aufweise und lediglich auf die Physiologie des menschlichen Auges begrenzt sei, greift jedoch zu kurz. Wie bei allen technischen Medien gibt es auch bei AR und VR ein produktionsbezogenes Aussen (beim Film als hors-cadre bezeichnet), das sich in der apparativen Technik, der Hard- und Software, aber auch in den Daten, die in Echtzeit entpackt werden, materialisiert. Darüber hinaus zählen redaktionelle Prozesse, ästhetische und dramaturgische Entscheidungen etc. zu diesem Aussen. Wird die Entrahmung des Gezeigten und die daraus abgeleitete Blickfreiheit mit einer selbstbestimmten Wahl, einer neutralen und authentischen Allverfügbarkeit von Information gleichgesetzt, klammert diese Erzählung damit technische Ermöglichungsbedingungen, Implikationen, Deutungen und (Verwertungs-)Interessen aus, die ein produktionsbezogenes Aussen mit sich bringen. Somit sollte nicht nur der Inhalt der Anwendungen für Lehr- und Lernprozesse in Form eines sogenannten Faktenchecks reflektiert, sondern im medienbildenden Sinne auch thematisiert werden, wie das produktionsbezogene Aussen sowohl in Form des Mediums selbst als auch in Form von Produktionsprozessen und Autorenschaft Wahrnehmungsweisen und Wissensprozesse verändert.

Ein Kern des Faches Geschichte besteht darin, die Darstellung von Geschichte als Erzählung von den geschehenen Taten und Dingen zu erkennen und als eine mögliche, jedoch nicht als alleinige Perspektive einzuordnen. Virtual Reality stellt die Lehrkraft dabei verstärkt vor die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler auf den Konstruktionscharakter des Dargestellten und die Unmöglichkeit einer nachträglichen Zeitzeugenschaft hinzuweisen (Bunnenberg 2018; Wagner 2019; Jordan 2013). Auch die App *WDR AR 1933-45*, die mit ihrer AR-Anwendung den biografischen Erzählungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eine immerwährende Gültigkeit

attestiert und damit eine Zeit-, Orts- und Kontextunabhängigkeit der Aussagen suggeriert, muss dahingehend problematisiert werden. Denn wie in anderen Medienformaten sind auch hier die biografischen Erinnerungen in eine Narration eingebunden und werden ästhetischen, technischen oder dramaturgischen Entscheidungen unterworfen.[14] Der Einfluss der Interviewsituation und der eingesetzten Technik wird in den hauseigenen Making-ofs von WDR und ZDF zwar thematisiert – jedoch nicht, um das produktionsbezogene Aussen zu reflektieren, sondern um das technische Equipment auszustellen (*Making of WDR History App*, o. J.; «History 360° – das Making-of. Wie entstehen 360 Grad-Dokumentationen?» 2018). Gleichermassen heisst es für den geografischen Bildungsprozess, die Multiperspektivität von Weltbetrachtung herauszustellen. Nicht die Welt an sich wird durch AR ins Klassenzimmer geholt oder durch VR bereist, sondern immer nur eine bestimmte Betrachtungsweise von Welt, deren Autorenschaft es zu rekonstruieren gilt (vgl. Mohring und Brendel 2020).

Demgegenüber wird die 360°-Aufnahme auffällig oft als wertneutral beschrieben:

> «Autorschaft scheint aus dem Bild ausradiert. Anstelle der Auswahl eines Kaders und der Kameraführung ist die gestalterische Freiheit des Kameramannes auf die Wahl der Kameraplatzierung limitiert» (Neußl 2018, 94).

Die zentralperspektivische Bildästhetik und panoptische Anordnung der 360°-Kameralinsen («that look in every direction»; Milk 2015), die an die Ästhetik einer Überwachungskamera erinnern, legt jedoch ein Machtverhältnis zwischen Betrachtendem und Betrachtetem fest. Zudem ist der Aussenraum, in dem sich der Rezipient bzw. die Rezipientin während der VR-Erfahrung befindet, zumeist ein geschützter, körperlich nicht vulnerabler Raum. Eine Reflexion dieser Nicht-Übereinstimmung von Wahrnehmungssituation und wahrgenommener Situation (Seel 1998) sowie der im produktionsbezogenen Aussen manifestierten Machtkonstellation (Wer schaut an und wer wird angeschaut?) sollten berücksichtigt werden, wenn

14 Für eine kritische Auseinandersetzung mit Zeitzeugenschaft in geschichtswissenschaftlichen und -kulturellen Kontexten allgemein siehe (Welzer 2012; Sabrow 2012).

VR als ‹empathy machine› betitelt und damit verbunden z. B. über *Google Expeditions* eine Klassenfahrt in ein jordanisches Flüchtlingslager angeboten wird (Nash 2018).

7. Problemaufriss 2: Die unsichtbare Schnittstelle

Auf thematischer Ebene werden für den Lehr- und Lernkontext Inhalte produziert, die mit dem Hineinversetzen *in* den oder dem Versetzen *aus* dem Bildrahmen eine Unmittelbarkeit der Lernerfahrung annehmen. Wie bereits dargelegt, ist auch dieses zugeschriebene Potenzial von AR und VR mit der Entrahmung der Bildlichkeit verknüpft: «Und man kann in alle Richtungen gucken. Man kann nach unten gucken, nach oben gucken und man erlebt Geschichte unmittelbar» («History 360° – das Making-of. Wie entstehen 360 Grad-Dokumentationen?» 2018). Anhand des Trailers für die im Herbst 2020 veröffentlichte *Oculus Quest* 2 wird im Folgenden die Annahme ebendieser Unmittelbarkeit in Bezug auf die Mensch-Computer-Schnittstelle, das sogenannte Interface, problematisiert.

Der Clip reiht VR an die Spitze einer Mediengeschichte ein, die als eine Geschichte der steten Steigerung einer sogenannten Naturalisierung der Bediengesten sowie Reduktion von materiellen und medialen Störungen erzählt wird.

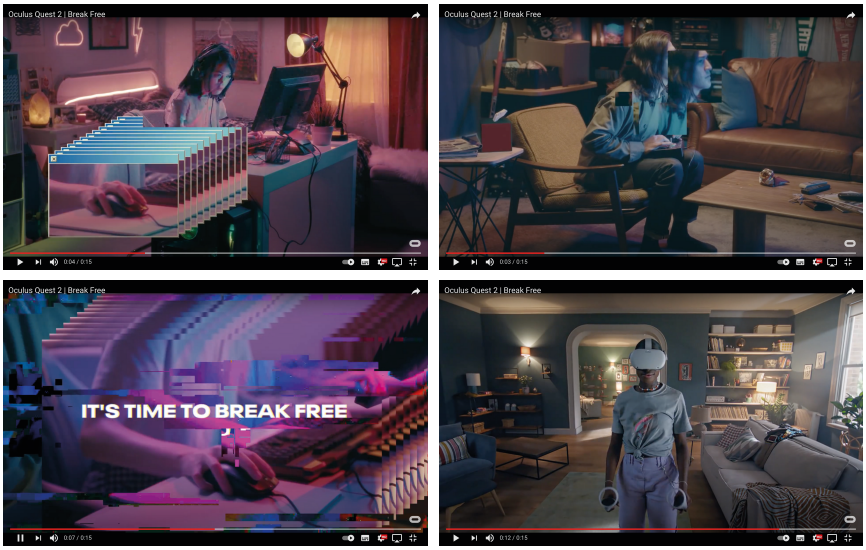

Abb. 2-5: Ausschnitte aus dem Trailer der *Oculus Quest 2* (Oculus Quest 2 | Break Free 2020)

Die Bildsprache des Trailers sowie die sich wiederholende Liedzeile «My finger is on the button» inszenieren Knöpfe, Hebel, Maus und Tastatur als überholte und sperrige Mensch-Computer-Schnittstellen, die ‹unnatürliche› bzw. den Menschen an die Technik fesselnde Praktiken erforderten. Es sei also Zeit, sich von der einschränkenden und störanfälligen Technik zu befreien («It's time to break free») – mit der VR-Hardware *Oculus Quest 2* stehe dieser wie auch immer gearteten freien Medieninteraktion nichts mehr im Wege.

Entgegen der im Trailer beworbenen Loslösung technischer Determiniertheit organisiert das Interface Bewegungs- und Wahrnehmungsformen jedoch mit, wie Schröter beispielsweise anhand des zentralperspektivischen Arrangements (Abb. 2-5) erläutert:

> «Ein perspektivisches Bild, welches sich mit der Kopfbewegung des Betrachters verändert […], macht es dem Betrachter – im Unterschied zur Betrachtung statischer, perspektivischer Bilder – unmöglich, nicht den vorgesehenen Augenpunkt einzunehmen. Es gibt keine Möglichkeit, den von der apparativen Anordnung für das Subjekt vorgesehenen Platz gegenüber dem Bild zu verlassen […].» (Schröter 2004, 192)[15]

Mit dem Bestreben, die Schnittstellen zwischen Mensch, Hard- und Software so unscheinbar und ‹natürlich› (Natural User Interfaces) wie möglich zu gestalten, wird zum einen der Einfluss von materiellen und datentechnischen Komponenten auf Wahrnehmungsweisen und Wissensaneignungsprozesse ausgeklammert. Zum anderen bleibt unsichtbar, welche empirischen Befunde und welches, möglicherweise normierende Wissen über das Verhalten von Körpern in Form von Daten in die Anwendungen einfliessen. Um die Interaktion zwischen Mensch und Computer so störungsfrei wie möglich zu gestalten, spielt der Körper eine entscheidende Rolle, da er physisch und psychisch auf sensorische Reize reagiert und notwendige Bedingung für die Interaktion im und mit dem Virtuellen ist (Rieger 2018; Kaerlein 2018). Um eine Bewegung, zum Beispiel in einem Sport-Spiel, programmieren zu können, muss im Vorfeld Wissen über diese Körper, ihre Praktiken und Wahrnehmungsweisen explizit gemacht und in die Anwendung und Technik eingeschrieben werden. Wie Dawid Kasprowicz jedoch herausstellt, «dominiert das Bild einer Übertragung von Daten auf die menschlichen Sinneskanäle und zurück, wobei die Materialität dieser Kommunikation selten berücksichtigt wird» (Kasprowicz 2019, 20).

Im Rahmen des Sportunterrichts gilt es, bei der Nutzung von VR-Angeboten dementsprechend zu reflektieren, welche Bewegungsformen vom medialen Apparat als richtig oder falsch identifiziert und somit im Bewegungsvollzug wirksam und eingeübt werden. Welche Subjektposition wird in den jeweiligen Anwendungen ermöglicht, welche verunmöglicht? In welche Rolle werden die Schülerinnen und Schüler also versetzt, als wer oder was werden sie von der virtuellen Umwelt adressiert und mit welchen

15 Kaerlein und Köhler sprechen diesbezüglich von einem «‹regime of control› which, at first glance, contradicts the rhetorics of limitless freedom generally applied to VR» (Kaerlein und Köhler 2018, 185).

Anforderungen und Verhaltensweisen sind diese Rollen verbunden? Welche Körpervorstellungen und -normen liegen den Anwendungen und der Annahme einer «natürlichen» Interaktion mit dem Interface zugrunde – für welche Körper sind sie also ausgelegt?

8. Wer, wen, was, wohin und wozu? Ein Fazit

Die Potentiale, die AR und VR im Bildungskontext zugeschrieben werden, wurden von der Autorin unter einer *Entrahmung der Bildlichkeit* subsumiert, die ein Versetzen in andere Zeiten, Räume und Personen ermöglichen soll. Diese Eigenschaft wurde jedoch nicht als in den Technologien selbst angelegt oder fixiert betrachtet, sondern «nach ihren Voraussetzungen und der (strategischen) Funktion ihrer Existenz» (Stauff 2005, 166) gefragt. Dazu wurde das Zusammenspiel aus einer technologischen Neuerung in der Bildverarbeitung (virtueller Bildraum, der sich passend zur Blickrichtung und -perspektive entfaltet) und diskursiven Zuschreibungen (Unmittelbarkeit und Authentizität der Lernerfahrung, Freiheit des Blicks) rekonstruiert. Daran anschliessend hat der Beitrag die daraus resultierenden Implikationen bei der thematischen Ausgestaltung von AR- und VR-Angeboten für die Fächer Geschichte, Geografie und Sport problematisiert.

Obwohl die Wechselwirkungen aus Subjekten, Diskursen, Praktiken und Materialitäten, die die Medialität der beiden Technologien ausmacht (Weich 2020), nicht in Gänze in den Blick genommen werden konnten, kann der Titel «Wer versetzt wen oder was wohin – und wozu?» als Anregung für medienpädagogische und -didaktische Fragestellungen zu AR- und VR-Bildungsmedien dienen. Das *Wer* bezieht sich zum einen auf Grosskonzerne wie Facebook/Meta, die die Hardware für Augmented und Virtual Reality Technologie und Standards für die Betriebssoftware setzen. Zum anderen sind damit die entwickelnden Unternehmen der Programme und Anwendungen gemeint, zum Beispiel öffentlich-rechtliche Sendeanstalten oder auch nicht originär im Bildungssektor angesiedelte Unternehmen aus der Industrie oder Gamingbranche. Beide Seiten sind in je unterschiedliche polit-ökonomische Interessenskonstellationen eingebunden – ein Aspekt, der auch bei Verlagen von Schulbüchern oder anderen Distributoren von Bildungsmedien zu befragen ist, der in Anbetracht der grossen

Datenmengen bei AR und VR jedoch eine neue Dimension erreicht.[16] Hinzu könnten mit dem *Wer* auch jene Diskursakteurinnen und -akteure angesprochen werden, die in Auseinandersetzung mit AR und VR im Bereich Schule die Eigenschaften des Versetzens in den oder aus dem Bildrahmen fortschreiben. Das *Wen* fragt nach der Zielgruppe von Augmented und Virtual Reality Formaten. Das betrifft im Hinblick auf Schule nicht nur Alter, Klassenstufe oder Fach, sondern auch das vorausgesetzte Handhabungswissen – das auch immer eine medienkulturelle Dimension aufweist – und Fragen danach, für welche Körper eine VR- und AR-Anwendung eigentlich ausgelegt ist. Neben den physischen und psychischen Anforderungen an die Subjekte selbst könnte sich aus dem *Wen* die Frage ergeben, aus welcher Perspektive die Schülerinnen und Schülern die AR- oder VR-Anwendungen explorieren: Betreten sie die Arena als Profiboxerin/-boxer oder Amateursportlerin bzw. -sportler? Sind sie Beobachtende eines Geschehens oder werden sie als Teil der dargestellten Szenerie adressiert? Werden sie in der Rolle eines Guides oder Forschers mit einem digitalen Endgerät auf Erkundungstour geschickt? Mit Blick auf Augmented Reality fragt das *Wen* bzw. *Was* zudem nach den Personen oder Objekten, die – so der Anspruch der Produzierenden – in den «persönlichen Raum» (WDR 2019) versetzt werden sollen. Das *Wohin* kann wiederum Fragen adressieren, die sich mit dem Verhältnis von Virtualität und Realität beschäftigen, deren Hybridität bei AR und VR besonders virulent wird. Auch kann mit dem *Wohin* das vermeintliche Versetzen in andere Zeiten, Räume und Körper diskutiert werden. Das *Wozu* stellt die Frage nach der Kommunikationsabsicht: Zu welchem Zweck werden AR und VR im Bildungskontext eingesetzt? Welche Implikationen und Machteinschreibungen sind mit dem Versprechen an ein Versetzen in eine andere Zeit, einen anderen Raum oder Körper verknüpft und wie strukturieren diese die Rezeption von AR- und VR-Formaten mit? Auch lässt das *Wozu* die grundsätzliche ethische Diskussion zu,

16 Die Akteurinnen und Akteure liessen sich natürlich weiter ausdifferenzieren in z. B. produzierende Unternehmen einzelner technischer Komponenten wie Chips und Grafikkarten, Werbe- und PR-Agenturen oder auch Kanäle auf YouTube, die sich mit VR und AR auseinandersetzen. Aufgrund der Kürze des Artikels konnte hierauf leider nicht näher eingegangen werden.

warum bestimmte Zeiten, Situationen und Perspektiven überhaupt nachgefühlt oder erlebt werden sollten und welcher Erkenntnisgewinn dadurch erhofft wird.

AR- und VR-Medien sind mehr als nur symbolische Gimmicks für die technische Aufrüstung des Klassenzimmers. Sie sind auch keine neutralen Tools oder Werkzeuge, sondern in ökonomische und bildungspolitische Konstellationen eingebunden, fungieren als Inklusions- und Exklusionsinstanzen, gestalten Nutzungs- und Wahrnehmungsweisen sowie die durch sie vermittelten Inhalte mit. Die oben genannten Problemaufrisse sind dabei keinesfalls spezifisch für AR- und VR-Technologien. Doch fehlt es jenseits bewahrpädagogischer Warnungen noch an kritischen Auseinandersetzungen mit AR und VR im Schulkontext, in denen die Materialität bzw. Medialität sowie wirtschaftliche Verschränkungen kritisch in den Blick genommen werden. Dabei ist zu beachten, dass die Präsentation oder Offenlegung eines produktionsbezogenen Aussen – der eingesetzten Technik, der Postproduktion etc. – oder der materiellen Schnittstellen nicht automatisch zu einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber selbigen Formaten führt (Bettinger, Draheim, und Weinrebe 2020). Eine didaktische Begleitung bleibt auch hier unabdingbar, um Medienbildungsprozesse nachhaltig anzustossen.

Literatur

Arnheim, Rudolf. 1932. *Film als Kunst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Azuma, Ronald, Yohan Baillot, Reinhold Behringer, Steven K. Feiner, Simon Julier, und Blair MacIntyre. 2001. «Recent advances in augmented reality». *IEEE Computer Graphics and Applications* 21 (6): 34–47. https://doi.org/10.1109/38.963459.

Bettinger, Patrick, Saskia Draheim, und Paul Weinrebe. 2020. «Critical Making?: Praktiken in Makerspaces zwischen Widerständigkeit und Affirmation». *Medienimpulse* 58 (4): 1–34. https://doi.org/10.21243/mi-04-20-20.

Buchner, Josef. 2017. «Offener Geschichtsunterricht mit Augmented Reality». *Medienimpulse* 55 (1). https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1061.

Buehler, Kai, und Andreas Kohne. 2020. «Besser Lernen mit VR/AR Anwendungen». In *Virtual Reality und Augmented Reality in der Digitalen Produktion*, herausgegeben von Horst Orsolits und Maximilian Lackner, 75–97. Wiesbaden: Springer, Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29009-2_5.

Bunnenberg, Chirstian. 2018. «Virtual Time Travels? Public History and Virtual Reality». *Public History Weekly* 6 (3). https://doi.org/10.1515/phw-2018-10896.

Bürki, Rolf, und Josef Buchner. 2020. «Immersive Virtuelle Realität mit VR-Brillen im Geographieunterricht: Potentiale und Herausforderungen». *Progress in Science Education* 3 (2): 49–53. https://doi.org/10.25321/prise.2020.1001.

Curtis, Robin. 2016. «Immersion and Abstraction as Measures of Materiality». In *Immersion in the Visual Arts and Media*, herausgegeben von Fabienne Liptay und Burcu Dogramaci, 41–66. Leiden/Boston: Brill Rodopi.

Dreesen, Philipp, Łukasz Kumięga, und Constanze Spieß. 2012. «Diskurs und Dispositiv als Gegenstände interdisziplinärer Forschung. Zur Einführung in den Sammelband». In *Mediendiskursanalyse. Diskurse – Dispositive – Medien – Macht*, herausgegeben von Philipp Dreesen, Łukasz Kumięga, und Constanze Spieß, 9–22. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93148-7_1.

Facebook Connect | Keynote. 2020. https://www.youtube.com/watch?v=-cRxT-32G7y4.

GfM, Gesellschaft für Medienwissenschaft. 2019. «Jahrestagung 2019: Medien-Materialitäten». *GfM, Gesellschaft für Medienwissenschaft* (blog). 17. Mai 2019. https://gfmedienwissenschaft.de/jahrestagung/archiv/2019-medien-materialitaeten.

Google. o. J. «Mit Expeditionen den Unterricht aufregend gestalten». *Google for Education* (blog). https://edu.google.com/intl/de_de/products/vr-ar/expeditions/.

Grau, Oliver. 2001. *Virtuelle Kunst in Geschichte und Gegenwart. Visuelle Strategien*. Berlin, Bonn: Dietrich Reimer.

Henze, Niels, Jochen Koubek, Katrin Wolf, Moritz Puppel, Jens Reinhardt, und Rufat Rzayev. 2019. «GEVAKUB: Gestaltungsrichtlinien für virtuelle Lernräume in der kulturellen Bildung». In *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, Stephan Kröner, und Lisa Unterberg, 93–108. München: kopaed.

Hicketier, Knut. 1999. «Fenster zum Welt und Weltersatz – das Fernsehen». In *Auf dem Weg zur 'Weltkultur'*, herausgegeben von Brockhaus, 6: 220–28. Kunst und Kultur. Leipzig, Mannheim: Brockhaus.

«History 360° – das Making-of. Wie entstehen 360 Grad-Dokumentationen?» 2018. Making-of. https://www.zdf.de/geschichte/history-360-grad/history-360-making-of-100.html.

Jauch, Steffen. 2019. «Virtual und Augmented Reality im Klassenraum? Ein Überblick bildungsrelevanter Angebote». *bpb* (blog). 2019. https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/298516/virtual-und-augmented-reality-im-klassenraum-ein-ueberblick-bildungsrelevanter-angebote.

Jordan, Stefan. 2013. *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

Kaerlein, Timo. 2018. *Smartphones als digitale Nahkörpertechnologien. Zur Kybernetisierung des Alltags*. Paderborn: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839442722.

Kaerlein, Timo, und Christian Köhler. 2018. «Around a Table, around the World. Facebook Spaces, Hybrid Image Space and Virtual Surrealism». In *Image – Action – Space. Situating the Screen in Visual Practice*, herausgegeben von Luisa Feiersinger, Kathrin Friedrich, und Moritz Queisner, 177–90. Berlin, Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.25969/mediarep/12208.

Kasprowicz, Dawid. 2019. *Der Körper auf Tauchstation: Zu einer Wissensgeschichte der Immersion*. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845298689-1.

kmz. 2020. «Augmented Reality: Apps und Dienste». *Kreis-Medienzentrum Ludwigsburg* (blog). 2020. https://kmz-ludwigsburg.de/augmented-reality-apps-und-dienste-welche-augmented-reality-apps-und-dienste-gibt-es-im-bildungsbereich-ein-ueberblick/.

Krech, Hubert. 2019. «Virtual Reality im Unterricht – Über dir der Rosinenbomber». *ZDF* (blog). 2019. https://www.zdf.de/nachrichten/heute/auf-zeitreise-schueler-testen-zdf-history360-grad-100.html?sfns=mo.

Lenzen, Kirstin. 2020. *Die multiple Identität der Technik Eine Innovationsbiographie der Augmented Reality-Technologie*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839451854.

Liu, Dejian, Chris Dede, Ronghuai Huang, und John Richards, Hrsg. 2017. *Virtual, Augmented and Mixed Realities in Education*. Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5490-7.

Maas, Melanie J., und Janette M. Hughes. 2020. «Virtual, augmented and mixed reality in K-12 education: a review of the literature». *Technology, Pedagogy and Education* 29 (2): 231–49. https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1737210.

Making of WDR History App. o. J. Making-of. https://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/video-making-of-wdr-history-app-100.html.

Medienzentrum Pforzheim-Enzkreis. o. J. «Medienzentrum Pforzheim-Enzkreis». https://padlet.com/MZPE.

Milgram, Paul, und Fumio Kishino. 1994. «A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays». *IEICE Transactions on Information Systems* E77-D (12): 1321–29.

Milk, Chris. 2015. «How Virtual Reality Can Create the Ultimate Empathy Machine». TED-Talk. https://www.ted.com/talks/chris_milk_how_virtual_reality_can_create_the_ultimate_empathy_machine?language=de.

Mittelstaedt, Tim. 2021. «timmersive». *timmersive* (blog). 2021. https://timmersive.eu.

Mohring, Katharina, und Nina Brendel. 2020. «Virtual-Reality-Exkursionen im Geographiestudium – neue Blicke auf Virtualität und Raum». In ***Augmentierte und virtuelle Wirklichkeiten***, herausgegeben von Andreas Beinsteiner, Lisa Blasch, Theo Hug, Petra Missomelius, und Michaela Rizzolli, 189–204. Innsbruck: Innsbruck University Press. https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/46239.

Mulders, Miriam, und Josef Buchner. 2020. «Lernen in immersiven virtuellen Welten aus der Perspektive der Mediendidaktik». *Medienimpulse* 58 (2): 1–23. https://doi.org/10.21243/mi-02-20-22.

Nash, Kate. 2018. «Virtual reality witness: exploring the ethics of mediated presence». *Studies in Documentary Film* 12 (2): 119–31. https://doi.org/10.1080/17503280.2017.1340796.

Neußl, Patrick. 2018. «360° Video – Immersion als mediales Dispositiv». Masterarbeit, Universität Wien. https://doi.org/10.25365/thesis.54251.

nextReality. Hamburg. 2021. *Meetup | Potenziale von VR im Sport – Gute Vorsätze mit VR in die Realität umsetzen*. Meetup. https://www.youtube.com/watch?v=K93WpXlEwA0.

Oculus Quest 2 | Break Free. 2020. https://www.youtube.com/watch?v=l2b02sUKf0I.

Pölert, Hauke. 2019. «Augmented Reality (AR) im Geschichtsunterricht – 5 Praxisbeispiele». *unterrichten. digital* (blog). 2019. https://unterrichten.digital/2019/12/09/augmented-reality-geschichtsunterricht/.

Radu, Iulian. 2014. «Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis». *Personal and Ubuquitous Computing* 18: 1533–43. https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y.

Rieger, Stefan. 2018. «„Bin doch keine Maschine…" Zur Kulturgeschichte eines Topos». In *Machine Learning – Medien, Infrastrukturen und Technologien der Künstlichen Intelligenz*, herausgegeben von Christoph Engemann und Andrea Sudmann, 117–42. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839435304-006.

Sabrow, Martin. 2012. «Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten». In *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*, herausgegeben von Martin Sabrow und Norbert Frei, 1. Aufl., 414: 13–32. Geschichte der Gegenwart. Göttingen: Wallstein.

Schröter, Jens. 2004. *Das Netz und die Virtuelle Realität. Zur Selbstprogrammierung der Gesellschaft durch die universelle Maschine*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.25969/mediarep/3737.

Seel, Martin. 1998. «Medien der Realität und Realität der Medien». In *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*, herausgegeben von Sybille Krämer. Frankfurt am Main: Suhrkamp. gekürzte Fassung verfügbar unter http://www.medien-gesellschaft.de/html/seel-_medienrealitat.html.

Stauff, Markus. 2005. *‚Das neue Fernsehen'. Machtanalyse, Gouvernementalität und digitale Medien*. Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 2. Münster: LIT. https://doi.org/10.25969/mediarep/1111.

Stern, Martin. 2019. «Körper – Medien – Selbst in neuen Sportpraktiken». In *Self-Tracking, Selfies, Tinder und Co. Konstellationen von Körper, Medien und Selbst in der Ge-genwart*, herausgegeben von Daniel Rode und Martin Stern, 37–54. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839439081-002.

Stiftung Lesen, Hrsg. 2018. *Virtual Reality. Virtuelle Welten entdecken, Wissen erleben*. Mainz: Stiftung Lesen. https://www.derlehrerclub.de/download.php?type=documentpdf&id=2090.

Stiftung Lesen, Hrsg. 2019. *Augmented Reality im Unterricht. Neue Perspektiven für das Lernen und Lesen*. Mainz: Stiftung Lesen. https://www.derlehrerclub.de/download.php?type=documentpdf&id=2091.

Sutherland, Ivan E. 1968. «A head-mounted three dimensional display». *Fall Joint Computer Conference*, 757–64.

Time & History. o. J. «Führerbunker VR. Eine interaktive Dokumentation über die letzten Tage des Dritten Reichs im ‹Führerbunker›». Homepage. *Time & History* (blog). https://timeandhistory.com/de/home_ger/.

«Virtual Reality – Schöne neue Welt?». 2020. *phoenix plus*. https://www.phoenix.de/sendungen/ereignisse/phoenix-plus/virtual-reality---schoene-neue-welt-a-1378580.html.

Wagner, Jens-Christian. 2019. «Simulierte Authentizität? Chancen und Risiken von Augmented und Virtual Reality an Gedenkstätten». *Gedenkstättenrundbrief* 196 (Dezember): 3–9.

WDR. 2019. «Erfolge: Grimme, Prix Europa & Co.». 2019. https://www1.wdr.de/fernsehen/unterwegs-im-westen/ar-app/ar-app-info-100.html.

Weich, Andreas. 2020. «Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform». *Medienimpulse* 58 (2): 1–32. https://doi.org/10.21243/mi-02-20-20.

Welzer, Harald. 2012. «Vom Zeit- zum Zukunftszeugen. Vorschläge zur Modernisierung der Erinnerungskultur». In *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*, herausgegeben von Martin Sabrow und Norbert Frei, 1. Aufl., 414:33–48. Geschichte der Gegenwart. Göttingen: Wallstein.

Wössner, Stephanie. o. J. «Virtual Reality: Apps und Dienste». *Landesmedienzentrum Baden-Württemberg* (blog). https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/virtual-und-augmented-reality/virtual-reality-apps-und-dienste/#/medien-und-bildung/medienwissen/virtual-und-augmented-reality/virtual-reality-apps-und-dienste/.

ZDF. o. J. «Geschichte hautnah erleben». *ZDF-History 360°* (blog). https://www.zdf.de/geschichte/history-360-grad#xtor=CS5-4.

Zobel, Benedikt, Sebastian Werning, Dirk Metzger, und Oliver Thomas. 2018. «Augmented und Virtual Reality: Stand der Technik, Nutzenpotenziale und Einsatzgebiete». In *Handbuch Mobile Learning*, herausgegeben von Claudia de Witt und Christina Gloerfeld, 123–40. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19123-8_7.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Digitalisierungsbezogene Kompetenzen Dozierender in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden

Ergebnisse des Forschungsprojekts DiKoLA der Professur für Medienpädagogik und der Professur für Bildungstechnologie an der TU Dresden

Juliane Tolle[1], Mariane Liebold[2], Christine Dallmann[2], Verena Odrig[2] und Nadine Schaarschmidt[2]

[1] Technische Universität Chemnitz

[2] Technische Universität Dresden

Zusammenfassung

Mediatisierungsprozesse, die stetig voranschreiten, werden Lehrpersonen immer wieder vor neue medienpädagogische und -didaktische Herausforderungen stellen. Deshalb sollten medienpädagogische und -didaktische Inhalte in die Lehramtsausbildung integriert werden, um Medienbildung umfassend zu fördern und angehende Lehrkräfte entsprechend auf den Schulalltag vorzubereiten. Zentral ist dabei der Kompetenzerwerb von Studierenden in der Hochschullehre, der angehenden Lehrpersonen zukünftig ermöglichen soll, die Medienbildung ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. Gleichzeitig müssen Hochschullehrende selbst über diese Medienbildung einschliesslich digitalisierungsbezogener Kom-

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Tolle, Juliane, Mariane Liebold, Christine Dallmann, Verena Odrig, und Nadine Schaarschmidt. 2022. «Digitalisierungsbezogene Kompetenzen Dozierender in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 469–494. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.07.X.

petenzen verfügen. Der folgende Beitrag befasst sich mit diesem Zusammenhang am Beispiel der Technischen Universität Dresden. Hier soll das Forschungsprojekt «DiKoLA – Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Hochschuldozent:innen in den Lehramtsstudiengängen» vorgestellt werden. Auf Grundlage vorangegangener Projekte der Professur für Medienpädagogik und der Professur für Bildungstechnologie an der TU Dresden zum Thema Medienbildung im Lehramt wurde ein Kompetenzrahmen entwickelt, welcher digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Hochschullehrenden in Lehramtsstudiengängen adressiert. Weiterhin wurde die Lehrpraxis von Hochschuldozierenden hinsichtlich medienpädagogischer und mediendidaktischer Themen untersucht. Im Anschluss daran wurden Weiterbildungsangebote in Bezug auf den Kompetenzrahmen analysiert. Das Projekt sowie wesentliche Ergebnisse sollen im Rahmen des Beitrags vorgestellt werden. Die Befragung von Lehrenden an der TU Dresden im Rahmen des Projekts DiKoLA (Laufzeit: 01.07.2019 bis 31.12.2020) erfolgte in Kooperation der genannten Professuren mit der Professur für Didaktik der Informatik der TU Dresden.

Digitalisation-Related Competences of University Lecturers in Teacher Training Courses at the TU Dresden

Abstract

Mediatisation processes, which are constantly progressing, will always pose challenges for teachers with new media pedagogical and media didactical challenges. Therefore, media pedagogical and media didactic contents should be integrated into the curricula of degree programmes leading to teacher accreditation in order to comprehensively promote media education and prepare future teachers for everyday school life. The acquisition of competences by students in university teaching is of particular importance to enable prospective teachers to promote the media education of their students. At the same time, university teachers themselves need to embody this media literacy, including digitalisation-related competences. The following article deals with this interrelationship using the example of the Technische Universität Dresden. In this context, the research project «DiKoLA – Digitalisation-related Competences of University Lecturers in

Teacher Training Courses» will be presented. Based on previous projects on the topic of media education in the teaching profession, a competence framework was developed which addresses digitalisation-related competences of university lecturers in teaching degree programmes. Furthermore, the teaching practice of university lecturers was examined regarding media pedagogy and media didactics. Subsequently, further education offers were analysed in relation to the competence framework. The project and its main results will be depicted in this article. The DiKoLA project (01.07.2019 to 31.12.2020) was realised by the Chair of Educational Technology and the Chair of Media Education at the TU Dresden. The survey of lecturers at the TU Dresden was carried out in cooperation with the Chair for Didactics of Computer Science at the TU Dresden.

1. Einleitung

Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu fördern, rückt weiterhin in den Fokus, nicht zuletzt durch pandemiebedingtes *Distanzlernen*. Seit dem Frühjahr 2020 zeigte sich dadurch im Bildungsbereich einmal mehr, wie wichtig medienkompetentes und vor allem mediendidaktisches Handeln im pädagogischen Alltag ist. Im Zusammenhang mit Digitalisierung ist dabei auch von «digitalisierungsbezogenen Kompetenzen» die Rede. Dadurch ergeben sich Herausforderungen für die schulische Bildung und unmittelbar auch für die Hochschullehre. Um es Lehramtsstudierenden zu ermöglichen, als künftige Lehrkräfte eine umfassende Medienbildung ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern, muss zunächst *deren* Medienpädagogische Kompetenz (Blömeke 2000) gefördert werden. Entsprechend sollten Dozierende in Lehramtsstudiengängen selbst über eine umfassende Medienpädagogische Kompetenz verfügen, die heute insbesondere Inhalte bezüglich Digitalisierungsprozesse einschliesst. Damit sind sowohl mediendidaktische als auch medienpädagogische Inhalte sowie methodisch-didaktische Fragen und Herausforderungen verbunden. Das Projekt *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Hochschuldozent:innen in den Lehramtsstudiengängen – DiKoLA* befasste sich mit diesen Aufgaben.

Der vorliegende Beitrag thematisiert, was dies inhaltlich bedeutet und inwiefern auf vorhandene Modelle und Konzepte hinsichtlich digitalisierungsbezogener Kompetenzen[1] Hochschuldozierender zurückgegriffen werden kann. Dazu werden zunächst die Ziele des Projekts DiKoLA vorgestellt sowie die Zielgruppen im Bildungsprozess im Zusammenhang verortet. Kapitel 3 befasst sich mit einer zusammenfassenden Erläuterung des im Projekt erstellten Kompetenzrahmens für Hochschuldozierende, welcher auf bereits bestehende Konzepte zurückgreift. Neben der Entwicklung eines Kompetenzrahmens galt es, die diesbezügliche Lehrpraxis an der TU Dresden zu untersuchen und deren Ist-Zustand zu erfassen. Die Erhebung erfolgte per Selbsteinschätzung durch die Dozierenden, die Lehrveranstaltungen für Studierende im Lehramt anbieten. Einige Ergebnisse der Befragung werden in Kapitel 4 vorgestellt. In Kapitel 5 werden die Weiterbildungsangebote für Hochschuldozierende sachsenweit betrachtet und mit den digitalisierungsbezogenen Kompetenzen des Kompetenzrahmens verglichen. Der Beitrag schliesst mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

2. Ziele und Zielgruppenverortung

Im Projekt DiKoLA wurden insgesamt drei Ziele verfolgt: Das erste Ziel umfasste die Erstellung eines Kompetenzrahmens unter Einbezug relevanter Vorarbeiten bei Integration inhaltlicher und didaktischer Dimensionen (vgl. Schaarschmidt et al. 2020). Zweites Ziel war es, die Lehrpraxis Hochschullehrender in der Lehramtsausbildung an der TU Dresden, bezogen auf die Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen, zu erheben. Daneben galt es ausserdem, Weiterbildungsangebote in Sachsen in den Blick zu nehmen, um diese mit dem zuvor erstellten Kompetenzrahmen abzugleichen und Handlungsbedarfe für Hochschullehrende abzuleiten.

1 Hier verstanden als thematische Spezifizierung Medienpädagogischer Kompetenz, vgl. Blömeke 2000.

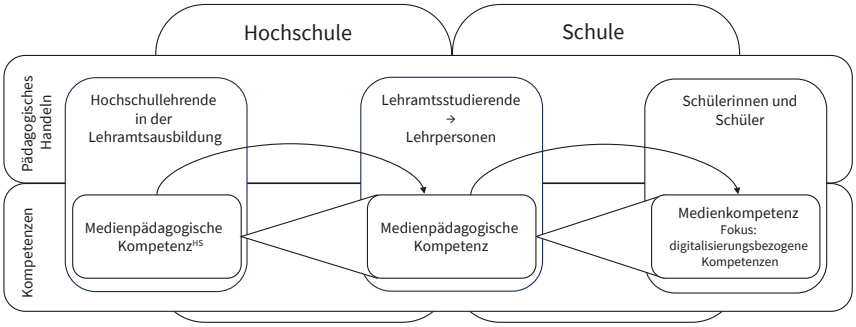

Abb. 1: Zielgruppenverortung, eigene Darstellung.

Abbildung 1 zeigt die Zielgruppenverortung aus der Perspektive des Projekts. Hier sehen sich sowohl der Bildungsbereich Schule als auch der Bildungsbereich Hochschule verortet. So umfasst die Institution Schule die Akteurinnen und Akteure der Lehrpersonen sowie die unterrichteten Schülerinnen und Schüler, welche während ihrer Schulzeit weitreichende Medienkompetenz erwerben (KMK 2016). Lehrkräfte (einschliesslich Lehramtsstudierende) müssen zudem über Medienpädagogische Kompetenz (vgl. Blömeke 2000) verfügen, um die Medienkompetenz ihrer (zukünftigen) Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die angehenden Lehrpersonen werden von Dozierenden an Universitäten ausgebildet. Hochschullehrende benötigen daher Medienpädagogische Kompetenz, die sich auf die Hochschullehre bezieht, um wiederum die Medienpädagogische Kompetenz der Studierenden im Bereich Lehramt zu fördern. Das Projekt DiKo-LA bezieht sich auf Hochschullehrende als unmittelbare Zielgruppe (vgl. Schaarschmidt et al. 2020). Die Abbildung verdeutlicht die Komplexität der Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen, die sich nicht nur auf einen Bereich auswirken, sondern verschiedene Ebenen mittelbar betreffen.

3. Kompetenzrahmen Digitalisierungsbezogener Kompetenzen

Der erste Teil des Projekts widmete sich der Erstellung eines Kompetenzrahmens digitalisierungsbezogener Kompetenzen für Hochschullehrende in der Lehramtsausbildung. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen werden hier als thematisch spezifiziert in Anlehnung an den Medienkompetenzbegriff nach Dieter Baacke (1997) gefasst. Sie schliessen im Sinne Medienpädagogischer Kompetenz (vgl. Blömeke 2000) darüber hinaus weitere Komponente ein (vgl. Schaarschmidt et al. 2020, 378).

Der Kompetenzrahmen wird in diesem Beitrag zusammenfassend vorgestellt und basiert auf einer bereits veröffentlichten ausführlichen Darstellung (siehe dazu: ebd., 377-384).

Um den Erwerb von Medienkompetenz und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern sicherzustellen, bedürfen (angehende) Lehrpersonen sowie Dozierende in der Lehramtsausbildung im Sinne medienpädagogischer Zielsetzungen notwendigerweise eine umfassendere Ausbildung darin (vgl. ebd., 379). Abbildung 2 stellt den konzipierten Kompetenzrahmen in einer verkürzten Variante dar.

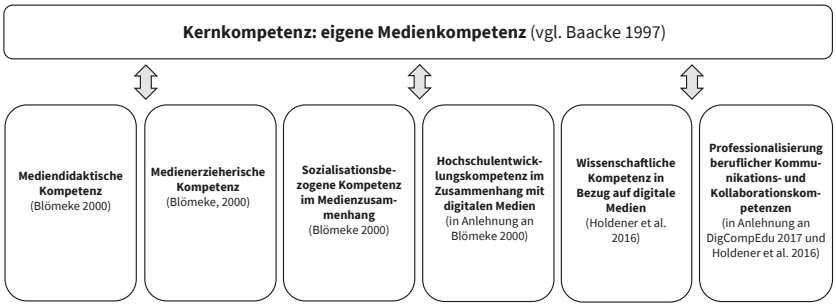

Abb. 2: Kompetenzrahmen – Kurzfassung, eigene Darstellung.

Zentral ist hierin die *eigene Medienkompetenz*. Sie umfasst unter anderem den Medienkompetenzbegriff nach Dieter Baacke, welcher durch vier Dimensionen gekennzeichnet ist (vgl. Baacke 1997, 98f.): Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.[2] Die Teilaspekte des Begriffs können jedoch nicht getrennt voneinander betrachtet werden,

2 Zur Erläuterung dieser Begriffe: vgl. Schaarschmidt et al. (2020).

da sie sich gegenseitig bedingen und ineinandergreifen. Dies gilt sowohl für die theoretische Auseinandersetzung als auch für die medienpädagogische Praxis.

Weitere herangezogene Modelle bzw. Konzeptionen neben der Medienkompetenz nach Baacke waren folgende: die SMK-Konzeption «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule» (SMK 2017a, 2017b), Medienpädagogische Kompetenz nach Blömeke (2000) und Tulodziecki (2012), Digital Literacy Framework (Holdener, Bellanger, und Mohr 2016) und Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) (2017) (vgl. Schaarschmidt et al. 2020, 379). Auf diesen Modellen aufbauend wurde der Kompetenzrahmen digitalisierungsbezogener Kompetenzen für Hochschullehrende in Lehramtsstudiengängen entwickelt (vgl. ebd., 383).

Neben der *eigenen Medienkompetenz*, die im Kompetenzrahmen als wesentliche Voraussetzung und Kernkompetenz für Hochschuldozierende betrachtet wird, gibt es sechs weitere Bereiche (vgl. ebd., 379). Medienkompetenz wird neben den vier Dimensionen nach Baacke auch als «Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien» (Tulodziecki 1997, zit. n. Blömeke 2000, 172) bezeichnet. Die Aspekte *eigener Medienkompetenz* des Kompetenzrahmens werden also zum einen durch die vier Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke (1997), zum anderen durch die praxisorientierte SMK-Konzeption «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule» (2017a, 2017b) veranschaulicht (vgl. Schaarschmidt et al. 2020, 379f.). Die SMK-Konzeption beinhaltet in Anlehnung an die KMK (2016) sechs Teilbereiche, denen neben den Schülerinnen und Schülern auch Lehrkräfte sowie Dozierende gerecht werden sollten:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren und Präsentieren
4. Schützen und sicheres Agieren
5. Problemlösen und Handeln
6. Analysieren und Reflektieren

In der SMK-Konzeption werden diese sechs Bereiche mit Beispielen unterlegt und beschrieben (vgl. SMK 2017a, 2017b). Sie reichen jedoch nicht aus, um medienpädagogisch den voranschreitenden Prozessen der Digitalisierung und der damit verbundenen Lebensgestaltung gerecht zu werden. Dies betrifft insbesondere den schulischen Bereich sowie künftige Bildungsprozesse (vgl. Schaarschmidt et al. 2020, 380).

Deshalb wurde dem Kompetenzrahmen für Hochschullehrende die Medienpädagogische Kompetenz nach Blömeke (2000) zugrunde gelegt. Die einzelnen Dimensionen und Bereiche (vgl. Abbildung 2) aus verschiedenen bestehenden Modellen stehen dabei nicht in Widerspruch zu etablierten Modellen (Schaarschmidt u. a. 2020; Sektion Medienpädagogik 2017; Tulodziecki 2017). Die Übergänge zwischen den Teilbereichen sind fliessend und die Trennung erfolgt nur auf theoretischer Ebene; einzelne Bereiche und Unterdimensionen digitalisierungsbezogener Kompetenzen finden sich zudem in verschiedenen Kategorien wieder (vgl. ebd.).

In Abbildung 1 wurde bereits die Komplexität der Zielgruppe(n) verdeutlicht, weshalb in der lehramtsbezogenen Hochschullehre eine Qualifikation der Dozierenden erforderlich ist, die über die *eigene Medienkompetenz* hinausgeht. Dazu wird die Medienpädagogische Kompetenz nach Blömeke (2000) herangezogen. Diese gliedert sich in:

- Mediendidaktische Kompetenz
- Medienerzieherische Kompetenz
- Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang
- (Hoch)Schulentwicklungskompetenz im Zusammenhang mit digitalen Medien.

Diese Bereiche sind damit ebenfalls Bestandteil des von den Autorinnen vorgeschlagenen Kompetenzrahmens (vgl. Abbildung 2).

Mediendidaktische Kompetenz beschreibt «die Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung» (Blömeke 2000, 157).[3] Die *medienerzieherische Kompetenz* umfasse die «Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln

3 Hierzu gehört beispielsweise der Einsatz von Medien und Informationstechnologien in der Lehre oder die Gestaltung digitaler Lehr- und Lernformen (Schaarschmidt u. a. 2020, 381).

zu können» (ebd., 159).[4] An dieser Stelle gibt es Querverweise zu anderen Modellen (Schaarschmidt u. a. 2020, 381). Die *mediendidaktische Kompetenz* (vgl. Blömeke 2000) lässt sich demnach mit dem Bereich «Digitales Lehren und Lernen» des Digital Literacy Framework (Holdener, Bellanger, und Mohr 2016) und dem Bereich «Lehren und Lernen mit digitalen Medien» im DigCompEdu (European Commision 2017) vergleichen. Die Modelle des DigCompEdu sowie die SMK-Konzeption «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule» (2017a, 2017b) zeigen ebenfalls medienerzieherische Aspekte nach Blömeke (2000) (Schaarschmidt u. a. 2020, 381). Die *sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang* sowie die *Hochschulentwicklungskompetenz im Zusammenhang mit digitalen Medien* in Anlehnung an Blömeke (2000) sind bisher in keinem anderen Modell verortet, sodass diese als weitere Kompetenzbereiche von Bedeutung herangezogen werden (vgl. Schaarschmidt u. a. 2020, 381).

Die *sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang* ist die «Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln» (Blömeke 2000, 162). Die *Hochschulentwicklungskompetenz im Zusammenhang mit digitalen Medien* wurde in Anlehnung an die Schulentwicklungskompetenz bei Blömeke (2000) präzisiert als «Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns» (Blömeke 2000, 165). Hierzu zählen

> «die Wahrnehmung der Bedeutung von Medien für die Professionalität des Lehrberufs und für die Hochschulentwicklung und […] die Einbettung und Thematisierung sowohl hochschulspezifischer als auch gesellschaftlicher Transformationsprozesse wie z. B. der Digitalisierung und die entsprechende Mit- und Ausgestaltung der medienpädagogischen Lehre in der Hochschule» (Schaarschmidt u. a. 2020, 382).

Die Angebote hinsichtlich medienpädagogischen Handelns und dessen Verankerung an Hochschulen sowie insbesondere im Lehramt werden bisher eher als Einzelaktivitäten realisiert anstatt als gesamtuniversitäre Aufgabe (vgl. Holdener, Bellanger, und Mohr 2016, 71f.). Ob sich dies durch

4 Die Definition zielt auf die Förderung von Medienkompetenz von Lernenden durch die Realisierung der Erziehungsaufgaben im Bereich Medien und Informationstechnologien ab (vgl. ebd.).

die pandemiebedingte Umstellung auf die digitale Lehre geändert hat, dürfte von grossem Forschungsinteresse sein. «Eine erfolgreiche digitale Transformation bedarf neben entsprechenden Kompetenzen auf individueller Ebene der Hochschullehrenden ebenso entsprechender Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation» (Schaarschmidt u. a. 2020, 382). Das betrifft bspw. eine «gut ausgebaute digitale Infrastruktur, aber auch kollektiv verinnerlichte Werte, Normen und Einstellungen, die das Verhalten im Umgang mit digitalen Technologien innerhalb von Fachbereichen oder Teams prägen» (Holdener, Bellanger, und Mohr 2016, 72).

So wird der Kompetenzrahmen durch die wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien in Anlehnung an Holdener et al. (2016) und die Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen ergänzt (vgl. Schaarschmidt u. a. 2020, 382). Die Wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien ist definiert als «Nutzung und Erzeugung von digitalen Daten, Quellen, Beweisen, Untersuchungsmethoden, Publikationen, um wissenschaftliche Ziele zu erreichen» (Holdener, Bellanger, und Mohr 2016, 71). Hierunter fallen beispielsweise die Erschliessung und Aneignung von Mitteln digitaler Wissenschaftskommunikation sowie das Einbinden und Nutzen von Open Access, Open und Big Data (vgl. ebd., zit. n. Schaarschmidt u. a. 2020). Im Bereich der Lehrtätigkeit drückt sich dies als Integration digitaler und digitalisierungsbezogener wissenschaftlicher Ergebnisse im Sinne ihrer Verbesserung und Erweiterung aus (ebd., 382).

Der Bereich Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen besteht aus den Kategorien Kommunikation und Kollaboration von Holdener et al. (2016) und *berufliches Engagement* des DigCompEdu (European Commission 2017). Dazu gehören die Fähigkeit zur Nutzung digitaler Kommunikationsmittel sowie die aktiven Teile in sozialen Netzwerken für Lern-, Lehr- und Forschungszwecke (vgl. Holdener, Bellanger, und Mohr 2016, 71). Des Weiteren gehören der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie eine Kommunikation zur Organisation mit Lernenden und Dritten dazu (vgl. Kategorie des *beruflichen Engagements* des DigCompEdu, European Commission, 2017).

Neben der Fokussierung auf Kommunikation und Kollaboration soll hier auch die Fähigkeit zum Tragen kommen, «digitale Technologien zur Verbesserung der Lehre und für die eigene berufliche Weiterbildung zu nutzen bzw. einzusetzen» (European Commission, 2017). Dieser Punkt ist bei Blömeke nicht zu finden, er liesse sich in die Bereiche eigener Medienkompetenz bzw. mediendidaktische oder medienerzieherische Kompetenz einordnen (Schaarschmidt u. a. 2020). Die *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen* bildet damit den letzten wesentlichen Teilbereich digitalisierungsbezogener Kompetenzen (ebd.).

4. Monitor – Erhebung der Lehrpraxis

Einen weiteren Projektbestandteil stellte eine Erhebung der Lehrpraxis dar. Am Beispiel der TU Dresden sollte durch eine Online-Befragung die bestehende Lehrpraxis im Hinblick auf die Verwirklichung von Bildungszielen im Kontext der Digitalisierung erfasst werden. Dabei lag der Fokus insbesondere auf den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken. Die Befragung erfolgte im Zeitraum vom 12. Februar bis zum 14. April 2020 und wurde über das Online-Befragungstool LimeSurvey realisiert. Die Fragen wurden anonym in Form von Selbsteinschätzungen und Freitexten beantwortet.

Da sich im Zuge des Projekts Interesse seitens der Professur für Didaktik der Informatik an der TU Dresden zeigte, wurden Befragung und Auswertung in Kooperation erstellt. Insgesamt nahmen 89 Personen daran teil, wobei Fragen teilweise unvollständig beantwortet wurden. Darüber hinaus ist die Stichprobe nicht repräsentativ. Hinsichtlich der thematischen Zuordnung der Mitarbeitenden lässt sich feststellen, dass eine relative Mehrheit angab, ihre Lehrveranstaltungen in den Fachwissenschaften abzuhalten (49%). In der Fachdidaktik waren es 28%, in den Bildungswissenschaften lediglich 17% und 5% gaben keine Antwort (n=81). Der Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften wurde dabei von mehr als der Hälfte der Teilnehmenden ausgewählt (57%), gefolgt vom Bereich Mathematik und Naturwissenschaften (26%). Weitere Ausdifferenzierungen der Zuordnung zu einzelnen Bereichen (etwa nach Fächern oder Professuren) waren

aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen und der Anzahl der Teilnehmenden nicht möglich. Die Umfrage erfolgte zu Beginn der Corona-Pandemie und damit kurz vor dem ersten digitalen Semester im Jahr 2020. Damit zeigen die Ergebnisse einen Einblick in die Lehre vor der pandemiebedingten Umstellung (Odrig, Schaarschmidt, und Tolle 2020, 110). Im Rahmen dieses Beitrags werden nur ausgewählte Fragen und Antworten vorgestellt, die im Zusammenhang mit den weiteren Projektergebnissen (vorrangig der Untersuchung der Weiterbildungsangebote) von besonderer Relevanz sind.

Eine Frage beschäftigte sich u. a. mit den thematischen Aspekten in Lehrveranstaltungen. Hier wurden Kompetenzbereiche auf der Grundlage der Kategorisierung in der SMK-Konzeption abgefragt (SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2017b)[5].

> «Wie oft thematisieren Sie in Ihren Lehrveranstaltungen folgende Aspekte?» (n=89)

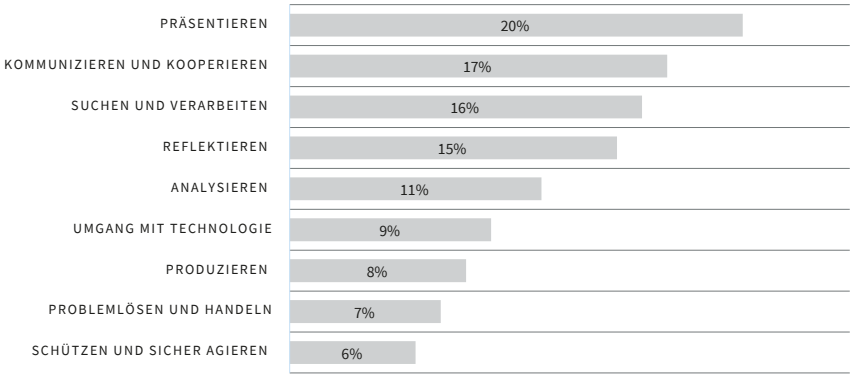

Abb. 3: Häufig thematisierte Aspekte in Lehrveranstaltungen.

Die Kategorien *Präsentieren*, *Kommunizieren und Kooperieren* sowie *Suchen und Verarbeiten* zählen zu den häufigsten Nennungen. Hingegen sind selten thematisierte Aspekte: *Schützen und sicher agieren*, *Umgang mit Technologie* und *Produzieren*. Mehrfachantworten waren möglich.

5 In der Frage wurden die verschiedenen Items in Anlehnung an die Konzeption vorgegeben und angepasst und mit entsprechenden Beispielen unterlegt.

Eine weitere Frage befasste sich mit der Art und Weise der Thematisierung der Aspekte aus der obigen Frage: «Wie thematisieren Sie die genannten Aspekte?» Diese Frage wurde von 70 Personen über ein Freitextfeld beantwortet. Die Auswertung erfolgte im Anschluss über eine inhaltsanalytische Kategorienbildung der gegebenen Antworten. Die Zuordnungen wurden zum Teil mehrfach vorgenommen.

«Wie thematisieren Sie die genannten Aspekte?» (n=70)

Kategorie (n=70)	**Beispiele**
Thematisieren erfolgt als Teil von etwas (26)	«Immer nur, wenn es für die fachliche Verarbeitung relevant ist, z. B. Aktualitätsbezug zum Thema herstellen» «Im Rahmen von Tutorien zum wissenschaftlichen Arbeiten.» «kurze Hinweise themenübergreifend» «Sie sind Gegenstand der von mir gehaltenen Lehrveranstaltungen»
Hinweise/Tipps (17)	«Tipps für bessere Aufarbeitung»
Praxis/Selbsterfahrung (14)	«hauptsächlich indem die Studierenden selbst mit digitalen Medien Produkte (z. B. Arbeitsblätter in einer Textverarbeitung) erstellen müssen» «kontinuierliche Begleitung des analogen Seminars mit OPAL u.a. Nutzung von Wikis, Foren, digitalen Abgaben usw.»
Reflexion (7)	«durch konkrete Reflexionsaufgaben, die sich auf fachdidaktische Inhalte beziehen und damit auch auf Medien»
Vorbildfunktion (6)	«thematisiere verschiedene Tools und Apps und ordne diese auch gleich den Aspekten zu. Viele Tools und Apps werden dabei nur exemplarisch angesprochen, einige werden auch indirekt mit einbezogen oder direkt demonstriert»

Abb. 4: Art und Weise der Thematisierung.

Anhand der hier abgebildeten Ergebnisse wird deutlich, wie diese Aspekte in den Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Häufig werden sie nur als Teilaspekt (d. h. im Kontext anderer Themen) angesprochen, wenn es für die fachliche Erarbeitung von Themen relevant ist. Die Möglichkeit, praktische Erfahrungen zu sammeln, wird den Studierenden vergleichsweise selten angeboten.

Mit der Frage «Was benötigen Sie, um digitalisierungsbezogene Kompetenzen (stärker) in Ihren Lehrveranstaltungen zu verankern?» wird Einblick in die Bedarfe der Lehrenden gegeben, um digitalisierungsbezogene Kompetenzen stärker in die Lehre einzubeziehen.

Die Angaben machen deutlich, dass die Forderung nach entsprechenden Weiterbildungsangeboten ganz vorne steht, gefolgt von der Forderung nach mehr Personal. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

«Was benötigen Sie, um digitalisierungsbezogene Kompetenzen (stärker) in Ihren Lehrveranstaltungen zu verankern?»

n = 86 Kategorie	Prozent
Weiterbildungen für Lehrende	51%
Mehr Personal (Wiss. Personal, WHK, SHK)	45%
Finanzielle Mittel für Anschaffungen (z. B. Geräte)	40%
Technischen Support	36%
Austausch mit Kolleg:innen (z. B. Arbeitskreise)	35%
Beratung durch Expert:innen (z. B. Servicestellen)	31%
Finanzielle Mittel für (Lehr-)Projekte (z. B. Multimediafonds)	23%
Sonstiges (hier als Freitext; häufigste Antwort: mehr Zeit)	15%

Abb. 5: Benötigte Ressourcen zur Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen.

In einer weiteren Frage ging es um Best-Practice-Beispiele in der Lehre. Hier lautete die Frage «Setzen Sie bereits ein Szenario um, in welchem digitalisierungsbezogene Kompetenzen adressiert werden, welches Sie als Good-Practice-Beispiel bezeichnen würden? Wenn ja, wie sieht dieses aus?» Dabei schätzten 90% ein, dass sie keines umsetzen und 10%, dass sie eines umsetzen (n=86). Die Erläuterungen zu den Best-Practice-Beispielen bezogen sich überwiegend auf mediendidaktische Umsetzungen (Odrig, Schaarschmidt, und Tolle 2020). Genannt wurden beispielsweise:

- «Entwicklung von Unterrichtsbeispielen zu digitalen Praxispartnern, z. B. WebGIS Sachsen, climatcharts.net, geosn»
- «Barrierefreie Gestaltung einer App»

- «Eigenständige Konzeption eines Blended-Learning Moduls in der universitären Sprachausbildung»
- «Studierende erarbeiten Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien (wählen passende Software aus und erstellen Arbeitsmaterialien für Schülerinnen und Schüler)»

Diese Ergebnisse zeigen, dass *medienpädagogische* Inhalte vernachlässigt werden und *mediendidaktische* Inhalte im Vordergrund stehen, wobei aus den Antworten nicht ableitbar ist, ob es sich evtl. um Befragte aus dem Bereich Informatik handelt, in welchem die genannten Beispiele in den Studienordnungen verankert sind (Odrig, Schaarschmidt, und Tolle 2020).

Obwohl die Erhebung lediglich einen kleinen Teil der Hochschullehrenden an der TU Dresden erreichte, erlauben die Ergebnisse einen Einblick in den IST-Zustand der Lehrpraxis und es lässt sich zusammenfassen, dass digitalisierungsbezogene Kompetenzen in der Lehre selten adressiert werden. Durch die Selbsteinschätzung wurde auch deutlich, dass Hochschuldozierende überwiegend mediendidaktische Umsetzungen realisieren (Odrig, Schaarschmidt, und Tolle 2020). Ob diese sich durch die pandemiebedingten *digitalen Semester* veränderten, wäre im Vergleich zu den gezeigten Ergebnissen von Interesse. Die Ergebnisse der vorgestellten Befragung zeigen überdies, dass die «Sicherung einer hinreichenden medienpädagogischen Kompetenz» in den Lehramtsstudiengängen, wie es seitens der Sektion Medienpädagogik der DGfE (2017) vorgeschlagen wird, noch nicht erzielt wurde.

5. Weiterbildungsangebote in Sachsen

Im Rahmen des dritten Projektteils erfolgte eine Recherche zu Weiterbildungsangeboten. Hier wurden Angebote ermittelt, welche die im Kompetenzrahmen vorgestellten digitalisierungsbezogenen Kompetenzen Hochschullehrender fördern oder damit verbundene Defizite adressieren. Auch wenn die Untersuchung keine Vollständigkeit anstrebte, so erlaubt sie doch einen Einblick in das Weiterbildungsangebot etablierter sächsischer und auch bundesweiter Weiterbildungsinstitutionen im Zeitraum von März bis September 2020.

Die hier vorgestellte Recherche zu Weiterbildungsangeboten vermittelt eine Bestandsaufnahme, die wiederum gemeinsam mit den Erhebungen aus dem Monitor und dem eingangs vorgestellten Kompetenzrahmen als Grundlage für die Entwicklung und Herleitung von Handlungsempfehlungen diente. Eine Vielzahl der erhobenen Veranstaltungen wurde bereits im Untersuchungszeitraum (März bis September 2020) durchgeführt. Als Grundlage für die Erhebung und Einordnung der verschiedenen Angebote wurden Ankündigungstexte für die jeweiligen Veranstaltungen genutzt. Hier wurden – orientiert am Kompetenzrahmen – inhaltsanalytische Kategorien gebildet.

Im Rahmen der Recherche wurden Angebote identifiziert, die sich sowohl direkt als auch indirekt an Hochschuldozierende in Lehramtsstudiengängen richten. Darüber hinaus variieren sie in der Umsetzung. So wurden die verschiedenen Angebote teils online, teils in Präsenz, aber auch in Blended-Learning-Formaten durchgeführt. Des Weiteren unterscheiden sich die Angebote hinsichtlich des zeitlichen Umfangs. Unter den ermittelten Weiterbildungsformaten befinden sich sowohl Tagesworkshops als auch Angebote, die sich über mehrere Wochen oder gar Monate erstreckten. Neben dem zeitlichen Aspekt zeigt sich aber auch eine starke Varianz hinsichtlich der Kosten. Es wurde deutlich, dass gerade für Angestellte sächsischer Hochschulen mit Blick auf digitalisierungsbezogene Kompetenzen ein breit gefächertes kostenfreies Weiterbildungsangebot besteht. Nur wenige der recherchierten Veranstaltungen (externer Anbieter) sind tatsächlich preisintensiv. Die meisten kostenpflichtigen Angebote erheben keine hohen Eigenbeteiligungen. Die ermittelten Angebote zum Ausbau digitalisierungsbezogener Kompetenzen sind demzufolge nicht zwangsläufig zeit- bzw. kostenintensiv.

Veranstaltungen wie beispielsweise «Digitalisierung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit» für 675,- Euro (IfW: Hochschule Koblenz – Institut für Forschung und Weiterbildung) bieten zwar ein breites Feld an adressierten Kompetenzbereichen, sind dafür jedoch sowohl preis- als auch zeitintensiv. Allerdings wurden im Rahmen der Recherche auch langfristige Weiterbildungsangebote ermittelt, deren Teilnahme geringe oder sogar keine Kosten verursacht. Die Angebote des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis – unter dem

Namen «Medien_Weiter_Bildung» erstrecken sich als Blended-Learning-Workshop über mehr als ein halbes Jahr und sind kostenfrei.

Ein Grossteil der erhobenen Angebote besteht aus weniger zeitintensiven Kursen, die meist direkt von den Weiterbildungszentren der ortsansässigen Universitäten angeboten werden. Diese umfassen zumeist ein bis zwei Tage und nur wenige Stunden. Jedoch bedeutet das ebenfalls, dass die Kurse oftmals nur ein sehr geringes Feld an Teilbereichen der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen abdecken. In Anbetracht des weit gefächerten Angebots liegt es also in der Verantwortung der Hochschuldozierenden in der Lehramtsausbildung selbst, ihre digitalisierungsbezogenen Kompetenzen individuell zu erweitern und ganzheitlich zu fördern sowie ihre Defizite auszugleichen. Diese Eigenverantwortung, welche mit dem Ausbau der Fähigkeiten einhergeht, wurde im Rahmen der Auswertung gekennzeichnet, indem bei entsprechenden Veranstaltungen der jeweilige Kompetenzbereich als nur indirekt adressiert festgehalten wurde. Abbildung 6 gibt einen Überblick.[6]

Bei der Betrachtung der inhaltlichen Ausrichtung der Angebote und unter Berücksichtigung der Teilbereiche des Kompetenzrahmens (vgl. Abbildung 2) werden Defizite hinsichtlich des Adressierens der verschiedenen Formen digitalisierungsbezogener Kompetenzen deutlich. Abbildung 7 zeigt, dass bei n=37 Weiterbildungsangeboten aus der Recherche die *eigene Medienkompetenz (MK)* (26-mal direkt) und die *Mediendidaktische Kompetenz (MdK)* (30-mal direkt) sehr häufig direkt adressiert werden. Gleichzeitig wird mit Blick auf die beiden Kompetenzbereiche deutlich, dass sie meist ohne notwendige individuelle Transferleistung innerhalb der Veranstaltungen gefördert oder unterstützt werden, denn im Gegensatz zu anderen Kompetenzbereichen werden sie in der Regel direkt adressiert.

6 HDS: Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen
IfW: Hochschule Koblenz – Institut für Forschung und Weiterbildung
ZfW: Zentrum für Weiterbildung Dresden
TUC: Technische Universität Chemnitz
SAEK: Sächsische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien
FoBIZ: Online Fortbildungen für Lehrkräfte
fsf: Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen
JFF: Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis
LiT.Shortcuts: Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen Universität Leipzig

Veranstalter	Workshops	MK	MdK	MeK	SbK	HSeK	WK	PKK
HDS	Weblogs als alternatives Prüfformat	id	d					id
	Diagnostisches Assessment	d	d				id	id
	Formatives Assessment	d	d				id	id
	Summatives Assessment	d	d				id	id
IfW	Digitalisierung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit	d		d	d		id	
ZfW	Digitalen Wandel in der sächsischen Hochschulbildung gemeinsam gestalten					d	id	d
	Programm für Lehrende: Vom Spiel lernen – Motivation und Transfer durch Gamifizierung der Lehre		d	id				
	Intellectual Property Rights II – Urheber-, Medien- und Internetrecht für Nichtjuristen (Zertifikatskurs)	d				d		
	Programm für Lehrende: Online-Lehre an Hochschulen		d					d
	OER-Einsatz in der Lehre	d	d			d		id
	Programm für Lehrende: Digital Workspace meets LEHRWERKSTATT … die digitale Transformation		d					d
	Programm für Lehrende: Tiefenlernen fördern – Selbststudium und Online- bzw. Präsenzlehre aufeinander abstimmen		d					
TUC	Online-Workshop: Lehre digital gestalten – E-Learning in der Hochschullehre	d	d		id			
	Digital Workspace: digital. Analog oder beides? Passende Konzepte für die eigene Lehre entwickeln I digital		d					
SAEK	Grundlagen des Visual Thinking (Online-Seminar)		d	d				
	Lehren und Lernen: digital und online – (Online-Seminar)		d	d				id
	Medienpädagogische Projekte praktisch umsetzen – SAEK Internet Days (Online-Seminar)	d	d	d	id			
	SAEK Internet Days: Sicher im Netz (Online-Seminar)	d					id	
	Praxis Lehrfilme produzieren (mit Powerpoint, Webcam, Smartphone oder Tablet) (Online-Seminar)	d	d					
	Urheberrecht im (digitalen) Unterricht (Online-Seminar)	d	d					
	Die Welt des Hörens – Alles rund um die Podcast- und Hörspielproduktion	d	d					
	Big Data – Was unsere Daten über uns verraten (Online-Seminar)	d					id	

Veranstalter	Workshops	MK	MdK	MeK	SbK	HSeK	WK	PKK
FoBiZ	Schulungsangebote für Dozierende, u. a. «Videotutorials/Lernvideos erstellen»	d	d					
Clearingstelle MK	Zertifikatskurs medienpädagogische Praxis (mepps)	d	d	d	d		id	id
fsf	Grundlagenseminar Jugendmedienschutz	d		d				
JFF	Medien_Weiter_Bildung #teilhabe	d	d	d	d			
	Medien_Weiter_Bildung #gender	d	d	d	d			
	Medien_Weiter_Bildung Rechtliche Grundlagen	d					d	
LiT.Shortcuts	Was sind digitale Kompetenzen und wie kann man sie bei Studierenden fördern?	d	d	d		d		
	Lehren und Lernen mit Online-Videos, Erklärfilmen und Audiobeiträgen	d	d			d		
	Förderung der studentischen Beteiligung und Interaktion in der digitalen Lehre		d					
	Einsatz von Weblogs in der Hochschullehre	d	d					id
	Asynchrone Lehre auf Moodle gestalten	d	d					
	Urheberrechtliche Rahmenbedingungen der Hochschullehre	d	d					
	Studentische Programmier- und Digitalkenntnisse fördern	d	d	d				
	Open Educational Resources (OER) in der digitalen Hochschullehre: Prinzipien – Rechtliche Grundlagen – Umsetzung	d	d				d	
	E-Teaching Zertifikat für Hochschullehrende	id	d					

Abb. 6: Recherche zu den Weiterbildungsangeboten (d = direkt adressiert, id = indirekt adressiert)

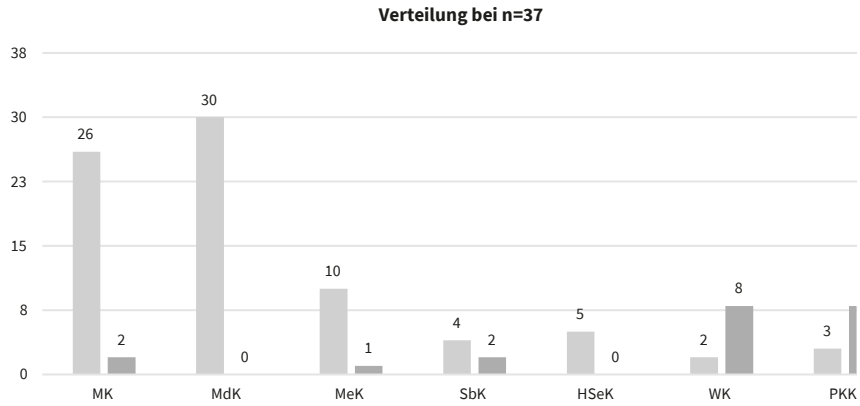

Abb. 7: Verteilung der Kompetenzbereiche über die Weiterbildungen.

Wie bereits im Zusammenhang mit dem Kompetenzrahmen geschildert, sollten Hochschullehrende im Bereich Lehramt jedoch über ausgeprägte Kennnisse in allen Teilbereichen verfügen. Angesichts dessen sollten auch *Medienerzieherische Kompetenz (MeK)*, *Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang (SbK)*, die *Hochschulentwicklungskompetenz im Zusammenhang mit digitalen Medien (HSeK)* sowie die *Wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien (WK)* und die *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen (PKK)* in Kursen und Workshops stärker vertreten sein, um diese zielbringend fördern zu können. Die Recherche zeigt jedoch, dass diese übrigen Teilbereiche nur selten adressiert und gefördert wurden.

Die *Medienerzieherische Kompetenz* ist mit zehn Zuordnungen (siehe Abbildung 7) noch vergleichsweise stark vertreten und wird darüber hinaus auch weitestgehend direkt angesprochen. Sehr viel seltener werden die *Sozialisationsbezogene Kompetenz* sowie die *Hochschulentwicklungskompetenz* mit drei bis fünf Zuordnungen adressiert. Im Vergleich zur *Wissenschaftlichen Kompetenz* sowie zur *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen* zeigt sich jedoch, dass *Sozialisationsbezogene Kompetenz* und *Hochschulentwicklungskompetenz* in den Angeboten eher direkt adressiert werden. *Wissenschaftliche Kompetenz* sowie *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen* dagegen können in den dargestellten Weiterbildungsangeboten fast ausschliesslich durch individuelle Transferleistungen der

Teilnehmenden gefördert werden. Zusammenfassend kann anhand der Ergebnisse der Recherche also festgestellt werden, dass ein Grossteil der Weiterbildungsangebote auf die Förderung der *eigenen Medienkompetenz* sowie der *Mediendidaktischen Kompetenz* fokussiert ist.

Demgegenüber wurden im Zuge der Erhebung für den Monitor gerade mit Blick auf die *eigene Medienkompetenz* Defizite seitens der Lehrenden ausgemacht. Diese via Selbsteinschätzung erhobenen Wissenslücken könnten also durch ein Wahrnehmen der ermittelten Angebote geschlossen werden. Andere Kompetenzbereiche hingegen, bei welchen im Zuge des Monitors ebenfalls Nachholbedürfnisse deutlich wurden (*Medienerzieherische Kompetenz*, *Wissenschaftliche Kompetenz* und *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen*), werden durch das hier ermittelte Weiterbildungsangebot nur geringfügig abgedeckt (Liebold u. a. 2021).

Aufgrund der COVID-19-Pandemie kann angenommen werden, dass entsprechende Auswirkungen für die Hochschullehre erst nach der Erhebung deutlich wurden. So lag der Fokus bei den Weiterbildungsangeboten stärker auf den Kompetenzbereichen, die für das Remote Teaching zumindest kurzfristig eher als essenziell eingestuft wurden (vgl. ebd.). Hierzu zählen sowohl *eigene Medienkompetenz* als auch die *Mediendidaktische Kompetenz*. Es bleibt jedoch offen, ob die Dominanz einiger Teilbereiche allein damit erklärt werden kann.

Mit Blick auf die vorrangig indirekt vermittelten Kompetenzbereiche – *Professionalisierung beruflicher Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen*, *Wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien* und die *Hochschulentwicklungskompetenz* – zeigt sich, dass hier im Weiterbildungsangebot entscheidende Kompetenzbereiche ungenügend berücksichtigt werden. So handelt es sich um Hochschulbezogene Kompetenzbereiche, die die Medienpädagogische Kompetenz der Hochschullehrenden von der Medienpädagogischen Kompetenz der Lehrenden im Schulkontext unterscheidet. In dieser Hinsicht besteht erhöhter Handlungsbedarf.

Insgesamt hat die Recherche zu den Weiterbildungen gezeigt, dass bereits eine Vielzahl von Angeboten zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen besteht, dass jedoch ein Grossteil nicht konkret für Hochschullehrende

des Lehramts konzipiert ist. Hier ist demnach stets eine eigene Transferleistung nötig, um die vermittelten Kenntnisse aus den Angeboten auf die eigene Lehrpraxis zu übertragen.

6. Fazit

Ziel des Projekts DiKoLA war die Untersuchung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Hochschuldozierenden im Lehramtsbereich sowie ihrer diesbezüglichen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Grund für die Auswahl der Zielgruppe war ihre entscheidende Stellung in der Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen. Ihr eigener Kenntnisstand hat gleichzeitig Auswirkungen auf (angehende) Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler. Dozierende müssen daher in besonderem Masse für digitalisierungsbezogene Kompetenzen sensibilisiert werden und sollten gleichzeitig eine Vorbildfunktion einnehmen.

Als Grundlage für die hier vorgestellten Untersuchungen wurde eingangs ein Kompetenzrahmen entwickelt. Dieser ermöglicht es, inhaltliche und didaktische Entwicklungspotenziale zu bestimmen. Dabei kann es in Bezug auf infrage stehende Aspekte förderlich sein, punktuell die dort integrierten vorhandenen Konzepte näher zu betrachten. Der Rahmen wird insofern als nicht abgeschlossen betrachtet. Vielmehr ist es ein Vorschlag, um daran anschliessend ein Kompetenzmodell zu entwickeln, welches sowohl die Teilbereiche weiter ausdifferenziert als auch Niveaustufen definiert (Klieme u. a. 2007) und so die Anwendbarkeit für Hochschullehrende herstellt.

Der Entwicklung des Kompetenzrahmens folgte eine Erhebung zur Lehrpraxis bezüglich digitalisierungsbezogener Kompetenzen. Sie und der daraus entstandene Monitor erlauben einen ersten Einblick in den Ist-Zustand unter den Hochschuldozierenden in der Lehramtsausbildung der TU Dresden. Es wird deutlich, dass digitalisierungsbezogene Kompetenzen selten direkt in der Lehre adressiert werden, sondern eher dann, wenn sie zielorientiert in Bezug auf eine Prüfungsleistung oder die vereinfachte Organisation einer Lehrveranstaltung sind. Des Weiteren werden medienpädagogische Inhalte den Ergebnissen der Befragung zufolge

in Lehrveranstaltungen weitgehend vernachlässigt, sind jedoch für eine umfassende Bildung hinsichtlich digitalisierungsbezogener Kompetenzen unabdingbar.

Daran anknüpfend folgte eine Recherche zu Weiterbildungsangeboten, welche digitalisierungsbezogene Kompetenzen adressieren oder fördern. Hier konnte aufgezeigt werden, dass die *eigene Medienkompetenz* sowie die *Mediendidaktische Kompetenz* in den Weiterbildungen stark repräsentiert sind und auch meist direkt adressiert werden. Zu den vorrangig indirekt vermittelten Kompetenzen in den Angeboten gehören beispielsweise die *Wissenschaftliche Kompetenz in Bezug auf digitale Medien* und die *Hochschulentwicklungskompetenz* – also oftmals direkt hochschulbezogene Kompetenzen.

In Anbetracht der Auswertung der Erhebung und der darauf folgenden Recherche nach Fort- und Weiterbildungsangeboten sind Diskrepanzen zwischen den Bedarfen und Angeboten deutlich geworden. So zeigte sich, dass gerade die von den Lehrenden gewünschten Themen und Inhalte bereits zu einem Grossteil von TU-Dresden-internen, aber auch externen Anbietern abgedeckt werden. Möglichkeiten zum Ausbau dieser Kompetenzbereiche konnten also ermittelt werden. Die Gründe dafür, warum seitens der Lehrenden dennoch Bedarf in dieser Hinsicht angemerkt wurde, bleiben offen. Ein weiterer Punkt, welcher sich aus den Recherchen ergibt, ist, dass Themen wie beispielsweise Datenschutz und Urheberrecht, welche basierend auf dem Monitor in der Lehrpraxis eher wenig repräsentiert werden, in den dargestellten Weiter- und Fortbildungen stark im Fokus stehen. Eine stärkere Bewerbung solcher Angebote könnte diesem Defizit in der Lehrpraxis möglicherweise entgegenwirken.

Des Weiteren konnte im Zuge der Recherche zu den Weiterbildungen festgestellt werden, dass für Hochschullehrende in Lehramtsstudiengängen häufig individuelle Transferleistungen zur Übertragung der in den Weiterbildungen vermittelten Kenntnisse auf die eigene Lehrpraxis nötig werden. Künftig wäre es von Vorteil, Dozierende in der Lehramtsausbildung explizite Fortbildungsangebote zu unterbreiten und ggf. auch bereits tätige Lehrkräfte in diese einzubeziehen.

Literatur

Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

Blömeke, Sigrid. 2000. Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München: kopaed.

European Commision. 2017. «Digitale Kompetenz Lehrender: Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu)». https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf.

Holdener, Anita, Silke Bellanger, und Seraina Mohr. 2016. «‹Digitale Kompetenz› als hochschulweiter Bezugsrahmen in einem Strategieentwicklungsprozess.» In *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*, herausgegeben von J. Wachtler, M. Ebner, O. Gröblinger, M. Kopp, E. Bratengeyer, H. Steinbacher, C. Freisleben-Teutscher, und C. Kapper, 65–74. Medien in der Wissenschaft 71. Münster: Waxmann Verlag. https://doi.org/10.25656/01:15780.

Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, u. a. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bd. 1. Bildungsreform. Berlin: BMBF. https://doi.org/10.25656/01:20901.

Liebold, Mariane, Verena Odrig, Juliane Tolle, Christine Dallmann, und Nadine Schaarschmidt. 2021. «Unterstützungsbedarfe Hochschullehrender in Lehramtsstudiengängen und Weiterbildungsangebote im ‹digitalen› Sommersemester 2020». Herausgegeben von Markus Deimann, Marios Karapanos, und Klaus Rummler. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 40 (CoViD-19): 449–71. https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.28.X.

Odrig, Verena, Nadine Schaarschmidt, und Juliane Tolle. 2020. «Digitalisierungsbezogene Kompetenzen Hochschuldozierender im Lehramt. Eine Bestandsaufnahme», *TAGUNGSBAND 18. Workshop on e-Learning (WeL'20)* 24. September 2020, 109-112.

Schaarschmidt, Nadine, Juliane Tolle, Christine Dallmann, und Verena Odrig. 2020. «Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrenden in den Lehramtsstudiengängen. Entwicklung eines Kompetenzrahmens». In *Gemeinschaften in Neuen Medien. Von hybriden Realitäten zu hybriden Gemeinschaften. 23. Workshop GeNeMe '20, Gemeinschaften in Neuen Medien. Dresden, 07.-09.10.2020*, herausgegeben von Thomas Köhler, Eric Schoop, und Nina Kahnwald, 377–85. Dresden: TUDpress. https://doi.org/10.25656/01:22408.

Sektion Medienpädagogik, DGfE. 2017. «Orientierungsrahmen für Die Entwicklung Von Curricula für medienpädagogische Studiengänge Und Studienanteile». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, (Statements and Frameworks): 1-7. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X.

SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2017a. «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule». https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29798.

SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2017b. «Medienbildung und Digitalisierung in der Schule: Kompetenzrahmen ‹Kompetenzen in der digitalen Welt› der Kultusministerkonferenz, Fassung SMK Konzeption ‹Medienbildung und Digitalisierung in der Schule›». https://www.medienbildung.sachsen.de/download/Kompetenzrahmen_Medienbildung_SMK_Uebersicht.pdf.

Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik». *medien + erziehung*, 61 (3): 59–65.

Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271-97. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_13.

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Informelles Lernen auf YouTube

Entwicklung eines Analyseinstruments zur Untersuchung didaktischer und gestalterischer Aspekte von Erklärvideos und Tutorials

Verena Honkomp-Wilkens[1], Karsten D. Wolf[1], Patrick Jung[1] und Nina Altmaier[2]

[1] Universität Bremen

[2] Universität Tübingen

Zusammenfassung

Erklärvideos und Tutorials auf YouTube stellen zentrale Elemente lern- und bildungsbezogener Medienrepertoires von Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar. Sie zeichnen sich durch einen besonders niedrigschwelligen Zugang zu Wissen und Bildungsinhalten aus. Weitgehend ungeklärt ist bisher, wie sich Erklärvideos und Tutorials in ihrer didaktischen und audiovisuellen Gestaltung zu verschiedenen Themenfeldern unterscheiden. In diesem Beitrag werden dazu die Weiterentwicklung eines Kodierleitfadens «Gestaltungsqualität von Erklärvideos» (GQEV) beschrieben und erste Analyseergebnisse vorgestellt. Für die Analyse wurde eine Videokorpus von 382 deutsch- und englischsprachigen Erklärvideos zu typischen Themenfeldern des ausserschulischen interessenbasierten Lernens Jugendlicher und junger Erwachsener ausgewertet. Bei der didaktischen Gestaltung werden besonders häufig eine «Themeneinführung» sowie eine «Verabschiedung» genutzt, relativ selten eine «Darstellung des Ergebnisses zu Beginn des Videos» oder eine «theoretische Herleitung». Die nach 17 Themenfeldern dif-

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Honkomp-Wilkens, Verena, Karsten D. Wolf, Patrick Jung, und Nina Altmaier. 2022. «Informelles Lernen auf YouTube. Entwicklung eines Analyseinstruments zur Untersuchung didaktischer und gestalterischer Aspekte von Erklärvideos und Tutorials». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 495–528. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.08.X.

ferenzierte Analyse kann die These stärken, dass einzelne Gestaltungsmerkmale in Passung zum erklärenden Videoinhalt unterschiedlich häufig eingesetzt werden. In einigen Themenfeldern wie «Musik machen» und «Kreatives Gestalten» ähneln sich die Gestaltungsformate dabei stärker als in anderen Themenfeldern wie «Produkttests» oder «Persönlichkeit und Beziehung». Über alle Themenfelder hinweg werden Gestaltungselemente wie «Themeneinführung» sowie «Humor» in einem ähnlichen Umfang genutzt, während der Einsatz «Inhaltlicher Wiederholungen» oder «Inhaltlicher Quellen» stärker variiert.

Informal Learning on YouTube. Development of an Analytical Tool to Study Didactic and Design Aspects of Explanatory Videos and Tutorials

Abstract

Explanatory videos and tutorials on YouTube represent central elements of learning- and education-related media repertoires of adolescents and young adults. They are characterized by particularly easy access to knowledge and educational content. It has not yet been clarified, how explanatory videos and tutorials differ in their didactic and audiovisual design with regard to different thematic fields. This paper describes the further development of a coding guideline «Design Quality of Explanatory Videos» (DQEV) and presents first results of the analysis. For the analysis, 382 German- and English-language explanatory videos on typical topics of extracurricular interest-based learning of teenagers and young adults were analyzed. In the didactic design, a «topic introduction» as well as a «farewell» are used particularly frequently, whereas a «presentation of the result at the beginning of the video» or a «theoretical derivation» are used relatively rarely. The analysis, which is differentiated according to 17 topic areas, shows that individual design features are used in different frequency dependent on explanatory video content. In some topic areas, such as «playing music» and «creative design», the design formats resemble each other more than in other subject areas, such as «product tests» or «personality and relationships». Largely consistent across all topic areas is the use of «topic introduction» and «humor», while the use of «content repetition» or «content sources» varies more.

1. Problemstellung

Erklärvideos und Tutorials auf YouTube sind seit Mitte der 2010er-Jahre zentrale Elemente der Medienrepertoires von Jugendlichen und jungen Erwachsenen für sowohl schulbezogenes als auch interessengeleitetes Lernen geworden (Rathgeb 2020; Wolf 2015c; Wolf et al. 2021). Als weitere relevante Bewegtbild-Plattformen für lern- und bildungsbezogene Mikroformate sind seit Ende der 2010er-Jahre die mobilen Social Media Plattformen TikTok und Instagram hinzugekommen (Wolf 2021). Wieso aber sind Erklärvideos und Tutorials so viel erfolgreicher als bisherige Lehrfilme und weitere Formen des klassischen Schul- und Bildungsfernsehens bei den (nicht nur) jugendlichen Rezipierenden (Tulodziecki 2020; Wolf 2020)? Liegt es ausschliesslich an einer höheren Zugänglichkeit über YouTube und Smartphones, oder gibt es auch gestalterische Gründe?

Bisherige phänomenologische Detailanalysen heben als Vorteile von Erklärvideos neben einem informellen Kommunikationsstil insbesondere die thematische und gestalterische Vielfalt hervor (Wolf 2015b). So beschreibt Derek Muller vom YouTube Wissenschafts-Kanal «Veritasium» in einem Interview mit Karsten D. Wolf den Unterschied zwischen YouTube und Fernsehen in Bezug auf die Themenvielfalt und -tiefe:

> «Es ist generell ein guter Ort für eine Show wie Veritasium, weil ich mit meiner Show in die Tiefe gehen will, und das funktioniert nur auf einer Plattform wie YouTube mit einer großen globalen Zuschauerzahl. Nur so kann ich mit einem Nischenprogramm eine entsprechend große Zahl von Zuschauerinnen und Zuschauern gewinnen, um den Kanal erfolgreich zu betreiben. Im Fernsehen geht es dagegen immer darum, eine möglichst breite Zuschauerschicht zu erreichen – das geht zu Lasten der Thementiefe.» (Muller und Wolf 2020, 28)

Bezogen auf Bildungsinhalte öffnet YouTube – im Gegensatz zum überwiegend staatlich kontrollierten, formalen Bildungssystem bzw. zu professionellen Medienproduktionsstandards – einer breiteren Gruppe von Produzierenden, darunter auch Amateurinnen und Amateure, einen

überwiegend unregulierten Zugang zu einem (potenziellen) Massenmedium. Derik Muller hebt im selben Interview die Zugänglichkeit von YouTube auch für Anfangende hervor:

> «Es gibt einen einfachen Grund, es auf YouTube zu platzieren: weil es der einfachste Weg ist, es dort zu tun. (...) Außerdem war ich damals relativ unbekannt und muss selbstkritisch hinzufügen, auch nicht besonders gut im Produzieren von Videos. YouTube ist einfach die Standardplattform für alle, die selbst etwas veröffentlichen wollen. Niemand sagt einem dort, was man zu tun oder was man zu lassen hat. Und deswegen kann man dort alle möglichen Dinge tun.» (Muller und Wolf 2020, 27)

Diese Offenheit bringt aber auch potenzielle Probleme mit sich:

a. eine fehlende redaktionelle Kontrolle macht YouTube zu einer offenen Plattform, die auch zur Verbreitung von Verschwörungserzählungen und gezielter Fehlinformation genutzt werden kann (Hussein et al. 2020; Olshansky et al. 2020);
b. die Produktion durch fachfremde Personen ohne Lektorat oder Peer-Review lässt ungefiltert Fehler und veraltetes Wissen in hochgeladenen Erklärvideos auftreten (Kulgemeyer 2019);
c. es mangelt ggf. an didaktischer bzw. instruktionspsychologischer Expertise für die Umsetzung wirksamer Vermittlungsansätze (Wolf und Kratzer 2015; Schmidt-Borcherding 2020);
d. die Erklärvideos können medien- und filmgestalterische Mängel aufweisen, da sie in hohem Mass von Amateurinnen und Amateuren ohne Zugriff auf eine professionelle Produktionsumgebung produziert werden;
e. die Aufmerksamkeitsökonomie einer Plattform wie YouTube kann zu einer eher reisserischen Produktion von Erklärvideos führen (Clickbait-Videos; zur negativen Rezeption vgl. Beautemps und Bresges 2021).

Bisherige Analysen zur Gestaltung von Erklärvideos richten sich überwiegend auf schulbezogene Inhalte und deren fachdidaktisch-inhaltliche Qualität (Kulgemeyer 2018; Anders 2019; Bunnenberg und Steffen 2019; Uebing 2019; Matthes et al. 2021; Harmer und Groß 2021). Die dabei

identifizierten didaktischen Erklärstile lehnen sich stark an vermittelnde Lehrvorträge bzw. Show & Tell an (vgl. z. B. die YouTube-Kanäle Lehrer-Schmidt[1], Mathe by Daniel Jung[2] und LehrerBros[3]). Diese werden teilweise mit Humor und Alltagssprache aufgelockert (z. B. SimpleClub[4]) sowie mit Visualisierung unterstützt (z. B. MrWissen2Go[5], mussteWissen Chemie[6]).

Die gestalterische Vielfalt ist dabei gross. Für Valentin erscheint eine umfassende Typisierung aufgrund der sich weiter ausformenden Varianten kaum leistbar (Valentin 2018, 15). Sie unterscheidet heuristisch vier Sorten von Tutorials anhand der Sichtbarkeit des Mediums ‹Leib› (der Erklärvideoproduzierenden), der Ansprache des Publikums sowie der Nutzung von Softwareprogrammen: protagonistische Tutorials (Erklärende sind in verschiedenen Einstellungsgrössen zu sehen), gegenständliche Tutorials (Kamerablick auf den zu erklärenden Gegenstand), Legevideos/Trickfilm-Tutorials (analog oder digital animierte Visualisierungen) sowie Bildschirmbild-Tutorials (Videomitschnitt eines Computerbildschirms auf dem die Handlungen der Erklärenden sichtbar gemacht werden; ebd., 16f.). Eine weitere Typologisierung der Gestaltungstypen von Schön und Ebner unterteilt in Reportagen/Dokumentation, Videovorträge, Legevideos/Trickfilm-Technik und Screencasts (Schön und Ebner 2020). Bednorz und Bruhn betonen in ihrer Analyse mathematischer YouTube-Videos, dass «besonders ästhetisch-kreative, technisch aufwändige oder sprachlich nahbare YouTube-Videos (...) Interesse bei den Nutzerinnen und Nutzern erzeugen und dadurch häufig konsumiert werden» (Bednorz und Bruhn 2021, 16).

Bei einer fach- bzw. domänenspezifischen Analyse von Erklärvideos auf YouTube wird deutlich, dass unterschiedliche Themenfelder bzw. Wissensdomänen auch unterschiedliche Gestaltungsprinzipien aufweisen. So identifizieren z. B. Muñoz Morcillo et al. (2016) im Kontext der Wissenschaftskommunikation auf YouTube als Hauptgenres von Erklärvideos

1 https://www.youtube.com/c/lehrerschmidt.
2 https://www.youtube.com/c/MathebyDanielJung.
3 https://www.youtube.com/channel/UCpDjUn9euslqAP9ijpecTDg.
4 Aufgeteilt in Verschiedene Themenkanäle, z. B. für Mathematik. https://www.youtube.com/c/TheSimpleMaths.
5 https://www.youtube.com/c/MrWissen2go.
6 https://www.youtube.com/c/musstewissenChemie.

den Dokumentarfilm (Beispiele: Numberphile, Veritasium), den Animationsfilm (Beispiele: TED ED, in a nutshell) sowie Reportagen. Diese werden dann je nach weiteren Gestaltungsmerkmalen in weitere Subgenres unterteilt, z. B. «Live Drawing» oder «Live Writing». Wolf und Kratzer (2015) identifizieren für Erklärvideos, die von Kindern erstellt worden sind, jeweils unterschiedliche dominante Gestaltungsformate für die drei Themenfelder Sporttricks, Umweltschutz sowie MINT-Fächer.

In phänomenologischen Analysen entlang unterschiedlicher thematischer Interessen erscheint die didaktische und mediale Gestaltung insbesondere bei ausserschulischen Erklärvideos vielfältiger zu sein (Wolf 2015b). Gerade der Einbezug ‹nicht-professioneller› Laien-Vermittelnden bzw. Amateur-Videogestaltenden könnte nicht nur ein Manko sein (s. o.), sondern einen Innovationsimpuls für audiovisuelle Vermittlung darstellen, da ggf. neue Gestaltungsideen entwickelt werden (Wolf 2015a). Erklärvideos und Tutorials für interessengeleitetes, informelles Lernen erscheinen als Experimentierfeld für vermittelnde audiovisuelle Formate, welche somit auch für «professionelle» didaktische und mediale Gestaltungskontexte der formalen und non-formalen Bildung wie z. B. Schulen, Universitäten sowie Aus- und Weiterbildung von Bedeutung sein könnten. So wie auf YouTube neue Formate wie der «VBlog» oder «Let's Play» entstanden sind, *interessieren wir uns im Rahmen unseres Forschungsprojektes u. a. für die Frage, welche (neuen) Gestaltungsideen und Formate für ein interessensbasiertes, informelles Lernen von einer neuen Generation Produzierender entwickelt werden.*

Um diese Potenziale systematisch zu erschliessen, sollen in diesem Beitrag *die (Weiter-)Entwicklung eines Analyseinstruments zur Untersuchung didaktischer und filmischer Gestaltungsaspekte von Erklärvideos und Tutorials vorgestellt* sowie *erste Ergebnisse einer damit erfolgten Analyse bezogen auf deren Vielfalt berichtet* werden.

2. Typologie von Erklärvideos und verwandter Formate

Im Gegensatz zur JIM-Studie differenziert Wolf (2015a, b, c) Erklärvideos und Tutorials nicht über ihren inhaltlichen Bezug (Schule/Ausbildung vs. ausserschulische Inhalte und Freizeit), sondern unterscheidet sie anhand didaktischer Gestaltungsmerkmale. Wolf definiert *Erklärvideos* als audiovisuelle Kurzformate, häufig eigenproduzierte Beiträge, in denen erklärt wird, wie etwas gemacht wird oder funktioniert (Wolf 2015c, 36): «Erklärvideos sind eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden» (Wolf 2015b, 123). Zu Erklärvideos gehört eine Kontextualisierung des Erklärten sowie die Erläuterung von Zusammenhängen und abstrakten Wissenskonzepten.

Tutorials sind nach Wolf (ebd.) als *Subkategorie* von Erklärvideos zu verstehen:

> «Videos, in denen eine Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit zum Nachmachen durch die Zuschauer vorgemacht wird, sind Video-Tutorials (z. B. Softwaretutorials, Schminktutorials).» (Wolf 2015b, 123)

Als lerntheoretische Basis der Gestaltung von Tutorials dienen die sozialkognitive Lerntheorie nach Bandura (Rumjaun und Narod 2020), berufspädagogische Stufen-Modelle der Vermittlung (REFA 1989; Gudjons 2014; vgl. Rummler und Wolf 2012) sowie das Lernen mit Lösungsbeispielen (Atkinson et al. 2000). Tutorials sind also aus einer didaktischen Perspektive als *Anleitungen* zu verstehen und vermitteln überwiegend prozedurales Wissen (insbesondere durch das Vor-, Mit- oder Nachmachen). Sie helfen ggf. beim Aufbau von situativem Wissen (insbesondere durch den jeweils konkreten Anwendungskontext) und bei hoher Wiederholintensität auch von sensomotorischem Wissen. Sie sind somit sowohl gestalterisch als auch didaktisch einfacher zu produzieren als vollumfängliche Erklärvideos, da sie sich immer auf konkretes und zeigbares Handeln beziehen, wodurch sich die innere Ablaufstruktur ergibt. Mit einem zunehmenden Erklärанteil von deklarativem Wissen, insbesondere von Theorien,

Konzepten oder komplexen Weltbeschreibungen, welches sich nicht mehr auf die eigentliche Handlung bezieht, handelt es sich nicht mehr um Tutorials, sondern um vollumfängliche Erklärvideos.

Abzugrenzen sind Erklärvideos zum einen von *Performanzvideos*, «in denen eine beobachtbare Fertigkeit im Sinne einer Dokumentation oder einer Selbstdarstellung ohne weitere didaktische Aufarbeitung gezeigt wird (z. B. ein Skateboardtrick oder eine Maltechnik)» (Wolf 2015b, 123). YouTuberinnen und YouTuber zeigen, was sie verlässlich können und wählen für das hochzuladende Performanz-Video eine möglichst gut gelungene eigene Durchführung einer speziellen Fertigkeit. Die videografierte Performanz dient im informellen digitalen Lern- und Bildungsraum, in dem Expertise nicht über Zertifikate legitimiert wird, als konkrete Demonstration bzw. als Beweis der eigenen Kompetenz. Abzugrenzen ist das Performanzvideo von dem Begriff der künstlerischen Performance, welche eine einmalige Aufführung und vergängliche Handlung darstellt. Die Videoaufnahme einer Performance stellt eine Dokumentation eines künstlerischen Aktes dar (Helas 2011), ist aber primär kein Beleg einer Kompetenz. Somit sind videografierte Performances nicht als Performanzvideo im hier skizzierten Sinn zu verstehen.

Die dargestellten Performanzen können zwar bei einfachen Fertigkeiten im Sinne einer Nachahmung bzw. eines Lernens am Modell prinzipiell der Aneignung durch die Rezipierenden dienen, bei hinreichend komplexen Fertigkeiten wird das einfache Anschauen dieser Performanzen das Erlernen aber nicht ermöglichen. So mag das Jonglieren mit zwei oder drei Bällen noch anhand eines Performanzvideos nachvollziehbar sein, beim Jonglieren mit fünf Bällen spätestens fehlen dann zum Nachvollziehen und Erlernen entsprechende zwischengeschaltete Übungsschritte eines Tutorials. Performanzvideos weisen also im Gegensatz zu Tutorials keinerlei didaktische Elemente wie z. B. eine didaktische Reduktion oder schrittweises Üben auf, sondern *dokumentieren nur das individuelle Handlungsvermögen* der Produzierenden.[7] Aus einer bildungstheoretischen Perspektive eröffnen sie für die Rezipierenden Möglichkeitsräume zur eigenen zukünftigen Selbstgestaltung und dienen somit potenziell sowohl der beruflichen

7 Beispiele: «DOWNHILL MTB at Bikepark Leogang!». https://www.youtube.com/watch?v=BtMrmQ5D55E.

Orientierung als auch der Ausformung neuer Interessen (Wolf und Breiter 2014). Die gestalterische Bandbreite von Performanzvideos reicht von einer einfachen Videoaufnahme ohne Schnitt oder Einstellungswechsel[8] bis hin zu aufwendig inszenierten, musikalisch untermalten Produktionen,[9] welche den handelnden Menschen in Echtzeit dokumentieren. Erst durch spezifische proto-didaktische Gestaltungstechniken wie z. B. Zeitraffer bzw. Zusammenschnitte,[10] aber auch mehrfache Kameraeinstellungen[11] werden Performanzvideos schrittweise leichter nachvollziehbar und nähern sich damit Tutorials an.

Der Übergang von Performanzvideos über Tutorials zu Erklärvideos ist als gradueller Prozess entlang der didaktischen und inhaltlichen Gestaltungsdimension zu verstehen. Ein typisches Workout-Video von Pamela Reif[12] ist eine in Echtzeit gefilmte Aufnahme einer Trainingssequenz, welche sich von einem reinen Performanzvideo in einigen wenigen Elementen unterscheidet: Die Namen der einzelnen Übungen werden eingeblendet, das Workout hat an sich einen inneren Aufbau von Übungen und durch Handsignale wird auf Aspekte der Ausführungen hingewiesen. Bei dem Workout-Video von MadFit erläutert die Protagonistin zusätzlich die Übungen und gibt Hinweise darauf, wie sie richtig durchzuführen sind.[13] THENX führt in seinem Workout-Tutorial zunächst in das Trainingsprinzip ein, erläutert das Wirkungsprinzip der Übungsstruktur und gibt Hinweise auf die Bedeutung von Ernährung für das Erreichen des Trainingszieles.[14] Der Übergang von Tutorials zu vollumfänglichen Erklärvideos ist

8 Beispiel: «Anthony Gatto – 9 Balls – Juggling World Record». https://www.youtube.com/watch?v=XHG5Rs2ft1A.

9 Beispiele: «KING OF THE BAR 2015 – Ultimate Calisthenetics Battle!» https://www.youtube.com/watch?v=TJbMBVxV0IA und «Hazal Nehir Red Bull Art of Motion 2019 Submission». https://youtu.be/eP0IzkwnQDA.

10 Beispiel: «Drawing Spider-Man: Miles Morales – Time-Lapse + Real Time | ARTOLOGY». https://www.youtube.com/watch?v=qPMJSBzI3QQ.

11 Beispiel: «DREAM THEATER – PULL ME UNDER – DRUM COVER BY METAL COHEN». https://www.youtube.com/watch?v=d6RVKX5KwQg.

12 Beispiel: «15 MIN SIXPACK WORKOUT – intense ab workout / No Equipment». https://www.youtube.com/watch?v=EfJ4aB_enVE.

13 Beispiel: «15 MIN SIXPACK WORKOUT – Intense Total Core + No Equipment». https://www.youtube.com/watch?v=JjyWKxZMCLU.

14 Beispiel: «Complete 20 Min ABS Workout | Follow Along». https://www.youtube.com/watch?v=XgI_p8bKg78.

bei ATHLEAN-X zu erkennen: In dem Abs-Workout Video werden anatomisches und biomechanisches Hintergrundwissen zur vertiefenden Erläuterung der ausgewählten und präsentierten Übungen präsentiert.[15] Jeff Nippard schliesslich stellt Theorien und aktuelle Forschungsarbeiten aus den Trainingswissenschaften zur Fundierung seiner Fitnessvideos dar.[16]

Weiterhin von Erklärvideos zu unterscheiden sind anhand ihres Produktionskontextes Lehrfilme:

> «Lehrfilme sind überwiegend professionell produzierte Filme, die durch eine explizite didaktische und mediale Gestaltung Lern-Prozesse initiieren oder unterstützen sollen. Denkbar ist dabei das bloße Abfilmen eines didaktisch ausgearbeiteten Lehrvortrages bis hin zu medial aufwändig gestalteten Produktionen, in denen z. B. animierte Visualisierungen eingesetzt werden» (Wolf 2015b, 122).

Lehrfilme entstehen in multiprofessionellen Teams im Umfeld der gewerblichen Film- und Fernsehproduktion, deren ästhetische Formalismen und Medienlogik sie übernehmen. Sie sind demnach nicht speziell für YouTube produziert, sondern für die Nutzung in formalen Kontexten von Schulen und Universitäten oder auf MOOC-Plattformen (edX, Coursera) sowie im Bildungsfernsehen (wie z. B. Lehrfilme der FWU; vgl. Tulodziecki 2020) gestaltet; sie sind zunehmend auch zu finden in non-formalen Kontexten wie z. B. auf Plattformen von privaten Online-Kursanbietern für die berufliche oder private Weiterbildung (Udemy, Drumeo, MasterClass, Doměstika oder LinkedIn Learning).

Weitere sich auf Gestaltungsprinzipien von Film und Fernsehen beziehende Formate sind Dokumentationen bzw. Dokumentarfilme und Kulturfilme (vgl. Wolf 2015b), welche hier aber ebenfalls nicht berücksichtigt werden sollen.

15 Beispiel: «The PERFECT Abs Workout (Sets and Reps Included)» https://www.youtube.com/watch?v=qk97w6ZmV90.

16 Beispiel: «Top 3 Science-Based Exercises For Six Pack Abs (Upper vs Lower Abs) ft. Matt Ogus» https://www.youtube.com/watch?v=2RrGnjxSsiA.

3. Zugänglichkeit von Erklärvideos durch vielfältige Gestaltung

Wolf (2015b) beschreibt Erklärvideos und Tutorials in der gedanklichen Tradition des Bildungsfernsehens, das einen Versuch darstellt, niedrigschwellige Bildungsangebote in einem originär als Unterhaltungsmedium konzipierten Format unterzubringen, um gesellschaftlicher Bildungsspaltung entgegenzuwirken. Bildungsprogramme im (öffentlich-rechtlichen) Fernsehen adressieren eine breite Zielgruppe und werden für diese gestaltet. Deren Gestaltung innerhalb eines professionellen didaktischen und medialen Produktionskontextes scheint aber – insbesondere bedingt durch einen bildungsbürgerlichen Habitus der Produzierenden (z. B. Sprache, Beispiele, mediale Formate) – gerade nicht das Zielpublikum zu erreichen.

In den Eigenproduktionen auf YouTube dagegen entfällt zum einen die Notwendigkeit, Inhalte für eine breite Zielgruppe zu produzieren. Vielmehr ermöglichen die (vergleichsweise) geringen Produktionskosten von Erklärvideos *eine thematisch stark ausdifferenzierte Produktion* von Erklärungen auch zu Nischen- und Spezialthemen. Das dadurch entstehende Videoangebot erschafft so eine Art audio-visueller Enzyklopädie, welche in professionellen Produktionskontexten von Film und Fernsehen wirtschaftlich nicht zu finanzieren wäre (Wolf 2015a). Auch wenn sich die Erklärvideoproduktion insbesondere grosser Kanäle auf YouTube über das letzte Jahrzehnt stark professionalisiert hat, sind im Rezeptionskontext YouTube vergleichsweise gute Videos weiterhin auch von Solo-Produzierenden mit deutlich weniger Aufwand als in der Film- und Fernsehproduktion[17] mit Prosumer-Technologie zu bewerkstelligen.[18]

Zum anderen ermöglichen die niedrigschwelligen Produktionsbedingungen der Erklärvideos auf YouTube eine *höhere Diversität der Beteiligung*, da das Erstellen von Erklärvideos an weniger Vorbedingungen gebunden ist. Die dadurch resultierende personale, inhaltliche, gestalterische und

17 So schreibt Netflix für Eigenproduktion z. B. alleine für die Audioaufnahme eine Mindestanzahl von 3 Personen nur für die Audioaufnahme vor (https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/360000897167-Production-Sound-Best-Practices).

18 Als Beispiel dient die Dokumentation des Produktionsprozesses von Lehrerschmidt, der den erfolgreichsten Erklärvideokanal für Schulmathematik betreibt (https://www.youtube.com/watch?v=cVhXqSukaK4).

didaktische Vielfalt der sich vielfach überschneidenden oder auch doppelnden Erklärungen legt die Basis für eine algorithmisch unterstützte Selbstselektion durch die Rezipierenden. Nicht das Erklärvideo passt sich an die Rezipierenden an, sondern die Rezipierenden suchen sich zu einem Thema das für sie individuell passende Erklärvideo auf Basis individueller Erklärstilpräferenzen, des vorhandenen Vorwissens, milieuspezifischer bzw. bildungshabitueller Nähe oder persönlicher Sympathien aus einem grossen Angebot aus («selbstselektierende Adressatenschaft», Wolf 2015a).

Die zu klärende Forschungsfrage lautet daher, *ob und wie sich die didaktische und audiovisuelle Gestaltung von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube beschreiben lassen* und *inwiefern sich eine Gestaltungsvielfalt innerhalb und zwischen mehreren thematischen Domänen identifizieren lässt*.

4. Entwicklung des Kodierleitfadens «Gestaltungsqualität von Erklärvideos» (GQEV)

Zur Analyse von Erklärvideos und Tutorials wurde der Kodierleitfaden «Gestaltungsqualität von Erklärvideos (GQEV)» eingesetzt. Dieser wurde in der Arbeitsgruppe Medienpädagogik an der Universität Bremen erarbeitet (Wolf und Kratzer 2015; Wolf 2015b, 127) und im Rahmen des Projektes «Digitale außerschulische lern- und bildungsbezogene Handlungspraxen von Jugendlichen» (Dab-J) weiterentwickelt (Wolf et al. 2022). Der GQEV dient dazu, Erklär- und Gestaltungsstrukturen von Erklärvideos und die dazugehörigen Kommunikationspraktiken im digitalen Lernraum systematisch zu erfassen und für eine Analyse zugänglich zu machen.

Der Kodierleitfaden setzt sich aus Variablen zu insgesamt drei Analysedimensionen *Metadaten*, *Didaktik* und *Audiovisuelle Gestaltung* zusammen. Zur Überarbeitung des GQEV wurden zusammen mit unseren Projektpartnerinnen und -partnern an der RWTH Aachen weitere vorhandene Kodierleitfäden gesichtet (Kulgemeyer 2019; Schön und Ebner 2020) und deduktiv Variablen entlang unseres theoretisch begründeten Erkenntnisinteresses hinzugefügt. Auf Basis einer probehaften Kodierung wurden induktiv weitere Gestaltungsaspekte aufgenommen und die vorhandenen Variablen weiter ausdifferenziert, um eine detaillierte Beschreibung der Videoinhalte zu ermöglichen und auf geänderte Gestaltungspraktiken und

Funktionen der Videoplattform YouTube zu reagieren. Insgesamt besteht das hier verwendete Kodierschema aus 157 Variablen mit verschiedenen Skalenniveaus sowie Freitextfeldern zur Eingabe nicht standardisierter kurzer Beschreibungen (Wolf et al. 2022).

Zur Analyse von englischsprachigen Videos auch durch englischsprachige Kodierende wurde der Analyseleitfaden zusätzlich ins Englische übertragen und leicht adaptiert (z. B. in Bezug auf die Ansprache-Formate Du vs. Sie). Nach einer ersten Einführung der Kodierenden in das Analyseinstrument wurde ein Pretest durchgeführt. Die Videos zur Testkodierung sind nicht im Sample enthalten, formal und thematisch aber vergleichbar. Die Ergebnisse wurden daraufhin miteinander verglichen, um Schwachstellen und Schwierigkeiten zu identifizieren. Abweichende Kodierungen wurden inhaltlich geprüft, besprochen und falls notwendig angepasst, die Kodierenden erhielten ein Feedback zur weiteren Bearbeitung und gegebenenfalls wurden zusätzliche Ankerbeispiele dem Kodierleitfaden hinzugefügt. Eine Doppelkodierung der Videos erfolgte aufgrund der Anzahl der Videos und der Ressourcenverfügbarkeit nicht (s. u., Beschränkungen der Studie).

Die Kodierdimension 1 («Metadaten») umfasst in 70 Variablen allgemeine Angaben über Merkmale des betreffenden Videos, dessen Inhalte sowie Präsentation auf YouTube. Ausserdem werden Angaben zur Rezeption und Kommentierung zusammengefasst. Dokumentiert werden z. B. Themenfeld, Videotitel, Kanalname, Länge des Videos und Metriken wie die Anzahl von Kanalabos, Videoviews, Likes, Dislikes sowie die Uploadfrequenz des Kanals. Kodiert wird weiter, ob es sich beim Video um ein Kollaborationsprojekt handelt, d. h. ob eine Kooperation aus mehreren inhaltlich zum Video beitragenden Personen besteht. Erhoben werden darüber hinaus Beobachtungen zur Gestaltung des Thumbnails (Vorschaubild), z. B. ob Personen zu sehen sind, ob gestalterische Besonderheiten beschrieben werden können und ob das Vorschaubild als seriös wahrgenommen wird. Bezüglich der Verlinkung auf externe Ressourcen werden die Verlinkungen in der Videobeschreibung z. B. zu gezeigten Produkten und Verweise auf weitere Social Media Profile (z. B. Instagram und TikTok) oder Homepages festgehalten. Neben der Anzahl der Kommentare werden auch die Art der Kommentare (z. B. Fragen, Feedback, Danksagungen,

Reaktionen von Produzierenden) und die Tonlage des Diskurses als eher positiv/unterstützend oder eher negativ/kritisch/abwertend kodiert. Dazu werden jeweils die obersten 25 «Top-Kommentare» eines Videos sowie die dazugehörigen Threads (Diskussionen direkt unter einem Kommentar) betrachtet, sodass je nach Threadtiefe ca. 50 bis 250 Kommentare pro Video gesichtet werden. Die Darstellung der Kommentare ist zwar von individuellen Einstellungen sowie der algorithmischen Personalisierung abhängig, erscheint aber in Stichproben mit verschiedenen Nutzendenaccounts der Kodierenden hinreichend homogen, um eine gute Abschätzung der Nutzendenperspektive/-erfahrung zu ermöglichen. Eine Berücksichtigung einer grösseren Anzahl von Kommentaren war für die vorgestellte Analyse aufgrund der verfügbaren Auswertungsressourcen nicht möglich, wäre aber je nach Auswertungsintention sinnvoll, ebenso wie ein Sampling nach Aktualität der Kommentare («Sortieren nach: Neueste zuerst»). Ausschlaggebend für die Auswahl der 25 Top-Kommentare war, dass diese Kommentare die meisten Reaktionen erzeugt haben. Auch ist auf Basis eigener Interviews mit Jugendlichen im Rahmen medienpädagogischer Praxisprojekte zu ihren YouTube-Nutzungsgewohnheiten anzunehmen, dass von den meisten Nutzenden maximal diese Kommentare wahrgenommen werden, muss man doch für 25 unaufgeklappte Kommentare bereits ca. 4 (Desktop) bis 8 (Mobil) Bildschirmseiten hinunter scrollen.

In Kodierdimension 2 («didaktische Gestaltung») (vgl. Tabelle 1) werden Daten in 58 Variablen zur didaktischen Gestaltung des Videos erhoben. Hier stehen didaktische Elemente wie Erklär- und Videostrukturen, inhaltliche Klarheit, eingesetzte Erklärmittel, Aufmerksamkeits- und Motivationserzeugung, die Erklärsituationen, Kommunikation und verwendete Sprache im Fokus der Datenerhebung (vgl. Wolf und Kratzer 2015, 35). Die hierfür entwickelten Variablen basieren auf Erkenntnissen der praktischen Lehrpersonenausbildung nach Meyer (2020), der empirischen Unterrichtsforschung (Hattie 2012; Helmke und Schrader 2008; Oser et al. 1999), dem Instruktionsdesign (Klauer und Leutner 2012; Hasselhorn und Gold 2017), der Medienpsychologie (Mayer 2014), der allgemeinen Didaktik (Kiel 1999) und der Fachdidaktik (Kulgemeyer 2018).

Erhoben wird beispielsweise, ob eine Begrüssung und Verabschiedung durch die YouTuberin oder den YouTuber erfolgen, eine Begründung für das Video geliefert wird und die Struktur des Videos vorab vorgestellt wird. Ferner wird dokumentiert, ob eine Ergebnisvorstellung zu Beginn der Erklärung stattfindet, Zwischenergebnisse präsentiert werden oder regelmässige Wiederholungen und Zusammenfassungen stattfinden. Auch die Erklärweise wird betrachtet. Dazu wird kodiert, ob eine didaktische Reduktion eingesetzt wird, nach dem induktiven (vom Beispiel zur allgemeinen Regel) oder deduktiven (von der allgemeinen Regel zum Beispiel) Erklärstil vorgegangen wird und ob an bestehendes Vorwissen angeknüpft wird. Ebenso werden Daten zu den eingesetzten Erklärmitteln erhoben. Der Einsatz von Bildern und Animationen, die verwendete Sprache sowie ergänzende Texte werden untersucht. Ebenfalls kodiert werden die Erzeugung von Motivation, z. B. durch Ermutigungen, das Halten und Erzeugen von Aufmerksamkeit, z. B. durch Sound- und Bildeffekt, ob eine Dramaturgie in der Erklärung vorhanden ist, sowie die Spontaneität vs. Vorbereitung der Erklärhandlung. Untersucht wird auch die eingesetzte Kommunikation, die eingesetzte Sprache (z. B. die Charakterisierung des Sprachstils als formell, informell und flüssig) oder der Einsatz von Humor und die direkte Ansprache einer Person oder einer Gruppe (Wolf und Kratzer 2015, 36). Um nicht nur die Vielfalt der Videothemen, sondern auch die Diversität der Protagonistinnen und Protagonisten in Erklärvideos empirisch untersuchen zu können, wurden Variablen zu Gender und familiärer Migrationsbiografie sowie Minderheitenzugehörigkeit hinzugefügt. Die hierfür benötigten Informationen wurden von den Kodierenden auf YouTube (Videos, Kanalseiten, Videobeschreibungen) sowie in weiteren Onlinepräsenzen der YouTuberinnen und YouTuber erhoben. In Tabelle 1 ist die Erweiterung des GQEV um neue Subkategorien in der vorliegenden Studie beispielhaft anhand der Kodierdimension 2 «Didaktische Gestaltung» im Überblick dargestellt.

Hauptkategorien	Erläuterung	Bestehende Subkategorien	Neue Subkategorien
Strukturierung	Strukturierende Elemente der Erklärvideos	• Intro • Begrüssung • Zielformulierung am Anf. der Erklärung • Vorbereitung (z. B. Themeneinführung, Struktur, Begründung) • Durchführung • Ergebnisvorstellung • Resümee (oder Fazit) • Abschied • Outro	• Angabe von Quellen • Hinweise auf weitere Videos oder Lernmaterialien • Danksagungen und Credits • Weiterführende Links, Aufforderungen zum liken und abonnieren
Inhaltliche Klarheit	Inhaltliche Aspekte für Klarheit und Struktur der Erklärung	• Ergebnisvorstellung zu Beginn der Erklärung • Konzentration auf Themenstellung • Zwischenergebnisse • Regelmässige Wiederholungen • Regelmässige Zusammenfassungen	
Erklärweise	Didaktisierende Elemente der Erklärung	• Didaktische Reduktion • Erklärung induktiv, vom Beispiel zur allgemeinen Regel • Erklärung deduktiv, von der allgemeinen Regel zum Beispiel • Anknüpfen an Vorwissen • Negatives Wissen • Anhaltspunkte zur Selbstkontrolle	• Bezug zur Lebenswelt der Rezipierenden • Praktisches Vorzeigen • Übungen zum akt. Mitmachen • Herleitung/Erarbeitung einer Theorie • Erläuterung von abstraktem Wissen
Erklärmittel	Mittel der Erklärung	• Mittels Bilder • Mittels Sprache • Mittels Videos • Mittels anwesender Person • Mittels Schrift	• Einsatz von Spielhandlung • Gestaltung des Videos • Ort des Geschehens • Corporate Design
Erzeugen von Motivation	Motivation durch Ansprache des Publikums	• Ermutigung • Anreize geben	
Erzeugen von Aufmerksamkeit	Aufmerksamkeit d. Effekte, Herv. u. Spannung	• Soundeffekt • Bildeffekt • Dramaturgie	• weitere Variablen in Kodierdimension 3: «Audio-visuelle Gestaltung»
Erklärsituation	Situation hins. Vorb./Planung	• Spontan • Vorbereitet	
Einsatz von Sprache	Eigenschaften der verwendeten Sprache	• Formeller Stil • Informeller Stil • Humor • Sachlichkeit • Flüssige Sprache	• Personalpronomina • Dialekt
Kommunikation	Kommunikation mit dem Publikum	• Direkte Ansprache einer Person • Direkte Ansprache einer Gruppe • Interaktion (in Dab-J: z. B. Blickkontakt, direkte Ansprache)	

Tab. 1: Vergleichende Darstellung didaktischer Gestaltungsvariablen Wolf und Kratzer (2015) und Weiterentwicklung des GQEV für das vorliegende Forschungsvorhaben.

Kodierdimension 3 («Audiovisuelle Gestaltung») umfasst alle Aspekte der filmischen Gestaltung wie Kameraperspektive, Bildausschnitt und Schnitt sowie die visuelle Gestaltung des erklärenden Prozesses im Hinblick auf zeitliche Aspekte, den zusätzlichen Einsatz von Grafiken und Animationen zur Verdeutlichung oder Unterhaltung als auch die auditive Gestaltung (z. B. Soundeffekte, Lautstärke). Der Block der audiovisuellen Analyse umfasst insgesamt 29 Variablen, aufgeteilt in folgende Gestaltungskategorien: Perspektive, Kameraeinstellungen, Schnitt, Einsatz grafischer Elemente, Audioqualität und Beleuchtung. Die Erweiterung der Variablen fand unter Berücksichtigung gängiger Produktionspraktiken der Filmwirtschaft und Gestaltungskategorien aus der Filmbildung statt (Bordwell und Thompson 2010; Hickethier 2007; Petrasch und Zinke 2003). Grundsätzlich sind Zuschauende audiovisueller Formate an bestimmte Gestaltungspraktiken, Kompositionen von Bildfolgen aus Film, Fernsehen und Video gewöhnt (Hickethier 2007, 52). Daher dienen die Variablen zur Bildkomposition wie Perspektive, Kameraeinstellung und Schnitt der Überprüfung, ob sich bekannte oder neue Gestaltungsmuster im Videosample wiederfinden lassen.

Neben einer Vielfalt von Gestaltungsmustern etablieren neue Medienformate aber auch häufig ästhetische Erwartungen. Zum Beispiel ist die Perspektive, bestimmt über die vertikale Ausrichtung des Kamerabildes auf die handelnde Person im Video, ein klassisches Gestaltungselement des Filmes. Definiert als Augenhöhe, Untersicht oder Obersicht suggeriert sie ein Machtverhältnis zwischen Zuschauenden sowie Videoprotagonistinnen und -protagonosten (Hickethier 2007, 58; Petrasch und Zinke 2003, 165). Im Kontext der Erklärvideos auf YouTube lautet die Hypothese zu dieser Variable, dass Tutorials und Erklärvideos auf eine Variation von Perspektiven verzichten und überwiegend auf Augenhöhe zu sehen sind, um keine Gewichtung im erklärenden Prozess zwischen erklärender Person und Zuschauenden zu erzeugen (s. u.).

Zur allgemeinen Bestimmung von Unterschieden im Produktionsaufwand wird die Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Gestaltungsaspekte kodiert. Dafür dient zum Beispiel die Variable «Wie viele verschiedene Kamera-Einstellungen werden verwendet?». Ein Einsatz mehrerer

Kamera-Einstellungen stellt einen höheren Produktionsaufwand dar, während der Einsatz eines One-Take Schnittes, abgefragt in der Variable «Schnittübergänge», für einen niedrigeren Produktionsaufwand steht.

5. Auswahl des Video-Korpus

Untersuchungsobjekt der vorgestellten Studie ist ein Korpus von Erklärvideos, welches über eine möglichst breite Auswahl von typischen Themenfeldern des ausserschulischen interessenbasierten Lernens Jugendlicher und junger Erwachsener zusammengestellt wurde (Sampling). Das Korpus orientiert sich dabei an häufig geschauten Themenfeldern (Domänen) auf YouTube, wie sie in eigenen Vorarbeiten (Rummler und Wolf 2012; Wolf et al. 2022), in der JIM-Studie (Feierabend, Plankenhorn, und Rathgeb 2017; Feierabend, Rathgeb, und Reutter 2018) sowie durch den Rat für Kulturelle Bildung e. V. (2019) erhoben wurden. Es wurden die in Tabelle 2 dargestellten Themenfelder zur weiteren Auswahl von Videos genutzt.

1. Basteln/Reparieren	7. Tiere	13. Geld und Finanzen
2. Mode und Beauty	8. Musik machen	14. Beruf/Job
3. Backen/Kochen	9. Technik/Geräte	15. Schule und Unterricht
4. Lifehacks und Alltagstipps	10. Kreatives Gestalten	16. Produkttests
5. LetsPlays	11. Persönlichkeits- und Beziehungstipps	17. Sprachen lernen
6. Sport	12. Gesundheit	

Tab. 2: Übersicht über die Themenfelder.

In jeder Domäne wurden zwei Subdomänen ausgesucht, welche einen möglichst hohen Kontrast auf verschiedenen Ebenen wie z. B. Geschlecht der Videoprotagonistinnen und -protagonisten, sozioökonomischer Status oder thematische Unterschiede aufweisen. So bilden im Bereich Musik unter anderem die Subthemen «Geige spielen» (traditionelles Instrument in einem eher bildungsbürgerlichen Milieu) und «Umgang mit Software zur Musikproduktion» (innovative digitale Werkzeuge mit hohem Anteil von Autodidakten ausserhalb klassischer Bildungsansprüche) ein kontrastierendes Begriffspaar. Im Bereich Sport sind es die Subdomänen «Calisthenics» (Fitnesstraining mit Eigengewicht im urbanen Raum) und «Yoga», in denen insbesondere Unterschiede in Gender und Milieu sowohl bei Produzierenden als auch bei den Rezipierenden zu beobachten sind.

Abb. 1: [links] Beispielvideo aus der Domäne «Sport»: YOGA für Anfänger | 20 Minuten Home Workout. https://www.youtube.com/watch?v=UErN1VLCXCo.

Abb. 2: [rechts] Beispielvideo aus der Domäne «Sport»: How to Start Calisthenics | Best Beginner Workout Routine. https://www.youtube.com/watch?v=EUXGdQadwao.

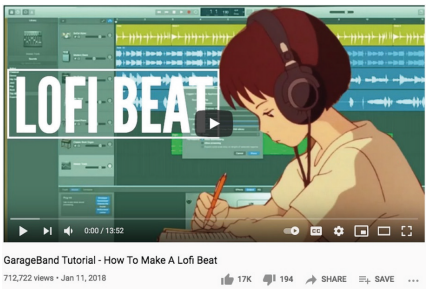

Abb. 3: [links] Beispielvideo aus der Domäne «Musik machen»: Geige/Violine lernen - Als Anfänger beginnen - schweres Instrument - Suzuki Methode | Tutorial #1. https://www.youtube.com/watch?v=hNYFXGYb3To.

Abb. 4: [rechts] Beispielvideo aus der Domäne «Musik machen»: GarageBand Tutorial - How To Make A Lofi Beat. https://www.youtube.com/watch?v=2N4-S843-y4.

Zur Bildung des Korpus sollten pro Domäne 20 Videos (jeweils 10 Videos pro Subdomäne) ausgewählt werden. Dazu wurden für jede Subdomäne ohne Anmeldung und nach Löschung vorhandener Cookies auf verschiedenen Rechnern in Bremen und Hamburg zunächst typische Suchanfragen generiert, welche sich eher auf ein Anfänger-Niveau beziehen, um den Nutzungskontext des informellen Lernens einer breiten Masse von Jugendlichen abzubilden. Die Anfragen wurden gebildet durch Nennung des Begriffes in Kombination mit einem *Verb* wie z. B. «Zeichnen lernen» bzw. «Geld sparen», einem *Ziel* wie «Selbstbewusster werden» bzw. «Gut in der Schule werden» oder einem Thema wie «Gesunde Ernährung» bzw.

«Beste Vlogging Kamera». Pro Suchbegriff (z. B. «Geige lernen») und Subdomäne (z. B. «Geige spielen») wurden dann die Videos in den Ergebnissen einer Suchanfrage ausgewählt, deren Titel und weitere Hinweise wie z. B. die Gestaltung des Thumbnails, auf einen Erklärinhalt bzw. das Format Erklärvideo oder Tutorial schliessen liessen. Dabei wurden bis auf wenige Ausnahmen jeweils verschiedene YouTube-Kanäle ausgewählt.

Da Schülerinnen und Schüler in eigenen Voruntersuchungen berichten, durchaus auch englischsprachige Videos anzuschauen, weil diese «besser» seien oder die gesuchten Inhalte nicht von deutschsprachigen YouTube-Kanälen angeboten werden, sollten auch diese in das Sample einbezogen werden. Dazu wurden die Suchanfragen einer Subdomäne (z. B. «Geige spielen») jeweils auch auf Englisch übersetzt und entsprechende englischsprachige Videos wie oben beschrieben ausgewählt.

Das so erstellte Videokorpus umfasst 382 deutsch- und englischsprachige Videos.[19] Insgesamt bildet das Korpus somit einen breiten Querschnitt von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube ab. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass auf Basis der Samplingstrategie ursprünglich nur 34 verschiedene Sub-Themen berücksichtigt werden konnten. Ergänzt wurde das Korpus in einzelnen Domänen um besonders populäre Themen wie «Fussball» und «Tanzen» (beide Sport) oder systematische Ergänzungen der Domänen «Musik» («Anfänger Schlagzeug») sowie «Basteln/Reparieren» («Fahrrad reparieren») auf Basis weiterer Befragungen und Interviews mit Schülerinnen und Schülern. Dennoch konnten nicht alle Themen umfassend abgebildet werden, da die Themenfelder eine grosse Anzahl von Sub-Themen aufweisen. Im Sampling wurde deshalb die Erzeugung maximaler Kontraste angestrebt. Auch wurde auf einige populäre Themenfelder wie Schminktutorials im Bereich «Mode & Beauty» sowie klassische Back- und Kochtutorials bei «Backen & Kochen» verzichtet, da diese bereits in der Arbeitsgruppe untersucht wurden (Wolf 2015a). Eine Erweiterung des Samples für weitere Untersuchungen erscheint sinnvoll (s. u. Beschränkungen der Studie).

19 Zugang zum Videocorpus unter https://blogs.uni-bremen.de/bildungslab/daten-downloads/.

6. Ergebnisse

6.1 Didaktische und audiovisuelle Gestaltung

Durch die Analyse des vorliegenden Datenkorpus aus Erklärvideos zu verschiedenen Freizeitbereichen wird herausgearbeitet, wie von Jugendlichen akzeptierte erklärende Medieninhalte audiovisuell und didaktisch gestaltet sind. Mit den erhobenen Daten kann die Gestaltungsvielfalt der rezipierten Videoinhalte abgebildet werden. Die folgende Analyse stellt dar, wie sich die Gestaltung von Erklärvideos zwischen verschiedenen Domänen voneinander unterscheidet und inwiefern gestalterische Parallelen zu finden sind, die als charakteristisch für das Format informeller Bildungsinhalte auf YouTube gelten können.

Unter den gewählten Variablen zur *didaktischen Gestaltung* von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube wird die Themeneinführung mit 86% als häufigstes Merkmal genannt. Es folgt eine Verabschiedung mit 68%. Die Variablen zur didaktischen Gestaltung wurden in etwas mehr als der Hälfte der Videos eingesetzt (45% und 59%). Dabei handelt es sich überwiegend um strukturierende Elemente wie die Präsentation von Zwischenergebnissen (ca. 45%), den Einsatz inhaltlicher Wiederholungen (ca. 47%), die Angabe inhaltlicher Quellen (ca. 51%), das Offerieren einer Begründung (ca. 52%) sowie einer Zusammenfassung (ca. 54%), die Verwendung einer Begrüssung (ca. 56%), die Darlegung der Videostruktur (ca. 57%) sowie ein abschliessendes Fazit (ca. 59%). Motivierende Äusserungen (ca. 32%), didaktische Reduktionen (ca. 36%) sowie humorvolle Elemente (ca. 37%) kommen seltener zum Einsatz. Eine theoretische Herleitung findet lediglich in ca. 22% der analysierten Videos statt. In nur ca. 16% der analysierten Videos wird ein Ergebnis zu Beginn präsentiert.

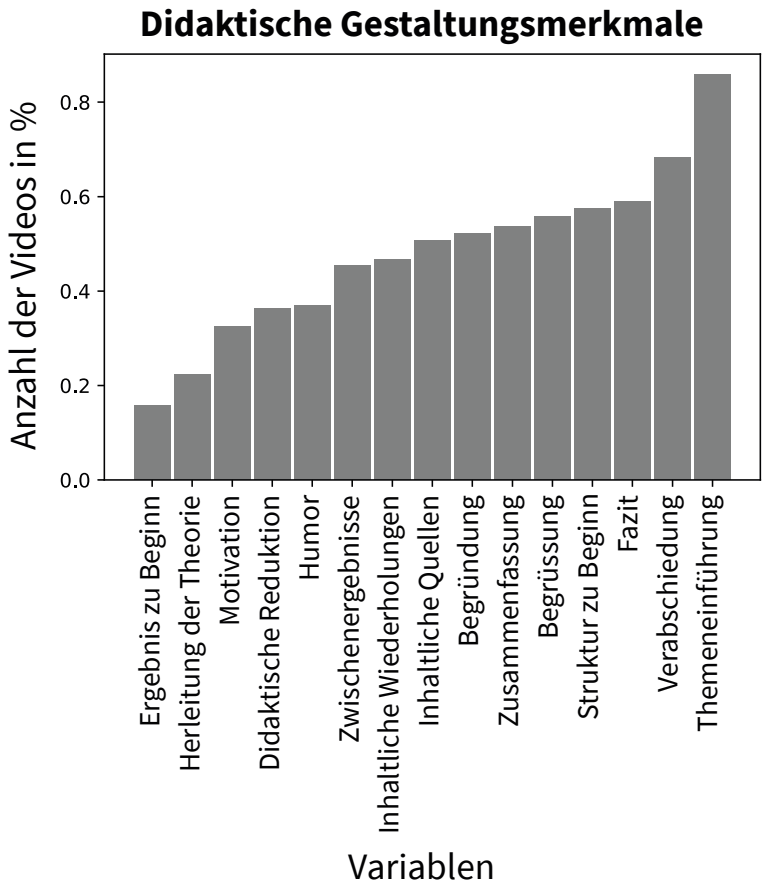

Abb. 5: Prozentualer Anteil ausgewählter didaktischer Gestaltungsmerkmale in Erklärvideos auf YouTube (n=382 Videos).

Neben den Variablen zur Analyse der *didaktischen Gestaltung* von YouTube Videos wurden auch Variablen zur *audiovisuellen Gestaltung* ausgewertet. Insbesondere die Perspektive auf Augenhöhe in ca. 68% der Videos erweist sich als charakteristisch für die audiovisuelle Gestaltung der Erklärvideos. Nur ca. 7% der Videos wurden aus der Untersicht und ca. 4% aus der Obersicht aufgenommen. Der Bildausschnitt wird vorwiegend als Nahaufnahme (ca. 33%) oder Halbnah (ca. 26%) beschrieben. Auf die Halbtotale

entfallen ca. 13%, auf die Grossaufnahme ca. 8%. Weitere Bildausschnitte kommen nur punktuell zum Einsatz: Amerikanisch ca. 4%, Detailaufnahme ca. 3% und die Totale ca. 1%. Etwa 10% wurden mit «trifft nicht zu» codiert.

Die meisten Videos (ca. 45%) wurden in zwei bis drei Kameraeinstellungen gedreht, viele der Videos entstanden mit nur einer Kameraeinstellung (ca. 28%). Vier bis fünf Einstellungen wurden in ca. 14% der Videos verwendet, mehr als fünf Einstellungen nur in ca. 4% der Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. In ca. 94% der Videos wurde die Audioqualität als klar und frei von Störgeräuschen beschrieben.

Der zu erklärende Prozess wird in rund 67% der Videos ausschliesslich in Echtzeit abgebildet. Grafische Elemente zur Unterstützung der Erklärung kommen in 36% aller Videos zum Einsatz. Zur Unterhaltung und Kommentierung werden in 12% der Videos Grafiken wie z. B. Memes und Animationen verwendet.

6.2 Themenspezifische Unterschiede in der didaktischen Gestaltung

Nach einer Beschreibung der Häufigkeitsverteilung eingesetzter Gestaltungsmerkmale im gesamten Korpus werden folgend Ergebnisse über den Einsatz von didaktischen wie audiovisuellen Gestaltungsmerkmalen differenziert nach den unterschiedlichen Themenbereichen des Datenkorpus dargestellt. Abbildung 6 visualisiert in einer Heatmap-Darstellung die Verteilung und Stärke der Ausprägung ausgewählter didaktischer Gestaltungsvariablen innerhalb der untersuchten Themenbereiche. Je dunkler die Färbung der Felder, desto häufiger wurde die jeweilige Variable im jeweiligen Themenfeld prozentual kodiert, d. h. desto häufiger wurde ein bestimmtes Gestaltungsmerkmal eingesetzt.

Der erste Blick auf Abbildung 6 vermittelt sowohl gemeinsame themenübergreifende Gestaltungsprinzipien als auch die Unterschiedlichkeit der didaktischen Gestaltung von Erklärvideos auf YouTube zwischen ausgewählten Themenbereichen. Die eher dunkle Färbung der Variable

«Themeneinführung» über alle Themenbereiche (geringste Standardabweichung SD mit ca. 0,1) schliesst an die obige Ergebnisdeskription an, wonach ca. 86% aller Videos über eine Themeneinführung verfügen. Bereits beim Gestaltungsmerkmal «Verabschiedung» zeigt sich, dass dieses zwar mit ca. 68% (SD: 0,19) am zweithäufigsten eingesetzt wurde, es aber durchaus Themenfelder gibt, in denen eine Verabschiedung wesentlich seltener eingesetzt wird als im Durchschnitt. Die hellen Farbtöne in den Spalten «Ergebnis zu Beginn» (ca. 16% aller Videos) und «Theoretische Herleitung» (ca. 22% aller Videos) zeigen ebenfalls den gleichmässig eher geringen Einsatz dieser Charakteristika über alle Themenbereiche hinweg (SD bei 0,16 und 0,17) mit nur wenigen Ausnahmen, wie z. B. Backen/Kochen sowie Mode/Beauty.[20] In der Heatmap deutlich zu erkennen ist die domänenspezifische Varianz der Gestaltungsmerkmale «Angabe inhaltlicher Quellen» (SD: 0,26), «Einsatz inhaltlicher Wiederholungen» (SD: 0,23) sowie «Vorstellung einer Struktur zu Beginn» (SD: 0,2) (siehe auch Abb. 8).

Aus der Heatmap lassen sich somit Gestaltungsmerkmale identifizieren, die in einzelnen Themenfeldern besonders stark ausgeprägt sind (horizontal; z. B. «Vorstellung der Struktur zu Beginn» sowie «Inhaltliche Wiederholungen» im Themenfeld «Sprache lernen»), wie auch Themenfelder, in welchen Gestaltungsmerkmale besonders häufig vorkommen (vertikal, z. B. «Basteln und Reparieren» und «Lifehacks und Alltagstipps» für das Gestaltungsmerkmal «Zwischenergebnisse zeigen»).

20 Siehe im Kapitel «Fazit und Ausblick» zu Einschränkungen der Studie.

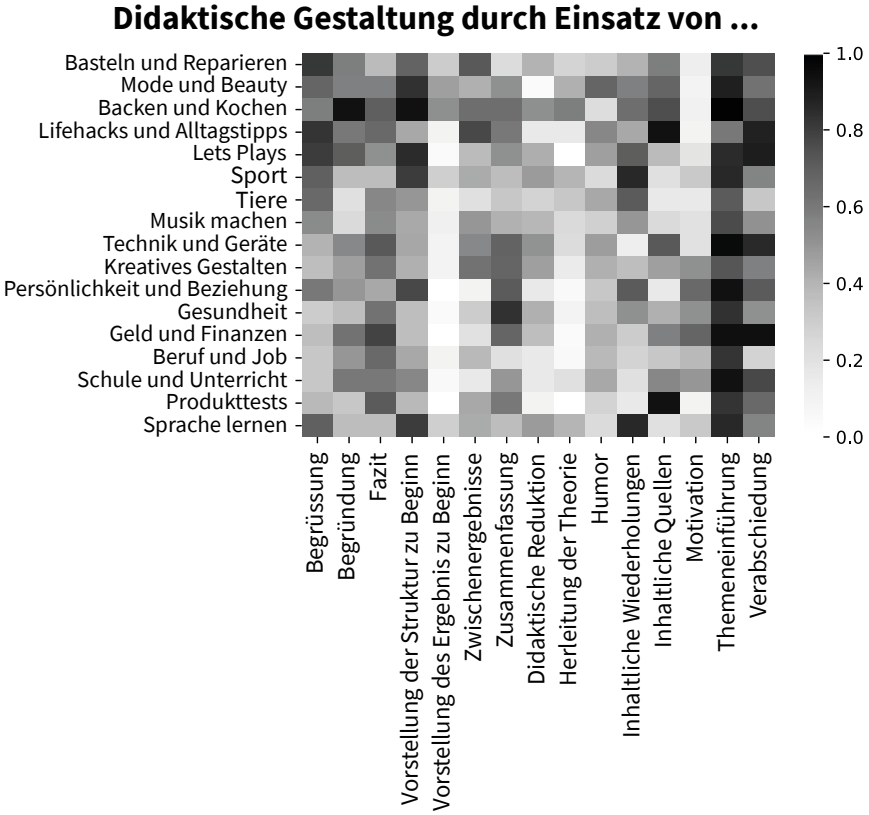

Abb. 6: Heatmap zum relativen Einsatz von Gestaltungsmerkmalen in verschiedenen Themenfeldern (Darstellung der Zellen: Einfärbung nach relativer Häufigkeit des Einsatzes eines Gestaltungsmerkmals in Domäne).

In Abb. 8 werden die Standardabweichungen der relativen Häufigkeiten didaktischer Gestaltungsmerkmale innerhalb der untersuchten Themengebiete dargestellt. Der Höchstwert liegt hier mit einer Standardabweichung von 0,3 in den Themenfeldern «Persönlichkeit und Beziehung» sowie «Produkttests», es folgen die Domänen «Lets Plays» sowie «Geld und Finanzen» mit einer Standardabweichung von 0,29. Innerhalb dieser Domänen gibt es also im Korpus besonders unterschiedlich gestaltete Videos. Die geringste gestalterische Vielfalt liegt mit einer Standardabweichung

von 0,17 in den Bereichen «Musik machen» und «Kreatives Gestalten» (SD: 0,18). Hier liegt die Vermutung nahe, dass sehr ähnliche Gestaltungsformate eingesetzt werden.

Bezüglich der Varianz von Gestaltungsmerkmalen über alle Domänen hinweg (Abb. 7) zeigt sich, dass sich der Einsatz einer «Themeneinführung», einem «Fazits» oder von «Humor» wenig zwischen den einzelnen Themenfeldern unterscheidet. So ist z. B. «Humor» mit 37% zwar nicht das am häufigsten eingesetzte Stilmittel von YouTube-Erklärvideos, wird aber relativ konsistent über alle Themenfelder hinweg eingesetzt.

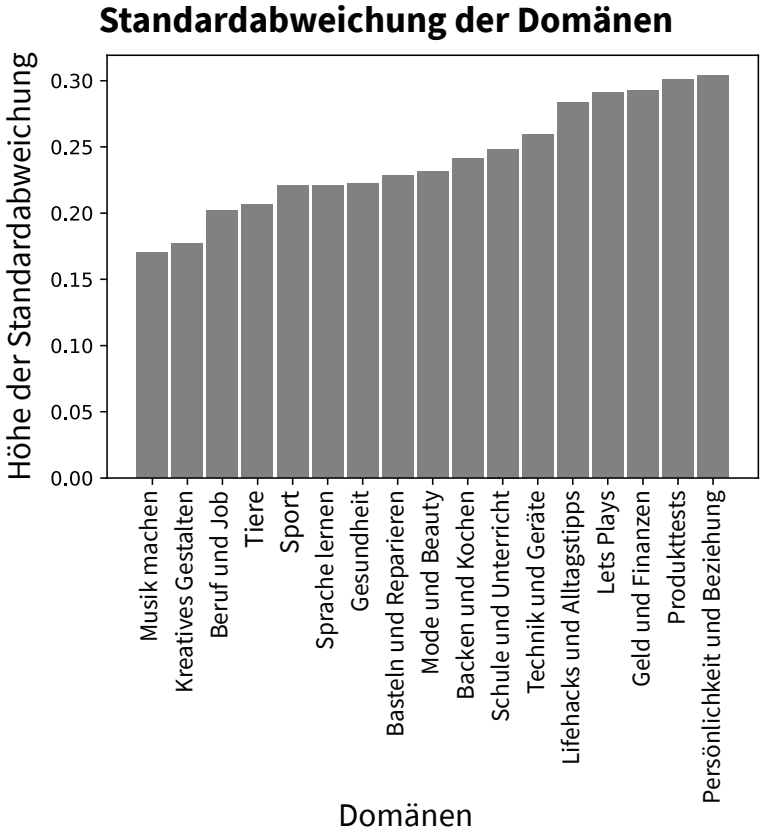

Abb. 7: Verteilung der Standardabweichung der Domänen.

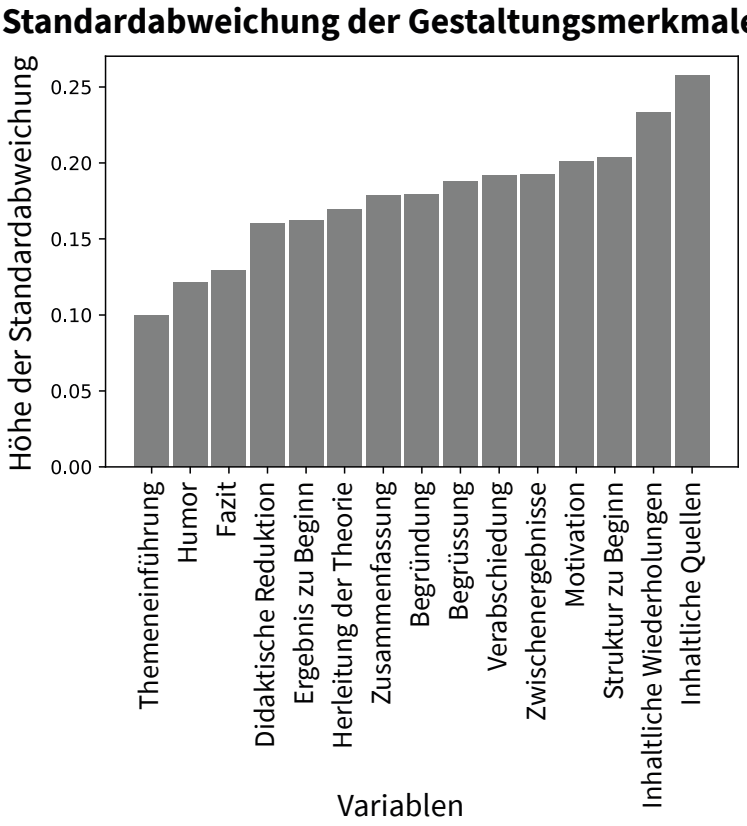

Abb. 8: Verteilung der Standardabweichung der Gestaltungsmerkmale zwischen den Variablen.

6.3 Beschränkungen der vorliegenden Studie

Bezüglich der Beschränkungen der vorliegenden Studie ist zunächst der Korpus-Umfang von 382 Videos zu nennen, welcher aus forschungsökonomischen Gründen begrenzt war. Zunächst gibt es zu jedem der 17 Themenfelder eine grosse Anzahl von weiteren möglichen Unterthemen, sodass man für eine umfassende Marktübersicht durchaus mehrere hundert Subthemen untersuchen müsste. Hier bieten sich zunächst Detailanalysen innerhalb einzelner Themenfelder an, um die tatsächliche Gestaltungsvielfalt zwischen Unterthemen zu bestimmen. Insbesondere aber ist die

generalisierende Aussage zu den Themenfeldern auf Basis der selektierten Unterthemen begrenzt, da z. B. Erklärvideos für das Unterthema «Keto-Diät» im Themenfeld «Kochen & Backen» sich deutlich stärker auf «Theorie» beziehen als – nicht im Korpus enthaltene – Tutorials z. B. zum Waffelbacken in einem möglichen Unterthema «Schnell & günstig Backen».

Auch deckt die Anzahl von 10 Videos pro Unterthema nicht immer die wichtigsten bzw. unterschiedlichsten Erklärvideokanäle ab. Innerhalb des Angebots eines Erklärvideokanals zu einem Unterthema finden sich häufig auch verschiedene Formate, sodass ggf. auch mehrere Videos pro Kanal berücksichtigt werden müssten. Weiterhin fokussiert das untersuchte Korpus überwiegend auf Anfänger-Videos, sodass sich hier eine Differenzierung der Analyse zwischen Erklärvideos für Anfangende und für Expertinnen oder Experten anbietet.

Weiterhin wurden nach ersten Probecodierung eines Testkorpus zunächst Kodier-Variablen mit mangelnder Kodierenden-Übereinstimmung identifiziert sowie deren Operationalisierung durch eine gemeinsame Überarbeitung der Kodieranweisungen sowie Einfügen weiterer Kodierbeispiele verbessert. Anschliessend wurden die Videos aus Gründen der Forschungsökonomie aber nur einfach kodiert.

Bezüglich der statistischen Analyse beschränkt sich die vorliegende Auswertung lediglich auf deskriptive uni- und bivariate Methoden. Für eine tiefergehende Analyse bieten sich bivariate Analysen bzgl. der korrelativen Zusammenhänge zwischen Erklärvideogestaltung und Nutzungsmetriken (Gestaltungsmerkmale erfolgreicher Erklärvideos), Methoden der Clusteranalyse (Typologie der Gestaltung von Erklärvideos) sowie Vergleich zwischen Typen in Bezug auf deren Rezeption (Varianzanalyse).

Bei der Datenerhebung, der (Weiter-)Entwicklung des Analyseinstrumentes sowie bei der Datenanalyse spielt der fluide Charakter der YouTube-Plattform, die sich stets in der Weiterentwicklung befindet, eine zentrale Rolle. Im Zeitraum zwischen Samplebildung (2019) und Abschluss der Datenerhebung (2020) wurden einige Videos entfernt, das Layout der Plattform verändert sowie ihre (interaktiven) Funktionen erweitert. Beim Einsatz des Kategoriensystems für zukünftige Forschungsvorhaben stellt dessen stetige Anpassung an die gestalterischen und funktionalen Entwicklungen von YouTube sowie dessen Adaption für die Untersuchung

anderer Plattformen, z. B. TikTok, eine Herausforderung dar. Für weitere Forschungsvorhaben wird die Such- und Samplingstrategie noch enger an der Zielgruppe ausgerichtet. Eine Schwierigkeit liegt darin, zu untersuchende Trends zu erkennen sowie Nischen der Selbstexpertisierung zu identifizieren und im Detail zu erschliessen. Dies bedarf einer partizipativen Einbindung von Jugendlichen (Hauptzielgruppe) in die Forschungspraxis.

7. Fazit und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen die grosse Vielfalt in der didaktischen und audiovisuellen Gestaltung von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Dabei lassen sich dennoch ausgewählte Gestaltungsmerkmale als typisch identifizieren. Zur didaktischen Gestaltung der Videos gehört in allen Domänen besonders häufig eine Themeneinführung (86% aller Videos) sowie eine Verabschiedung (68% aller Videos). Charakteristisch für die audiovisuelle Gestaltung erweisen sich insbesondere die Augenhöhe-Perspektive (68% aller Videos), die einen direkten, nicht hierarchisch strukturierten Kontakt mit dem Gegenüber suggeriert, sowie eine gute Audioqualität ohne Störgeräusche (94% aller Videos). Zur vergleichenden Übersicht der didaktischen (und audiovisuellen) Gestaltung von Erklärvideos und Tutorials zum informellen Lernen auf YouTube bietet sich die Darstellung der relativen Häufigkeit von Gestaltungsmerkmalen nach Themenfeldern an.

Die nach Themenfeldern differenzierte Analyse kann die These stärken, dass einzelne Gestaltungsmerkmale in Passung zu einzelnen Themenfeldern und dem zu erklärenden Inhalt unterschiedlich häufig eingesetzt werden. So kommt das didaktische Gestaltungsmerkmal «inhaltliche Wiederholung» z. B. in den Themenfeldern «Sport» und «Sprachenlernen» vermehrt zum Einsatz, in den Domänen «Produkttests» sowie «Technik und Geräte» wird es hingegen kaum eingesetzt. Offen bleibt, inwiefern sich Unterschiede in der Gestaltung der Erklärvideos bzw. Tutorials *innerhalb* einer Domäne beschreiben lassen. Zur weiteren Identifikation spezifischer Gestaltungsmuster sind die vorliegenden Daten mittels einer

Clusteranalyse vertiefend auszuwerten, um eine weitere Ausdifferenzierung der grundlegenden Formate Erklärvideos und Tutorials (Wolf 2015c) zu ermöglichen.

Bereits auf der vorgelegten deskriptiven Analyseebene bestätigen die vorgestellten Ergebnisse die These einer ausgeprägten inhaltlichen, didaktischen sowie gestalterischen Heterogenität der Erklärprozesse und Videoformate im informellen Bildungsraum YouTube. Daran müssten sich zukünftige Forschungsarbeiten zu Selektionsprozessen durch die Rezipierenden sowie zur jeweils themenspezifischen Lernwirksamkeit von Gestaltungsmerkmalen anschliessen.

Literatur

Anders, Petra, Michael Staiger, Christian Albrecht, Manfred Rüsel und Claudia Vorst. 2019. «Erklärvideo». In *Einführung in die Filmdidaktik*, herausgegeben von Petra Anders, Michael Staiger, Christian Albrecht, Manfred Rüsel und Claudia Vorst. Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6_18.

Atkinson, Robert K., Sharon J. Derry, Alexander Renkl, und Donald Wortham. 2000. «Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research». *Review of Educational Research*, 70, 181–214. https://doi.org/10.3102/00346543070002181.

Beautemps, Jacob, und André Bresges. 2021. «What Comprises a Successful Educational Science YouTube Video? A Five-Thousand User Survey on Viewing Behaviors and Self-Perceived Importance of Various Variables Controlled by Content Creators». *Frontiers in Communication*, 5, 600595. https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.600595.

Bednorz, David, und Svenja Bruhn. 2021. «Mehr als nur erklären – eine Bestandsanalyse des Angebots an mathematischen YouTube-Videos». *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 47 (110). https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php/mgdm/article/view/997/.

Bordwell, David, und Kristin Thompson. 2010. *Film art. An introduction*. 9. Auflage. New York: McGraw-Hill Publishing Company.

Bunnenberg, Christian, und Nils Steffen, Hrsg. 2019. *Geschichte auf YouTube: Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Geschichte auf YouTube*. Bd. 2. Medien der Geschichte. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110599497.

Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn, und Thomas Rathgeb. 2017. «JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland». Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf.

Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb, und Theresa Reutter. 2018. «JIM 2018. Jugend, Information, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland». Herausgegeben von Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf.

Gudjons, Herbert. 2014. *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 8., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Harmer, Sandra Pia, und Katharina Groß. 2021. «CHEMideos – Fachdidaktische Analyse chemischer Erklärvideos». In *Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch? Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Online Jahrestagung 2020*, herausgegeben von Sebastian Habig, 589–92. Universität Duisburg-Essen. https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tb2021/TB2021_589_Harmer.pdf.

Hasselhorn, Marcus, und Andreas Gold. 2017. *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 4., aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Hattie, John. 2012. *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Helas, Philine. 2011. «Theatralität und Performanz». In *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft: Ideen, Methoden, Begriffe*, herausgegeben von Ulrich Pfisterer, 437–40. Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00331-7_178.

Helmke, Andreas, und Friedrich-Wilhelm Schrader. 2008. «Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen». *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 3. Jg. 17–47.

Hickethier, Knut. 2007. *Film- und Fernsehanalyse*. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00222-8.

Hussein, Eslam, Prerna Juneja, und Tanushree Mitra. 2020. «Measuring Misinformation in Video Search Platforms: An Audit Study on YouTube». *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction* 4 (CSCW1): 1–27. https://doi.org/10.1145/3392854.

Kiel, Ewald. 1999. *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon.

Klauer, Karl Josef, und Detlev Leutner. 2012. *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie*. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Kulgemeyer, Christoph. 2018. «Towards a framework for effective instructional explanations in science teaching». *Studies in Science Education* 54 (2): 109–39. https://doi.org/10.1080/03057267.2018.1598054.

Kulgemeyer, Christoph. 2019. «Qualitätskriterien zur Gestaltung naturwissenschaftlicher Erklärvideos». In *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018*, herausgegeben von Christian Maurer, 258–88. Regensburg: Universität Regensburg.

Matthes, Eva, Stefan T. Siegel und Thomas Heiland. 2021. *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayer, Richard E. 2014. «Multimedia Instruction». In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology. Learning Design*, herausgegeben von M. J. Bishop, Elizabeth Boling, Jan Elen, und Vanessa Svihla, 385–99. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_31.

Meyer, Hilbert. 2020. *Was ist guter Unterricht?*. 15. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Muller, Derek, und Karsten D. Wolf. 2020. «Veritasium: eine neue Generation des Wissenschaftsfernsehens auf YouTube». In *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, herausgegeben von Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf, 27–31.Weinheim: Beltz.

Muñoz Morcillo, Jesús, Klemens Czurda, und Caroline Y. Robertson-von Trotha. 2016. «Eine Typologie der Wissenschaftskommunikation auf YouTube & Co». In *Web Video Wissenschaft: Play science: Ohne Bewegtbild läuft nichts mehr im Netz: Wie Wissenschaftsvideos das Publikum erobern*, herausgegeben von Thilo Körkel und Kerstin Hoppenhaus, 117–28. Spektrum der Wissenschaft.

Olshansky, Alex, Robert M. Peaslee, und Asheley R. Landrum. 2020. «Flat-Smacked! Converting to Flat Eartherism». *Journal of Media and Religion* 19 (2): 46–59. https://doi.org/10.1080/15348423.2020.1774257.

Oser, Fritz, Tina Hascherm, und Maria Spychiger. 1999. «Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des 'negativen' Wissens». In *Fehlerwelten*, herausgegeben von Wolfgang Althof, 11–41. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07878-4_1.

Overwien, Bernd. 2020. «Informelles Lernen». In *Handbuch Ganztagsbildung*, herausgegeben von Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen, und Hans-Uwe Otto, 231–42. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6.

Petrasch, Thomas, und Joachim Zinke. 2003. *Einführung in die Videofilmproduktion. Konzeption, Licht, Bild und Bewegtbild, Ton, Schnitt, Rechtliche Aspekte*. München: Hanser.

Rat für Kulturelle Bildung e. V. 2019. «Jugend / YouTUbe / Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Studie: Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung Kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten». https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf.

Rathgeb, Thomas. 2020. «JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise». Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf.

REFA. 1989. *Methodenlehre der Betriebsorganisation – Arbeitspädagogik*. München: Hanser.

Rohs, Matthias. 2015.«Begriffsgeschichte informellen Lernens». In *Handbuch Informelles Lernen*, herausgegeben von Matthias Rohs. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6.

Rumjaun, Anwar, und Fawzia Narod. 2020. «Social Learning Theory – Albert Bandura». In *Science Education in Theory and Practice. An Introductory Guide to Learning Theory*, herausgegeben von Ben Akpan, und Teresa J. Kennedy, 85–99. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_7.

Rummler, Klaus, und Karsten D. Wolf. 2012. «Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online-Videos durch Jugendliche». In Media, Knowledge and Education: Cultures and Ethics of Sharing / Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens, herausgegeben von Wolfgang Stüzl, Felix Stadler, Ronald Maier, und Theo Hug, 253-266. Innsbruck university press. http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/33325.

Schmidt-Borcherding, Florian. 2020. «Zur Lernpsychologie von Erklärvideos: Theoretische Grundlagen». In *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, herausgegeben von Stephan Dorgerloh, und Karsten D. Wolf, 63–70. Weinheim: Beltz.

Schön, Sandra, und Martin Ebner. 2020. «Was macht ein gutes Erklärvideo aus?» In *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, herausgegeben von Stephan Dorgerloh, und Karsten D. Wolf, 75–80. Weinheim: Beltz.

Tulodziecki, Gerhard. 2020. «Zur Geschichte des Bildungsfernsehens – Entwicklungen, Hoffnungen und Einschätzungen aus heutiger Sicht». In *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, herausgegeben von Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf, 12–17. Weinheim: Beltz.

Uebing, Judith. 2019. «Geschichte in 10 Minuten – Wie geht das? Ein Vorschlag zur Analyse von historischen Erklärvideos auf der Plattform YouTube». In *Geschichte auf YouTube*, herausgegeben von Christian Bunnenberg, und Nils Steffen, 71–94. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110599497-004.

Valentin, Katrin. 2018. «Video-Tutorials: Eine systematisierende Annäherung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive». *Medienimpulse*, 56 (4). https://doi.org/10.21243/mi-04-18-07.

Wolf, Karsten D. 2015a. «Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: AudioVisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education?». *merz - medien und erziehung*, 59(1), 30–36.

Wolf, Karsten D. 2015b. «Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung». In *Filmbildung im Wandel* (Bd. 2), herausgegeben von Anja Hartung. NAP, New Academic Press.

Wolf, Karsten D. 2015c. «Produzieren Jugendliche und junge Erwachsene ihr eigenes Bildungsfernsehen? Erklärvideos auf YouTube». *Televizion* 28 (1) : 35–39. http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/28_2015-1/Wolf-Produzieren_Jugendliche_und_junge_Erwachsene.pdf.

Wolf, Karsten. D. 2020. «Sind Erklärvideos das bessere Bildungsfernsehen?» In *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*, herausgegeben von Stephan Dorgerloh, und Karsten D. Wolf, 17–24. Weinheim: Beltz.

Wolf, Karsten D. 2021. «Informelles Lernen mit Performanzvideos und Tutorials auf TikTok». In *Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen*, herausgegeben von Peter Moormann, Manuel Zahn, Patrick Bettinger, Sandra Hofhues, Helmke Jan Keden, und Kai Kaspar, 171–90. München: kopaed.

Wolf, Karsten D., und Andreas Breiter. 2014. «Integration informeller und formaler Bildungsprozesse zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen am Beispiel draufhaber.tv». In *Lernen im Web 2.0 – Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium*, herausgegeben von Nicole C. Krämer, Nicole Sträfling, Nils Malzahn, Tina Ganster und H. Ulrich Hoppe, 85–102. Berlin: BIBB.

Wolf, Karsten D., Ilona Andrea Cwielong, Sven Kommer, und Katrin Ellen Klieme. 2021. «Leistungsoptimierung von Schülerinnen und Schülern durch schulbezogene Erklärvideonutzung auf YouTube: Entschulungsstrategie oder Selbsthilfe?» Herausgegeben von Patrick Bettinger, Klaus Rummler, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42 (Optimierung): 380–408. https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.31.X.

Wolf, Karsten. D., Verena Honkomp-Wilkens, Patrick Jung, und Nina Altmaier. 2022, im Erscheinen. «Kodierleitfaden zur Gestaltungsqualität von Erklärvideos (GQEV)». Zemki, Universität Bremen. https://blogs.uni-bremen.de/bildungslab/daten-downloads/.

Wolf, Karsten D., und Verena Kratzer. 2015. «Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern». In *Jahrbuch Medienpädagogik 12*, herausgegeben von Kai Hugger, Angela Tillmann, Stefan Iske, Johanndes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 29–44. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09809-4_3.

Förderangabe

Das Projekt wurde gefördert durch das BMBF (FKZ 01JD1804B).

MedienPädagogik
Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com **ISSN 1424-3636**

Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht
Herausgegeben von Benjamin Jörissen, Claudia Roßkopf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, Mandy Schiefner-Rohs, Karsten D. Wolf

Bridging the Gap?

Altersheterotopien und mediale Brücken kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona

Miriam Haller[1]

[1] kubia – Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und inklusive Kultur

Zusammenfassung

Die Topografie des Alters wird durch die Pandemie einschneidend verändert: Die Schutzmassnahmen gegen eine Ansteckung mit Covid 19 bewirken eine vorher nie dagewesene räumliche Distanz zwischen den Generationen. Schliesslich treffen die Regulierungen des sogenannten Social Distancing die als besonders vulnerabel eingeschätzte Gruppe der Über 50-Jährigen besonders stark. Auf diese Situation haben Kulturgeragoginnen, Kulturgeragogen und Kulturschaffende schnell mit der Entwicklung alternativer Angebote der kulturellen Altersbildung reagiert, die dem Gebot räumlich-körperlicher Distanz Rechnung tragen. Es wurden vielfältige mediale Räume, Brücken und Kanäle konstruiert, um die Mauern und Altersgrenzen zu überwinden, die die pandemiebedingten Massnahmen neu errichtet haben. In meinem Beitrag analysiere ich aus kulturtopologischer Perspektive (spatial turn) im Anschluss an Michel Foucaults Begriff der Heterotopie (Foucault 1967/1990, vgl. auch Haller 2011/2020) anhand von drei Fallbeispielen die medialen Kanäle und die durch sie formierten Subjektpositionen sowie das Potenzial dieser kulturgeragogischen Projekte in Zeiten von Corona, Resonanzräume und heterotopische Reflexionsräume zu bilden.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Haller, Miriam. 2022. «Bridging the Gap? Altersheterotopien und mediale Brücken kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona». *MedienPädagogik* 18 (Jahrbuch Medienpädagogik), 529–554. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.10.14.X.

Bridging the Gap? Heterotopias of Old Age and Media Bridges for Creative Ageing in Times of COVID 19

Abstract

The topography of old age has been radically changed by the pandemic: the protective measures against the infection with Covid 19 result in a previously unprecedented spatial distance between the generations. Eventually, the regulations of the so-called social distancing have especially affected the group of over-50s who are considered to be particularly vulnerable. Cultural facilitators and artists reacted quickly to this situation by developing alternative offers for the age group that take into account the demands of physical distance. Diverse media spaces, digital and analogue bridges and channels have been constructed to overcome the gap between the generations that the pandemic has opened. Following Michel Foucault's concept of heterotopia (Foucault 1967/1990, cf. also Haller 2011/2020) my contribution analyzes from a cultural topological perspective (spatial turn) three case studies and the particular media channels and subjectivations they developed. My study outlines the potential of these cultural geragogical projects to build spaces for resonance and heterotopic reflection in times of Corona.

1. Topologie des Alters[1]

Wie stark Räume und topografische Umwelten das Erleben, Bewerten und Gestalten des Alter(n)s beeinflussen, zeigt die Kulturgerontologie. Vera Gallistl und Viktoria Parisot betonen in ihrer Studie über die «Verschränkung von Alter(n) und Raum in kulturellen Bildungsangeboten», wie sich

1 Dieser überarbeitete und ergänzte Artikel basiert auf dem Vortrag, den die Autorin gehalten hat im Rahmen der 11. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung und der Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik der DGfE zum Thema: Ästhetik. Digitalität. Macht. Neue Forschungsperspektiven von Kultureller Bildung und Medienpädagogik, durchgeführt vom 18. – 20. März 2021 online vom Lehrstuhl für Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Eine schriftliche Fassung des Vortrags wurde direkt nach der Tagung veröffentlicht unter: Haller, Miriam. 2021. «Heterotopien des Alters? Mediale Räume kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona». *Kulturelle Bildung online.* https://doi.org/10.25529/67tn-nk11.

auch in der kulturellen Altersbildung das Alter(n) «erst im Zusammenspiel zwischen (älterem) Mensch und relevanten Umwelten» verwirklicht (Gallistl und Parisot 2020, 382).

Der französische Philosoph Michel Foucault beschreibt bereits in den 1960er-Jahren, wie in westlichen Gesellschaften das hohe Alter von anderen Lebensaltern nicht nur diskursiv, sondern auch durch materiale topografische Grenzziehungen differenziert wurde: In der diskursiven Bestimmung des Alters erkennt er eine wirkmächtige rhetorische Topik, durch die das höhere Alter anderen Normen unterworfen werde als andere Lebensalter. Ausserdem werde das hohe Alter aber auch durch materiale topografische Grenzziehungen im öffentlichen Raum bestimmt, indem beispielsweise Altersheime als vom öffentlichen Raum ab- und ausgegrenzte Orte konzipiert werden. Altersheime seien – so Foucault – in der soziokulturellen Topografie als «andere Orte» markiert (Foucault 1967/1990). Um solche «anderen Orte» sowohl in der diskursiven Topik und Rhetorik als auch im topografischen Raum beschreiben zu können, führt er das Konzept der Heterotopoi ein (Foucault 1966/2005). Als Heterotopoi beschreibt er dabei keineswegs nur Altersheime, sondern unter anderem auch psychiatrische Kliniken, Gefängnisse, Bordelle, Friedhöfe sowie Kinos, Theater, Museen und Bibliotheken. Nach Foucault ist es Aufgabe einer Heterotopologie, die ausgegrenzten «anderen Orte» in der «Gemengelage von Beziehungen, die Platzierungen definieren» zu analysieren: Anders als Utopien, die Foucault (1967/1990, 38f.) als «Platzierungen ohne wirklichen Ort» beschreibt, versteht er unter Heterotopien «wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind», aber dort als ab- und ausgegrenzte Orte eben auch «Gegenplatzierungen oder Widerlager» (S. 39) bilden können. Gerade weil diese Orte gesellschaftlich als «andere Orte» markiert und dadurch anderen Normen unterworfen seien als die sie umgebende soziokulturelle Landschaft, schreibt Foucault diesen Räumen auch ein kritisches, die Reflexion anregendes Potenzial zu: Sie können Reflexions- und Resonanzräume bilden, die der Gesellschaft einen Spiegel vorhalten und den Stimmen älterer Menschen Resonanz verschaffen (vgl. hierzu mit Bezug auf Altersbildung Haller 2011/2020; Haller i. D.).

1.1 *Generationentopografie und Heterotopien des Alters in Zeiten von Corona*

Durch die pandemiebedingten Schutzmassnahmen gegen Covid 19 gelangt – so meine These – Foucaults Konzept vom Alter als Heterotopie zu neuer Aktualität: Die altersbezogenen Massnahmen im Zuge der Pandemie haben wie durch ein Brennglas verdeutlicht, welche enorme Wirkungsmacht sowohl diskursive als auch materiale, topografische Grenzziehungen bezogen auf ältere Menschen entfalten konnten. Durch die pandemiebedingten Massnahmen hat sich die Topografie der Generationen einschneidend verändert: Das Gebot, räumliche Distanz zu den Mitmenschen zu halten, richtet sich besonders eindringlich an ältere Menschen. Jüngere sind aufgerufen, physischen Abstand zu älteren Menschen zu halten. Das ist ein gravierender Einschnitt in die topografische Landkarte der Generationen und damit in die soziokulturelle Konstruktion des Altersdispositivs.[2] Der Sozialwissenschaftler Frank Schulz-Nieswandt hat als Vorsitzender des Kuratoriums Deutsche Altershilfe die Besuchseinschränkungen in Alters- und Pflegeheimen – ebenfalls mit Bezügen zur Heterotopologie Michel Foucaults – bereits zu Beginn der pandemiebedingten Schutzmassnahmen in Deutschland scharf kritisiert: In «Kollektivkasernierung» (Schulz-Nieswandt 2020a, 8) seien ältere Menschen in den Heimen zur «Verschlusssache» (ebd., 15) geworden. Pflege- und Altersheime seien zu «panoptischen Anti-Corona-Festungsburgen» (ebd., 24) regrediert, sodass

2 Am 17. März 2020 wurden die Seniorenhäuser in NRW an Besuchsbeschränkungen gebunden. Die Kontaktsperre trat verschärft am 22. März 2020 in Kraft: Für stationäre Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen wurde verfügt, dass alle «Besuche untersagt [sind], die nicht der medizinischen oder pflegerischen Versorgung dienen oder aus Rechtsgründen erforderlich sind» (Land NRW 2020a, § 2). Ausserdem wurden in diesen Einrichtungen «[s]ämtliche öffentlich[en] Veranstaltungen wie beispielsweise Vorträge, Lesungen, Informationsveranstaltungen untersagt» (ebd.). Am 11. Mai 2020 wurde dieses Kontaktverbot dahingehend gelockert, dass zwar Einzel-Besuche unter Beachtung von Hygienemassnahmen wieder ermöglicht wurden, aber Gruppenveranstaltungen (wie es die meisten kulturgeragogischen Angebote in Pflegeheimen sind) während des gesamten Zeitraums, in dem die hier untersuchten Projekte stattfanden und die Daten für die vorliegende explorative Studie erhoben wurden (April bis August 2020), weiterhin untersagt waren (Land NRW 2020b).

grosse Rückschritte in dem ohnehin zögerlichen Prozess der Öffnung und Integration der Heime in den Sozialraum zu beklagen seien (vgl. auch Schulz-Nieswandt 2020b).

1.2 *Mediatisiertes* «Distant Sozializing» *und die digitale Kluft zwischen den Generationen*

Wenn während der Corona-Krise «mit einigem Staunen» mediensoziologisch beobachtet wurde, «dass Kommunikation – und damit Gesellschaft – weiterläuft, ohne dass dafür eine Interaktion körperlich Anwesender stets nötig ist», indem «wir» uns «technisch gestützte Routinen» eines «Distant Socializing» angeeignet haben, «die es uns erlauben, trotz räumlicher Entfernung in Verbindung zu bleiben» (Dickel 2020, 81), muss die kritische Rückfrage gestellt werden, welche Menschen in diesem «wir» eigentlich inkludiert sind und welche nicht.

Grenzziehungen in der Topografie der Generationen beziehen sich nicht nur auf die analoge, sondern auch auf die mediale Welt (vgl. allgemein zur Mediennutzung älterer Menschen Doh 2020). Insbesondere die digitale Welt ist durch eine deutliche «digitale Kluft» («digital gap» oder auch «digital divide») zwischen den Generationen gekennzeichnet (BMFSFJ 2020, 41). Insgesamt ist zu konstatieren: «Ältere Menschen haben seltener Zugang zum Internet und nutzen das Internet auch seltener als Jüngere» (BMFSFJ 2020, 61). Huxhold und Otte (2019) zeigen auf Grundlage der Daten des Deutschen Alterssurveys, dass in den jüngeren Altersgruppen von 43 bis 54 Jahren im Jahr 2017 mit rund 97 Prozent beinahe alle einen Internetanschluss hatten und dass auch in der Phase rund um den Ruhestand (60 bis 72 Jahre) dieser Anteil noch über 80 Prozent lag. Allerdings verfügten von den ältesten Befragten im Alter von 79 bis 84 Jahren nur etwa 39,5 Prozent über einen Internetanschluss.

Dabei sind zusätzlich deutliche Unterschiede innerhalb der Gruppe der älteren Menschen zu beachten: Ältere Menschen mit niedrigem und mittlerem Bildungsstand nutzen digitale Technik sehr viel seltener als ältere Menschen mit hohem Bildungsstand. Diese Unterschiede nehmen in höheren Altersgruppen nochmals zu. Die digitale Kluft vergrössert sich also mit Blick auf das steigende Lebensalter und den jeweiligen Bildungsstand:

«In der Altersgruppe ab 60 Jahren gehörten 2018 von den Personen mit formal hoher Bildung bereits 87 Prozent zu den Onlinern, doch nur 37 Prozent der Personen mit formal niedriger Bildung» (BMFSFJ 2020, 42).

Dabei zeigen sich ausserdem deutliche Geschlechterunterschiede: So sind nur 39 Prozent der über 80-jährigen, die das Internet nutzen, Frauen, die aber in dieser Altersgruppe zwei Drittel der älteren Bevölkerung insgesamt ausmachen (vgl. Doh 2020). Studien, auf welche Routinen des mediatisierten «Distant Sozializing» welche älteren Menschen in Zeiten der Pandemie tatsächlich zurückgreifen konnten, welche sie neu erlernen konnten und mit welchen Lehr-Lernformen dies gut gelingt, sind ein dringendes Desiderat mediengerontologischer und mediengeragogischer Forschung.

2. Bridging the gap? Fragestellung und Methode

Meine Ausführungen beziehen sich auf drei von insgesamt 14 der im Jahr 2020 durch den Förderfonds Kultur & Alter vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen geförderten künstlerisch-kulturgeragogischen Projekte, die während des ersten pandemiebedingten Lockdowns die räumliche Distanz zwischen den Generationen überbrückt haben.

Überprüft wird die Hypothese, dass die künstlerisch-kulturgeragogischen Interventionen Brücken und Kanäle kreativer Kommunikation gebaut und damit analoge, ebenso wie digitale Resonanzräume geschaffen haben, die älteren Menschen auch während des Lockdowns kulturelle Teilhabe ermöglicht haben. Entgegen der in resonanztheoretischer Perspektive geäusserten Skepsis gegenüber dem Resonanzpotenzial eines digitalen oder «bildschirmvermittelten Weltbezugs» (Rosa 2019, 158) finden die Projekte Wege, um die gebotene physische Distanz zu wahren und gleichzeitig durch kulturelle Bildungsangebote zu überbrücken, die auch im digitalen Raum Resonanzerfahrungen ermöglichen. Darüber hinaus kreieren sie heterotopische Räume kritischer Reflexion des herrschenden Altersdispositivs.

Folgende Fragestellungen leiten die Analyse:

1. Mit welchen *medialen Kanälen*[3] überbrückten künstlerisch-kulturgeragogische Angebote die Distanz zwischen den Generationen?
2. Haben sie das Potenzial zu *kulturgeragogischen Resonanzräumen*, die älteren Menschen Kommunikation, Artikulation und Resonanzerfahrungen im Sinne Hartmut Rosas (2019) ermöglichen?
3. Welche Subjektivationen wurden durch die Wahl der Medien evoziert: Welche *Subjektpositionen*[4] wurden den älteren Menschen durch die jeweils gewählten medialen Kanäle zur Verfügung gestellt?
4. Aus heterotopologischer Perspektive stellt sich last not least die Frage, ob und inwieweit die künstlerisch-kulturgeragogischen Interventionen ein Potenzial als *heterotopische kritische Reflexionsräume* entfalten, die der Gesellschaft in ihrem Umgang mit älteren Menschen einen Spiegel vorhalten und bestenfalls im Sinne von «*Ageing trouble*»[5] (Haller 2005/2020) die kritische Neueinschreibung von Altersbildern fördern.

---

3 Die Untersuchung differenziert die jeweils genutzten medialen Brücken und Kanäle nach der medienbegrifflichen Klassifizierung von Faulstich (2004, S. 13f.), der Medien aufbauend auf Pross (1972) nach dem Grad des Technikeinsatzes in «Primärmedien» («Menschmedien», Face-to-Face-Kommunikation mit geringer technischer Vermittlung wie z.B. in der freien Rede oder dem Theater), «Sekundärmedien» (z.B. «Druckmedien»; Technikeinsatz auf Produktionsseite), «Tertiärmedien» («Elektronische Medien»; auf Produktions- und Rezeptionsseite sind technische Geräte nötig) und «Quartärmedien» («Digitale Medien») unterscheidet.

4 Wie Christian Swertz zu bedenken gibt, «kanalisieren die Medien […] auch den Selbstbezug»: «[D]as Medium Buch macht den Einzelnen zum Leser, das Medium Fernsehen zum Voyeur, das Medium YouTube zum Selbstdarsteller oder zum (genüsslichen) Rezipienten von Selbstdarstellungen, das Medium YouPorn zum Pornoselbstdarsteller oder zum (genüsslichen) Rezipienten von Pornoselbstdarstellungen. Die jeweiligen Medien lassen nichts anderes zu und zwingen den einzelnen, sich im Rahmen dessen, was sie zulassen, zu positionieren» (Swertz 2009, 41).

5 Unter «Ageing trouble» verstehe ich in Anlehnung an Judith Butlers Konzept von «Gender trouble» (Butler 1990) das performativ resignifizierende Aufgreifen des jeweils dominierenden Altersdispositivs und die «Möglichkeit, kulturelle Einschreibungen des Alters zu wiederholen und gleichzeitig zu verschieben, indem ihr inszenatorischer Charakter zur Schau gestellt wird» (Haller 2005/2020).

Forschungsmethodisch an der Ethnografischen Feldforschung (vgl. einführend Friebertshäuser und Panagiotopoulou 2010) orientiert, stützen sich die folgenden Ausführungen auf eine explorative Studie über drei Projekte, die eine qualitative Dokumentenanalyse der Projektdatenblätter der Förderanträge (PD Wald- und Wiesenkonzerte; PD Damengedeck; PD allEinsam), Beobachtungsprotokolle der Aufführungen sowie leitfadengestützte offene Experten- und Expertinneninterviews mit den Angebotsleitenden der drei Projekte umfasst. Ergänzend wurden in der hermeneutischen Interpretation des Materials auch der Blog zum Projekt «allEinsam», Projektvideos der Projekte «allEinsam» und «Damengedeck 2.0» sowie das Programmheft von «Damengedeck 2.0» herangezogen. Bei den Beobachtungsprotokollen der Aufführungen handelt es sich um detaillierte Protokolle, die in einem Fall eine Kollegin (BP allEinsam), in den beiden anderen Fällen (BP Wald- und Wiesenkonzerte; BP Damengedeck 2.0) ich selbst direkt nach Besuch der Aufführungen verfasst haben. Die Experteninterviews (EI Netta; EI Behrmann/Behr; EI Maciol) wurden nach der von Meuser und Nagel (2010) für die Erhebung und Auswertung von Experteninterviews beschriebenen Methodik leitfadengestützt mit den Angebotsleitenden geführt, aufgezeichnet, transkribiert und interpretiert.

3. Mediale Räume kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona

3.1 *Wald- und Wiesenkonzerte: Musikalischer Brückenbau*

Am Beispiel der «Wald- und Wiesenkonzerte», die der Musiker und Musiklehrer Sebastian Netta im Münsterland realisiert hat, lässt sich das beliebte und während der Corona-Krise vielfach erprobte neue Format der Balkonkonzerte vor Altersheimen konzeptionell nachvollziehen.

3.1.1 Mediale Kanäle

Die «Wald- und Wiesenkonzerte» fanden während des ersten pandemiebedingten Lockdowns im Frühjahr 2020 in Parks und Gärten von Altersheimen im Münsterland statt. Sie wurden auf einer «Bonsai Bühne» (Abb. 1) aus Holz realisiert, «die mobil ‹outdoor› an nahezu jedem Ort ohne grossen Aufwand aufgebaut werden kann» – so heisst es im Projektdatenblatt zum Förderantrag (PD Wald- und Wiesenkonzerte), der lange vor Beginn der Pandemie eingereicht worden ist. In medientheoretischer Hinsicht lässt sich diese technisch ausgestattete mobile Bühne den Primär- und Sekundärmedien zuordnen, da sie eine Face-to-Face-Kommunikation auf Abstand ermöglicht und sich der Technikeinsatz elektronischer Verstärker auf die Produktionsseite beschränkt.

Mit dem Medium der «Bonsai-Bühne» war geplant, ein zugehendes musikalisches Bildungsangebot für Bewohnerinnen und Bewohner von Alters- und Pflegeheimen zu realisieren (PD Wald- und Wiesenkonzerte). Auf dem Land – so Projektleiter Sebastian Netta – hätten die meisten Altersheime einen Park, wo die kleine Bühne schnell und leicht zugänglich aufzubauen sei: «Die Bühne ist ein Knusperhäuschen, da will jeder mal hin, jeder mal gucken und anfassen» (EI Netta). Netta geht es – wie er im Experteninterview weiter ausführt – darum, «musikalische Brücken» zu bauen, um anspruchsvolle Formen kultureller Teilhabe in Altersheimen auf dem Land zu ermöglichen (EI Netta). Dazu waren kulturelle Teilhabe- und Bildungsangebote für Bewohnerinnen und Bewohner ebenso wie für die Belegschaften der Heime geplant (PD Wald- und Wiesenkonzerte). Doch dann kamen Corona und die Schutzmassnahmen, die das Konzept des musikalischen Brückenbaus in Form von durch Bildungsangebote flankierten Konzerten auf der «Bonsai-Bühne» enorm erschwerten: Schliesslich seien nun «Mauern zwischen den Menschen, auch zwischen den Zuschauern sind Mauern» (EI Netta).

Abb. 1: Wald- und Wiesenkonzert auf der Bonsai-Bühne im Seniorenzentrum Drueke. Foto: Sebastian Netta.

Sein ursprüngliches Konzept sei über das Format eines – wie er es nennt – «eindimensionalen Frontal-Konzerts» hinausgegangen:

> «Ursprünglich wollten wir ein längerfristiges Verhältnis eingehen, [...] sowohl mit Bewohnern als auch mit Pflegekräften um herauszubekommen, wie wir ein Musikprojekt realisieren können, das sowohl den künstlerischen Ansprüchen als auch dem Anspruch der Bewohner gerecht wird» (EI Netta).

Dabei sollten insbesondere auch musikalische Gesprächs- und Bildungsangebote für die Pflegekräfte eine zentrale Rolle spielen, damit diese zu «musikalischen Brückenbauern» (EI Netta) geschult werden. Netta geht davon aus, dass sie «über ihren Geschmack ganz klar mit[entscheiden], welche Musik in der Einrichtung [...] gespielt wird» (EI Netta). Solche kulturellen Bildungsangebote für die Zielgruppe der Pflegenden waren jedoch während des Lockdowns durch das Besuchsverbot in den Heimen ebenso wenig möglich wie für die Zielgruppe der Bewohnerinnen und Bewohner von Pflegeheimen. Immerhin konnten dank der «Bonsai-Bühne» überhaupt Corona-konforme Konzerte stattfinden.

3.1.2 Kulturgeragogischer Resonanzraum

Netta arbeitet mit professionellen Musikerinnen und Musikern aus dem Klassik- und Jazzbereich. Sie «bringen mit ihren Instrumenten, mit ihrem Können die Emotionen an die Fenster ran» – wie Netta deren musikalische Leistung metaphorisch im Interview beschreibt (EI Netta). Auch wenn das pandemiebedingte Gebot der räumlichen Distanz es erschwert habe, die «Resonanz» zu spüren, hatte Netta im Rückblick auf die elf Konzerte im Mai 2020 den Eindruck, dass «selbst durch die Wände hindurch […] die emotionalen Momente» empfunden werden konnten (EI Netta). Wie wichtig es für sie sei, angeregt durch die Musik auch den Tränen freien Lauf zu lassen, beschreibt eine Pflegerin – «das muss ja alles auch mal raus» – im Gespräch mit Netta und mir nach dem von mir beobachteten Konzert (BP Wald- und Wiesenkonzerte). Auch vor dem Hintergrund solcher Rückmeldungen hält Netta es für wichtig, bei den Konzerten nicht nur Gassenhauer zu spielen, sondern auch anspruchsvollere und emotional herausfordernde Stücke (EI Netta). Auch Gefühle der Trauer und der Ohnmacht gegenüber der gegenwärtigen Situation könnten so einen Ausdruck bekommen: «Dieses Nichtverwortenkönnende» – davon ist Netta überzeugt – «das schafft Musik!» (EI Netta).

3.1.3 Mediale Subjektpositionen

Die Bewohnerinnen und Bewohner nehmen die Subjektposition von Konzertbesucherinnen und -besuchern ein: Sie nehmen Platz auf den Balkonen und an Fensterplätzen des Heims, die durch die mediale Konzertsituation an Balkone, Ränge und Logen von Philharmonien und Konzerthallen erinnern (BP Wald- und Wiesenkonzerte). Einige schauen regungslos, andere nehmen die angebotene Subjektposition an, indem sie anfangen zu klatschen (ebd.). Die Bühne steht vor dem Heim. Auf ihr sitzen die Musikerinnen und Musiker, die mit ihrer Musik hier allerdings einen grösseren Abstand als vom gewohnten Orchestergraben aus zu überwinden haben (ebd.).

Durch die Erfahrung der «Frontal-Konzerte» sieht Netta seine Hypothese bestätigt, dass in der Face-to-Face-Kommunikation die Rolle der Pflegenden beim Bau «musikalischer Brücken» zentral ist (EI Netta). Beim

Beobachten des Konzerts zeigt sich, dass die Pflegenden diverse Subjektpositionen übernehmen: Sie bringen wie Platzanweiserinnen und -anweiser die Bewohnerinnen und Bewohner vor den Konzerten zu ihren Sitzplätzen, verteilen Corona-Regenbogen-Fähnchen, die von den Seniorinnen und Senioren während des Konzerts im Takt der Musik geschwenkt werden (BP Wald- und Wiesenkonzerte). Auf einem Balkon tanzt ein Pfleger mit einer Bewohnerin einen langsamen Walzer (ebd.). Eine Pflegerin wiegt sich sitzend gemeinsam mit einer Bewohnerin im Rhythmus der Musik (ebd.). Die Pflegekräfte unterstützen auf diese Weise die leibliche Resonanz der Bewohnerinnen und Bewohner auf die Musik, dienen gleichzeitig als Verstärker und Übersetzer des Konzerts auf der mobilen Bühne und überbrücken so die grosse räumliche Distanz zwischen Musikerinnen und Musikern und den Seniorinnen und Senioren (ebd.).

3.1.4 *Heterotopisch-Kritischer Reflexionsraum: «Ageing trouble»*

Projektleiter Netta schätzt das kritisch-reflexionsanregende Potenzial des Projekts – so wie es in dieser Zeit stattfinden konnte – selbst skeptisch ein: Konzeptionell ging es ihm ursprünglich darum, nicht einfach nur hinzufahren, ein Konzert zu geben und wieder abzufahren (EI Netta). Solche Konzertangebote in Pflegeheimen bezeichnet er im Interview sogar als Form von «kulturellem Imperialismus» (ebd.). Kommunikation und konstruktiv-kritische Reflexion mit den beteiligten Gruppen seien aber bedingt durch die Schutzmassnahmen zu kurz gekommen (ebd.).

In heterotopologischer Hinsicht stellt sich jedoch die Frage, ob die grosse mediale Resonanz, die derartige Balkonkonzerte in Gärten und Parks von Seniorenheimen im Allgemeinen zu Beginn der Corona-Pandemie in Deutschland hatten, nicht doch in der Öffentlichkeit zumindest potenziell einen heterotopisch-kritischen Reflexionsraum des zu dieser Zeit die Massenmedien beherrschenden Altersbildes eröffnet hat. Schliesslich wäre es vorher undenkbar gewesen, dass Balkonkonzerte vor Altersheimen überhaupt in den Rang einer Fernsehnachricht zur besten Sendezeit gekommen wären. Sie wurden – wenn auch nur kurzfristig – in den Printmedien und im Fernsehen als Signale der Hoffnung und Ausdruck der Solidarität

gegenüber älteren und pflegebedürftigen Menschen gefeiert. Die Deutsche Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie hat bereits im April 2020 kritisiert, dass ältere Menschen im Kontext der Pandemie in den Medien «vornehmlich als zu Beschützende und Schwache in der Gesellschaft repräsentiert werden» und zu befürchten sei, dass sich «einseitig-negative Einstellungen gegenüber älteren Menschen verstärken und sich diskriminierende Praktiken einstellen» (Kessler und Gellert 2020, 1). Durch die mediale Berichterstattung über die Balkonkonzerte wurden Menschen, die in Alters- und Pflegeeinrichtungen leben, einmal nicht in Situationen pflegerischer oder medizinischer Behandlung gezeigt, sondern als an Kunst und Kultur teilhabendes Konzertpublikum.

3.2 *Damengedeck 2.0: Theater-Performance im digitalen Raum*

Auch das im Rahmen des inklusiven Kulturfestivals Sommerblut in Kooperation mit einer Kölner Seniorenresidenz realisierte Theater-Performance-Projekt «Damengedeck 2.0» wurde nach einem gemeinsamen Präsenztreffen von den pandemiebedingten Besuchsverboten und der Kontaktsperre in Altersheimen überrascht. Das Künstlerinnenkollektiv Ruby Behrmann (Regie und Szenenkomposition), Liliane Koch (Regie und Textkomposition) und Theresa Mielich (Szenografie) musste Konzept, Format und Methoden in Windeseile umstellen.

Das ursprüngliche Konzept des Künstlerinnenkollektivs sah vor, dass sich das Publikum gemeinsam mit den Bewohnerinnen in der Seniorenresidenz auf einen performativen «Rundgang in die Zukunft» begeben sollte. Ziel des Projekts war es – laut Projektdatenblatt –, der an ältere Menschen gerichteten Zuschreibung einer «rückwärtsgewandte[n] Einstellung» entgegenzutreten und insbesondere die Standpunkte der «Damen als wichtige Positionen innerhalb der Gesellschaft sichtbar zu machen» (PD Damengedeck).

Statt des theatralen Rundgangs vor Ort wurden die Proben und die Aufführungen nun in den digitalen Raum verlagert. Für jeweils ca. 40 Zuschauende öffneten sich an fünf Abenden im Mai 2020 die Tore der Seniorenresidenz per Videokonferenzschaltung im digitalen Raum. Ein

Science-Fiction-Plot rahmte die autobiografischen Erzählungen der beteiligten Seniorinnen (BP Damengedeck 2.0). Im Zentrum der dramatischen Rahmenhandlung stehen Pirana und Elektri, zwei wundersam kostümierte Wesen aus der Zukunft, die dank einiger Sicherheitslücken in Onlinekonferenzplattformen ein Schlupfloch nutzen, um zeitreisend Eingang in die Konferenz finden: Gurrend und surrend erbitten sie die autobiografischen Emanzipations-Erzählungen der fünf beteiligten älteren Damen für ihr «HerStory-Archiv», das in der Zukunft von grosser Relevanz sei (Projektvideo: Damengedeck 2.0). Im Rahmen dieser Science-Fiction-Dramaturgie wird auch das Publikum zum Bestandteil der Inszenierung und ‹zoomt› sich im buchstäblichen Sinne in die Lebensgeschichten der Seniorinnen ein (BP Damengedeck 2.0). Gegen Ende des Stücks fragen die Kunstfiguren Elektri und Pirana nach den Zukunftsutopien des Publikums, die von den Zuschauenden rege via Chat kundgetan werden (BP Damengedeck 2.0).

Abb. 2: Projektvideo: Damengedeck 2.0, Trailer mit Gebärdensprache, https://www.youtube.com/watch?v=M0ntvNRlwBM.

3.2.1 *Mediale Kanäle*

Spezialisiert auf ortsbezogene partizipative Formate geht es dem Künstlerinnenkollektiv in seinen Inszenierungen darum, «Nicht-Theater-Orte» wie ein Altersheim für theatrale Inszenierungen zu öffnen, um in der

Face-to-Face-Interaktion ein «Gemeinschaftsgefühl zwischen dem Publikum und den Darsteller*innen» herzustellen (EI Behrmann/Behr). Mit dem durch die Corona-Schutzmassnahmen forcierten Medienwechsel in den digitalen Raum (Quartärmedium) ging es den Künstlerinnen darum, dieses Gemeinschaftsgefühl trotzdem erlebbar zu machen (EI Behrmann/Behr). Deshalb wurden zusammen mit der Eintrittskarte Pakete an die Zuschauenden verschickt, die u. a. ein «Damengedeck» mit Sekt und Praline, eine von Hand gehäkelte Vulva zum Anstecken sowie ein Programmheft enthielten. Das «dreidimensionale Paket» soll – so die im Programmheft formulierte Hoffnung – dem «zweidimensionalen Zoom-Format eine haptische Ebene» hinzufügen (Programmheft Damengedeck 2.0, 2).

Um den Übergang von der Fläche des Bildschirms in den dreidimensionalen Raum zu überbrücken, wurde das Publikum eingeladen, sich – wie für einen Theaterabend – «festlich» zu kleiden, um auf diese Weise den im Homeoffice für viele Menschen zu dieser Zeit bereits alltäglichen Eintritt in den digitalen Konferenzraum als ritualhafte und theatrale Inszenierung zu zelebrieren (ebd., 2f.).

Die Theaterproben wurden sowohl als telefonische Einzelcoachings (Tertiärmedium) als auch als Online-Gruppenmeetings (Quartärmedium) abgehalten (EI Behrmann/Behr). Keine der beteiligten Seniorinnen habe vorher Erfahrungen mit Onlinekonferenzen gehabt (ebd.). Auch die Seniorenresidenz habe vorher noch keine Erfahrungen mit Online-Bildungsprojekten gesammelt (ebd.). Aufgabe von Hanna Behr, der Projektleiterin vor Ort, war es deshalb nicht nur, den beteiligten Seniorinnen Handreichungen zur Verfügung zu stellen und digitale Schwellenängste abzubauen, sondern auch die technische Ausstattung in Zusammenarbeit mit der Seniorenresidenz für das Projekt zu koordinieren (ebd.). Das Projekt musste eine grosse digitale Kluft überbrücken: Nur drei der beteiligten Damen verfügten über einen Laptop (ebd.). Die Projektleiterinnen hätten sie regelrecht «bezirzen» müssen (ebd.). Auch die Seniorenresidenz sei nach Einschätzung der Projektleiterinnen «technisch nicht gut ausgestattet und [...] technisch nicht bewandert [gewesen], aber das hat alles trotz allem gut geklappt, und die Damen haben zum Schluss gesagt: Ich brauch keine Hilfe mehr von der Bewohnerbetreuung. Ich logge mich jetzt hier selber ein für die letzten 2-3 Veranstaltungen» (ebd.). Auch wenn diese Aussagen

selbstverständlich nur die Deutung der Projektleiterinnen widerspiegeln und die Sicht der beteiligten Seniorinnen auf ihre Lernprozesse hier leider mangels Datenmaterial nicht einfliessen kann, ist es im Hinblick auf die mediengeragogischen Impulse des Projekts bemerkenswert, dass in der Seniorenresidenz im Anschluss an das Projekt Kurse für den Umgang mit Online-Konferenz-Programmen angeboten wurden.

3.2.2 *Kulturgeragogischer Resonanzraum*

Trotz aller Unterschiede, die der Wechsel in den digitalen Raum mit sich brachte, blieb das Ziel – wie Ruby Behrmann im Interview erläutert –, einen Austausch zwischen dem «Mikrokosmos» Seniorenresidenz und «dem Aussen, dem Ausserhalb, der Stadt» zu ermöglichen (EI Behrmann/Behr). Selbst wenn die Seniorenresidenz sehr bemüht sei, sich in die Stadtgesellschaft hinein zu öffnen, geht Behrmann davon aus, dass der Ort für das Publikum im Allgemeinen «schon noch sehr fremd» ist (ebd.).

Während der Dauer des Projekts deutete das künstlerische Team die Möglichkeiten, die das Projekt den Teilnehmerinnen eröffnete, so, dass sich «die Damen über das Projekt ein wenig herausflüchten konnten aus dieser schweren Zeit» (ebd.). Teilnehmerinnenaussagen gegenüber den künstlerischen Leiterinnen, wie sehr ihre Gedanken «seit acht Wochen nur noch um das Stück kreisten», deutet Behrmann als Erfolg: «Da haben wir was geschafft. Acht Wochen nur an ein Kunstprojekt zu denken, ist vielleicht besser, als acht Wochen nur an Krankheit zu denken» (ebd.). Die Intention, durch das Projekt die Stimmen der älteren Damen in der Öffentlichkeit besser hörbar zu machen (ebd.), löste sich ein: Die Aufführung fand nicht nur Resonanz beim begeisterten Publikum, das das sich an die Aufführung anschliessende Publikumsgespräch gern für Fragen und Austausch nutzte (BP Damengedeck 2.0), sondern auch im Feuilleton, wo – um nur ein Beispiel zu zitieren – die «berührenden Begegnungen mit Seniorinnen» ebenso hervorgehoben wurden wie der Eindruck, die beteiligten Seniorinnen hätten durch das Projekt «die Stimme zurückerhalten» (Marcus 2020).

3.2.3 *Mediale Subjektpositionen*

Durch die Wahl des Mediums nahmen die beteiligten Seniorinnen die Rolle von Online-Performerinnen und Schauspielerinnen an. In der dramaturgischen Rahmenhandlung traten sie in der Rolle «mächtiger Kämpferinnen» (Programmheft des Sommerblut-Festivals 2020, 27) für Emanzipation auf und erschienen nicht nur durch ihre autobiografischen Erzählungen in der Inszenierung als Rollenmodelle einer emanzipatorischen Avantgarde (BP Damengedeck 2.0). Sie aktualisierten ihre Vorreiterinnenrolle vielmehr auch durch die Bereitschaft, den digitalen Raum zu erobern und auch dort ihre Stimme zu erheben, ohne dass sie – wie im Publikumsgespräch deutlich wurde – vor dem Projekt bereits Erfahrungen mit einem Onlinekonferenztool gemacht hätten (ebd.).

3.2.4 *Heterotopisch-kritischer Reflexionsraum: «Ageing trouble»*

Nach Einschätzung von Ruby Behrmann stand wegen der Pandemie im öffentlichen Diskurs das «Zerbrechliche» des Alters im Vordergrund der Wahrnehmung (EI Behrmann/Behr). In «Damengedeck 2.0» war es das Ziel, diese eindimensionale Sichtweise auf das Alter zu erweitern (ebd.). Die von Behrmann im Interview formulierte Intention, eindimensionale Altersbilder herauszufordern und ältere Frauen zumindest «innerhalb dieses Projekts von Klischees zu befreien» und in einer Vorreiterinnenrolle im Kampf um Emanzipation zu zeigen (ebd.), wurde eingelöst (BP Damengedeck 2.0).

Auch wenn Behrmann menschliche Nähe und Präsenz als grundlegend für das Theater ansieht und deshalb nach Projektende deutlich die Grenzen von Online-Theaterprojekten kritisiert, beschreibt sie es als Vorteil eines digitalen Konferenzraums als theatrale Bühne, dass er dem Publikum während des Lockdowns überhaupt einen «Blick in die Wohnungen von alten Menschen» ermöglichte (EI Behrmann/Behr). Vice versa gab auch das Publikum einen Einblick in seine privaten Räumlichkeiten (BP Damengedeck 2.0). Auf diese Weise konnte die Online-Inszenierung auch die allgemeine «Vereinsamung in der eigenen Wohnung» (Behrmann im EI Behrmann/Behr), die Zeit von Homeoffice und «Talking Heads» (ebd.)

in der Videokonferenz sowie die durch die Pandemie begründeten räumlichen Beschränkungen performativ reflektieren und reinszenieren (BP Damengedeck 2.0).

3.3 *allEinsam – ein interdisziplinäres Kunstprojekt*

Das Projekt «allEinsam» ist ein interdisziplinäres Kunstprojekt für ältere Menschen zum Thema Einsamkeit und Alleinsein, das die Kulturgeragogin und Performancekünstlerin Nora Mira Maciol gemeinsam mit der bildenden Künstlerin und Kunsttherapeutin Gudrun Wage im Werkhaus e. V. Krefeld konzipiert und durchgeführt hat.

3.3.1 *Mediale Kanäle*

Geplant war ursprünglich, dass sich die Teilnehmenden gemeinsam mit den Künstlerinnen in regelmässigen Präsenztreffen dem Thema Einsamkeit aus unterschiedlichen Richtungen nähern: Unterschiedliche Lebenserfahrungen zum Thema Einsamkeit und Alleinsein sollten künstlerisch verarbeitet werden, um im interdisziplinären Austausch unterschiedliche Kunstsparten sowie wissenschaftliches Wissen über Einsamkeit zusammenzuführen (PD allEinsam). In dem solchermassen mehrgleisig geplanten Projekt sollte das Krefelder Kultur- und Bildungszentrum «Südbahnhof» den topografischen Knotenpunkt bilden, in dem im wörtlichen Sinne die Gleise zusammenlaufen und wo am Ende des Projekts eine performative Ausstellung gezeigt wird. Nach zwei Präsenzsitzungen im Südbahnhof kam der Lockdown (EI Maciol). Die Projektleiterinnen stellten die Weichen um, blieben aber beim mehrgleisigen Format und experimentierten nun mit diversen medialen Kanälen von Primär- bis zu Quartärmedien. Zu den grössten Schwierigkeiten, die im Projekt in methodischer Hinsicht zu bewältigen waren, zählt Maciol die Suche nach geeigneten Kommunikationskanälen, die trotz physischer Distanz Austausch zwischen den Teilnehmenden und auch der Projektleitung ermöglichen (EI Maciol). Mit dem Lockdown habe sich das Projekt jedoch in methodischer Hinsicht trotz aller Bemühungen von der Gruppenarbeit hin zur Einzelarbeit mit den Teilnehmenden verschoben (ebd.). Eine digitale Pinnwand, die eine

Art Online-Gruppenarbeit ermöglichen sollte, sei nur von wenigen Teilnehmenden genutzt worden (ebd.). Neben der Online-Kommunikation per Mail begleiteten die Projektleiterinnen die häuslichen Kunstexperimente der Teilnehmenden durch zugehende kulturelle Bildungsarbeit: Sie machten Hausbesuche und richteten eine regelmässige Telefonsprechstunde ein (ebd.). Als es in der ersten Zeit des Lockdowns Lieferengpässe gab, stellten sie in Care-Paketen sogar das benötigte künstlerische Material für Collagen, Leinwände und Farbe vor die Haustüren der Teilnehmenden (ebd.). Um in der Vereinzelung dennoch ein Gruppengefühl zu ermöglichen, besorgten die Projektleiterinnen eine grosse Leinwand, die sie von einer Person zur anderen transportierten: Als «work in progress» wurde sie zu einem kollektiven Kunstwerk der Gruppe (ebd.).

Ein Blog diente während des gesamten Zeitraums dazu, der Öffentlichkeit in Echtzeit einen «Blick durchs Schlüsselloch» auf die entstehenden künstlerischen Arbeiten zu ermöglichen (Maciol 2020). Am Ende des Projekts war Gruppenarbeit wieder möglich, sodass die Präsentation des Projekts in der Öffentlichkeit im Rahmen einer performativen Ausstellung realisiert werden konnte (BP allEinsam).

3.3.2 *Kulturgeragogischer Resonanzraum*

Im Projektdatenblatt wird es als Ziel beschrieben, «der Einsamkeit in ihren verschiedenen Facetten künstlerisch zu begegnen – sie literarisch, biografisch und performativ zu erforschen, ihr ein Gesicht, eine Stimme, einen Körper zu geben und sie aus ihrer dunklen Ecke auf die Bühne zu holen» (PD allEinsam). Maciol beschreibt im Interview, dass es den beiden Projektleiterinnen sehr bewusst gewesen sei, dass Einsamkeit «ja ein sehr hartes Thema ist, was Leute auch sehr tief treffen kann» (EI Maciol). Auch wenn mit Gudrun Wage kunsttherapeutische Expertise in der Projektleitung vertreten war, war es den beiden wichtig, in den Ankündigungen zu betonen, dass es kein therapeutisches, sondern ein künstlerisch-kulturgeragogisches Projekt sei (EI Maciol). Dass ihr Projekt aber letztlich auch «therapeutische Effekte» gehabt haben kann, glaubt Nora Mira Maciol durchaus: «Wenn ein Thema künstlerisch bearbeitet wird, wenn man dem Thema ein Gesicht gibt und es nach aussen trägt», dann könne man sich

«von diesem Schwierigen, was das Thema auch hat», etwas lösen (EI Maciol). Je mehr man mit einem Thema wie Einsamkeit künstlerisch arbeite, desto «mehr wird es zum Ding an sich» (ebd.). Auf diese Weise könne in der künstlerisch-kreativen Praxis eine heilsame Distanz zum Thema eingenommen werden, die ermögliche, es aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, es künstlerisch zu verfremden und zu variieren, ohne es jedoch zu verdrängen (EI Maciol). Im Austausch mit den anderen Teilnehmenden können dann in Bezug auf die Artefakte auch schwierige Gefühle zum Ausdruck gebracht werden (EI Maciol). Auf diese Weise könne ein Resonanzraum entstehen (EI Maciol).

Immer wieder sei im Projektverlauf der konkrete Raum (sei es der Workshopraum, die eigene Wohnung oder der Ausstellungsraum) und seine Wirkung explizit zum Thema gemacht worden: Bereits in den ersten beiden Präsenztreffen, die noch möglich waren, sei es um das Positionieren und Umpositionieren der von den Teilnehmenden zum Thema Einsamkeit kreierten Artefakte im Raum gegangen (EI Maciol). Im Zentrum stand laut Maciol die Aufgabe, performativ zu erkunden: «Was bedeutet das, wenn ich etwas platziere?» (ebd.) Bei der Aktion des Platzierens und des In-Relation-Setzens des eigenen Artefakts mit anderen im Raum hätten die Teilnehmenden erfahren können, so Nora Mira Maciol, dass es dabei auch «um ein Wort und eine Bewegung» gehen könne: «Immer wenn ich etwas platziere, hat das etwas mit der Umgebung zu tun» (ebd.).

3.3.3 *Mediale Subjektpositionen*

Durch die Vielzahl der gewählten medialen Kanäle eröffneten sich den Teilnehmenden entsprechend diverse Subjektpositionen, die sie einnehmen konnten: Von der Subjektposition der Dichterin über die der bildenden Künstlerin bis hin zur Rolle der Performenden – konnten die Teilnehmenden mit den jeweiligen Rollen experimentieren und sie schliesslich auch in einer performativen Ausstellung vor Publikum aufführen (BP allEinsam, vgl. auch Projektvideo allEinsam).

Abb. 3: Projektvideo: allEinsam, https://www.youtube.com/watch?v=yGTkCM7xoTE.

3.3.4 *Heterotopisch-Kritischer Reflexionsraum: «Ageing trouble»*

Ein Projekt-Blog informierte in Echtzeit über den kreativen Prozess im Projektverlauf: In diesem digitalen Raum wurden erste Ergebnisse wie Collagen und literarische Texte veröffentlicht, in denen die Teilnehmenden ihre Wahrnehmung der Situation künstlerisch reflektierten (Maciol 2020). Am Ende des Projekts stand eine performative Ausstellung, in der die Ergebnisse präsentiert, platziert und von den Teilnehmenden performt wurden (Projektvideo allEinsam). Die Performance eröffnete einen Raum, in dem neben der Problematik der Einsamkeit und des Alleinseins in der Pandemie auch Corona-Hygienemassnahmen wie zum Beispiel ein den Publikumszutritt regulierender Nummernspender oder das Wegeleitsystem für ein besseres Abstandhalten zum Bestandteil der Inszenierung und der Ausstellung gemacht wurden (BP allEinsam). Auf diese Weise gelang es, den grossen Einfluss auszustellen, den die Schutzmassnahmen auf das kulturgeragogische Projekt zum Thema Einsamkeit und die in seinem

Rahmen entstandenen künstlerischen Artefakte hatten, sie aber auch – ganz im heterotopischen Sinne – performativ aufzugreifen, in der Inszenierung zu zitieren und auf diese Weise in das Publikum zurück zu spiegeln (BP allEinsam).

4. Schluss

Die künstlerisch-kulturgeragogischen Interventionen haben Brücken und Kanäle kreativer medialer Kommunikation geschaffen, die den beteiligten älteren Menschen auch während des Lockdowns kulturelle Teilhabe ermöglicht haben. Sie haben erste Wege gefunden, um die gebotene physische Distanz zu wahren und dabei mit unterschiedlichen medialen Kanälen zu experimentieren, die die Distanz überbrücken.

Die Ergebnisse stützen die Hypothese, dass die Projekte kultureller Altersbildung auch mit Nutzung von Quartärmedien – d. h. entgegen der Skepsis Hartmut Rosas gegenüber dem Resonanzpotenzial eines digitalen oder «bildschirmvermittelten Weltbezugs» (Rosa 2019, 158) – Resonanzräume bilden konnten, in denen auch herausfordernde Gefühle, Beziehungen und Situationen in ästhetisch-symbolischer Vermittlung zum Ausdruck gebracht werden konnten, auf die das Publikum bei den beobachteten Aufführungen, emotional berührt antwortete (BP Wald- und Wiesenkonzerte, BP Damengedeck 2.0, BP allEinsam). Doch um die Hypothese genauer prüfen zu können, bedarf es weitergehender Forschung, die auch Interviews mit den Teilnehmenden, dem Personal der Heime und dem Publikum umfassen müsste. Es war forschungspraktisch – nicht zuletzt aufgrund der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen – leider nicht möglich, Interviews mit den Projektteilnehmenden zu führen, um zumindest deren Perspektiven und Deutungsmuster mit denjenigen der Projektleitenden vergleichen zu können. Doch selbst dann liesse sich mit guten Gründen bezweifeln, ob ein Versuch, Resonanzforschung «nur noch auf der Basis ‹harter›, mit den Mitteln standardisierter empirischer Forschung erhobener und berechenbarer Daten zu akzeptieren, zu wirklich erhellenden Erkenntnissen führt» (Rosa 2019, 751). Rosa selbst schlägt übrigens «nur halb im Scherz» einen «Leuchtende-Augen-Index» zur Bestimmung von Resonanzerfahrungen vor (ebd.).

Meine Analyse stützt ebenfalls die Hypothese, dass durch die Projekte heterotopische Räume gebildet wurden, die ganz im Sinne Foucaults als zu kritischer Reflexion anregende Spiegel dienen können, in denen man in Echtzeit verfolgen konnte, wie sie den aktuellen Prozess der Neuvermessung räumlicher Altersgrenzen und diskursiver Alterssstereotype gleichzeitig aus- und aufführen. In den Projekten wurde – wie zumindest aus den Deutungen der Angebotsleitenden in den Experteninterviews, den Beobachtungsprotokollen, aber auch den Projektvideos von Damengedeck 2.0 und allEinsam geschlossen werden kann – den beteiligten älteren Menschen die Einnahme einer Subjektposition ermöglicht, die das in Zeiten von Corona dominierende stereotype Altersdispositiv zumindest im Kontext der einzelnen Projekte konterkariert und unterlaufen hat. Wie das die Beteiligten selbst oder das Publikum einschätzen würden, muss offen bleiben. Auch hinsichtlich der heterotopologisch relevanten Ergebnisse ist also auf die Limitationen der Studie hinzuweisen. Obwohl es verlockend wäre, wäre es verfrüht, aus den wenigen hier analysierten Projekten Ansatzpunkte für eine heterotopologische geragogische Medienkompetenzförderung (vgl. Kleiner 2006, 340ff.) abzuleiten, in der es nicht nur um mediale «Bedienkompetenz», «Gestaltungskompetenz» und «Orientierungskompetenz» (BMFSFJ 2020, 109) geht, sondern in der *performative Strategien der Neueinschreibung von stereotypen Subjektpositionen des Alters* diskutiert, vermittelt, erprobt und kreativ weiterentwickelt werden – sozusagen eine «Ageing trouble»-Kompetenz. Eine umfassendere wissenschaftliche Erschliessung des methodischen Werkzeugkastens, den die Kulturgeragogik für eine solche «Ageing trouble»-Kompetenz zur Verfügung hat, ist ein Desiderat, das auch für die allgemeine Geragogik, die Medienpädagogik, die Erwachsenenbildung und die intergenerationelle Kulturelle Bildung von Interesse sein dürfte.

Dabei warne ich – nicht zuletzt mich selbst – vor der Versuchung, Projekte kultureller Altersbildung unhinterfragt zum heterotopischen Gegenraum zu stilisieren. Allzu leicht werden Kunsträume und ästhetische Räume im pädagogischen Diskurs als «immer auch (gewollt) verstörende Räume, Gebiete der Provokation, Streiträume oder eben Heterotopien» angesehen, die «neben den dekorativen, expressiven und legitimatorischen Ansprüchen» einen «geradezu institutionalisierte[n] Anspruch auf

Irritation» erheben (Bilstein 2018, 148). Stattdessen gilt es, sowohl in der wissenschaftlichen Analyse als auch in der kulturgeragogischen Praxis eine selbstkritische Haltung zu entwickeln, das heterotopische Potenzial künstlerisch-kulturgeragogischer Projekte infrage zu stellen und zu prüfen, inwiefern in ihnen die jeweils diskursiv dominierenden Subjektpositionen für ältere Menschen doch nur einmal mehr affirmativ und unproblematisiert bestätigt werden. Im besten Sinne heterotopisch wären Räume Kultureller Bildung (nicht nur) im Alter dann, wenn es in ihnen gelingt, sich selbst den Spiegel vorzuhalten und in diesem Spiegelraum den Zusammenhang von Kultureller Bildung, Ästhetik, Digitalität und Macht immer wieder aufs Neue selbstkritisch zu reflektieren.

Literatur

Bilstein, Johannes. 2018. «Kunstraum». In *Pädagogische Heterotopien*, herausgegeben von Jörg Zirfas, und Daniel Burghardt, 140–50. Weinheim: Beltz.

BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend]. 2020. *Achter Altersbericht. Ältere Menschen und Digitalisierung*. Berlin: BMFSFJ. https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/berichte-der-bundesregierung/achter-altersbericht.

Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203824979.

Dickel, Sascha. 2020. «Gesellschaft funktioniert auch ohne anwesende Körper. Die Krise der Interaktion und die Routinen mediatisierter Sozialität». In *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft*, herausgegeben von Michael Volkmer, Karin Werner, 79-86. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839454329.

Doh, Michael. 2020. *Auswertung von empirischen Studien zur Nutzung von Internet, digitalen Medien und Informations- und Kommunikations-Technologien bei älteren Menschen. Expertise zum Achten Altersbericht der Bundesregierung*, herausgegeben von Christine Hagen, Cordula Endter, und Frank Berner. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. https://www.achter-altersbericht.de/fileadmin/altersbericht/pdf/Expertisen/Expertise-Doh.pdf.

Faulstich, Werner. 2004. *Medienwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Foucault, Michel. 1967/1990. «Andere Räume». In *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Essais, herausgegeben von Karlheinz Barck, Peter Gente, Heidi Paris, Stefan Richter, 34-46. Leipzig: Reclam.

Foucault, Michel. 1966/2005. «Die Heterotopien». In *Die Heterotopien / Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. Michel Foucault, 7-22. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friebertshäuser, Barbara, und Argyro Panagiotopoulou. 2010. «Ethnographische Feldforschung». In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 301–22. Weinheim, München: Juventa.

Gallistl, Vera, und Viktoria Parisot. 2020. «Die Verschränkung von Alter(n) und Raum in kulturellen Bildungsangeboten. Über die räumliche Strukturierung von aktivem Alter(n) am Theater und auf der Alm», 382–88. In *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 5. https://doi.org/10.1007/s00391-020-01751-0.

Haller, Miriam. 2005/2020. «Unwürdige Greisinnen: ‹Ageing trouble› im literarischen Text». *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.554.

Haller, Miriam. 2011/2020. «Altersbilder und Bildung. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Michel Foucaults Konzept des Alters als Heterotopie». In *Kulturelle Bildung Online*. https://doi.org/10.25529/92552.556.

Haller, Miriam. (in Druck). «Resonanzräume. Konzepte, Methoden und Interventionen kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona aus heterotopologischer Perspektive». In *Alternsbildung vielfältig und bunt*, herausgegeben von Cornelia Kricheldorff, Renate Schramek, Julia Steinfort-Diedenhofen, Stuttgart: Kohlhammer.

Huxhold, Oliver, und Katrin Otte. 2019. «Internetzugang und Internetnutzung in der zweiten Lebenshälfte». In *dza-aktuell: Deutscher Alterssurvey, 01/2019*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65804-7.

Kessler, Eva-Marie, und Paul Gellert. 2020. *Öffentliche Kommunikation und Berichterstattung zu ‹Corona & Alter›. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie (DGGG), Sektion III (Sozial- und Verhaltenswissenschaftliche Gerontologie)*. https://www.dggg-online.de/fileadmin/aktuelles/covid-19/20200401_Paper-Kommunikation-Alter-und-Corona-SektionIII.pdf.

Kleiner, Marcus S. 2006. *Medien-Heterotopien. Diskursräume einer gesellschaftskritischen Medientheorie*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839405789.

Land NRW. 2020a. *Verordnung zum Schutz vor Neuinfizierungen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 (Coronaschutzverordnung – CoronaSchVO) des Landes Nordrhein-Westfalen vom 22. März 2020*, https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?print=1&anw_nr=6&val=18354&ver=8&vd_id=18354&keyword= .

Land NRW. 2020b. *Verordnung zum Schutz vor Neuinfizierungen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 (Coronaschutzverordnung – CoronaSchVO) des Landes Nordrhein-Westfalen in der ab dem 11. Mai 2020 gültigen Fassung*. https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/2020-05-08_fassung_coronaschvo_ab_11.05.2020_lesefassung_final_0.pdf.

Maciol, Nora Mira. 2020. *allEinsam – ein Blick durchs Schlüsselloch*. https://brennpunktkrefeld.de/25952/alleinsam-ein-blick-durchs-schluesselloch/.

Marcus, Dorothea. 2020. «Die Stimme zurückerhalten. Das Kölner Sommerblut-Festival findet dieses Jahr online statt. Mit berührenden Begegnungen mit Seniorinnen und Recherchen über rechte Netzwerke». *taz* 19. 5. 2020. https://taz.de/Theaterfestival-im-Netz/!5686678/.

Meuser, Michael, und Ulrike Nagel. 2010. «Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung». In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 457–71. Weinheim, München: Juventa.

Pross, Harry. 1972. *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Habel.

Rosa, Hartmut. 2019. *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Schulz-Nieswandt, Frank. 2020a. *Gefahren und Abwege der Sozialpolitik im Zeichen von Corona. Zur affirmativen Rezeption von Corona in Kultur, Geist und Seele der Altenpolitik.* (Stand Mai 2020), herausgegeben von Kuratorium Deutsche Altershilfe. https://kda.de/wp-content/uploads/2020/05/Gefahren-und-Abwege-der-Sozialpolitik.pdf.

Schulz-Nieswandt, Frank. 2020b. «*Corona und die Verdichtung der Kasernierung* alter Menschen». In *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft*, herausgegeben von Michael Volkmer, und Karin Werner, 119–23. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839454329.

Swertz, Christian. 2009. «Medium und Medientheorien». In *Umwelten. Sozialpädagogik / Medienpädagogik / Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft / Umweltpädagogik. Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2*, herausgegeben von Norbert Meder, Christina Allemann-Ghionda, und Uwe Uhlendorff, 751–80. Paderborn u.a: Ferdinand Schöningh. Hier zitiert nach der Online-Veröffentlichung unter: https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2009_MederHrsg_Medium/medium_swertz_final.pdf.

18

Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik

Digitalisierung verändert Selbstverhältnisse, Gemeinschaftsformen und Demokratieverständnisse. Die gegenwärtige post-digitale Kultur und ihre ästhetischen Erfahrungsräume können ohne Kenntnis digitaler Medialität und digitaler Designs – verstanden als machtgeladene ästhetische Prozesse – nicht mehr verstanden werden. Umgekehrt ist die Ausbreitung digitaler Medialität in der ästhetisierten Gesellschaft nur mehr unter Bezug auf ästhetisch-kulturelle Praxen entschlüsselbar. Ästhetische, kulturelle und mediale Wissensfelder sind daher für pädagogische Handlungsfähigkeit wie auch für eine zukunftsgerichtete Entwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung und Medienpädagogik unumgänglich.

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Sektion Medienpädagogik

Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung

9 783985 639984

ISBN (print): 978-3-98563-998-4
ISBN (online): 978-3-98563-999-1
DOI: 10.21240/mpaed/jb18.X
Preis: 29,50 EUR | 29,50 CHF