

Medialität und Subjektivation
Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung
einer Historischen Anthropologie des Subjekts

HABILITATIONSSCHRIFT

zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae habitatus (Dr. phil. habil.)
oder

Doctor rerum politicarum habitatus (Dr. rer. pol. habil.)

genehmigt durch die Fakultät
für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften
der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Dr. phil. Benjamin Jörissen
geb. am 8. September 1968 in Krefeld

Gutachter:
Prof. Dr. Winfried Marotzki
Prof. Dr. Johannes Fromme
Prof. Dr. Christoph Wulf

Magdeburg, 2, Juli 2014

Verzeichnis der Schriften der kumulativen Habilitation

Folgende Schriften reiche ich hiermit im Rahmen meiner schriftlichen kumulativen Habilitationsleistung unter dem zusammenfassenden Titel

“Medialität und Subjektivation: Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts”

ein:

Themenbereich I:

Historische, mimetische und mediale Bedingungen von

Selbstverhältnissen:

Aspekte einer historisch-pädagogischen Anthropologie des Subjekts.

- I.1 Zirfas, J. & Jörissen, B. (2007). Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 20-47). Kapitel 4: Identität als kulturhistorisches Phänomen. **(27 Seiten)**
- I.2 Jörissen, B. (2009). Das Selbst als mimetische Konstellation: zum Problem der Identität aus der Perspektive der Historischen Anthropologie. In: Wolf, Maria/Rathmayr, Bernhard/Peskoller, Helga (Hrsg.): Konglomerationen. Produktion von Sicherheit im Alltag. Theorien und Forschungsskizzen. Bielefeld: transkript, S. 65-75. **(10 Seiten)**
- I.3 Jörissen, B. (2009). Körper und Bildung – Über einige erkenntnisanthropologische Aspekte von Selbst- und Weltverhältnissen. In: Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2009): Der Mensch als Maß der Erziehung. Festschrift für Christoph Wulf. Weinheim: Beltz 2009, S. 91-103. **(13 Seiten)**
- I.4 Zirfas, J. & Jörissen, B. (2007). Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 166-179. Kapitel 17: Biographische Identität: vom Konsistenzzwang zur narrativen Ästhetik des Selbst. **(14 Seiten)**
- I.5 Zirfas, J. & Jörissen, B. (2007). Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-192. Kapitel 18: Mediale, simulierte, virtuelle, reale Identität? **(14 Seiten)**

Themenbereich II: Theorie der Medienbildung

- II.1 Jörissen, B. (2011): "Medienbildung". Begriffsverständnisse und Reichweiten. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed 2011, S. 211-235. **(24 Seiten)**
- II.2 Fromme, J./Jörissen, B. (2010). Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: merz 54 (2010), S. 46-54. **(9 Seiten)**
- II.3 Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross & K. Hugger (Ed.), Handbuch Medienpädagogik. (S. 100-109). Wiesbaden: VS Verlag. **(10 Seiten)**
- II.4 Jörissen, B. (2011). Bildung, Visualität, Subjektivierung. Sichtbarkeiten und Selbstverhältnisse in medialen Strukturen. In: Meyer, T.; Mayrberger, J.; Münte-Goussar, St.; Schwalbe, Ch. (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 57-73. **(17 Seiten)**
- II.5 Jörissen, B. (2009). Medienbildung in der digitalen Erlebniskultur. In: Siebenhaar, Klaus/Schremper, Ralf (Hrsg.): Spielend lernen – Aspekte des gamebasierten Social Learning. Berlin: B&S Siebenhaar Verlag 2009, S. 14-24. **(11 Seiten)**

Themenbereich III: Analysen medialer Phänomene

- III.1 Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Stuttgart: UTB, Kapitel 4: Visuelle Artikulationsformen. (S. 95-168) **(74 Seiten)**
- III.2.1 Bausch, C./Jörissen, B (2005). Das Spiel mit dem Bild. Zur Ikonologie von Action-Computerspielen. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. München (Fink) 2005, S. 345-364. **(20 Seiten)**
- III.2.2 Jörissen, B. (2008). The Body is the Message. Avatare als visuelle Artikulationen, soziale Aktanten und hybride Akteure. Paragrana, 17 (1), 277-295. **(19 Seiten)**
- III.2.3 Jörissen, B. (2009). Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten. In: Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hrsg.): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 119-143. **(24 Seiten)**
- III.2.4 Fromme, J./Jörissen, B./Unger, A. (2008). Bildungspotenziale Digitaler Spiele und Spielkulturen. In: MedienPädagogik Bd. 15/16. Online: <http://www.medienpaed.com/15/fromme0812.pdf> **(23 Seiten)**

- III.3.1 Marotzki, W./Jörissen B. (2007). Neue Bildungskulturen im "Web 2.0": Artikulation, Partizipation, Syndikation. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): Internet – Bildung – Gemeinschaft. (= Medienbildung und Gesellschaft. Bd. 1). S. 203-225. **(23 Seiten)**
- III.3.2 Jörissen, B. (2008). Kreativer Selbstaussdruck in den Neuen Medien – zwischen Artikulation und "Crowdsourcing". Zeitschrift für Kulturwissenschaften. 1/2008, S. 31-47. **(17 Seiten)**
- III.3.3 Jörissen, B. (2007). Informelle Lernkulturen in Online-Communities. Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen. In: Wulf, Ch., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. (2007). Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend, Medien und Familie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 184-219. **(36 Seiten)**
- III.3.4 Jörissen, B./Mattig, R. (2007). Die rituelle Gestaltung techno-sozialer Lernarrangements. Computerunterricht in der Schule und im Kinderclub. In: Wulf, Ch., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. (2007). Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend, Medien und Familie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 146-183. **(37 Seiten)**
- III.4 Jörissen, B. & Marotzki, W. (2008). Mediale Inszenierungen des Erinnerns und Vergessens. In M. Dörr, H. von Felden, R. Klein, H. Macha & W. Marotzki (Ed.), Erinnerung – Geschichte – Reflexion. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 93-105. **(13 Seiten)**

INHALTSVERZEICHNIS

SYNOPSIS.....	8
THESENFÖRMIGE ZUSAMMENFASSUNG.....	9
<i>Einführung.....</i>	9
<i>I. Historisch-pädagogische Anthropologie.....</i>	9
<i>II. Allgemeine Pädagogik.....</i>	10
<i>III. Erziehungswissenschaftliche Medienforschung/Medienpädagogik.....</i>	10
<i>Schluss.....</i>	11
DARSTELLUNG DER THEMATISCHEN SCHWERPUNKTE UND WECHSELSEITIGEN ZUSAMMENHÄNGE DER EINGEREICHTEN ABHANDLUNGEN.....	12
<i>I. Historische, mimetische und mediale Bedingungen von Selbstverhältnissen: Aspekte einer historisch-pädagogischen Anthropologie des Subjekts.....</i>	13
<i>II. Theorie der Medienbildung.....</i>	16
<i>III. Analysen medialer Phänomene.....</i>	19
<i>Abschließende Anmerkungen.....</i>	26
I. HISTORISCHE, MIMETISCHE UND MEDIALE BEDINGUNGEN VON SELBSTVERHÄLTNISSEN: ASPEKTE EINER HISTORISCH-PÄDAGOGISCHEN ANTHROPOLOGIE DES SUBJEKTS.....	28
I.1 IDENTITÄT ALS KULTURHISTORISCHES PHÄNOMEN.....	29
1 <i>Kollektive, ethno-politische Identität.....</i>	29
2 <i>Individualismus: Einzigartigkeit und Privatheit.....</i>	30
3 <i>Seele, Selbsterkenntnis und Selbstsorge.....</i>	32
4 <i>Person: Rolle, Gewissen und differente Einheit.....</i>	34
5 <i>Innerlichkeit.....</i>	36
6 <i>Das Individuum und sein Platz in der Welt.....</i>	38
7 <i>Ich.....</i>	40
8 <i>Das disziplinierte Subjekt und die Selbst-Identität des Selbstbewusstseins.....</i>	41
9 <i>Untiefen des Selbst.....</i>	42
10 <i>Das anerkannte Selbstbewusstsein: die Sozialität der Identität.....</i>	44
I.2 DAS SELBST ALS MIMETISCHE KONSTELLATION: ZUM PROBLEM DER IDENTITÄT AUS DER PERPEKTIVE DER HISTORISCHEN ANTHROPOLOGIE.....	46
1) <i>Identität und Historische Anthropologie – ein kritisches Verhältnis.....</i>	46
2) <i>Mimetische Konstellationen des Selbst.....</i>	47
3) <i>Zusammenfassung.....</i>	50
I.3 KÖRPER UND BILDUNG – ÜBER EINIGE ERKENNTNISANTHROPOLOGISCHE ASPEKTE VON SELBST- UND WELTVERHÄLTNISSEN.....	52
I. <i>„Bildung“ jenseits repräsentationalistischer Erkenntnismodelle.....</i>	52
II. <i>Körper, Erkenntnis und Bildung.....</i>	56
I.4 BIOGRAPHISCHE IDENTITÄT: VOM KONSISTENZZWANG ZUR NARRATIVEN ÄSTHETIK DES SELBST.....	60
I.5 MEDIALE, SIMULIERTE, VIRTUELLE, REALE IDENTITÄT?.....	69
II: THEORIE DER MEDIENBILDUNG.....	78
II.1 „MEDIENBILDUNG“ – BEGRIFFSVERSTÄNDNISSE UND -REICHWEITEN.....	79
<i>Drei Perspektiven auf „Bildung“ – drei Perspektiven auf „Medienbildung“.....</i>	80

1) „Bildung“ als Output im Bildungswesen (bildungspolitische, administrative Perspektive)	80
2) „Bildung“ als Ergebnis oder Ziel individueller Lernprozesse	82
3) „Bildung“ als transformatorisches Prozessgeschehen	84
Strukturelle Medienbildung	86
Zusammenfassung: Reichweiten und Grenzen unterschiedlicher Klassen von Medienbildungsverständnissen	89
II.2 MEDIENBILDUNG UND MEDIENKOMPETENZ: BERÜHRUNGSPUNKTE UND DIFFERENZEN ZWEIER NICHT INEINANDER ÜBERFÜHRBARER KONZEPTE	93
1. Einleitung	93
2. Medienkompetenz als pädagogischer Zielwert	94
3. Medienbildung als bildungstheoretisch-reflexiver Begriff	96
4. Diskussion und Fazit	98
II.3 MEDIENBILDUNG	100
Bildung als reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis: Grundzüge der Strukturalen Bildungstheorie	100
a) Medienbildung am Beispiel des Films	102
b) Artikulation und Partizipation: Neue Medien als deliberative Kulturräume	104
Zusammenfassung	106
II.4 BILDUNG, VISUALITÄT, SUBJEKTIVIERUNG – SICHTBARKEITEN UND SELBSTVERHÄLTNISSE IN MEDIALEN STRUKTUREN	107
II.5 MEDIENBILDUNG IN DER DIGITALEN ERLEBNISKULTUR	116
III.1: ANALYSEN MEDIALER PHÄNOMENE – VISUELLE ARTIKULATIONSFORMEN	123
III.1 VISUELLE ARTIKULATIONSFORMEN	124
Ein strukturaler Blick auf das Medium Bild	124
III.2: ANALYSEN MEDIALER PHÄNOMENE – DIGITALE SPIELE UND VIRTUELLE WELTEN	176
III.2.1 DAS SPIEL MIT DEM BILD. ZUR IKONOLOGIE VON ACTIONCOMPUTERSPIELEN	177
Max Payne: Ernst des Spiels und Ironie der Rahmung	180
Counterstrike: Disziplinierter Blick und aufgehobener Tod	183
Schlussfolgerungen	186
III.2.2 THE BODY IS THE MESSAGE. AVATARE ALS VISUELLE ARTIKULATIONEN, SOZIALE AKTANTEN UND HYBRIDE AKTEURE	189
Strukturebenen von Avatar-Technologien	190
Zusammenfassung	200
III.2.3. STRUKTURALE ETHNOGRAFIE VIRTUELLER WELTEN	201
Strukturebene I: Die Virtuelle Umgebung	203
Strukturebene III: Communityfunktionen	213
Fazit	215
III.2.4. BILDUNGSPOTENZIALE DIGITALER SPIELE UND SPIELKULTUREN	216
Abstract	216
Einleitung	216
1. Lernen vs. Bildung	217
2. Computerspiele als Kultur- und Bildungsräume	217
3. Singleplayer-Spiele als „strukturelle Generatoren“ von informellen Lern- und Bildungsprozessen	219

4. Zur Bildungsrelevanz von Multiplayer-Spielen: Einblicke einer Fallstudie in die Counterstrike-Community	224
III.3: ANALYSEN MEDIALER PHÄNOMENE – SOCIAL WEB UND COMPUTER	230
III.3.1.NEUE BILDUNGSKULTUREN IM „WEB 2.0“: ARTIKULATION, PARTIZIPATION, SYNDIKATION	231
III.3.2 KREATIVER SELBSTAUSDRUCK IN DEN NEUEN MEDIEN – ZWISCHEN ARTIKULATION UND “CROWDSOURCING”	244
III.3.3 INFORMELLE LERNKULTUREN IN ONLINE-COMMUNITIES. MEDIALE RAHMUNGEN UND RITUELLE GESTALTUNGSWEISEN	256
<i>Die ausgewählten Online-Communities im strukturanalytischen Vergleich</i>	<i>265</i>
<i>Synopse: Soziales Netzwerk, ambitionierte Expertencommunity, lernorientierte Amateur-Community</i>	<i>276</i>
<i>Ausblick</i>	<i>277</i>
III.3.4 DIE RITUELLE GESTALTUNG TECHNO-SOZIALER LERNARRANGEMENTS COMPUTERUNTERRICHT IN DER SCHULE UND IM KINDERCLUB	281
<i>Szenische Arrangements techno-sozialer Lernräume</i>	<i>282</i>
<i>Der Computer als tentativ-ästhetisches Lernmedium</i>	<i>295</i>
<i>Ausblick</i>	<i>302</i>
III.4: ANALYSEN MEDIALER PHÄNOMENE – FILM	304
III.4 MEDIALE INSZENIERUNGEN DES ERINNERNS UND VERGESSENS	305
ANHANG I: LITERATURVERZEICHNISSE ZU DEN KAPITELN	313
LITERATURVERZEICHNIS I.1; I.4; I.5	314
LITERATURVERZEICHNIS I.2	327
LITERATURVERZEICHNIS I.3	328
LITERATURVERZEICHNIS II.1	330
LITERATURVERZEICHNIS II.2	334
LITERATURVERZEICHNIS II.3	336
LITERATURVERZEICHNIS II.4	337
LITERATURVERZEICHNIS II.5	339
LITERATURVERZEICHNIS III.1	341
LITERATURVERZEICHNIS III.2.1	350
LITERATURVERZEICHNIS: III.2.2	352
LITERATURVERZEICHNIS III.2.3	354
LITERATURVERZEICHNIS III.2.4	356
LITERATURVERZEICHNIS III.3.1	358
LITERATURVERZEICHNIS III.3.2	360
LITERATURVERZEICHNIS III.3.3	362
LITERATURVERZEICHNIS III.3.4	364
LITERATURVERZEICHNIS III.4	365
ANHANG II: LEBENS LAUF	366
LEBENS LAUF (STAND: DATUM DER EINREICHUNG, 1.9.2011)	367

Synopsis

Thesenförmige Zusammenfassung

Einführung

Die beiliegenden wissenschaftlichen Abhandlungen sind, entsprechend der vorgenommenen Gliederung (I - III), drei Themenbereichen zuzuordnen:

1. Historisch-pädagogische Anthropologie
2. Allgemeine Pädagogik
3. Erziehungswissenschaftliche Medienforschung/Medienpädagogik

Nachfolgend erläutere ich zu diesen Themenbereichen jeweils Kernaussagen -- theoretische und methodische Anlage sowie die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchungen (auf Basis jeweils eines Themenbereiches). Die einzelnen Themenbereiche wie auch der Gesamtzusammenhang der vorgelegten Arbeiten werden ausführlich in der beigelegten zusammenfassenden Darstellung erläutert.

I. Historisch-pädagogische Anthropologie

Die in diesem Themenbereich vorgelegten Arbeiten fokussieren unter dem Titel der "Identität" einen Teilbereich der thematisch weit ausgreifenden Historischen Anthropologie, nämlich den einer historischen Anthropologie des Subjekts und der Subjektivation. Die Arbeiten dieses Themenbereichs verfahren hermeneutisch und diskursanalytisch, indem sie den weit ausgreifenden interdisziplinären Diskurs über Identität rezipiert, und insbesondere historisch-anthropologisch, indem sie auf die Historizität von Selbstverhältnissen sowie deren anthropologische Konstitution abhebt. Ausgangspunkt ist vor diesem Hintergrund die Annahme, dass "Identität" sich nicht (konsistent) als statische Kategorie begreifen lässt, sondern dass unter diesem Titel vielmehr diejenigen multiplen lebensweltlichen Aspekte und Probleme versammelt sind, die aus den Bemühungen und Notwendigkeiten der Selbstverortung von Individuen resultieren. Von diesen "Phänomenologien der Identität" präsentieren die vorgelegten Abhandlungen einen Ausschnitt insbesondere bildungstheoretisch und medialitätstheoretisch relevanter Aufsätze und Buchkapitel.

Ein solcher integrativ-historischer Zugriff trägt auf einer diskurspragmatischen Ebene dazu bei, die oft paradigmatisch verengten oder nicht selten auch simplifizierenden Auffassungen von "Identität", die in der Erziehungswissenschaft immer wieder als zentrale Bezugskategorie auftaucht, durch eine angemessenen komplexe Sichtweise zu ersetzen, die insbesondere auch neue (interdisziplinäre und internationale) Anschlüsse ermöglicht. Zugleich werden die vielfachen Berührungspunkte eines so verstandenen Identitätskonzepts mit bildungstheoretischen Gehalten verdeutlicht, so dass auch hier neue Anschlüsse - insbesondere vermittelt über den Zusammenhang von Identität, Subjektivation (vereinfacht: Subjektwerdung) und Bildung - möglich werden.

Inhaltlich können die Ergebnisse dieser hermeneutischen Studien wie folgt thesenhaft zusammengefasst werden:

- Identität ist historisch ausgesprochen wandelbar. Zugleich lässt sich kulturgeschichtlich die Emergenz von Formen von Selbstverhältnissen aufweisen, die in (wie immer) transformierter Weise auch Momente gegenwärtiger kultureller Konzeptionen von Selbstverhältnissen darstellen. Somit erscheint jede einzelne Theorie über Identität, auch wo sie ahistorisch verfährt, als Teil eines historischen kulturellen Selbstverständigungsdiskurses.
- Selbstverhältnisse können nicht auf kognitive Beziehungen verengt werden. Mimesis und Körperlichkeit sind wesentliche Grundbedingungen für ihre Herausbildung. "Körper" liegt dabei in einem tieferen Sinne Selbst- und Weltverhältnissen als epistemologisches Prinzip der Welterfahrung zugrunde.
- Formen von Selbstverhältnissen wandeln sich dynamisch auch in kürzeren zeitlichen Betrachtungsabschnitten. Dies lässt sich sowohl für biographische Artikulationen als auch - insbesondere wichtig für den Gesamtzusammenhang dieser Habilitationsschrift - für medialisierte Aspekte der Identität aufweisen.

II. Allgemeine Pädagogik

Die in diesem Themenbereich versammelten, ebenfalls hermeneutisch-diskursanalytisch verfahrenen Abhandlungen entwerfen auf ein Konzept von "Medienbildung" *a/s* Teilgebiet der Allgemeinen Pädagogik. Dies ist deswegen hervorzuheben, weil Medienbildung nicht selten als genuin medienpädagogische bzw. medienpädagogisch-praktischer Titel verwendet wird. Vor diesem Hintergrund liegen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeiten - die allerdings in einem größeren Kontext der "Strukturalen Medienbildung" stehen, der zusammen mit Winfried Marotzki in vielen Publikationen erarbeitet wurde - vor allem in der theoretischen und methodologischen Konstruktion von Medienbildung als allgemeinpädagogischem Forschungsfeld mit medienpädagogischen Anschlussmöglichkeiten.

Thesenhaft lassen sich die Kernaussagen in diesem Themenbereich wie folgt charakterisieren:

- Das Konzept "Medienbildung" muss in einem wissenschaftlich anspruchsvollen Sinne bildungstheoretisch und medientheoretisch differenziert werden. Es ist sowohl von pragmatischen als auch von anderen paradigmatischen Unternehmungen der Medienpädagogik, so etwa dem Ansatz der "Medienkompetenz", abzugrenzen. Diese Abgrenzung ist auf metatheoretisch stringente Weise durchgeführt worden.
- Medienbildung muss auf die Medialität von Medien, d.h. auf die diesen zugrundeliegenden Strukturen abzielen; sie darf nicht naiv Medien als gegenständlich begehende und insofern einfache "Objekte" pädagogischen Handelns behandeln.
- An medialen Architekturen lassen sich empirisch (strukturanalytisch) Bildungspotenziale im Sinne einer Eröffnung von Orientierungs- und Reflexionsoptionen aufweisen. Dies impliziert einen entsprechenden Forschungsansatz (vgl. Themenbereich III).
- Die strukturanalytische Sicht eröffnet auch den Blick auf "tiefliegende" Praxen der Subjektivierung, so dass auch Transformationsdynamiken von Selbstverhältnissen als Teilaspekt bildungstheoretischer Forschung in den Blick geraten.
- "Medienbildung" zielt nicht nur auf explizite, argumentativ-sprachliche Reflexionsformate ab; vielmehr liegen die Potenziale, bzw. liegen reflexive Aspekte in medialen Artikulationen und die mit ihnen verbundenen Partizipationsoptionen selbst; auch erlebnisorientierte Medienkulturen bergen insofern Bildungspotenziale.

III. Erziehungswissenschaftliche Medienforschung/Medienpädagogik

Bei den in diesem Themenbereich versammelten Abhandlungen handelt es sich um qualitativ-empirische Untersuchungen zu gegenwärtig zentralen medialen Phänomenen. Ziel dieser Untersuchungen ist

- die Diskussion medienpezifisch angemessener theoretischer Perspektiven auf das Feld,
- die Diskussion bzw. Entwicklung dem entsprechender qualitativ-strukturanalytischer Methoden, sowie
- der strukturanalytische Aufweis von Bildungspotenzialen im Sinne der oben dargelegten Theorie der Medienbildung und auch ihrer historisch-anthropologischen Implikationen im medialen Feld. Ferner werden neben Bildungspotenzialen in zwei Studien auch lerntheoretische Aspekte (informelle und formale Lernkulturen) in den Blick genommen.

Als zentrale Ergebnisse lassen sich übergreifend und thesenhaft folgende Aussagen treffen:

- Die Strukturunterschiede *zwischen* den einzelnen beforschten medialen Bereichen erwiesen sich als bildungstheoretisch hochgradig relevant.
- Auch Strukturunterschiede *innerhalb* der jeweiligen medialen Bereiche erwiesen sich ebenfalls als bildungstheoretisch hochgradig relevant. Diese beiden Funde belegen empirisch deutlich das Forschungspotenzial des Ansatzes der Strukturalen Medienbildung.

- Mittels Strukturanalysen lassen sich unterschiedliche Modi und Niveaus von Reflexionspotenzialen herausarbeiten; zudem lassen sich lebensweltliche Zuordnungen dieser Reflexionspotenziale finden, die im Kontext zeitdiagnostischer Fragen hochgradig aufschlussreich und interessant sind.

Aufgezeigt wurden in den Studien u.a.:

- die Potenziale von Fotografien im Hinblick auf reflexive Thematisierungsformen, aber auch darüber hinausgehend im Hinblick auf die Reflexion (der Paradoxien) von Orientierungsrahmen *selbst*;
- das Aufkommen gänzlich neuer Erfahrungen im Spannungsfeld von Körper und Selbst in Virtuellen Welten,
- die Komplexität immanenter Reflexionsoptionen in unterschiedlichen Typen digitaler Spiele,
- das Entstehen vielfältiger neuer Kreativitäts- und Biographisierungsformen im "Social Web",
- das Entstehen neuer, netzwerkförmiger Artikulations- und Partizipationsoptionen im "Social Web", sowie
- die Potenziale des Mediums Film hinsichtlich der reflexiven Thematisierung von Identität und Biographisierungsprozessen vor einem impliziten erinnerungstheoretischen Hintergrund.

Schluss

Zusammenfassend kann als Ergebnis festgehalten werden, dass der hier vorgelegte Ansatz einer Diskussion eines bildungstheoretisch basierten, empirisch ausgerichteten Konzepts Strukturaler Medienbildung im Kontext vertiefender historisch-anthropologischer Reflexionen über kulturelle Formen von Selbstverhältnissen und deren Dynamik sich als eine durchaus fruchtbare neue Forschungsperspektive erwiesen hat, der es bereits gelungen ist, sich als anerkannte neue Perspektive sowohl in der Allgemeinen Pädagogik als auch in der Medienpädagogik zu etablieren.

Die vorgelegten Arbeiten tragen damit innerhalb der Disziplin dazu bei,

- in einem allgemeinpädagogischen Interesse das Thema "Medialität" als unverzichtbares Moment im bildungstheoretischen Diskurs (und darüber hinaus) aufzuweisen,
- eine struktural-ethnographisch orientierte erziehungswissenschaftliche Medienforschung als Teil und in der Tradition der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung zu entwickeln,
- vor diesem Hintergrund die Bildungspotenziale medialer Architekturen differenziert erkennbar und beforschbar zu machen,
- eine Ausdifferenzierung und Fortentwicklung der theoretischen und methodologisch-methodischen Fundamente der Medienpädagogik anzuregen und hierzu eine paradigmatische Perspektive anzubieten.

Darstellung der thematischen Schwerpunkte und wechselseitigen Zusammenhänge der eingereichten Abhandlungen

Die hier zusammengestellten Arbeiten stellen Bausteine zu einer Theorie der Medienbildung dar, die sich im Schnittpunkt von Bildungstheorie und dem, was man vielleicht als eine *historische Anthropologie der Medialität* bezeichnen könnte, entfaltet. Sie ist konstitutionstheoretisch ausgerichtet: einerseits bezüglich der These der *Konstitutivität von Medialität* für Selbst- und Weltverhältnisse - und mithin auch für Bildungsprozesse (verstanden als Prozesse der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen von Individuen) -; andererseits bezüglich der Annahme, dass Prozesse der *Subjektivierung* – verstanden als soziale Praxen, aus denen Subjektivität als historisch veränderliche kulturelle Form von Selbstverhältnissen hervorgeht – ihrerseits ein zentrales Moment von Bildungsprozessen darstellen (Marotzki 2001). Das Kompositum „Medien-Bildung“ wird mithin perspektivisch als Zusammenhang von Bildung/Subjektivierung einerseits und Medialität andererseits fokussiert.

Dies führt zunächst zu der Frage nach der „Verfasstheit“ von Individuen - die hier unter dem Titel der „Identität“ behandelt wird, wobei anstelle der häufig anzutreffenden deskriptiven oder normativen („monotheoretischen“) Identitätstheorie im Folgenden Identität als ein phänomenales Problemfeld betrachtet wird, das es in seiner Komplexität nicht zu reduzieren, sondern als historisch und lebensweltlich hochgradig dynamisches Feld zu erschließen gilt. Angesichts des Bezugsreichtums dieser Thematik verliert Identität ihre im Diskurs (immer noch) nicht selten anzutreffende Quasi-Natürlichkeit (etwa als psychologisch-entwicklungsgemäßes oder sozialisatorisch „erreichbares“ Ziel der integrierten Persönlichkeit); sie wird als etwas - historisch-kulturell je und stark unterschiedlich - Hergestelltes sichtbar.

Somit geraten die (historischen und praxeologischen) Entstehungsbedingungen von Selbstverhältnissen, ferner auch die Frage nach dem Stellenwert von „Identität“ in erziehungswissenschaftlichen Diskursen in den Fokus. Der Begriff der Subjektivierung (wie er insbesondere in Aufsatz II.4 diskutiert wird) ist für beide Fragen zentral. Denn einerseits verweist er auf das Konglomerat von Praxen und Diskursen (wie sie grundlegend von Michel Foucault und Charles Taylor thematisiert wurden) im Schnittpunkt von Körperlichkeit und Technologie (s. I.3), welches die jeweils vorherrschende kulturelle Matrix potenzieller Selbstverhältnisse bestimmt (s. insbes. Aufsatz I.1 und I.4). Andererseits eröffnet der Begriff der Subjektivierung - im Anschluss an Judith Butler - auch eine kritisch-normative Diskussionsebene, etwa im Hinblick auf gesellschaftliche Prozesse und nicht zuletzt - als Teil dieser Prozesse - auf innerdisziplinäre Konzepte und Diskussionen der Erziehungswissenschaft.

Im hier vorgestellten Kontext einer Theorie der Medienbildung geht es jedoch weniger in diesem Sinne um Bestandteile einer allgemeineren Theorie bzw. Anthropologie der Subjektivierung. Vielmehr soll der Blick auf Subjektivierung vor allem dazu beitragen, auf einer theoretischen Ebene den Begriff der Medialität bildungsbegrifflich genauer anschlussfähig zu machen. Er ist daher auch in Konstellation mit anderen „familienähnlichen“ Begriffen aus der Theorie der Strukturalen Medienbildung, wie etwa dem der „Artikulation“, zu verstehen (s. II.4, S. 12 ff.).

„Subjektivierung“ im Kontext von Medialität beschreibt dann den Umstand, dass formative Prozesse von Individuen sich jeweils in situierten Kontexten ereignen, die durch eine bestimmte Struktur geprägt sind; präziser: die ein performatives Potenzial aufgrund einer sie hervorbringenden – wie man in Anlehnung an Pierre Bourdieu formulieren könnte: „strukturierten und strukturierenden Struktur“ – entfalten. *Mediale Architekturen* stellen aufgrund ihrer technisch-symbolischen Verfasstheit im Vergleich zu materiellen Settings variabelere, dynamischere, oft komplexere und nicht zuletzt häufig signifikant *neuartige* Varianten solcher „performativen“ Strukturen bereit, die entsprechend mit neuen Reflexionspotenzialen einhergehen (vgl. III.3.3, III.3.4). Sie vermögen grundlegend die kulturellen Praxen, in denen Individuen sich selbst, andere, ihre sozialen Umwelten und die Materialität ihrer Welt erfahren, zu verändern. Diese Transformationsgeschichte ist an

“neuen” Medien der Moderne, und besonders evident am jüngsten medialen Umbruch in Form globaler interaktiver Vernetzung, eindrucksvoll ablesbar.

Der Titel „Strukturelle Medienbildung“, der in Anlehnung an die “strukturelle Bildungstheorie” Winfried Marotzkis mit diesem gemeinsam langjährig in vielen Publikationen entwickelt wurde, benennt in diesem Sinne das grundlegende Anliegen, sowohl theoretisch als auch empirisch auf der basalen Ebene der Struktur von Bildungsarchitekturen anzusetzen, um von dort aus vor einem zeitdiagnostischen Hintergrund Orientierungspotenziale von Medien in einer Weise thematisierbar zu machen, die in ihrer Verknüpfung von allgemeinpädagogischer und medienpädagogischer Perspektive einerseits, von Theorie und Methodologie andererseits beanspruchen kann, eine wichtige neue Perspektive in die Fachdiskussion eingebracht zu haben. In den in Abschnitt II versammelten Aufsätzen wird dieser Ansatz auf einer theoretischen Ebene kontextualisiert, differenziert und spezifiziert. Hierbei wird insbesondere das Verhältnis zur strukturalen Bildungstheorie wie auch die methodologische Anbindung (anhand eines heuristischen Dimensionsmodells) diskutiert.

Wie sich schließlich die angesprochenen Prozesse und strukturbedingten Transformationsdynamiken konkret darstellen, wird im Anschluss im Abschnitt “Analysen medialer Phänomene” anhand medienpezifischer Analysen demonstriert. Dabei werden nicht nur empirische Analysen, sondern jeweils auch (medien-) bereichsspezifische theoretische und methodische Ansätze diskutiert. Dass in diesem Abschnitt, meinen empirischen Arbeitsschwerpunkten entsprechend, Arbeiten zum Bereich der neuen (digitalen) Medien überwiegen, ist vor allem der Variabilität der in diesem Bereich vorfindbaren medialen Architekturen zuzuschreiben. Vergleichsweise klassische Medien wie das fotografische Bild (nicht: Fotografie als visuelle Technologie!) und der Film (wiederum als filmisches Werk, nicht als audiovisuelle Technologie) sind nicht etwa weniger bedeutsam, jedoch in sich strukturell von geringerer Variabilität. Aus dem Interesse der Beobachtung von medialen Strukturdaten ergibt sich daraus der hier abgebildete Forschungsfokus.

Eine abschließende Positionierung hinsichtlich der Reichweite des hier präsentierten Ansatzes und der damit verbundenen Geltungsansprüche sowie einem Ausblick auf anschließende Forschungsperspektiven erfolgt in letzten Abschnitts dieser Begleitschrift. Zunächst aber sollen im Folgenden die einzelnen Gegenstandsbereiche im Detail vorgestellt und in ihrer Argumentation anhand der vorgelegten Aufsätze erläutert werden.

I. Historische, mimetische und mediale Bedingungen von Selbstverhältnissen: Aspekte einer historisch-pädagogischen Anthropologie des Subjekts

Dieses erste von zwei grundlagentheoretisch ausgerichteten Themengebieten präsentiert fünf Aufsätze (von denen drei als Kapitel einer Monographie publiziert wurden), die der (hermeneutischen) Rekonstruktion des transformatorischen Charakters von Identität gewidmet sind.’

Während in der bildungstheoretischen Diskussion “Identität” oftmals als problematische Kategorie diskutiert wurde (vgl. etwa Schweitzer 1989; Mollenhauer 1983), geht es in modernen Bildungstheorien gleichwohl in hohem Maße um Transitionen eben der Formen von Selbstverhältnissen, die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion unter dem – wie immer häufig unsharp verwendeten – Titel “Identität” verhandelt wurden und werden. Das nicht unbelastete Verhältnis zum Identitätsbegriff ist sicher zu einem nicht unerheblichen Teil fachgeschichtlich begründet (im Kontext der “realistischen Wende” und der teilweisen Verdrängung der geisteswissenschaftlichen Pädagogiken durch sozialwissenschaftliche Paradigmen). Er hat jedoch auch einen genuin begriffstheoretischen Hintergrund, insofern der Diskurs um Identität vielfach (hinsichtlich der begrifflich-theoretischen Klärung und Abgrenzung) unterdeterminiert ist, so dass die ihm immanenten Eigendynamiken (vgl. Jörissen 2000; Jörissen/Zirfas 2010) oftmals aus dem Blickfeld geraten und Identität letztlich als eine eher statisch-normative Kategorie im Sinne einer Zielbestimmung der “gelungenen Identitätsentwicklung” verstanden wird, wie etwa im Anschluss an das bisweilen in der Diskussion immer noch anzutreffende Krisenmodell E. H. Ericksons.

Wie in der Bildungstheorie die Ermöglichung von Unbestimmtheit ein Maß an Bestimmtheit voraussetzt (Marotzki 1990), so setzen Transitionen im Selbstverhältnis (als eine prozessuale Form von Unbestimmtheit) Formen sozialer Anerkennung voraus (Stojanov 2007), die (im Sinne der interaktionistischen Identitätstheorie G. H. Meads) als Basis von Selbstzuschreibungen verstanden werden müssen. Wo ein solches Selbstverhältnis nicht in irgendeiner Form "vorhanden" wäre, könnte auch nichts transformiert werden. Daraus alleine jedoch ist nicht abzuleiten, dass Identität in sich notwendig als selbstgleich, zeitlich konstant oder bloß statisches Ergebnis eines epigenetischen Entwicklungsprozesses verstanden werden muss.

Das Ziel der in diesem Feld publizierten Arbeiten ist es, diese bildungstheoretisch relevante dynamische und differenzlogische Seite von Identität aufzuzeigen; ihn gleichsam im Sinne der Negativen Dialektik Th. W. Adornos den Identitätsbegriff selbst nicht identifikativ, sondern konstellativ, als Konstellation vielfältigster Sachverhalte dazulegen. Während neuartige Identitätsauffassungen in den letzten Dekaden immer wieder auftauchten und breit diskutiert wurden (von der Patchwork-Identity bis zur "hybriden Identität" der postcolonial studies), könnte man den Innovationsgehalt der hier vorgelegten Arbeiten darin sehen, diesen konstellativen Charakter auf der begrifflich-theoretischen Ebene herauszustellen und insofern Identität auch als (meta-) theoretische Reflexionskategorie, und nicht "nur" als unmittelbar phänomenbezogene Kategorie kultureller Schemata der Selbstbeschreibung (wie es etwa beim Begriff der hybriden Identität der Fall ist) zu verstehen.

In diesem Sinne also versuchen die ausgewählten Aufsätze, Identität als bildungstheoretisch relevantes Moment transformatorischer Prozesse in unterschiedlichen Perspektiven aufzuzeigen. Im hier dargelegten Gesamtkontext besteht die Funktion der nachfolgend präsentierten Arbeiten nicht darin, eine paradigmatische Diskussionsgrundlage zu schaffen (die etwa den Identitätsbegriff als begriffliches Zentrum einer Medienbildungstheorie setzen würde). Vielmehr geht es darum, für die vielfältigen und vielperspektivischen emergenten Subjektivationsthematiken, die in Medienbildungstheorie und -analyse an verschiedensten Stellen virulent werden, eine begriffliche und perspektivische Orientierungsgrundlage bereitzustellen. Diese besteht insbesondere in der Einsicht in den *immanent* transformatorischen Charakter von Identität: Identität wird (sowohl historisch als auch lebensweltlich) als eine Form begriffen, die immer nur momentan oder plateauhaft eine "Gestalt" - etwa im Sinne einer Antwort auf die Frage, wer man sei (Mollenhauer) - ergibt. Identität wird somit etwas, das immer jeweils aktuell hergestellt werden muss, das in diesen iterativen Vollzügen durchaus veränderlich ist, und das an seinen Rändern – den historischen, biographischen, körperlichen – alles andere als eindeutig und festgefügt ist.

Es wurden aus den vorhandenen Arbeiten fünf Bezugsdimensionen ausgewählt, die grundlegende Konstitutionsaspekte von Identität thematisieren; namentlich ihre a) *Historizität*, b) ihre *mimetischen Grundlagen*, c) ihren *Körperbezug*, d) ihre *Biographizität*, sowie e) ihre *Medialität*.

Text I.1: Identität als kulturhistorisches Phänomen

Das Kapitel "Identität als kulturhistorisches Phänomen" zeigt anhand einer historischen Rekonstruktion von ausgewählten Subjektdiskursen den historisch-transformatorischen Charakter von Selbstverhältnissen auf. Dabei sollen einerseits Momente historischer Selbstverhältnisse, die auch in der Moderne bedeutsam sind, als Strukturaspekte mit eigener Geschichtlichkeit sichtbar gemacht werden. Es geht dabei primär darum, auf relativ engem Raum eine Zusammenschau zu leisten und so das Entstehen von Ideen politischer, individueller, personaler, reflexiver etc. Identität *als* historisch-kulturell jeweils kontextualisiertes Phänomen sichtbar zu machen. Dieses Thema der Historizität von Selbstverhältnissen wird in der Abhandlung III.3.2 und teilweise auch in III.2.2 mediengeschichtlich kontextualisiert wieder aufgegriffen.

Text I.2: Das Selbst als mimetische Konstellation

Der Aufsatz "Das Selbst als mimetische Konstellation: zum Problem der Identität aus der Perspektive der Historischen Anthropologie" zeigt den Beitrag der Historischen Anthropologie zu einem neuen Verständnis von Identität auf. Argumentiert die erste Abhandlung historisch, so wird hier in einer systematischen Perspektive dargelegt, inwiefern Identität als mimetisch-konstellative Selbstähnlichkeit (statt als starre Selbstgleichheit) begriffen werden kann, der eine erfahrungsmäßige "Veränderung" in den Dimensionen des Alteritätsbezugs, des Vergangenheitsbezugs und des Körperbezugs zugrundeliegt. Alle drei Dimensionen spielen in den nachfolgenden Themenabschnitten "Theorie der Medienbildung" und "Analysen medialer Phänomene" an vielen Stellen eine zentrale Rolle (vgl. etwa II.3, II.4, III.1 und III.2.2).

Text I.3: Körper und Bildung – Über einige erkenntnisanthropologische Aspekte von Selbst- und Weltverhältnissen

Die Abhandlung "Körper und Bildung – Über einige erkenntnisanthropologische Aspekte von Selbst- und Weltverhältnissen" versucht, die (pädagogisch-anthropologische) Frage des Zusammenhangs von Körper und Bildung dezidiert bildungstheoretisch fruchtbar zu machen. Unter Rekurs auf Rorty, Latour und Wittgenstein wird zunächst eine epistemologische Positionierung von Bildungstheorie skizziert, die i.S. Rortys "antirepräsentationalistisch" gedacht ist (eine zentrale These, die diesen Anschluss ermöglicht, ist hierbei die einer strukturellen Verwobenheit von Erkenntnis- und Bildungstheorie). Mit Latour wird das Konzept eines "artikulierten Körpers" diskutiert, der gleichsam die cartesianische Reduktion auf einen körperlosen Beobachter unterläuft, dabei aber nicht, wie in phänomenologischen Bildungstheorien, eine als solche weltentzogene Sphäre der Erfahrung des Subjekts reklamiert. Bildungs- und Lernprozesse würden aus der hiermit skizzierten Perspektive genuin *in* der Welt stattfinden. Auch wenn diese durchaus unorthodoxe Idee in den anderen eingereichten Aufsätzen nicht weiter vertieft wird, ist sie im Kontext einer Theorie der Medienbildung dennoch relevant, deren Auffassung von Artikulation ebenfalls antidualistisch funktioniert, und die somit gleichermaßen den Welt- und Vollzugscharakter von Bildungsprozessen betont. Die hier herausgearbeitete Vorstellung von Artikulation verweist insofern auf mögliche weitere Anschlussüberlegungen.

Nach der ersten historischen und den nachfolgenden beiden grundsatztheoretischen Aufsätzen geht es in den beiden letzten Abhandlungen dieses Themenbereiches um zwei Schlüsselthemen im Kontext von Identität und Bildung in der Moderne, namentlich Biographie und Medialität.

Text I.4: Biographische Identität

Ausgehend von einer kontingenztheoretischen Lesart von Biographie, versucht der Aufsatz "Biographische Identität: vom Konsistenzzwang zur narrativen Ästhetik des Selbst", transformative Potenziale der biographischen Narration im Sinne dessen, was im Kontext der Theorie der Medienbildung (II.3) als Artikulation auftaucht, aufzuzeigen. In Anknüpfung an Christoph Kollers Kritik an repräsentationalistischen Biographietheorien, die Biographie als repräsentationale Bezugnahme auf den Lebenslauf betrachten (Schütze), werden Biographie und Gedächtnis im einem antirepräsentationalistischen Verständnisses als narrative Praxen aufgefasst. Die von Koller propagierte Strategie eines "anderen Erzählens" im "Zeichen des Analogon" lässt sich im Sinne einer narrativen Ästhetik des Selbst verstanden, einer Form der artikulativen "Sorge um sich" (Foucault), wie sie ähnlich in der Strukturalen Medienbildung anhand biographischer Artikulationen auf Youtube herausgestellt wurde (Jörissen/Marotzki 2009, Kap. 5.5).

Text I.5: Mediale, simulierte, virtuelle, reale Identität?

Das Kapitel "Mediale, simulierte, virtuelle, reale Identität?" schließlich behandelt mediale Transformationseffekte von Identität – zunächst wiederum anhand einer Kritik

repräsentationaler Bezugsmodelle von Person und Online-Persona, für die eine erheblich komplexere Beziehung im Rahmen einer "Verwobenheit des Virtuellen und des Realen" (Welsch) reklamiert wird. Anhand einer Matrix werden diese Durchdringungsverhältnisse differenziert, so dass vier Figurationen von Identität resultieren: (1) Pseudonyme Identitäten in der Mediosphäre, (2) Alltagsidentitäten in der Mediosphäre, (3) der Spill-over-Effekt virtueller Identitäten in das außermediale Alltagsleben hinein, sowie schließlich (4) die virtuelle Strukturiertheit der personalen Identitäten. Diese vier Figurationen stellen Aspekte einer Entgrenzung und Transformation von Identität dar, die sich durch ihre Überlagerung noch potenziert.

II. Theorie der Medienbildung

Die Leistung der Arbeiten des vorangegangenen Themenbereiches besteht primär darin, ein Bezugsfeld zu eröffnen, in dem unter dem Titel "Identität" bildungstheoretische und pädagogisch-anthropologische Kernthemen – Selbst, Mimesis, Körper, Biographie und Medialität – so zueinander in Beziehung gesetzt werden, dass eine angemessenes Verständnis der komplexen Sozialität von Selbstverhältnissen ermöglicht wird. Dieses Unterfangen besteht vor allem in der Strategie, heterogenen Linien der Identitätsbegriffe und -phänomene nachzugehen, ohne diese dabei auf eine (Theorie-) Perspektive zu reduzieren. Aus medienbildungstheoretischer Perspektive wurde damit eine anthropologische Vorarbeit geleistet. Die Arbeiten des nachfolgenden Abschnitts hingegen entwickeln einen (im Anschluss und in Zusammenarbeit mit Winfried Marotzki entstandenen) paradigmatischen Kern, der den Zusammenhang von Bildung, Subjektbildungsprozessen und Medialität unter der Perspektive von Medienbildung als Forschungsfeld – insbesondere der "Strukturalen Medienbildung" (Jörissen/Marotzki 2009) – theoretisch und methodologisch begründen soll.

Damit wird zunächst ein (anderes) Diskursfeld betreten, das sich im letzten Jahrzehnt sehr dynamisch entwickelt hat. Ähnlich wie der Begriff der Bildung im (inner- und außerfachlichen) Diskurs ausgesprochen heterogen verwendet wird, unterliegt der noch sehr junge Begriff der Medienbildung einer enormen Varianz. So bestand lange Zeit Unklarheit darüber, ob "Medienbildung" lediglich ein anspruchsvoller klingendes Substitut für "Medienkompetenz" wäre (oder ob es ein Synonym für "Medienpädagogik" wäre; vgl. die stark praxisorientierte Website www.medienbildung.de). Entsprechend lautet die Kritik an diesem Neologismus, dass er letztlich nicht viel Neues beizutragen habe (Schorb 2010). Der eigentliche Wert und die Chance eines anspruchsvollen Begriffs von Medienbildung waren in den ersten Jahren seiner Verbreitung eher als programmatische Setzung zu erkennen (Aufenanger 2000; Marotzki 2002). Daraus resultierte (und resultiert noch) die Notwendigkeit seiner Klärung und paradigmatischen Schärfung, zu der die nachfolgenden Arbeiten beitragen sollen (bzw. beigetragen haben). In einem ersten Schritt geht es darum, beide Begriffsmomente des Kompositums "Medienbildung" zu diskutieren, wobei das Interesse einer innerbegrifflichen Abgrenzung und somit Schärfung auf jeweils beiden Seiten gilt.

Text II.1: „Medienbildung“. Begriffsverständnisse und Reichweiten

Der Terminus "Bildung" wird auf sehr unterschiedlichen Ebenen verwendet. Aus der innerfachlichen Perspektive der Erziehungswissenschaft lassen sich etwa drei Ebenen differenzieren (vgl. Aufsatz II.1):

Erstens ist der *außerfachliche* Diskurs um "Bildung" zu nennen, der auch zu großen Teilen an der Schnittstelle von Administration (oder Politik) und Wissenschaft stattfindet (so etwa im Rahmen von Enquete- oder Expertenkommissionen (s. z.B. BMBF 2009). Die systemische Perspektive bleibt jedoch dabei eine administrativ-politische in dem Sinne, dass die Extension des zur Anwendung kommenden Bildungsbegriffs primär an Problemdefinitionen der Administration/Politik anschlussfähig sein muss. Entsprechend wird Bildung häufig abstrakt als "Output" aufgefasst; "Medienbildung" kann dann etwa als herstellbare Kompetenz anschlussfähig gemacht werden (je nach politischer Zielvorgabe etwa im Sinne einer Standortsicherung im globalen Wettbewerb um qualifizierte Arbeitskräfte, oder auch im Interesse einer Sicherung zukünftiger staatsbürgerlicher und beruflicher Partizipationsoptionen). Diese Perspektive bietet – aus Systemperspektive nachvollziehbar –

trotz aller Schnittstellen für innerfachlichen Diskurse der Erziehungswissenschaft und Pädagogik, die insbesondere an faktischen Bildungs- und Lernprozessen, ihrer theoretisch-empirischen Modellierung und praktischen Gestaltung orientiert sind, keine direkten Anschlussmöglichkeiten, bietet jedoch Anlass für "Übersetzungsarbeiten" im Schnittfeld von innerfachlichem und außerfachlichem Diskurs.

Zweitens lassen sich in der *innerfachlichen* Diskussion um Medienbildung grundsätzlich zwei Positionen unterscheiden: einerseits solche, die an Ergebnissen von (medienbezogenen) Lernprozessen, ihren Bedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten interessiert sind. Klassisch für diese Position ist in der Medienpädagogik der Anschluss an das Modell der Medienkompetenz Dieter Baackes, das in entsprechenden Abwandlungen und nicht selten erheblichen Simplifizierungen die medienpädagogische Praxis – als pädagogisches Handlungsfeld – nachhaltig geprägt hat. Die Verwendung des Begriffs "Medienbildung" für diesen Handlungsfeld ist zwar vor dem Hintergrund einer allgemein eher geringen innerfachlichen Sensibilität für bildungstheoretische Sachverhalte nachvollziehbar, muss jedoch aus demselben Grund kritisiert werden: an Bildungsbegrifflichkeiten anzuschließen und zugleich den eigentlichen Begriff und die mit ihm einhergehenden bildungstheoretischen Diskurse der Disziplin zu ignorieren, wird den Anforderungen an begrifflich-theoretische Stringenz und an eine in diesem Sinne zu fordernde Qualität erziehungswissenschaftlicher Diskussionsbeiträge nicht gerecht.

Die zweite innerfachliche und insgesamt also dritte Perspektive auf Medienbildung folgt einem bildungstheoretischen Verständnis im engeren Sinn. Dies bedeutet, im Anschluss an die bildungstheoretischen Diskussionen der Gegenwart Bildung grundsätzlich als prozessual-transformatorisches Geschehen zu betrachten, in denen Individuen zu sich selbst, und nicht nur etwa zu (Lern-) Gegenständen, in eine dynamische Beziehung treten. Innerhalb dieser Grundposition existiert eine Bandbreite an Ausprägungen (etwa von neukantianischen über kritisch-theoretische und kritisch-postmoderne bis zu modernisierungstheoretischen Ansätzen). Diese lassen sich aber insofern als familienähnlich verstehen, als sie prozessorientiert, und insofern *differenztheoretisch* argumentieren.

Text II.2: Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte

Damit ist eine Abgrenzung zu Lernniveau-orientierten Positionen auch dort plausibel, wo diese, wie in anspruchsvolleren Ansätzen der Medienkompetenz, weniger auf Lerninhalte und explizite Fähigkeiten denn auf Dispositionen abzielen: insofern diese also stets auf erreichbare Niveaus von oder Plateauständen in Lernverläufen abheben, beobachten sie anderes und auf andere Weise als Bildungsbegrifflichkeiten (vgl. Aufsatz II.2).

Text II.3: Strukturelle Medienbildung

Der Ansatz einer "Strukturalen Medienbildung" ist somit erkennbar in der dritten Perspektive verortet, womit zugleich eine klare paradigmatische Abgrenzung zum Diskurs der Medienkompetenz markiert ist. Die oben skizzierte Unterscheidung birgt aber noch weiteres Potenzial. Denn hinsichtlich der begrifflich-theoretischen "Modellierung" der Individuen (etwa als Lernende oder Subjekte von Bildung) weisen die Positionen der zweitgenannten Perspektive als charakteristische Eigenschaft auf, das Individuum *nicht* konstitutionslogisch zu thematisieren: Die dort vorhandenen Nutzer-, Rezipienten- und Aneignungsmodelle gehen jeweils von ex ante *bestehenden* Akteuren aus, die nach Maßgabe des gewählten theoretischen Bezugshorizontes als "aktiver Rezipient" oder "aktiver Mediennutzer" verstanden werden. Auch bei den (eher selten anzutreffenden) epigenetisch-entwicklungsorientierten Modellen (Spanhel 2006; Sutter 2010) besteht dabei eine Vorstellung der Genese des Individuums, die *zunächst* nicht Kultur – und Medialität – als strukturkonstitutive Position betrachtet.

Eben dieser konstitutionslogische Blick auf das Individuum und seine Genese zum bzw. als Subjekt aber ist Grundmerkmal moderner Bildungstheorien seit Hegel und Humboldt. Das Individuum wird nicht als *bereits* Konstituiertes gedacht, sei es als "fertiger" Akteur oder als ein seiner eigenen epigenetischen Entwicklungsgesetzlichkeit folgendes kognitives System,

wie etwa bei Piaget. Vielmehr geht es um Subjekte als in komplexen gesellschaftlichen und kulturellen Umwelten Gewordene (bzw. Werdende) – sowie um die Beobachtung, dass Gesellschaft und Kultur wesentlich in historisch entstandenen, immer wieder herzustellenden *Bedeutungsgefügen* existieren (“kulturelle Formen” nach Cassirer), die ganz wesentlich über mediale Strukturaspekte vermittelt werden (vgl. Aufsatz II.3). Dies verweist auf einen engen Zusammenhang von Bildung(stheorie) und Medialität(stheorie): denn es sind in dieser Perspektive nicht die *Inhalte* einer Kultur, die bildend “angeeignet” bzw. zu Impulsgebern für epigenetisch vorgegebene kognitive Strukturtransformationen (Äquilibration) werden, sondern es sind ihre *Modi* der “Weltaufordnung” (Marotzki), die, quasi als strukturelle Ressourcen einer Kultur, Individuen Optionen der Weltaufordnung als Gangbare also viable (kommunikations-, anerkennungs- und somit anschlussfähige) Muster zur Verfügung stellen.

Diese sind nicht als dem Individuum als bereits umwelthaft “gegen-ständlich” vorstellbar, weil sie die *Grundlage* darstellen, auf der in einer jeweiligen Situation überhaupt etwas als “Gegenstand” wahrnehmbar werden kann – ein solches “historisch-epistemisches Apriori” wurde von Michel Foucault unter dem Begriff der *episteme* historisch im Detail rekonstruiert (Foucault 1966). Bildung bedeutet aus einer solchen Perspektive nicht “Aneignung von” und auch nicht “Auseinandersetzung mit” kulturellen Inhalten, sondern sie bezeichnet vielmehr den Prozess, in welchem ein Individuum in ein Differenzverhältnis zu “seinen” Mustern der Weltwahrnehmung tritt, anhand dessen es sich dann auch erst reflexive Distanz zu sich selbst gewinnen kann. Von *Medienbildung* zu sprechen bedeutet dann, der Strukturalität, Komplexität und Transformationsdynamik medialer Formen in diesen Prozessen einen systematischen Platz im bildungstheoretischen Denken einzuräumen.

Über die traditionelle Betrachtung von Sprache hinausgehend, bedeutet dies mithin, Bildung als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Horizont von Medialität zu verstehen. In und an *medialen Artikulationen* werden Strukturmuster manifest, sichtbar und auch reflexiv zugänglich. Sie ermöglichen sozial sitierte Prozesse der Orientierung (und Umorientierung), indem sie grundsätzlich, d.h. als in jeweilige soziale Arenen eingebrachte Artikulationen, individuelle oder kollektive Anschlüsse – phatische, ästhetische, argumentative Reaktionen als Formen von Anerkennung – provozieren. Daher sind auch bereits *Artikulationsprozesse*, insofern sie nicht von diesem Moment der Öffentlichkeit getrennt gedacht werden können, selbst durch implizite Reflexivität gekennzeichnet (Jung 2005).

Text II.4: Bildung, Visualität, Subjektivierung. Sichtbarkeiten und Selbstverhältnisse in medialen Strukturen

Eine der vordringenden Signaturen der immer stärker medialisierten Gesellschaften des 20. und 21. Jahrhunderts ist die Herstellung von strukturierter Sichtbarkeit(en), die ein zu-sehen-Geben von Artikulationen ermöglichen. Dies ist aus medialitätstheoretischer Perspektive nicht etwa so zu denken, dass Medien etwas in einen *vorab* als medientranszendente “Öffentlichkeit” bereits vorhandenen Raum hineinstellen. Vielmehr *erzeugen* mediale Architekturen erst Öffentlichkeiten unterschiedlichster Struktur, von den Ein-Weg-Sichtbarkeiten der audiovisuellen Massenmedien bis zu den partikularisierten, vernetzten und hochkomplexen Sichtbarkeiten des Social Web.

Prozesse der Subjektivierung sind mithin so zu denken, dass sie sich in einem Spannungsfeld von Artikulationen und Medialität ereignen (vgl. Aufsatz II.4). Der Fokus auf Visualität macht dabei deutlich, dass das Phänomen der Medialität gerade nicht auf technisch-gegenständliche “Mediendinge” und “Mediengeräte” reduzierbar ist. Schon das Panopticon Jeremy Benthams, Vorbild für eine Vielzahl moderner Gefängnisarchitekturen, ist, wie Foucault (1977) aufzeigte, primär eine “Maschine” zur Herstellung von Sichtbarkeiten – in diesem Fall einer asymmetrischen Sichtbarkeit: Das Panoptikon setzt die Insassen einer permanenten (potenziellen) Sichtbarkeit aus, indem es zugleich den Platz des Wärters verbirgt. Diese charakteristische Kopplung von Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten provoziert also qua architektonischer *Struktur* Subjektivierungsprozesse. Aufsatz II.4 demonstriert im Anschluss an Mark Poster, inwiefern Individuen sich in medialen Öffentlichkeiten *zugleich* unterwerfen und konstituieren.

Text II.5: Zukunft Bildung in der digitalen Erlebnisgesellschaft

Der Ansatz der Strukturalen Medienbildung hebt insbesondere die Bildungs- und Orientierungspotenziale medialer Architekturen hervor. Diese gilt es in empirischen Untersuchungen, insbesondere Strukturanalysen, zu analysieren: denn die These medienimmanenter Bildungspotenziale lässt sich gerade nicht pauschalisierend verstehen – etwa in dem Sinne, dass Medien *per se* komplexe Strukturen aufwiesen und insofern *per se* bildsam seien –; vielmehr fordert sie zur differenzierten empirischen Erschließung medialer Phänomene unter bildungstheoretischer Perspektive auf.

Allerdings kann man generell sagen, dass der bis hierher skizzierte Ansatz kultur- und medienpessimistischen Positionen dezidiert entgegentritt. Er ist nicht vereinbar mit Positionen, die anhand der gegenwärtigen Medienkulturen einen allgemeinen kulturellen Niveauverfall diagnostizieren. Aufsatz II.5 greift die soziologische Perspektive der „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze) auf, um gerade auch aus dieser nicht primär wissens- und lernorientierten Perspektive aufzuzeigen, inwiefern auch sogenannte „Erlebnisorientierung“ durchaus nicht pauschal, etwa im Sinne „bildungsferner Spaßorientierung“, gesehen werden kann.

III. Analysen medialer Phänomene

Liegen die Bildungspotenziale von Medien vor allem in ihren Struktureigenschaften, so hebt die Beforschung medialer Felder aus der Perspektive der Strukturalen Medienbildung dementsprechend darauf ab, Bildungsgehalte und implizite Bildungschancen von Medien über eine strukturanalytische Thematisierung von Medienprodukten bzw. medialen Feldern zu erschließen. Dass dabei schon allein aus forschungspragmatischen Gründen eingrenzende Entscheidungen getroffen werden müssen, liegt angesichts der Heterogenität und Ubiquität von Medien in modernen Gesellschaften auf der Hand.

Die hier vorgenommene Eingrenzung umfasst vier mediale Felder, die eine innerhalb der Felder stringente Bezugnahme ermöglichen. Damit ist nicht etwa gemeint, dass diese vier strukturell *heterogenen* Felder – Fotografie, Film, Virtuelle Welten/Digitale Spiele sowie das Social Web – unter eine *homogene* Perspektive subsumiert werden. Jedoch können sie hinsichtlich ihrer strukturellen Gefüge in einer Reihe ansteigender Komplexität angeordnet werden: das fotografische Bild ist ein Moment des Mediums Film; die Struktur des Bildes – statische Visualität – und des Films – temporale Audiovisualität – ist ein Moment von (zumindest vielen) digitalen Spielen und Virtuellen Welten; alle drei Medien wiederum sind im Social Web als wichtiges Element enthalten. Dies erlaubt zumindest partielle Bezugnahmen, wenn auch grundsätzlich festgehalten werden muss, dass diese medialen Strukturen sich aufgrund ihrer jeweiligen Eigenkomplexität nicht einfach „additiv“, sondern dynamisch zueinander verhalten: Zwar lässt sich etwa ein Foto auf einer Profilseite eines sozialen Netzwerks mit bildanalytischen Mitteln als solches interpretieren; dennoch wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit auf seinen medialen Kontext Bezug nehmen (etwa auf typische Ikonographien von Netzwerk-Profilbildern), so dass der entstehende Gesamtkontext sich nicht auf eine „lineare“ Analyse der Fotografie einerseits und der Profilseite andererseits beschränken ließe.

Nicht einbezogen wurde notgedrungen eine Unzahl medialer Felder; sozusagen vom Flugblatt über den Telegrafen und das Radio bis zum Fernsehen und Video. Insbesondere das Video wie auch das Radio in ihrem Zusammenhang zum Social Web (Videosites, Videocasts, Podcasts) wären in diesem Kontext ebenfalls einer systematischen Beforschung würdig; vermutlich ließe sich ähnliches für das Fernsehen fordern. Letzteres allerdings ist bereits langjährig Gegenstand einer etablierten (auch medienpädagogischen) Fernsehforschung; das perspektivische Innovationspotenzial erscheint somit vergleichsweise begrenzt – insbesondere angesichts des Umstands, dass in den medienkulturell gegenwärtig hochdynamischen Feldern der Digitalen Spiele, Virtuellen Welten und des Social Web nicht nur erhebliche Forschungslücken, sondern erhebliche Methodendefizite bestehen, so dass adäquate (und in der scientific community anerkannte) Wege der Erforschung dieser Felder überhaupt erst noch erarbeitet werden müssen. Die nachfolgenden Abschnitte bieten daher neben feldspezifischen theoretischen und

bildungstheoretischen Reflexionen auch jeweils feldspezifische methodische Ansätze und Entwürfe.

Text III.1: Visuelle Artikulationsformen

Bilder – insbesondere fotografische Bilder – sind in der Erziehungswissenschaft in jüngerer Zeit vielfach thematisiert worden (vgl. etwa Schäfer/Wulf 1999; Ehrenspeck/Schäffer 2003; Pilarczyk/Mietzner 2005; Wulf/Zirfas 2005; Marotzki/Niesyto 2006). Der Zusammenhang von Bildern und Bildung steht dabei jedoch eher selten explizit im Vordergrund; in der Regel kommt eine breitere Perspektive – auf Fotografien als Momente visueller Kultur oder aber als neue Gegenstände qualitativer Bildungs- und Sozialforschung, also in methodisch-methodologischer Perspektive – zur Anwendung. Dies kann auch kaum verwundern, denn die Komplexitäten der noch relativ jungen bildtheoretischen Diskussionen nach dem “pictorial turn” (Mitchell 1992; Boehm 1994) einerseits und der schwierigen Frage eines adäquaten empirischen Zugangs vor dem Hintergrund kunstwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Methodenzugänge andererseits verlangen – soll der Bildungsbezug nicht nur sehr allgemein, historisch oder hermeneutisch hergestellt werden – nach einer anschlussfähigen, orientierenden bildungstheoretischen Basis.

Zunächst einmal geht es in diesem Themenbereich – aufgenommen wurde ein umfangreicheres Buchkapitel zu visuellen Artikulationsformen – um eine bildtheoretische Klärung des Gegenstandsbereiches in bildungstheoretischer Perspektive. Ein Minimalkonsens in der bildtheoretischen Diskussion ist die Unterscheidung von Bildträger (von Mitchell z.B. “picture” genannt) und Bildinhalt (“image”) – dies bezeichnet die von Böhm (1996) so betitelte “ikonisch-ikonologische Differenz”. Der mediale Bildträger macht ein Bild wahrnehmbar – er ist zugleich in seiner Gegenständlichkeit potenzielles Objekt sozialer Bild-Praxen. Der Bildträger selbst wird dabei, wie Lambert Wiesing (2005) aufzeigt, jedoch nicht als Zeichen verwendet: das eigentliche Zeichengeschehen liegt beim Bildinhalt als bildlichem Geschehen oder zeichenhaft-visuellem Verweisungszusammenhang. Dieser legt fest, was ein Bild in wechselnden Verwendungskontexten (d.h. nach wechselnden Verwendungsregeln für den Gegenstand “Bild”) jeweils bedeuten kann. Wenn man also die Bildungspotenziale von Bildern durchaus *auch* in ethnographischer Forschungshaltung in ihren sozialen Verwendungsweisen suchen kann (vgl. Aufsatz III.4.3), so liegen diese doch letztlich auf der Bildebene selbst begründet. Daraus resultiert methodologisch, wenn es um Bildungspotenziale von Bildern geht, ein primärer Fokus auf ihre innerbildliche Bedeutungsebene.

In diesem Rahmen ist nun zunächst eine Frage zu erörtern, die sich im Zuge der erkenntnistheoretischen Diskussionen und Umbrüche vielfach gestellt hat; nämlich die Frage der Repräsentationalität von Bildern (die man auch als eine Art Authentizitätskrise bezeichnen könnte). Diese muss nicht etwa aus Perspektive der Medienbildungstheorie entschieden werden; vielmehr gilt es zu registrieren, dass im Zuge einer offensichtlich weitgreifenden kulturellen Verunsicherung in Bezug auf Authentizität und “Wahrheit” (versus Wahrhaftigkeit) medialer Artikulationen unterschiedliche bildliche Rechtfertigungsstrategien zu erwarten sind. Im Aufsatz III.1 sind, um diese Strategien zu differenzieren, in vier heuristischen Orientierungsfeldern (Wissen, Handeln, Selbst und Grenzbezug) jeweils zwei Fotografien mittels einer bildungstheoretisch gerahmten Bildinterpretationsmethode (Marotzki/Stötzer 2006) analysiert und interpretiert worden, die einem “Modus der Bestimmtheit” versus einem “Modus der Unbestimmtheit” zugeordnet werden konnten.

Entlang dieser (zwar theoretisch begründbaren, hier jedoch empirisch motivierten) Unterscheidung können unterschiedliche Potenziale und Anforderungen an Tentativität und Rahmungsnegationen (im Sinne einer Neu-Rahmung alter Wahrnehmungsmuster) deutlich herausgearbeitet werden, so dass in diesem medialen Feld unterschiedliche Arten bildungstheoretischer Komplexitätsniveaus sichtbar werden: Visuelle Artikulationen im “Modus der Bestimmtheit” bringen eigene Rahmungsangebote ein, mit denen das Bildgeschehen aufgeschlossen werden kann. Sie haben damit durchaus das Potenzial, Neurahmungen von Weltansichten, also etwa neue Orientierungsmuster, zu provozieren. Visuelle Artikulationen im “Modus der Unbestimmtheit” liefern diese Orientierungsrahmen

hingegen nicht, oder zumindest nicht so, dass ein deutlicher bildlicher Sinn rekonstruierbar würde. Sie provozieren damit eine Verunsicherung, die eigene, tentative Rahmungsversuche erfordert, die aber ebenfalls nicht in einen klaren Sinnzusammenhang (z.B. eine Narration) auflösbar ist. Fotografien im "Modus der Unbestimmtheit" verweisen damit den Betrachter stärker auf sich als Konstrukteur narrativer Bedeutungen, als es solche im "Modus der Bestimmtheit" tun. Die hier gefundene Unterscheidung ist deswegen ausgesprochen spannend, weil sie anhand einer Medienanalyse nicht nur Bildungspotenziale, sondern unterschiedliche Modi sichtbar macht. Diese wären im Kontext der strukturalen Bildungstheorie W. Marotzkis (1990) etwa auf den Ebenen weltorientierter "Bildung I" versus dezidiert selbstreferenzieller oder radikal reflexiver "Bildung II" verortbar.

Zu ergänzen wäre diese Perspektive um die exemplarische Analyse von Amateur- und Laienfotografien. Diese ist im vorgelegten Aufsatz (bzw. Buchkapitel) verworfen worden: denn insofern es hier zunächst überhaupt um den konkreten Aufweis von Bildungspotenzialen ging, erwiesen sich Amateurfotografien aufgrund ihrer vergleichsweise schwachen formalen "Fügung" (der innerbildlichen Zeichen) als wenig geeignet. Insbesondere vor dem Hintergrund der in den empirischen Vorarbeiten gemachten Beobachtung, dass das Gros solcher Fotografien – und mehr noch bei Laienfotografien, also "Knipsern" – Rahmungen (Sichtweisen) nicht reflexiv thematisiert, sondern vielmehr (voraus-) setzt, also nichtreflexiv zur Anwendung bringt, ist es umso dringlicher, von der hier geleisteten Arbeit ausgehend die empirische Basis zu erweitern, um Bildungspotenziale in der Amateur- und Laienfotografie einschätzbar zu machen. Die oben skizzierte bildtheoretische Unterscheidung ("picture" vs. "image") legt es im Kontext der bereits geleisteten Bildanalysen nahe, dass hierbei die Bedeutung der sozialen Bild-Praxen (also beispielsweise soziale Rituale und Ritualisierungen, bei denen Fotografien im Zentrum stehen), dabei stärker in den Vordergrund treten wird.

Texte zu III.2: Virtuelle Welten/Spiele

Text III.2.1: Das Spiel mit dem Bild - Zur Ikonologie von Action-Computerspielen

Virtuelle Welten und Digitale Spiele stellen eines der jüngsten Medienphänomene, zugleich auch eines mit einer enormen Transformationsdynamik, dar. Aus einer bildtheoretischen Perspektive, wie sie im vorangegangenen Abschnitt dargelegt wurde, stellen sie ein kulturhistorisches Novum dar: denn nie zuvor gab es (Bewegt-) Bilder, die permanent interaktiv *hergestellt* werden – als instantanes Ergebnis von Spieler-Aktionen und -Interaktionen (Interfaceeingaben), audiovisuellen Rückmeldungen und Aktionen des Programmcodes. Die Visualität solcher Bilder bzw. audiovisuellen Sequenzen hat demnach keinen einfachen Werkcharakter (ausgenommen der Fall des Machinima, also der Herstellung von Filmen auf der Basis dieser Technologien). Sie ist Teil komplexer sozialer Prozesse (des Spielens, der Auseinandersetzungsprozesse über das Spielen und über die Wahrnehmung des Spiels, sowie teilweise auch der kollaborativen Erzeugung oder Modifikation von Spielen im Vorfeld; vgl. Aufsatz III.2.1). In jedem Fall verweist diese Form der Bildlichkeit permanent auf ihre Medialität, und dies bedeutet hier zugleich: auf ihre *Interaktivität*. Technologische, soziale, (im Fall von Spielen:) ludische und visuelle Momente bilden ein Konglomerat, und damit ein ausgesprochen komplexes neues Forschungsfeld (das sich mittlerweile unter dem Titel der "digital game studies" als interdisziplinäres Forschungsfeld formiert hat). Ein weiteres Merkmal ist der spezifische Bezug zu Bildern von *Körpern* (wie er in der Fotografie auch vorhanden, im Bereich Virtueller Welten und Digitaler Spiele aber praktisch ubiquitär ist – ausgenommen Implementationen von Brettspielen etc.). Über die Charaktere und Figuren vermittelt, besteht eine permanente Referenz zu virtuellen Formen von Körperlichkeit, die im Fall von interaktiven Avataren – d.h., von Spielern gesteuerten virtuellen Körpern, die diese somit in einer virtuellen Umgebung repräsentieren oder zumindest referenzieren – besondere, komplexe Effekte zeitigt.

Texte III.2.2/III.2.3: Strukturelle Ethnographie von Avataren und Virtuellen Welten

Aus Perspektive der Medienbildung stellt sich auf diesem neuen medialen Feld zunächst die Frage nach angemessenen empirischen Methoden. Diese wurde hier in Bezug auf Virtuelle Welten entwickelt, die sich von aktuellen Multiplayer-Computerspielen in einiger

Hinsicht unterscheiden, insbesondere im Hinblick auf eine freiere Gestaltbarkeit der Welt und der Avatare sowie die Abwesenheit codierter und explizierter Spielregeln und -ziele. Im Anschluss an die auf Online-Communities bezogene Online-Ethnographie (Marotzki 2003) präsentieren die Beiträge III.2.2 und III.2.3 einen Ansatz zur "Avatar-Ethnographie" bzw. "Ethnographie virtueller Welten". Anhand einer theoretischen (im Anschluss an das interdisziplinäre, eher international verortete Feld der Avatar-Forschung) und empirischen Analyse von Avatartechnologien wurde hierzu ein Analysemodell entwickelt, das in einem zweiten Schritt auf Virtuelle Welten erweitert wurde.

Wie anhand der in diesem Kontext (empirisch gewonnenen) Strukturebenen deutlich wird, handelt es sich bei Avataren um weit mehr als um bloße virtuelle Spielfiguren oder "Stellvertreter". Auf einer ersten, relativ einfachen Ebene handelt es sich um visuelle Artefakte, die – je nach Technologie – hohe Artikulationspotenziale aufweisen können. Avatare "repräsentieren" Identitäten, die nicht unbedingt der Person ihrer Nutzer entsprechen müssen, sondern häufig explorativ verwendet werden. Auf einer zweiten Ebene sind Avatare als Aktanten thematisierbar. Gemeint ist damit, dass sie Interaktionen ermöglichen, dabei jedoch nicht einfach marionettengleich einem Spieler folgen. Vielmehr bewirken Avatare aufgrund ihrer Aktions- und Interaktionsoptionen genuin eigenständige soziale Effekte (so wie etwa den von Yee aufgezeigten "Proteus"-Effekt). Sie stehen dabei in einer eigentümlich verschränkten und keineswegs einseitigen Verbindung zu ihren Benutzern. Auf einer dritten Ebene und damit zusammenhängend ermöglichen Avatare Präsenz- und Kopräsenzeffekte im Sinne "appräsentier" Körpererfahrungen (Sandbothe 2001, 200). Sie bilden, wie der Medienphilosoph Mark B. Hansen (2006) formuliert, ein technogenes drittes Element der Körpererfahrung. Betrachtet man diese drei hier analytisch getrennten Ebenen als Zusammenhang im prozessualen Vollzug, so wird der Emergenzcharakter von Avataren deutlich: Sie stellen ein neues Grenzphänomen an der Schnittstelle von Körperlichkeit und Medialität auf der einen, Imagination und Sozialität auf der anderen Achse dar und verweisen – im Hinblick auf das Thema der Subjektivation – auf neue Formen verleiht-technologischer Identitätsgenese. Der hier skizzierte Ansatz einer erziehungswissenschaftlichen Avatarforschung hat – dies zur Dokumentation seiner fachlichen Anerkennung – Eingang in ein erziehungswissenschaftliches Standardwerk gefunden.

Text III.2.4: Bildungspotenziale Digitaler Spiele und Spielkulturen

Die drei bis hierher dargestellten Aufsätze demonstrieren ein ansteigendes Maß an Komplexität, von der Bildtheorie über die Interaktivität bis zu hybriden Körper-Avatar-Akteuren. Wie bereits angedeutet, wurde das im Hinblick auf Spieltheorie und Spieltechnologie noch komplexere Thema der digitalen Spiele, das inzwischen Gegenstand einer neuen, internationalen und interdisziplinären Forschungsperspektive geworden ist, hier nur ansatzweise thematisiert. Aufsatz III.2.4 präsentiert einen (aus meiner Sicht) wichtigen ersten Zugang zu diesem Feld; er zeigt dabei zugleich den Bedarf an, die eröffneten Perspektiven eines strukturanalytischen Zugangs zu digitalen Spielen vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Implementationskontexte (PC-basiert, Konsole, Browsergame, Mobile Game), Genres und Formen (Singleplayer vs. Multiplayer vs. Netzwerkspiele) weiter zu entwickeln. Deutlich sichtbar werden aber bereits hier die vielfältigen Bildungspotenziale, die durch strukturimmanente Distanzierungsangebote einerseits und durch soziale, deliberative Einbindung andererseits (bei Multiplayerspielen) – neben vielfältigen Lerneffekten – Positionierungsleistungen der Spielenden provozieren, die im Sinne der Herausbildung neuer Orientierungsrahmen Potenziale bergen.

Texte zu III.3: Social Web

Wenn das Internet auch eine mittlerweile vierzigjährige Geschichte aufweist und die massenweise Verbreitung im Zuge der Implementierung und Ausbreitung des *World Wide Web* ebenfalls vor beinahe zwanzig Jahren ihren Anfang nahm, ist es dennoch für viele Menschen als alltagsbegleitendes Medium immer noch relativ neu. Der im Jahr 2004 geprägte Marketing-Titel "Web 2.0" bezeichnete eine Reihe von Innovationen auf

verschiedenen Ebenen des WWW, deren Auswirkungen insgesamt vor allem in einer erheblich Steigerung der Nutzerfreundlichkeit (Usability) bestand. Mit einem entsprechenden Verzögerungseffekt kann an den Nutzerzahlen großer sozialer Online-Netzwerke wie Twitter oder Facebook abgelesen werden, dass ein massiver Verbreitungseffekt im Sinne einer Integration in den sozialen Alltag vieler Menschen seit einigen Jahren stattfindet – unterstützt durch die Verbilligung auch des mobilen Netzzugangs und entsprechender Geräte (Smartphones). War auch das Internet der 80er und 90er Jahre bereits in höchstem Maße durch Sozialität und das Entstehen neuer (sub-) kultureller Räume geprägt, blieb aber als solches eher ein Ort diverser Nischen und abgeschlossener Räume so ändert sich dieser Charakter in jüngerer Zeit maßgeblich. Das “Social Web” ist ein ubiquitär vernetztes Gebilde, in dem aufgrund konsequenter offener Standardisierung von Datenschnittstellen (mittels offener Beschreibungssprachen, XML) ein global vernetzter Austausch auf verschiedensten Ebenen stattfindet – zwischen “Usern”, aber auch zwischen Applikationen, die an unterschiedlichsten Stellen untereinander selbständig Daten austauschen. Aus dem weltweiten Netz (sub-) kultureller Nischen ist zunehmend *ein* – in seiner Komplexität kaum mehr fassbarer – Raum geworden, der einer sehr großen Anzahl von Menschen nicht nur Informations- und Kommunikationsoptionen, sondern vor allem auch neue Artikulations- und Partizipationsoptionen bereitstellt.

Die in der (auch pädagogischen) Medienforschung (immer noch) verbreiteten Forschungsansätze der Rezeptions- und Medienwirkungs- und Mediennutzungsforschung zeigten sich angesichts des rasanten Medienwechsels kaum in der Lage, die strukturellen Besonderheiten des “neuen Netzes” (Schmidt 2009) adäquat in den Blick zu nehmen. Allenfalls grobe Oberflächeneffekte wurden in großen, in der Tradition der Fernsehforschung stehenden Studien, zum “Mitmachnetz Web 2.0” simplifiziert, auf der Grundlage qualitativ wenig aussagekräftiger quantitativen Befragungen festgehalten. Diese “Strukturblindheit” gegenüber einem hochgradig emergenten neuen medialen Gefüge bewirkt zwangsläufig eine unterkomplexe Einschätzung auch der Lern- und Bildungspotenziale des Internet, die entsprechend in einer instrumentellen – eben der “Nutzer”-Perspektive – verharren. Die in diesen Themenabschnitt aufgenommenen Arbeiten gehen demgegenüber qualitativ – strukturanalytisch und ethnographisch – vor.

Text III.3.1: Neue Bildungskulturen im “Web 2.0”: Artikulation, Partizipation, Syndikation.

In der Analyse verschiedener einschlägiger Phänomene des “Social Web” lassen sich eine Reihe von Struktureigenschaften aufweisen. “Artikulation, Partizipation und Syndikation” (vgl. Beitrag III.3.1) bezeichnen dabei zentrale Aspekte:

- Erstens das Prinzip des Tauschens. Kollaboration im Sinne netzwerkförmig verteilter Wissensarbeit gehört zu den Ursprungsideen des Internet. Neu im Social Web ist die Konsequenz, mit der kollaborative Technologien implementiert und verbreitet werden. Im Bereich der OpenSource-Programmierzwecke oder – als bekanntestes Beispiel – der Wikis wie der Wikipedia haben sich unzählige Kollaborationsformen etabliert, die sich über ein (mehr oder weniger konkretes) gemeinnütziges Gemeinschaftsziel definieren. Das Teilen von Wissen, Information und kulturellen Objekten hat sich mit dem Social Web als dominantes Prinzip durchgesetzt. Das (historisch) jüngste Beispiel hierfür ist das asymmetrische Online-Netzwerk Twitter, das hauptsächlich dieser Form des Teilens (in diesem Fall kurzer textbasierter Beiträge) dient.
- Das zweite Prinzip ist das der Artikulation. Das ursprünglich so genannte “Web 2.0” ist in technisch-ökonomischer Hinsicht insbesondere dadurch charakterisierbar, dass Anwendungen im Netz im wesentlichen aus “leeren” Plattformen bestehen. Sämtlichen bekannten Webangeboten – sozialen Netzwerken, Weblogs, Wiki-Plattformen, Foto- oder Video-Sharing-Plattformen etc. – ist gemein, dass ihre Inhalte ausschließlich von den “Nutzern” eingestellt werden, für die sich aus diesem Grund auch der Ausdruck “Produser” (als Hybrid von Produzent und Nutzer) etabliert hat. Das Social Web bietet insofern auch permanente Artikulationsanlässe, wobei sich auf den einzelnen Plattformen unterschiedliche Artikulationskulturen herausbilden.

- Der Partizipationsaspekt des Social Web zeigt sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen. So etwa lassen sich kollaborative Großprojekte wie die Wikipedia auch als offene Partizipationsangebote verstehen. Aber auch auf subtileren Ebenen, wie etwa im Rahmen der ubiquitären Diskussions- und Kommentierungsangebote (z.B. in der Blogosphere, auf Youtube etc.) wird Partizipation im Sinne einer Teilhabe und Teilnahme an dem, was als Inhalt im Social Web präsent ist, quasi veralltäglicht.

Text III.3.2: Kreativer Selbsta Ausdruck in den Neuen Medien

Im Anschluss an diese grundlegende strukturelle Bestimmung des Social Web vertieft der nachfolgende Beitrag (III.3.2) den Aspekt der Artikulation, indem er das Spannungsfeld von medialer Struktur und Subjektivationspraxen anhand des Themas "Kreativität" thematisiert. Vor der Folie einer Strukturanalyse eines historischen Subjektivationsmediums, des Tagebuchs, werden die Differenzen zwischen analoger und "digitaler Autorschaft" (M. Poster) deutlich: letztere, so Poster, erweist sich in digitalen Kontexten aufgrund kollaborativer, syndikativer (Kopie, Sharing), revidierbarer Schreibpraxen als deutlich stärker alteritätsbezogen. Kreative Äußerungsformen, die zudem von der Textfixierung auf weitere mediale Artikulationsformen übergehen, werden somit tendenziell zu kollektiven, netzwerkförmigen Unternehmungen, zu einer "distributed creativity" (Scholz 2005). Ästhetische Alltagspraxen im Sinne medialer Artikulationen liegen, wie anhand der Analyse von Netzwerkprofilen aufgezeigt wird, weniger in der "Tiefe" (klassischer) poetisch-expressiver Subjektivität als vielmehr in beiläufigen, "vernakulären", soziotechnischen Praxen des Sampelns, Remixens und Rekontextualisierens (sub-) kultureller Elemente.

Text III.3.3: Informelle Lernkulturen in Online-Communities

Der dritte Aufsatz dieses Themenbereiches untersucht in einer lerntheoretischen Perspektive informelle Lernkulturen in einer (Foto-orientierten) Onlinecommunity. Auf der Basis einer online-ethnographischen Strukturanalyse werden dabei unter einem ritualtheoretischen Forschungsfokus lernkulturelle Praxen analysiert. Der Aufsatz arbeitet dabei als methodologisch wichtigen Aspekt den Doppelcharakter vieler kommunikativer Manifestationen im Social Web heraus, insofern diese zugleich einen dokumentarischen (Persistenz des Speichermediums) wie auch – in der gegenwartsorientierten Perspektive sozialer Vollzüge – situativen Charakter (Quasi-Synchronizität des Kommunikationsmediums) aufweisen. Forenseiten werden so als Orte sozialer und ritueller Interaktionen thematisierbar. Die Demonstration, dass derartiges mediales Web-Material im Kontext (klassischer) erziehungswissenschaftlicher Ritualforschung als Forschungsfeld anschlussfähig ist, ist – neben lernkulturellen Einsichten – einer der methodisch wichtigen und innovativen Aspekte dieser Studie.

Text III.3.4 Die rituelle Gestaltung techno-sozialer Lernarrangements

Der vierte hier präsentierte Aufsatz wechselt die Perspektive, indem nicht mediale Architekturen, sondern ihre Einbettung in einem formalen Lernkontext in den Blick genommen werden. Im Rahmen einer (gemeinsam mit Ruprecht Mattig durchgeführten) ethnographischen Beforschung einer Computer-AG an einer Berliner Grundschule und in einer Jugendfreizeiteinrichtung werden die unterschiedlichen (insgesamt eher scheiternden) Strategien sichtbar, komplexe und nichtlineare Technologien zu einem linearen Lernobjekt werden zu lassen. Umgekehrt wird sichtbar, in welcher – aus Sicht schulischer Lernorganisation ambivalente – Weise mediale Technologien soziale Kontexte (re-)strukturieren. Obwohl die hierbei angewandte Perspektive den Kontext der Strukturalen Medienbildung (und auch die Thematik der Subjektivation) nur indirekt betrifft, wurde sie dennoch aufgenommen, um auch einen (empirischen) Blick auf institutionelle Rahmenbedingungen von Medienbildung – also dasjenige, was Medienbildung aufgrund ihrer bildungstheoretischen Ausrichtung nicht unbedingt selbst zu sehen anregt, was sie mithin in der Tendenz invisibilisiert – zu werfen. Dies ist nicht in dem Sinne gemeint, dass Medienbildung in Schulen "vermittelt" werden müsste (oder sich als schulisches Programm

vermitteln ließe), sondern vielmehr im Hinblick auf die generellen Entfaltungschancen nichtlinearer Lernkulturen, wie sie in den Struktureigenschaften des Social Web angelegt sind, in linear organisierten Lernkontexten.

Text III.4: Audiovisuelle Artikulationsformen

Der im vierten und letzten Analysefeld vorgelegte Aufsatz zu filmischen Inszenierungen des Erinnerung und Vergessens greift das Medium Film als kulturelles Thematisierungsformat gegenwartsbezogener Problemlagen und Motive am Beispiel von Erinnerungspraxen und -kulturen auf. Die Inszenierung und Problematisierung von Erinnerung – einem Thema also, das gleichermaßen für Subjektivationspraxen wie für Bildungsprozesse relevant ist – im Film, so die zugrundeliegende Annahme, spiegelt den gesellschaftlichen Wandel von Identitätsverständnissen, von Individualisierungs- und Biographisierungsprozessen in einer Weise wider, die mit filmanalytischen Methoden rekonstruierbar ist. Diese Rekonstruktionen würden aufzeigen, in welcher Weise filmische Artikulationen in ihren reflexiven Gehalten zugleich Modelle und Schemata von Erinnerungsarbeit anbieten und somit als Inszenierungen (je unterschiedlicher) Subjektivationsmodelle, die als Optionen eine Bezugnahme auf eigene Erinnerungspraxen ermöglichen, betrachtet werden können.

Die hier vorgelegte, zusammen mit Winfried Marotzki erstellte Studie stellt ein besonders aufwändiges Beispiel bildungstheoretisch orientierter Filmanalyse dar, insofern ihr eine Sichtung von mehr als vierzig einschlägigen Filmen zugrundeliegt. Sie schließt methodisch an das neoformalistische Filmanalysemodell von David Bordwell und Kristin Thompson an (Bordwell/Thompson 2008; vgl. auch Marotzki 2007), das als strukturorientiertes Analysemodell besonders schlüssig an die strukturalen Aspekte des oben dargestellte Medienbildungs-Perspektive anknüpfen lässt. Der Sinn eines filmischen Werkes liegt demnach nicht etwa auf einer (naiv angenommenen) inhaltlichen Ebene. Vielmehr, so ließe sich das zentrale Argument dieser Analysemethode paraphrasieren, *ist* ein Film zunächst und letztlich nichts anderes als das, was er zu sehen und zu hören gibt. Dieses ist aber nicht „Inhalt“, sondern ein Gefüge unterschiedlicher Formen, die in einem filmtypischen Strukturgefüge (Kamera, Mis-en-Scène, Montage) miteinander verwoben sind. Die „Story“ eines Filmes ist das, was sich aufgrund dieser formalen filmsprachlichen „cues“ konstruieren lässt (Bordwell/Thompson 2008, 71).

In die Analyse einbezogen wurden nur solche Filme, in denen Erinnerungsarbeit (implizit oder explizit) thematisch wird. Die hier zugeordneten Filme konnten im Zuge der Analysen drei Grundmustern der Inszenierung von Erinnerungsarbeit zugeordnet werden: erstens der Inszenierung von Erinnerungsarbeit als biographische „Action“ eines (oft von Amnesie betroffenen) Helden auf der Suche nach seiner Identität; zweitens als Inszenierung von Erinnerungsarbeit als ein schmerzhafter, existenzieller Prozess einer häufig eher unfreiwilligen Suche nach sich; drittens schließlich in der Inszenierung von Erinnerungsarbeit im distanzierenden Kontext der Frage nach einer Ethik des Erinnerns und Vergessens (exemplarisch hierfür: „Memento“ von Christopher Nolan). Daraus ergibt sich ein interessanter Fund, insofern nur die Filme der letzten Gruppe nicht per se Erinnerung als „gut“ und Vergessen als „schlecht“ präsentieren. Ähnlich wie bei den oben dargestellten Analysen von Fotografien, zeigen sich hierin unterschiedliche Komplexitätsniveaus medienimmanenter Reflexionspotenziale, insofern die Filme der letzten Gruppe keine einfachen Rahmungen erlauben, sondern vielmehr zu tentativen Rahmungsversuchen auffordern.

Das Innovationspotenzial der hier vorgelegten Filmstudie besteht insofern – neben ihrem Zugang einer historisch kontextualisierten Einbettung und anschließenden theoretischen Ausdifferenzierung ihres Themas sowie in methodischer Hinsicht dem Aufwändigen Verfahren der Sichtung einer größeren Anzahl thematisch ausgewählter Filme – darin, unterschiedliche Reflexionsniveaus, und mithin unterschiedliche komplexe Orientierungspotenziale, nicht nur jeweils am einzelnen Film, sondern an Gruppen von Filmen, die formal verwandte oder familienähnliche Muster aufweisen, herausgestellt zu haben.

Abschließende Anmerkungen

Relevanz und Reichweite der eingereichten Arbeiten

Die eingereichten Arbeiten argumentieren in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen. Wie oben bereits hervorgehoben, ist die Thematisierung von Identität im Kontext einer historisch-pädagogischen Anthropologie von Selbstverhältnissen ein weitgehend dekonstruktives Unternehmen, das einer in Erziehungswissenschaft und Pädagogik immer wieder begegnenden Tendenz zu naturalistischen und normativ-reduktiven Identitätsbegriffen entgegenarbeitet, indem es die Vielfalt von Identitätsphänomenen einerseits und (theoretisch-begrifflichen) Perspektiven auf Identität andererseits begriffskritisch einklagt. Die aus diesem Kontext hier versammelten Arbeiten haben den Anspruch, thematische Zusammenhänge aufzuweisen, die auf den Modus einer konstellativen Thematisierung von Identität (und auf eine entsprechend differenzierte Theoretisierung von Subjektivationsprozessen) hinauslaufen. Damit wenden sie sich auch kritisch gegen solche reduktionistischen oder naiven Auffassungen, die Subjektivität gleichsam monolithisch als ungebrochen positiven Hort von Deutungsmacht und Autonomie sehen, den es nur mittels emanziativ orientierter pädagogischer Verfahren quasi freizulegen gelte. Zugleich verweisen sie auf eine Ebene der vorgängigen Konstituierung von Subjektivität, die eine adäquate bildungstheoretische Thematisierung des konstitutiven Charakters von Medialität überhaupt erst ermöglicht. – Eine solche von der Historischen Anthropologie inspirierte Sichtweise auf "Phänomenologien der Identität" leistet es, diesen dort wenig beachteten Begriff systematisch für eine moderne pädagogische Anthropologie und Bildungstheorie aufzuarbeiten. Zudem leistet sie faktisch den Anschluss an die breite internationale Diskussion von Identität, die innerfachlich teilweise kaum zur Kenntnis genommen wurde – so etwa den Diskurs des Postkolonialismus. Im Kontext des Forschungsfeldes "Medienbildung" trägt eine wie hier skizzierte Anthropologie von Selbstverhältnissen wichtige Einsichten etwa zu immer wieder auftretenden Zusammenhängen von Körper, Bildlichkeit und Performativität bei.

Im Unterschied zu diesem notwendig dekonstruktiven, historisch und hermeneutisch verfahrenen Unternehmen versteht sich der – wie mehrfach betont, wesentlich in Zusammenarbeit mit Winfried Marotzki entwickelte – Ansatz der Strukturalen Medienbildung als stringentes, bildungstheoretisch begründetes und in der Tradition qualitativer Bildungs- und Sozialforschung verwurzeltes Projekt, das im Kontext der medienpädagogischen Diskussionen beansprucht, eine neue, eigenständige und entwicklungsfähige Position eingebracht zu haben. Dieser Status ist, wie wohl ohne Übertreibung gesagt werden kann, der Strukturalen Medienbildung in der scientific community auch durchaus zugestanden worden. Es ist ihr gelungen, im Kontext aktueller Debatten (wie etwa der um Medienkompetenz "versus" Medienbildung") in zentralen Publikationen eine paradigmatisch markante und zugleich anschlussfähige Position zu artikulieren. Darüber hinaus erlaubt der klare bildungs- und medialitätstheoretische Zugriff, über den hier vertretenen Ansatz der Strukturalen Medienbildung hinaus ein sich formierendes Diskursfeld strukturverwandter Positionen zu identifizieren, das einen potenziellen zukünftigen Diskurszusammenhang im Schnittfeld von Allgemeiner Pädagogik und Medienpädagogik beschreiben könnte.

Ausblick: Medienbildung als theoretisches und empirisches Forschungsfeld

Die Strukturelle Medienbildung als einen noch sehr jungen Forschungsansatz zu verstehen, bedeutet, sie im Hinblick auf bisherige Begrenztheiten und sich daraus ergebende weitere Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten hin zu befragen.

Zunächst einmal kann man dies in einer *thematischen Perspektive* im Rahmen der dargestellten strukturanalytischen Zugangsweisen a) auf bisher zu wenig beforschte Medienphänomene (insbesondere etwa digitale Spiele) sowie b) auf aktuelle Entwicklungen, die eine permanente neue Beobachtung medialer Felder notwendig machen, beziehen.

Sodann zeigt sich (u.a. angesichts der hier versammelten Arbeiten), dass auch *theoretische Vertiefungen* angezeigt sein könnten: a) Hinsichtlich einer weitergehenden Diskussion des bildungstheoretischen Zusammenhangs von Subjektivation, Medialität und

Reflexivität: Insofern der von mir teilweise vorgenommene theoretische Anschluss an machttheoretische Positionen (Foucault, Butler, Diskurs der Visual Culture) auch reflexionskritische Implikationen bereithält (wiewohl diese Positionen dabei nolens volens theoretisch-reflexives Orientierungswissen produzieren), kann sich die Frage nach daraus resultierenden Differenzierung wissenstheoretischer oder wissenssoziologischer Bezüge stellen. Erzeugung von Orientierungswissen oder der Provokation artikulativer Praxen im medialen Kontexten wären dann bildungstheoretisch ggf. mehrschichtiger zu bewerten. b) Der Ansatz einer strukturorientierten Medientheorie, der hier teilweise unter dem Titel der "Medialität" in Abgrenzung zu dem, was alltagsweltlich-gegenständlich als "Medien" in Erscheinung tritt, gefasst wurde, zieht weitergehende theoretische Fragen nach sich, so etwa nach dem Verhältnis von Medialität und Technologie (das sich beim Thema des Cyborgs als Grenzfigur bereits deutlich ankündigt) oder auch in umgekehrter Perspektive nach der Medialität solcher "nicht medialer" Gegenstandsbereiche, die gleichwohl so etwas wie "performative Strukturen" aufweisen. Wenn man in Betracht zieht, dass man eine Skulptur ähnlich wie ein Bild analysieren könnte, dann aber möglicherweise auch ein architektonisches Bauwerk mit ähnlichen Methoden beobachten könnte, kündigt sich etwa das Thema einer Medialität von Räumen an, die in gewisser Weise bereits von Jeanette Böhme (2006) auch so thematisiert wurde. Hier stellt sich die sicherlich lohnenswerte Frage, ob, wo und wie theoretische Abgrenzungen im Sinne einer Schärfung des Medien/Medialitätsbegriffs vorzunehmen wären.

Zuletzt ist die Frage der *Weiterentwicklung von Methoden* zu thematisieren, und zwar aus einer bestimmten Perspektive, die sich aus einigen bisherigen Arbeiten ergeben hat. Zwar stellt die Strukturelle Medienbildung aus guten Gründen ihre medialen Gegenstandsfelder in das Zentrum ihrer (strukturalen) Analysen. Doch zeigt sich, etwa am Medium Bild oder insbesondere auch in den Neuen Medien, dass mediale Artikulationen bisweilen *aus sich heraus* auf ihre Kontexte verweisen können – etwa durch selbstreferenzielle Thematisierungen, die ihre mediale Immanenz gezielt durchbrechen (wie sie, denkt man an René Magrittes berühmtes Gemälde "Ceci n'est pas une pipe", in der Malerei ein etabliertes Phänomen darstellen) oder auch durch Formkonventionen, die nur im Kontext bestimmter medien(sub)kultureller Praxen Sinn ergeben (forschungspragmatisch gesprochen: die sich nur durch Hinzunahme erheblicher Kontextinformationen interpretieren lassen, wie es möglicherweise bei Laienfotografien der Fall sein könnte). Dahinter verbirgt sich also die Frage nach einem systematischen, methodologisch begründbaren Zusammenhang von medialem Objekt (Strukturanalyse, Strukturethnographie) und medialen Praxen. Insbesondere könnte sich in einem solchen erweiterten ethnographischen Methodenrahmen ein systematischer(er) Blick auf die *Performativität* medialer Architekturen ergeben – dies wäre dann gleichsam eine Alternative zu dem, was in der klassischen Medienforschung unter reduktiven Forschungsperspektiven wie "Medienwirkung" und "Mediennutzung" beforscht wird.

**I. Historische, mimetische und mediale
Bedingungen von Selbstverhältnissen:
Aspekte einer historisch-pädagogischen
Anthropologie des Subjekts**

I.1 Identität als kulturhistorisches Phänomen

Zirfas, J. & Jörissen, B. (2007). *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 20-47). Kapitel 4: Identität als kulturhistorisches Phänomen.*

Unser programmatisch in den Plural gesetzter Titel *Phänomenologien der Identität* artikuliert den Gedanken, dass „das“ Phänomen der Identität nicht *eines* ist, sondern dass ihm vielmehr eine Fülle heterogener Selbst- und Fremderfahrungsformen zugrunde liegen (vgl. Zirfas 2004). „Erfahrungsformen“ verstehen wir nicht mehr im Husserlschen Sinn als introspektiv zu gewinnende überzeitliche Wesensbeschreibungen, sondern als kulturell ermöglichte und historisch gewachsene. Sie stehen somit in einem Spannungsfeld von Tradierung (was nicht nur die intendierte Weitergabe von Denk- und Handlungskonventionen meint, sondern auch die „unbewusste“ Weitergabe kultureller Weltverhältnisse, die in die alltäglichen Handlungspraxen und Ritualisierungen eingelassen sind) und Transformation. Auf Identitätsphänomene bezogen folgt daraus, dass Selbst- und Fremderfahrungsformen als lebensweltliche Optionen verstanden werden können, deren „Grammatik“ i.S. einer sinnerzeugenden Struktur auf komplexe historische Adaptionen-, Aufhebungs- und Verwerfungsprozesse verweist. Dass unter dieser Perspektive der *Begriff* der Identität, sofern man sich nicht – wie in der Philosophie – auf eine rein logisch-bewusstseinstheoretische Behandlung beschränkt, sondern von erfahrbaren (pädagogischen, psychologischen, soziologischen etc.) Problemlagen ausgeht, als Pseudokategorie und heilloses Chaos erscheinen muss, kann kaum verwundern.

Die Komplexität diese Kategorie ist weitem nicht nur der postmodernen Unübersichtlichkeit, sondern nicht zuletzt einer historisch gewachsenen Matrix von Subjektivierungsformen und -praktiken geschuldet, innerhalb derer sich ihre Spuren, je nach Lage und Konjunktur, in wechselnder Aktualität den Diskursen und Diskussionen einschreiben. Diese Spuren in den historischen Beiträgen aufzunehmen bedeutet mithin, zumindest Fragmente kultureller Semantiken, die so etwas wie Möglichkeitsbedingungen von Selbsterfahrungsweisen definieren, in den Blick zu bekommen. Dabei kann es dem Anspruch nach nicht darum gehen, konkrete oder dominante Selbsterfahrungsmodi von Individuen zu rekonstruieren. Vielmehr verweisen die historischen Erscheinungsformen von Identität in phänomenologischer Perspektive auf kulturell eröffnete Möglichkeitsräume, die *mutatis mutandis* auch heute noch von Relevanz sind. Die Form der kollektiven Identität im alten Ägypten etwa, der *psychê* in Griechenland, der *persona* in Rom und die christliche Erfindung der Innerlichkeit (durch Augustinus) weisen bei aller Verschiedenheit auch historische Verbindungslinien auf, die einerseits kulturellen Assimilationen und Importen (wie dem Import griechischer Kultur in die römische) und andererseits sich entwickelnden und überkreuzenden Diskursen und ihren anthropologischen und kosmologischen Hintergründen zu verdanken sind. Vermittelt über die zu jeder Zeit maßgebliche Orientierung am Fundus antiker Vorstellungen und Konzepte, finden sie sich aufgehoben im heutigen Spektrum möglicher Selbstverhältnisse. Die Denkbare, aber auch die Erfahrbarkeit etwa der genannten vier Identitätsformen „am eigenen Leibe“ wäre im Rahmen einer kulturellen Archäologie aufzuzeigen, die an dieser Stelle allerdings nicht *en détail* ausgebreitet werden kann. Wohl aber möchten wir einige der größeren Brocken aus dem Steinbruch menschlicher Selbstverhältnisse vorstellen.

1 Kollektive, ethno-politische Identität

Während die Thematik kollektiver Identität gegenwärtig eine Konjunktur erfährt (Hark 1999; Niethammer 2000; Meyer 2002), wurde Identität in den Diskussionen der letzten Jahrzehnte eher als eine Angelegenheit von Individuen oder allenfalls von Kleingruppen verstanden. Im historischen Rückblick ergibt sich allerdings zunächst ein anders Bild, das den engen Zusammenhang von Identitätsform und sozialer Organisationsform hervortreten

lässt und deutlich macht, dass individualisierte Selbstverhältnisse – auch in der im Vergleich zum heutigen Individualismus schwachen Ausprägung der griechischen Antike – nicht ein historisches Apriori und Grundlage von Kollektivierungsprozessen darstellt, sondern erhebliche sozial-kulturelle Entwicklungsprozesse bereits voraussetzt.

Im Unterschied zu den auf relativer politischer und kultureller Homogenität basierenden sozialen Organisationsformen der frühen Stammeskulturen war ein vorrangiges Problem früher Hochkulturen die Herstellung und Wahrung der Stabilität ihrer sozialen und politischen Strukturen – vor allem dann, wenn ihre Entstehung oder Erweiterung durch Eroberungen oder Eingliederung umliegender Gebiete ein hohes Maß an sozialer und kultureller Heterogenität mit sich brachte. In einem solchen Kontext schildert Jan Assmann (1999) die Entstehung einer gesteigerten Form kollektiver Identität in Altägypten. Die straffe Organisation des multiethnischen Reiches, das vorderasiatische mit nordafrikanischen kulturellen Wurzeln miteinander in Einklang bringen musste, verlangte nach einer Form der gesellschaftlich geforderten und organisierten, expliziten Identifikation von Individuen mit dem Selbstbild einer Gruppe, die durch „Bewusstmachung – z.B. durch Initiationsriten – oder Bewusstwerdung – z.B. durch die Begegnung mit andersartigen Gesellschaften und Lebensformen“ zu einer reflexiv gewordenen gesellschaftlichen Zugehörigkeit, einer ethnopolitischen Identität, wird (Assmann 1999, S. 134). „Reflexiv“ ist diese Form bewusster Selbstverortung *nota bene* nicht im moderneren Sinn etwa einer „radikalen Reflexität“ (Taylor 1996, S. 243) auf sich *als* reflektierendes Subjekt zu nennen – das auf diese Weise initiierte Selbstverhältnis findet seine Bezugspunkte nicht in sich selbst. Es basiert vielmehr auf der Teilhabe an den Objektivationen des kulturellen Gedächtnisses (Texte, Kunstwerke, Monumente, etc.) und auf der Einbindung in kulturelle Praxen (Kulte, Feste, Tänze etc.), die dieses Gedächtnis zyklisch erneuern, *indem* die Individuen es als inkorporiertes Wissen bewahren und weitergeben. Solche „kulturellen Formationen“ bilden Symbolbestände, mittels derer permanent Zugehörigkeit vergegenwärtigt und aktualisiert wird. Nicht zuletzt sind dabei auch alltägliche Aspekte wie Kleidung, Ornamente, Speisen, Lieder, Wegmarken von Bedeutung: „Alles kann zum Zeichen werden, um Gemeinsamkeit zu kodieren“ (ebd., S. 139).

Charakteristisch ist dabei aber, dass die Identität der identitätsstiftenden Zeichen gesichert, das Gleiten der Signifikanten unterbunden wurde. Die altägyptische Kultur konnte ihre einzigartige Kohärenz nur durch Kanonisierung, d.h. „Fest-Schreibung“ des ansonsten fließenden und potentiell diversifizierten Stroms der Tradierungen, erreichen. Auch die heiligen Texte werden nicht (wie in Europa spätestens seit dem Mittelalter üblich) kommentiert, sondern lediglich fortgeschrieben. Die Tempel und monumentalen Bauwerke bilden nicht nur ein steinernes, sondern geradezu ein *versteinertes* kulturelles Gedächtnis. Sie repräsentieren – als dessen Kristallisationspunkt – einen ganzen Kosmos, der sich den Individuen einschreibt, indem sie seine Gesetze in ritualisierten Alltagspraxen fortschreiben. Für die Herstellung dieses Identitätsverhältnisses ist es wesentlich, dass die Kanonisierung letztlich bei den Individuen ansetzen muss: „Nicht mehr die Eltern und primären Sozialkonstellationen, sondern Institutionen verwalten und vermitteln das kulturelle Wissen, sein Erwerb ist anstrengend und langwierig“ (ebd., S. 145). Diese Form der potenzierten ethnopolitischen Identität bleibt deshalb kein Abstraktum – so wie es viel später etwa die Ideologie der nationalstaatlichen Identität werden musste –, weil sie die das alltägliche Leben durchzieht und auf diese Weise die lebensweltliche (Selbst-) Erfahrung zu einem integrierten Moment eines minutiös organisierten Kosmos macht.

2 Individualismus: Einzigartigkeit und Privatheit

Die Verortung innerhalb eines geschlossenen Kosmos ist, auf den ersten Blick vielleicht ähnlich erscheinend, auch in der griechisch-antiken Seelenlehre gegeben. Doch so wie das Individuum in der griechischen Mikromosmos-Makromosmos-Lehre eine ganz andere Stellung als in der altägyptischen Kosmologie einnimmt, findet man hier entsprechend sehr andersartige Selbstverhältnisse. Zunächst einmal ist auf der Basis der stadtstaatlichen Organisationsform (*Polis*) eine geschlossene mytho-politische Einheit – wie sie im alten Reich unhinterfragt herrschen konnte – gar nicht erst denkbar. Im Horizont der *Differenz* von

Kosmos und Polis, die als gleichsam konkurrierende Sphären zugleich auch als differierende Einflussphasen der Individuen relevant werden, drängt sich die Frage nach dem Individuum verstärkt auf.¹ So stellt Protagoras (480-410 v.u.Z.) mit dem Satz vom Menschen als Maß aller Dinge das Individuum radikal in das Zentrum der Betrachtung: Die Polis, nicht der Kosmos, wird zum primären Bezugspunkt, und der Mensch ist für Protagoras „nicht vom göttlichen Willen bestimmt, sondern von diesseitigen Gegebenheiten abhängig. Persönlichkeit und Denken werden durch die Wahrnehmung, d.h. durch die subjektiven Sinneseindrücke bestimmt“ (Geulen 2005, S. 15).

Doch die Geschichte des Individuums in Griechenland reicht in eine weitaus frühere Zeit zurück. Bereits die homerischen Epen, in denen eine polytheistische Götterwelt mit teilweise durchaus archaischem Charakter noch mit großer Macht in die menschlichen Angelegenheiten eingreift, lassen sich, wie Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (1981, S. 42ff.) in ihrer Lektüre der Odyssee demonstrieren, als eine Geschichte der Genese des Subjekts lesen: Odysseus, der Listenreiche, entzieht sich in exakt dem Maße dem Zugriff der Götter, der mythischen Gestalten und der Naturgewalten, wie er sich der List der eigenen Vernunft unterwirft. Die Odyssee ist die Geschichte einer Selbstunterwerfung, aber auch, und gerade hierin, eine Inszenierung von Individualität.

Der Historiker Jean-Pierre Vernant diskutiert die Präsenz des Individuums in der griechischen Kultur für den Zeitraum des 8. bis zum 5. Jahrhundert v.u.Z. ebenfalls anhand der Bedeutung des „herausragenden Individuums“ in Form des Helden oder Weisen, verweist aber auch auf die bereits in dieser frühen Zeit bereits Rolle des Privaten sowie auf weitere institutionell geschaffene Individualisierungsmöglichkeiten (Vernant 1993; 1998): In der Differenz des Eigenen (*idion*) zur Gemeinschaft (*koinônia*) etablieren sich als nichtöffentlich anerkannte Praxen wie der der privaten Kindererziehung, und die die verbreitete Praxis der Gastmähler bietet eine individualisierte Sphäre, „in der die privaten Beziehungen zwischen Individuen weiterentwickelt, differenzierter ausgeformt und mit intimeren Affekten besetzt werden können“ (Vernant 1998, S. 31). Auch im Bereich des Ritualen, etwa der Bestattungspraktiken mit ihren individuellen Grabstätten, welche die Namen und eingravierte Bildnisse der Verstorbenen tragen, bezeugt sich die hohe soziale und kulturelle Bedeutung der Individualität. Selbst im religiösen Bereich bieten neben der Bürgerreligion die Mysterien jedem der griechischen Sprache Mächtigen die Möglichkeit der Initiation und damit eine Chance auf „Einzigkeit eines postumen Geschicks, auf das andere keinen Anspruch erheben können“ (ebd. 33); und schließlich sind seit dem 5. Jahrhundert sogar Privatheiligtümer und individuelle (von einzelnen Individuen initiierte) religiöse Gemeinschaften, an denen ganz wie in einem exklusiven Club „nur teilnehmen darf, wer persönlich darum nachgesucht hat und von einem anderen Mitglied der Gruppe empfohlen worden ist“ (ebd.), verbreitet. Auch in der Sphäre des öffentlichen Angelegenheiten hat das Individuum einen gefestigten Platz: So überführt das entstehende Strafrecht das vorrechtliche Verständnis des Verbrechens als Kollektivmangel (*miasma*) in ein persönliches Schuldverhältnis, und die Praxis des schriftlichen Testaments erhält einen zunehmend individuellen Charakter, indem hier einem „unbedingt zu respektierenden Belieben eines privaten Subjekts [...], das Herr seiner Entscheidung über alles ist, was es besitzt“, ein institutionell gesicherter Status zuerkannt wird.

Wenn man mit Foucault (1989, S. 59) drei Formen des antiken Individualismus unterscheidet – den absoluten Wert des Individuums in seiner Einzigkeit, die Hochschätzung des Privatlebens und der privaten Beziehungen sowie schließlich die Intensität der Selbstbeziehungen in Sinne der Strebens nach Selbstverbesserung –, so beziehen sich die sozialen Institutionalisierungen primär auf den Bereich des Privatlebens, der Kult der Heroen hingegen auf die erste Variante der Anerkennung von Individualität als Selbstwert. Was den Heroen charakterisiert, sind „die Einzigartigkeit seines Schicksals, das außerordentliche Prestige seiner Taten der von ihm erworbene und durchaus nur ihm gehörende Ruhm, sein

¹ Dass nach antikem Selbstverständnis diese beunruhigende Differenz ontologische Reparaturversuche hervorrufen musste und insofern nicht als Differenz – etwa: Phänomen aufkeimender Urbanität – gesehen werden wollte, versteht sich: Kosmos, Polis und Psyche stellen im platonischen System drei Aspekte derselben Ordnung dar (vgl. Szlezák 1996).

über die Jahrhunderte hinweg im kollektiven weiterlebender Ruf" (Vernant 1998, S. 29). All dies hebt ihn von der Masse der Namenlosen (*nonumnoi*) ab, die im Hades jeder Persönlichkeit verlustig gehen. Die „radikale Stringenz“ (ebd.) der Heldenbiographie, seine Kompromisslosigkeit bis in den Tod hinein, kennzeichnen diese Form der Individualität. In ähnlicher Weise sind die Weisen herausragende Individuen, mit dem Unterschied, dass Stringenz und Konsequenz sich bei ihnen vor allem auf Askese und eigene Lebensführung richten, und die in dieser Distanz zum gewöhnlichen Leben eine überaus geschätzte Ehrhaftigkeit und Einzigartigkeit erreichen, so dass ihnen „in den Krisenzeiten des 7. und 6. Jahrhunderts die Rolle von Nomotheten“, also Gesetzgebern, zufällt, „die die Gemeinschaften von ihren Makeln reinigen, Aufstände befriedigen, Konflikte schlichten, institutionelle und religiöse Regelungen verkünden“ (ebd., S. 30). Die drittgenannte Version des Individualismus, in der es um die „Formen, in denen man sich selbst zum Erkenntnisgegenstand und Handlungsbereich nehmen soll, um sich umzubilden, zu verbessern, zu läutern, sein Heil zu schaffen“ (Foucault 1989, S. 59), steht den vorgenannten Versionen von Individualität in gewisser Hinsicht entgegen. Denn hier geht es weniger um den Aspekt der Abgrenzung (privat *versus* öffentlich, herausstehend *versus* gewöhnliche Existenz) als um die der Kultivierung des Selbst im Sinne einer „Ästhetik der Existenz“, um das richtige und vernunftgemäße Leben und die Harmonie innerhalb der eigenen Seele, die ein mikrokosmisches Abbild der Schönheit und Vollkommenheit des göttlich geschaffenen Kosmos werden soll.

3 Seele, Selbsterkenntnis und Selbstsorge

Das im archaischen Griechenland anzutreffende spezifische Amalgam aus aristokratischem Individualismus und Selbstbeherrschung wirkt wie die Folie eines kulturellen Imaginären, welches ganz wesentlich auf der „Einverseelung“ des Homertextes (Assmann 1999, S. 276) und seiner zeremoniellen Kommunikation basiert. Der zur literarischen Figur stilisierte „Typ Sokrates“ (Böhme 1988), welchen wir in Platons (428-348 v.u.Z.) Texten vorfinden, steht selbst exemplarisch für die aus diesem Geist heraus entstehende Form der Selbstsorge: In seinem Bestreben, der Aufforderung des Orakels von Delphi (*gnothi seauthon*; „erkenne dich selbst“) Folge zu leisten, dreht sich Sokrates in seinem vernunftgeleiteten Fragen „um sich selbst, so wie die Seele ‚ihre Kreise um sich selber‘ beschreibt, um ihre unerkennbare Mitte [...]“ (Treich-Dieter 1991, S. 19). Die Seele (*psychê*) nämlich wird in der griechischen Antike überwiegend als ein Prinzip der „vernünftigen“, d.h. nach Maßgabe harmonisch geordneter Verhältnisse verlaufenden Selbstbewegung verstanden. Dies trifft gleichermaßen auf die individuelle Psyche wie auf die kosmologische Vorstellung einer „Weltseele“ zu, die noch bis in die Renaissance hinein ein gängiges Konzept darstellte (Stadler 1991). Wie die Achse eines sich drehenden Rades bleibt die Seele in ihrer Bewegung zentriert und somit mit sich selbst identisch. Unerkennbar bleibt dieses Zentrum der Seele für welt- und sinnengebundene Wesen aus einem ganz bestimmten Grund: denn es gehört (und das ist für die hier implizierte Vorstellung von Identität ganz wesentlich) dem Unveränderlichen, Überzeitlichen, Göttlichen – und notwendigerweise Vernünftigen – an. Um das zu verstehen muss man berücksichtigen, dass die Grenze zwischen irdisch-sinnlichem Diesseits und göttlichem Jenseits nicht zuletzt eine Grenze zwischen *verschiedenen Ordnungen der Zeit* ist: die materielle Welt unterliegt der steten Veränderung innerhalb der verlaufenden Zeit des *chronos*. Demgegenüber ist die Zeitlichkeit der idealen Welt – *aïôn* – aus der Perspektive des *chronos* betrachtet überzeitlich und unveränderlich. Der Kern des Selbstverhältnisses verdankt sich der Teilhabe an dieser überzeitlichen Sphäre – und nicht etwa einem starren Gleich-Bleiben der Person oder ihrer moralischen Werturteile.

Damit ist die Selbsterkenntnis als ein prinzipiell unerfüllbares Programm umrissen, denn das wahre Seiende (*ontos on*), an dem die Seele somit teilhat, lässt sich nicht ergründen. Wenn aber diese Teilhabe am Göttlichen, die im übrigen von Meister Eckhart (1260-1327) bildungstheoretisch relevant als „göttlicher Funke“ an die Neuzeit weitergegeben wurde, in den platonischen Mythen als quasi verbürgter Sachverhalt festgeschrieben wurde, wie lässt sich dann die Notwendigkeit der Selbstsorge überhaupt noch motivieren – zumal wenn volle

Selbsterkenntnis zeitlichen Wesen ohnehin grundsätzlich verwehrt bleiben muss? Die Antwort liegt einerseits in der folgerichtigen These Platons, dass mit dem Eintritt in die Zeitlichkeit die Erinnerung an das Überzeitliche notwendig verloren gehen muss (vgl. *Phaidon*), diese unter rechter Anleitung jedoch der Wiedererinnerung (anamnêsis) zugänglich sei (Menon, 84c ff.). Die pädagogische Anleitung (*paidaia*) ist aus dieser Sicht so etwas wie eine „leitende Begleitung“ auf dem Weg zur wiedererinnernden Selbsterkenntnis. Nötig ist dies, weil Sinne und Sinnlichkeit zur Erkenntnis des Höchsten untauglich sind; sie lenken in vielfacher Weise ab und führen in die Irre. Denn Begierde und Impulsivität sind, und dies ist der zweite Grund für die Notwendigkeit steter Selbstsorge, als die beiden niederen und sterblichen Seelenteile untrennbar mit dem höheren, unsterblichen Seelenteil verbunden. Platon bedient sich – ganz ähnlich wie später Sigmund Freud – des Gleichnisses von Ross und Reiter, wobei in der bildlichen Rede der „mutartige“ Teil der Seele – Antrieb, Impulsivität, Motivation – wesentlich besser abschneidet als der „begehrliche“: eine der beiden Rösser sei „gut und edel und solchen Ursprungs, das andere aber [...] plump und schlecht gebaut, [...] glasäugig und rot unterlaufen, aller Wildheit und Starrsinnigkeit Freund, rauh um die Ohren, taub, der Peitsche und dem Stachel kaum gehorchend“ (Phaidros, 246b, 253e).

Die in den platonischen Schriften wie überhaupt in der griechischen Antike vorherrschende Vorstellung des *Panpsychismus* (Allbeseeltheit) vermag nicht die durchaus dezisionistische Aufspaltung der Seele bei Platon zu verhindern: zwar sind alle drei Seelenteile letztendlich göttlicher Abstammung, doch ist der obere doch von noblerer Herkunft, denn nur dieser wurde vom Schöpfer selbst erschaffen, während die anderen Seelenteile von anderen, ebenfalls vom Demiurgen erschaffenen göttlichen Wesen erschaffen wurden, die ihrerseits dessen Schöpfungen nachahmen (Timaios, 69c ff.) – sie sind mithin so etwas wie hilfsgöttliche Produkte minderer ontologischer Qualität. Aufschlussreich ist hier eine Passage aus dem Dialog *Phaidon*: „[...] dünkt dich nicht das Göttliche so geartet zu sein, daß es herrscht und regiert, das Sterbliche aber, daß es sich beherrschen läßt und dient? – Das dünkt mich. – Welchem nun gleicht die Seele? – Offenbar, o Sokrates, die Seele dem Göttlichen und der Leib dem Sterblichen. – Sieh nun zu, sprach er, o Kebes, ob aus all dem Gesagten uns dieses hervorgeht, daß dem Göttlichen, Unsterblichen, Vernünftigen, Eingestaltigen, Unauflöslchen und immer einerlei und sich selbst gleich sich Verhaltenden am ähnlichsten ist die Seele, dem Menschlichen aber und Sterblichen und Unvernünftigen und Vielgestaltigen und Auflöslchen und nie einerlei und sich selbst gleich Bleibenden, diesem wiederum der Leib am ähnlichsten ist?“ (Platon, *Phaidon*, 80a-80b).

Auf die unteren Seelenteile treffen eben die Eigenschaften zu, welche hier dem Körperlichen zugerechnet werden: Unvernunft, Vielgestaltigkeit, Sterblichkeit; sie sollen beherrscht werden, während der vernünftige, göttliche Teil herrschen soll. Mit dieser innerseelischen Repräsentanz des Körperlichen, Sinnlichen und Sterblichen führt Platon die ontologische Differenz des Idealen vs. Sinnlichen in die menschliche Seele selbst ein. Dieses Ideale des Individuums liegt in seiner Einheit, Selbstgleichheit und Vernunft – seiner *Identität* in diesem Sinne des Begriffs, demgegenüber das Körperlich-Sinnliche als das nicht Identische beschrieben wird.

Die Aufgabe der Selbsterkenntnis folgt mithin aus der Forderung nach einer ganz bestimmten Form des Selbstverhältnisses, das Identität durch die Arbeit der vernunftgeleiteten „Harmonisierung“ – nicht Aufhebung, nicht Leugnung – *grundsätzlich* bestehender innerseelischer Differenzen zu erreichen versucht. Die Vernunft vermag den „begehrlichen“ untersten Seelenteil, unschwer als Vorläufer des Freudschen *Es* erkennbar, nicht allein zu beherrschen; vielmehr bedarf sie dazu des mittleren, „mutartigen“ Seelenteils. Weil das Vernünftige als der Seelenteil vorgestellt wird, der gar nicht anders kann, als sich dem Idealen und Ewigen zuzuwenden, und das Begehrliche als seiner Natur nach Unvernünftiges und Ungeordnetes das absolut Andere des Vernünftigen darstellt, müssen sich die Bemühungen in erster Linie auf das „Mutartige“ richten. Das Erreichen der *eunomia* durch die Einkörperung kosmischer Rhythmen und Harmonie durch Übung (Gymnastik, Tanz, Musik) muss das erste Ziel eines gelingenden Selbstverhältnisses darstellen. Den verwirrenden, chaotischen Impulsen des „begehrlichen“ Teils der Seele wird auf diese Weise eine harmonisch geordnete Selbstbewegung des „Mutartigen“ entgegengesetzt und

gesichert, dass die individuelle Seele, der Mikrokosmos, in ihren Proportionen eine gute Abbildung der Weltseele, des Makrokosmos, werden kann. Die vernünftige Seele muss sich folglich zu allererst um den Körper sorgen. Dabei geht es nicht so sehr um blanke Beherrschung, sondern vor allem auch um die *Kultivierung* des Körpers. Am deutlichsten kommt diese Einstellung in der *Politeia* (588c-588d) zum Ausdruck, wo Platon die drei Seelenteile als miteinander verwachsene Wesen charakterisiert: zuerst „eine Gestalt eines gar bunten und vielköpfigen Tieres, rundherum Köpfe von zahmen und wilden Tieren habend und imstande, dies alles abzuwerfen und aus sich hervorzubringen“ (das ist der „begehrliche“ Teil); sodann „auch noch eine andere Gestalt des Löwen und eine des Menschen, bei weitem das größte aber sei die erste und das nächste die zweite“. Wenn nun der als „innerer Mensch“ beschriebene Teil der Seele „recht zu Kräften kommt“, so kann er sich „auch des vielköpfigen Geschöpfes annehmen [...], wie ein Landmann das Zahme nährend und aufziehend, dem Wilden aber, nachdem er sich die Natur des Löwen zu Hilfe genommen, wehrend, dass es nicht wachse, auf dass er so, *für alle gemeinsam sorgend, nachdem er sie untereinander und mit ihm selbst befreundet, sie so erhalte*“ (Platon, *Politeia*, 589b, Herv. v. Verf.).

Was in den platonischen Mythen im Einklang mit dem Geist ihrer Zeit als „Seele“ beschrieben wird, fordert zu einem *individuellen* Selbstverhältnis auf. Zugleich aber ist die Seele in einer Weise kosmologisch eingebunden, die dieses Besondere nur als Epiphänomen oder Abbild eines überzeitlichen Allgemeinen verstehen lassen kann. Identität ist nur als eine Form der Teilhabe am Idealen denkbar. Michel Foucault (1989, S. 61f.) zeigt in seiner Rekonstruktion antiker Selbststeigerungs- und Selbstverbesserungspraktiken auf, wie dieses „nun durch Sokrates geheiligte Thema der Sorge um sich [...] seinen anfänglichen Rahmen überschreitend und seine ersten philosophischen Bedeutungen hinter sich lassend, allmählich die Dimensionen und die Formen einer wirklichen ‚Kultur seiner selber‘ angenommen“ hat: Der Imperativ der Selbstsorge hat „Lebensweisen durchtränkt; er hat sich in Prozeduren, in Praktiken und in Rezepten entwickelt [...]; so hat er schließlich eine gesellschaftliche Praktik konstituiert, die zu zwischen-individuellen Beziehungen, Austauschprozessen und Kommunikationen, ja manchmal zur Entstehung von Institutionen Anlaß gab; endlich hat er in einer gewissen Weise des Erkennens und dem Aufbau eines Wissens stattgegeben“ (ebd.).

4 Person: Rolle, Gewissen und differente Einheit

Es wäre missverständlich, würde man die Forderung nach Selbsterkenntnis und die Praktiken der Selbstsorge, die zweifellos individualisierten Charakter haben und sicherlich auch individualisierend wirkten, als eine „private“ Angelegenheit im Sinne (post-) moderner Selbstfindungsbemühungen auffassen. Sogar das von Foucault beschriebene antike „Regime der Lüste“ wies durchaus einen öffentlichen Charakter auf, weil die antike Existenzform (jedenfalls für die sozial maßgebliche Minderheit, der dies zugestanden war) eine wesentlich öffentliche, ja eine „solche der Promiskuität“ (Foucault 1989, S. 58) war. Die Idee einer Trennung zwischen einem verborgenen, intimen, privaten „eigentlichen Selbst“ und den öffentlich aufgeführten Rollen ist in diesen Konzepten nicht enthalten. In der römischen Antike jedoch spielt das Konzept der Person (*persona*) gegenüber dem der Seele (*anima*) sowohl in den Texten als auch im Alltag der öffentlichen Existenz eine dominierende Rolle. Mit der verbreiteten, allerdings nur teilweise zutreffenden Auffassung der Person als einer Charaktermaske, „hinter“ der eine der Öffentlichkeit entzogene, private Existenz zu finden ist – analog den Masken im Theater und den dahinter agierenden Schauspielern – deutet sich eine scheinbar konträre und „modernere“ Form des Selbstverhältnisses an.

Indes sind die Verhältnisse komplizierter. Denn einerseits hat zwar, wie Marcel Mauss hervorhebt, „das Wort *persona*, künstliche Person, Maske und Rolle in Komödie und Tragödie, bei Betrugerei und Schauspielerei – dem ‚Ich‘ fremd – seinen Weg fortgesetzt“ (Mauss 1997, S. 244). Andererseits aber spielte in der Entwicklung der römischen Gesellschaft das Recht auf Namen (*nomen*) und Bilder (*imagines* oder *simulacra*, wächserne Totenmasken) der eigenen Ahnen eine wesentliche Rolle für die Herausbildung der *persona* als sozialer und rechtlicher Institution. Und insofern war „der persönliche Charakter des

Rechts [...] schon begründet, und *persona* war auch schon synonym mit der wahren Natur des Individuums geworden“ (ebd.). Die *persona* war in dieser Hinsicht eine mit heiligen Riten verknüpfte und von diesen verbürgte Antwort auf die Frage nach der eigenen Identität – und darauf, welche Identität man annehmen *durfte*: die *persona* als rechtliche Institution verbürgte auch, in Verbindung mit dem Namen, einen Möglichkeitsraum sozialer und persönlicher Verortungen.

Es sind von hier aus drei Entwicklungslinien zu verfolgen, die jeweils unterschiedliche Facetten der Vorstellung von Personalität betont und auch nachhaltig geprägt haben. Zunächst einmal benennt der Ausdruck *persona* in der öffentlichen Diskussion „das am Menschen [...], was in der Öffentlichkeit steht, und näherhin den Teil an ihm, der angesichts der Öffentlichkeit wichtig ist. Man zieht die ‚persona‘ an oder legt sie ab – oder bekommt sie nicht wieder los –, ganz so, wie der Theaterspieler seine Maske. Die Maske zeigt das Typische und das Unveränderliche“ (Brasser 1999, S. 29). Eine wesentliche Prägung fand diese Begriffsvariante durch Ciceros (106-43 v.u.Z.) Werk *De officiis*, das sich auf eine verlorene Schrift des Panaitios (mittlere Stoa) bezieht und den griechischen Ausdruck *prosôpon* als *persona* übersetzt (*De officiis*, I, 107ff.). Die stoische Ethik unterscheidet zwischen der *aretê* (der traditionellen Bezeichnung für die Tugend als das moralisch Gute in einem absoluten Sinn) und dem *kathêkon* (lat. *officium*) als dem im Alltagsleben unter praktischen Gesichtspunkten Gebotenen. *Persona* stünde insofern für das, was im Kontext einer bestimmten *Rolle* unter pragmatischen Aspekten geboten ist.² Die zweite Linie, ebenfalls in der späten Stoa verortet, verweist auf die Person als *Gewissensinstanz*. Personalität schließt hierbei das Bewusstsein des Guten und Bösen ein, und in diesem Sinne bezeichnet sie ein moralisch sowohl autonomes wie auch verantwortliches Individuum. *Syneidêsis* (lat. *conscientia*) bedeutet ursprünglich Mitwissen oder Zeugenschaft; in der späten Stoa (bei Seneca und Epiktet) verfestigte sich die Bedeutung dann zum Gewissen als „Beobachter und Wächter“ des Schlechten und Guten im eigenen Geist.³

Diese Begriffsverschiebung dokumentiert eine sich zunehmend etablierende Praxis der *Selbstbeobachtung* und des *Selbstzeugnisses* (vgl. auch Hahn/Kapp 1987), die in den *Bekennnissen* des Aurelius Augustinus (354-430) zu einer Radikalität fand, welche über die antiken Selbstsorgepraktiken weit hinaus geht. Doch diese Entwicklung zur *Innerlichkeit* wird nicht mehr an die Vorstellung der Person im antiken Sinne der Rolle, Rechtsperson etc. gekoppelt sein. Rolle *und* Gewissen, Öffentlichkeit *und* Innerlichkeit, Verantwortung nach außen (als Bürger, in den Ämtern) *und* gleichermaßen nach Innen (als Selbstsorge) bilden zwei Säulen eines integralen Selbstverhältnisses, das im weiteren historischen Verlauf in dieser Einheitlichkeit nicht mehr auftreten wird. In der Spätantike, vor allem dann im Mittelalter, wird der Personbegriff zunehmend Gegenstand abstrakter theologischer Spekulationen (vgl. Brasser 1999, S. 39ff.). Augustinus' Ausführungen zur Person markieren einen End- und Wendepunkt des antiken Personverständnisses. In Rückwendung auf die platonische Seelenlehre, die die Seele als Einheit von Vernunft- und Körperseele verstand, wird nun die *Person* zum Prinzip dieser in sich differenten Einheit. Damit aber nimmt Augustinus eine Verschiebung vor, welche Seele in einen Innenraum verlegt und im Gegenzug den Leib, der nach dem Prinzip der *Panpsychê* ja nicht als „weniger“, sondern nur als andersartig beseelt verstanden wurde, ins Äußere entlässt: In der Einheit der Person benützt „die Seele den Leib [...], so daß sie Mensch ist“; die Person ist „eine Mischung aus Seele und Körper“, so wie die Person Christus „eine Mischung aus Gott und Mensch“ ist; und zwar „nicht in Vermischung der Natur [von Gott und Mensch bzw. Seele und Körper, d. Verf.], sondern in der Einheit der Person“.⁴ Die Person nimmt also gewissermaßen den alten Platz der Seele als verbindender Instanz ein und reserviert für die Seele eine Innerlichkeit,

² Die *persona* selbst kann dabei unterschiedlicher Natur sein; Cicero unterscheidet vier *personae*, die sich aus der Teilhabe an der Vernunft, der charakterlichen Beschaffenheit, den jeweiligen Zufällen und Lebensumständen sowie der eigenen Wahl (etwa Berufswahl) ergeben; vgl. *De officiis* 1, 115.

³ „Sacer intra nos spiritus malorum bonorumque nostrorum observator et custos“ (Seneca, *Epistulae moralis*, zit. n. Harwardt 2002, S. 418).

⁴ Augustinus, *Epistulae* 137, 11 sowie ders., *Sermo* 186,1,1; beide Passagen zit. n. Brasser (1999, S. 46).

die für alle nachfolgenden, insbesondere neuzeitliche und moderne Selbstverhältnisse von außerordentlicher Bedeutung ist.

5 Innerlichkeit

In seiner umfangreichen Studie zur „Entstehung der neuzeitlichen Identität“ schreibt der kanadische Philosoph Charles Taylor über die augustinische Hinwendung zum Selbst, es sei „kaum übertrieben zu sagen, daß Augustinus derjenige war, der die Innerlichkeit der radikalen Reflexivität ins Spiel gebracht und sie dann der abendländischen Denktradition vermacht hat. Das war ein schicksalhafter Schritt, denn inzwischen haben wir zweifelsohne dafür gesorgt, daß sich der Standpunkt der ersten Person zu einer Sache von enormer Bedeutung ausgewachsen hat. [...] Auf diese Weise ist die Anschauung hervorgebracht worden, es gebe einen speziellen Bereich ‚innerer‘ Gegenstände, die nur von diesem Standpunkt aus zugänglich seien“ (Taylor 1996, S. 243). Das kennzeichnende Moment dieser von Taylor als „radikale Reflexivität“ bezeichneten Form des Selbstverhältnisses ist eine sich durchsetzende Ich-Perspektive. Während die antiken Selbstsorgepraktiken sicherlich auch davon motiviert sind, dass es je um „meinen“ Körper und „meine“ Seele geht, so führen sie doch nicht auf einen Weg der Selbsterkundung. Eher geht bei der Selbsterkenntnis und Selbstsorge darum, sich, seinen Körper, seine Seele, seine Glückseligkeit zum *Gegenstand* eines kulturell tradierten Wissens um Verbesserungsmöglichkeiten zu machen, also von einer überpersönlichen, verallgemeinerten, äußeren Perspektive aus – des Wissens, der Weisheiten, der vernünftigen Vorschriften – auf sich selbst zu schauen. Die Erkundung der inneren Beweggründe dient, wo sie nicht als schädlich oder nutzlos schon im Ansatz verworfen wird, allenfalls dazu, diese erkennend zu *objektivieren* und damit reglementierenden Praxen (Diät, Askese, Zügelung etc.) zugänglich zu machen. Im Fall der konkreten Introspektion findet der Blick ins Innere die Emotionen, Beweggründe, Antriebe, Leidenschaften, Lüste auf der *Oberfläche* eines Tableaus der Sichtbarkeit ausgebreitet; im Fall der Reflexion auf die Seele zeigt sich immer nur so etwas wie die *Oberfläche* eines gleichsam „ontologisch flachen“ Abbildes der kosmischen Harmonie und ihrer Gesetze. Auch der individualisierte Raum, der in der Differenz von öffentlicher und privater Person entsteht, lässt keine Innerlichkeit entstehen: „Das Individuum sucht *und findet sich* im anderen“, wie Vernant feststellt, es „projiziert und objektiviert sich auch in dem, was es tatsächlich vollbringt und verwirklicht. [...] Sein Bewußtsein von sich ist nicht reflexiv, kein Selbstbezug, nichts in seinem Inneren Beschlossenes.“ (Vernant 1998, S. 38; Herv. v. Verf.).

Eben dies beginnt sich mit dem frühchristlichen Weltbild zu ändern. Die Wahrheit ist auf dem Weg der Selbsterkenntnis nicht nur zu gewinnen, sondern sie *wohnt* nun, nach dem berühmten Satz Augustinus', im Innern des Menschen.⁵ Und auch wenn Wolfgang Kerstings (1991) Warnung, Augustinus nicht leichtfertig als Vordenker neuzeitlicher Subjektivierungsmodelle in Anspruch zu nehmen, durchaus zu beachten ist, so dokumentiert die Idee eines inneren Raumes, *in* dem überhaupt irgendeine Wahrheit wohnen *kann*, eine erhebliche Wendung in den individuellen Selbstverhältnissen. Die Geste der Wendung nach innen ist sicherlich nicht das Neue daran, denn gerade Sokrates bzw. Platon hat den Weg der Selbsterkenntnis ja, wie zu sehen war, nachhaltig initiiert. Doch zwischen Individuum und höchstem Sein (Gott) steht, obwohl Augustinus von der Platon-Rezeption Plotins stark geprägt war, nun nicht mehr wie noch in den platonischen Mythen ein ausgesprochen kompliziert gebauter, filigraner Kosmos mit all seinen Elementen der abgestuften Abbildung (Materialisierung) der Ideen: die vom Demiurgen geschaffenen göttlichen Wesen und Seelen, die zunächst vollkommen gestaltlose *Chora*, die platonischen Körper als noch immaterielle, aber schon kosmische Grundformen, die Elemente, aus der die Materie (*hylê*) gebildet wird, etc. Die antike Selbsterkenntnis ist ein Blick in einen hochgradig unpersönlichen göttlichen Kosmos (wenn es hoch kommt, in Form einer Ideenschau); sie folgt einer Logik des *Sehens*, nach dem sich das Handeln nachträglich richten kann. Der

⁵ „Noli foras ire, in te ipsum redi; in interiore homine habitat veritas“ (De vera religione XXXIX, 72, 202).

augustinische Blick ins Innere hingegen folgt einer Logik des *Handelns*. Nach innen sehen heißt unmittelbar, einen Weg zu seinem, in der ersten Person direkt angesprochenen Gott zu *beschreiten*,⁶ und gerade darin liegt eine unerhörte und radikale Neuerung dieses Denkens wie auch der kulturellen Dynamik, deren Ausdruck und Manifestation es ist. Dieser Weg ist der des *Erinnerns*: „Siehe, welchen Raum ich durchmesse in meinem Gedächtnis, um Dich zu suchen, Herr, *und es war nicht außerhalb*, wo ich Dich gefunden habe. Denn ich finde nichts von Dir, was nicht ein Erinnern wäre von der Zeit her, da ich Dich kennen lernte. [...] So also, seit dem Tage, da ich Dich kennen lernte, wohnst Du in meinem Gedächtnis [...]“ (Augustinus, Bekenntnisse X, 24; Herv. v. Verf.). Augustinus überträgt hier die platonische Lehre der Wiedererinnerung (*anamnêsis*) der Seele an die Ideen, die sie vor der Geburt kennen gelernt hatte⁷ auf die Beziehung der Seele zu Gott, die aber hier unmissverständlich als eine intime und persönliche Kenntnis, und nicht als Schau hochabstrakter Ideen, inszeniert wird; zugleich wird die Bedeutung der äußeren Welt (und mit ihr des Körpers) wesentlich rigider abgewertet als dies bei Platon der Fall war. Die Differenz beider Positionen wird auch in der Bedeutung sichtbar, die dem Gedächtnis zugewiesen wird: Platon vergleicht dieses mit einer schlichten Wachstafel;⁸ ein Bild, das durchaus im Einklang mit der in der Antike vorwiegenden Bedeutung des Gedächtnisses als *Speichermedium* steht. Wozu dagegen wird das Gedächtnis bei Augustinus: „Mein Gedächtnis, siehe, das sind Felder, Höhlen, Buchten ohne Zahl“ (Bekenntnisse X, 17); seine Macht ist „gewaltig groß, o Gott, ein Inneres (*penetrable*), so weit und grenzenlos. Wer ergründet es in seiner Tiefe?“ (ebd. X, 8) – der Geist jedenfalls nicht, denn als Wohnort Gottes geht das Gedächtnis weit über diesen hinaus. „So ist der Geist zu eng, sich selbst zu fassen“ (ebd.). Dieser Raum der Erinnerung ist dem Individuum *je* allein zugänglich. Was Augustinus eher *er-* als *gefunden* hat, so Phillip Cary (2000), ist nicht nur ein inneres Selbst, sondern ein *privates* inneres Selbst. Augustinus schafft hiermit die Voraussetzung zur Institutionalisierung einer Instanz, die gleich für *beide* dominanten Identitätsfigurationen der Neuzeit, das cartesianische Ich (*ego cogito*) wie auch für die romantische Vorstellung der verborgenen *inneren Natur*, maßgeblich ist.

Man darf allerdings nicht übersehen, dass es bei aller Innovation dieser Form der Introspektion nicht um das geschaute Selbst geht, sondern, und hier steht Augustinus im Einklang mit seinen geistigen Vorläufern im Platonismus und in der Stoa, in der Geste gerade um die *Überwindung* dieses Selbst. Auch das Gedächtnis will Augustinus in den *Bekenntnissen*, wie zuvor den Körper und die Sinne, hinter sich lassen, um sich zum höchsten Wesen zu erheben; doch muss er einsehen, dass dieses die wesentliche verbindende Instanz darstellt, denn in ihm ist die Erinnerung an Gott enthalten, oder zunächst: die Erinnerung daran, etwas *vergessen* zu haben. So wie deshalb die Erinnerung für den erinnernden Geist selbst nicht fassbar ist, ist das Individuum mit oder trotz der „gewaltigen“ Räume seines Inneren nicht die letzte Instanz; die Seele weist über sich hinaus, und zwar „nach oben“. Der Geist, oder das, was der Mensch von sich zu fassen vermag, hält nicht ein, was die Erinnerung verspricht: es *muss* mehr geben, und dieses Mehr ist es, das *ihn* ermöglicht.⁹ Die epistemische Ordnung der Welt sowie, mit Charles Taylor betrachtet, die „Quelle der Moral“, liegt auch bei Augustinus nicht im Individuum selbst. Seine Innerlichkeit

⁶ Ein prägnantes Beispiel dafür, wie auch für den durchgängigen Stil der *Bekenntnisse*: „Wie also soll ich, Herr, Dich suchen? (*Quomodo ergo te quaero, domine?*) Denn such ich Dich, meinen Gott, so suche ich das Selige Leben. (*Cum enim te, deum meum, quaero, vitam beatum quaero.*) [...] Wie also such ich das Selige Leben? [...] In der Besinnung, so als hätt ich es vergessen, aber wüßte noch, daß ich es vergessen habe [...]“ (Augustinus, Bekenntnisse X, 20).

⁷ Vgl. Platon, Phaidon, 72e-77a.

⁸ Vgl. Platon, Theaitet, 191a ff.

⁹ Genau dies entspricht auch der Form des „augustinischen“ Gottesbeweises und seiner Variationen bei Anselm und Descartes (vgl. auch Taylor 1996, S. 258): Der menschliche Geist vermag die Vorstellung eines vollkommensten Wesens hervorzubringen; dieses ist er, der ja begrenzt ist, nicht selbst. Das er als Unvollkommener das Vollkommene nicht selbst erzeugen kann, muss es außerhalb seiner liegen und sein Denken des Vollkommenen erst ermöglichen. Ein solches vollkommenes Wesen kann *per definitionem* keinen Mangel aufweisen, also auch keinen Mangel an Existenz. Ergo existiert Gott.

ist lediglich eine vermittelnde Instanz; *als* diese Instanz aber erfährt sie eine erhebliche Aufwertung, eine gleichsam unmittelbare göttliche Würdigung. Deshalb stellt die augustinische Innerlichkeit zu ihrer Zeit nicht bereits im eigentlichen Sinne eine Form der Identität dar, denn sie ist Selbstverhältnis nur als Verhältnis zu Gott. Das Bekenntnis dient nicht der Selbstfindung; oder andersherum: der Weg ins Innere ist (noch) nicht die Antwort auf die Frage nach dem eigenen Selbst, sondern er ist die Antwort auf die Frage nach Gott. Man kann aber unschwer die Relevanz dieser Figur erkennen: denn sobald das Objekt der Frage vertauscht wird, sobald das Individuum sich in seinem Fragen nicht auf Gott, sondern auf sich selbst richtet, führt der augustinische Weg ins Innere *mit Notwendigkeit* zur selbstreferentiellen Begegnung des fragenden Ichs mit sich. In gewisser Weise wurde also mit der Haltung der *radikalen Reflexivität* eine Antwort gegeben, deren Frage erst viele Jahrhunderte später gestellt werden sollte.

6 Das Individuum und sein Platz in der Welt

An den vorgebrachten Beispielen ist teilweise bereits deutlich geworden, in welcher Weise die Formen der Selbstverhältnisse von den strukturellen Voraussetzungen des Erfahrens und Denkens zu einer bestimmten Zeit abhängen. Die Identität ist immer an Fragen der Ordnung gebunden – Ordnungen des Wissens, des Kosmos, der Gesellschaft, die letztlich aus den Handlungspraxen und den Strukturen ihrer Institutionalisierung entstehen, und die kulturelle Möglichkeitsräume der Sinnerzeugung bereitstellen – ein jeweils festliegendes semantisches Potential, Unterscheidungsmöglichkeiten von Welt und Selbst, sowie Verknüpfungsoptionen, die eine Erzeugung von Komplexität, Welt- und Selbstbildern, erst ermöglichen, und deren Gültigkeit stets historisch wie kulturell begrenzt bleibt. Unter all den Transformationen in den Selbstverhältnissen, die sich von der archaischen Zeit über die Antike bis ins Mittelalter hinein aufzeigen lassen, gibt es dennoch so etwas wie einen vergleichsweise homogenen ontologisch-kosmologischen Grund, nämlich die Verortung höherer Mächte in der Welt. Sei es der christliche Schöpfergott, der Demiurg, die antike Götterwelt oder seien es archaische Lokal- und Naturgottheiten: stets gab es ein transzendentes Drittes zwischen den Menschen und der Welt, die sie umgab. Dieses wirkte vermittelnd, es garantierte eine – wie immer auch despotische oder apodiktische – Ordnung: wie ein Versprechen auf eine Art von Regel, durch die sich das eigene Handeln mit dem Geschehen der Welt und ihrer bedrohlichen Unvorhersehbarkeit *kausal* verbinden ließ (so wie etwa in den griechischen Genealogien der Erbschuld oder im Versprechen auf ein gutes Leben nach dem Tod bei rechter Lebensführung). In den antiken Hochkulturen wie auch im Mittelalter spielen deswegen Kosmologien eine unverzichtbare Rolle für die Selbstverortung, denn sie verbinden das Göttliche mit der sichtbaren Welt einerseits und dem Einzelnen andererseits.

Die vorneuzeitliche Weltsicht basierte somit auf dem Grundsatz einer *in* der Welt liegenden und in dieser sichtbar werdenden, ablesbaren Ordnung. Diese fand ihren Ausdruck und ihre Entsprechung in einer strengen stratifikatorischen Gesellschaftsorganisation, in der jedes Individuum an seinen Platz gestellt war. Peter Fuchs (1999, S. 279f.) charakterisiert diese Einbindung als „Komplettinklusion“, die mit der Zugehörigkeit zu einer Schicht identisch sei. Wer aus seiner Schicht herausfällt, fällt zugleich aus dem kompletten Inklusionsbereich der Gesellschaft heraus, mit den entsprechenden für das Individuum katastrophalen Folgen, vor denen nur das Aufrechterhalten der Ehre vor Gott bewahren kann (ebd., S. 284).¹⁰ Die gesellschaftliche Ordnung reproduziert sich auf diese Weise selbst; sie bietet ein deutliches Bild ihrer Schichtungen und führt zugleich anhand der überall sichtbaren Ausgeschlossenen vor, was es heißt, ihr zu Widerstreben.

Ein eindrucksvolles Beispiel der Nachhaltigkeit dieser Ordnungsvorstellung bieten die theologischen und daran angeschlossenen pädagogischen Ideen des Johann Amos Comenius (1592-1670), der, als Zeitgenosse Descartes' (1596-1650), noch angesichts der

¹⁰ Der aus dem Inklusionsbereich Gefallene „fällt in die Vagabondage“; er „ist zugleich kriminell, verdächtig, gefährlich, ruhelos“ und ist eine Verachtung preisgegeben, „die tödliche Folgen haben kann. Im Exklusionsbereich sind die Körper leicht eliminierbar“ (Fuchs 1999, S. 280).

völlig aus den Fugen geratenen mittelalterlichen Gesellschaftsordnung auf der Grundlage einer neuplatonischen Kosmologie argumentierte, um einen Ausweg aus dem „Labyrinth der Welt“ im von Religionskriegen überzogenen Europa aufzuzeigen. Comenius bot das Konzept der All-Ordnung (*Pantaxie*) als identitätsstiftende Idee gegen die grassierenden Entfremdungserfahrungen (*alienationes*) auf (vgl. Buck 1984). Ganz im Sinne vorneuzeitlichen Denkens sollte eine harmonische Ordnung von Werten und Wahrheiten (*Panharmonie*) dem Einzelnen „eindeutige und für jedermann verbindliche Orientierungspunkte der individuellen Lebensführung“ bereitstellen (Schimank 1985, S. 449), so dass im Effekt durch das gottgefällige Verhalten aller Individuen die Welt als Ganze den göttlichen Schöpfungsplan erfüllen und eine „Rückbewegung zu Gott“ (*Epistrophé*) vollziehen konnte. Einzig menschliche Unvollkommenheit und Unwissen konnten aus dieser Sicht für die Störung der Weltenharmonie verantwortlich zu machen sein. So hoffte Comenius, dass sich mit der allmählichen Überwindung der scholastischen, meist ineffektiven und häufig brachialen Lehrmethoden auf dem Weg einer allumfassenden und alle umfassenden pädagogischen Programmatik („*omnes omnia omnino docere*“) eine kontemplativ-mystische Einheit des Individuums mit dem umfassenden Ganzen des göttlichen Kosmos wiederherstellen ließe. Ganz in Sinne des stratifikatorischen Gesellschaftsmodells besteht die Identität des Einzelnen in der Einnahme seines Platzes in der Welt, und sie kann nur als Moment der umfassenderen Einheit des Weltganzen bestehen. Dieses Verhältnis kann und darf nicht, und hierin ist Comenius durchaus innovativ, gewaltsam hergestellt werden. Vielmehr entspricht es der Natur jedes Individuums, an seinem Platz in der Welt zu stehen, und es wird bei rechter und gewaltfreier Anleitung diesen Platz von selbst einnehmen. Sein Wahlspruch: „*omnia sponte fluant – absit violentia rebus*“ („alles fließe aus sich selbst heraus, fern bleibe die Gewalt den Dingen“) gibt dieser Ansicht Ausdruck; sie impliziert zugleich, dass jedem „Ding“ im Kosmos ein *individuelles* Moment innewohnt, welches sich bei gewaltfreier Entwicklung *sponte*, aus sich selbst heraus also, harmonisch entwickelt.

In sozialtheoretisch modernerer und gegenüber dem neuplatonischen Weltmodell terminologisch aktualisierter Form stellt Gottfried Wilhelm Leibniz' (1646-1716) *Monadologie* und seine Lehre der *praestablierten Harmonie* ein vergleichbares Modell dar, das, ohne dies an dieser Stelle auszubreiten, die Vorstellung des Eingebundenseins in ein harmonisches Ganzes in die Neuzeit hinüberzuretten versucht und dabei zugleich eine qualitative Bestimmung von Identität als *Individualität* formuliert: jede „Monade“ (vereinfacht als Individuum übersetzbar) spiegelt in ihren Qualitäten ihren Platz im Weltganzen wider; Individualität beruht somit auf der je einzigartigen Konstellation, die eine „Monade“ in Bezug auf die anderen Monaden einnimmt (vgl. Hauser 1994, S. 76ff.; Jörissen 2000, S. 44ff.). Nur am Rande sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass diese Form der Identität auch nach dem Ende kosmologischer Metaphysiken durchaus noch relevant bleibt. Georg Simmel beispielsweise bezieht sich zur Explikation der Kategorie des *Berufs* sogar explizit auf Leibniz (vgl. Simmel 1995, S. 290ff.) und beschreibt auf (unter anderem) dieser ideengeschichtlichen Grundlage eine moderne, urbane Form der Selbsterfahrung. Der Beruf nämlich stellt für Simmel die zugespitzte Kategorie der Korrelation individuellen Seins mit den ihn umgebenden sozialen Kreisen dar. Simmel spricht hier von einem „Imperativ“, die von der Gesellschaft erzeugte Stelle zu besetzen: das Individuum habe seinem „inneren Ruf“ solange zu folgen, bis es diese Stelle gefunden und besetzt hat. Die Verwirklichung dieser Harmonie erfährt das Individuum im Sinne einer Teleologie (denkbar etwa als Strukturmuster biographischer Erzählungen); objektiv betrachtet stellt sie für Simmel jedoch einen Kausalzusammenhang dar. Die Gesellschaft bietet dem Individuum mit seinem von Innen heraus bestimmten Lebenszusammenhang eine „Stätte, an der seine Besonderheit zu einem notwendigen Glied in dem Leben des Ganzen wird“ (ebd., S. 292f.).¹¹

¹¹ Im Gegensatz zu anderen Soziologen seiner Zeit (etwa Emile Durkheim oder George Herbert Mead) versteht Simmel, indem er sich zur Bestimmung des Individuums nicht auf Hegel, sondern auf das transzendente Subjekt Kants bezieht (welches freilich ein überindividuelles Prinzip darstellte), das Individuum dabei noch als eine *vorsozial* bestehende Einheit. Die moderne Vorstellung von Individualität hebt sich jedoch eher von dieser Vorstellung ab und sieht ein, dass das Individuum sich im

7 Ich

Comenius' Vorschlag der Wiederherstellung einer göttlichen Ordnung nach vorneuzeitlichem Muster ließ sich in den Wirren des 17. Jahrhunderts indes kaum mehr vermitteln. Der Machtverlust und schließlich die Spaltung der Kirche hatten längst den Niedergang ihrer stets unerbittlich verteidigten Dogmen und damit einen Prozess der Erosion des mittelalterlich-christlichen Weltbildes ausgelöst, der durch den so ermöglichten Aufstieg freier Wissenschaften und Künste noch verstärkt und beschleunigt wurde. Die Erfahrung eskalierender Religionskriege und ihrer persönlichen, ökonomischen und sozialen Folgen, von Seuchen, Plünderungen und Hungersnöten dürfte ebenfalls dem Vertrauen in eine mögliche „Panharmonie“ auf der Grundlage einer universalen Ordnung auf Dauer eher abträglich gewesen sein. Zudem sah das bereits das späte Mittelalter in den von reichen Kaufleuten, dem neu entstandenen Stadtadel, geprägten neuen ökonomischen und kulturellen Zentren einen Typus entstehen, dessen oftmals steile soziale Karriere eine ganz anschauliche Widerlegung des starren stratifizierten Gesellschaftsbildes darstellte.

Die mächtigen theoretischen Entwürfe der Neuzeit wie Francis Bacons *Magna Instauratio* und *New Atlantis*, René Descartes' *Discours* und seine *Meditationes* sowie Thomas Hobbes' *Leviathan* dokumentieren auf eindrucksvolle Weise das Ausmaß der Erschütterung der tradierten Weltbilder. Werke wie diese bezeugen in ihrer Positivität den Verlust einer kosmisch-ganzheitlichen Weltsicht, die das von Michel Foucault dargestellte „prosaische Weltalter“ (Foucault 1974, S. 46ff.) bis in den letzten Winkel des sozialen Lebens wie auch des Geistes durchzogen hatte, und sie fassen die Problematik ihrer Zeit – freilich in sehr unterschiedlicher Weise – in der Frage nach dem Verhältnis des Einzelnen zur Welt; der Frage nach der gesellschaftlichen Ordnung und ihrer Bedingungen seitens der Individuen. Das „Zeitalter der Repräsentation“ (Foucault), dessen epistemologisches Kernmoment darin bestand, dass die Quelle der „Ordnung der Dinge“ ins Innere des denkenden Subjekts verlegt wurde, geht mit einem radikalen Wechsel der Perspektive einher. An der Geschichte der Herausbildung der Zentralperspektive als Darstellungsprinzip ist dieser Wandel in seiner Entwicklung ablesbar.

Das neue Selbstverständnis artikuliert sich in dem ego-zentristischen Weltentwurf des ehemaligen Jesuitenschülers René Descartes auf paradigmatische Weise. Descartes' strikte Aufteilung der Welt in denkende Substanz (*res cogitans*) auf der einen und ausgedehnter Substanz (*res extensa*, die Welt der Körper) auf der anderen Seite verlegt die gesamte Rationalität, den gesamten Grund der Ordnung von Welt in die „Vollzugsinstanz“ des Denkens, das *ego cogito*, hinein, das zudem nach der wohlbekannten Formel *cogito, ergo sum* im Denken seine Existenz selbst beweist, also sowohl seine epistemische Ordnung als auch seine ontologische Gewissheit in jedem Sinne in sich selbst findet. Der Preis für eine solche Haltung ist die vollkommene Trennung von Körper und Sinnlichkeit. „Ich setze also voraus, daß alles, was ich sehe, falsch ist, ich glaube, daß nichts jemals existiert hat, was das trügerische Gedächtnis mir darstellt: ich habe überhaupt keine Sinne; Körper, Gestalt, Ausdehnung, Bewegung und Ort sind nichts als Chimären. Was also bleibt Wahres übrig?“ (Descartes, *Meditationes* II, 2). Nachdem Descartes den Körper wie selbstverständlich zur „Gliedermaschine“ und zum „Leichnam“ degradiert (ebd. II, 5) sowie Sinne und Empfindungen ebenfalls ausschließt (denn „auch das kommt ohne Körper nicht zustande“), bleibt schließlich nur noch das Denken als nicht zu leugnende Tatsache übrig, und dieses bestimmt den von Descartes projektierten Selbstentwurf: „Ich bin aber ein wahres und wahrhaft existierendes Ding (*res vera et vere existens*), doch was für ein Ding? Nun, ich sagte es bereits – ein denkendes“ (ebd. II, 6). Zwar bedient sich Descartes mit dem Ausdruck *res* terminologisch noch der überkommenen Substanzmetaphysik, doch ist diese Seelensubstanz nur mehr eine ausgehöhlte „residuale Bestimmung, in der der klassische Begriff des höchsten Seelenvermögens, der *anima intellectiva*, aufgenommen und doch gänzlich verändert ist“ (Mensching 1991, S. 221). Die cartesianische Seele ist von der Welt

Sinne einer „Selbstrealisierung des Einzelnen“ (Habermas 1992, S. 190) erst im sozialen Austausch herstellt („Individuierung“).

wie auch der leibgebundenen Erfahrung vollkommen getrennt; sie besteht aus nichts anderem mehr als einer rational gestifteten Selbstbeziehung.¹²

8 Das disziplinierte Subjekt und die Selbst-Identität des Selbstbewusstseins

Was sich in Descartes' Philosophie artikuliert, ist die enorm gesteigerte Bedeutung eines Individuums, das den Schlüssel zur Welt je in sich selbst findet – in seiner *Rationalität*, seiner Fähigkeit, denkend der Welt ihre Regeln vorzuschreiben. Diese neue Stellung drückt sich ebenfalls in der Aufmerksamkeit aus, welche die sozialen Institutionen zunehmend den Individuen widmen. Michael Foucault beschreibt in *Überwachen und Strafen*, wie allmählich Institutionen sich verändern bzw. neu entstehen, die im Dienst einer *Disziplinierung* der Individuen agieren. Das ist weniger im Sinne der Unterdrückung als vielmehr des *Fruchtbarmachens* der Einzelnen gemeint, wie es sich etwa in der im 18. Jahrhundert und darüber hinaus verbreiteten utilitaristischen Ideologie dokumentiert. Es gelingt Foucault aufzuzeigen, dass die seit dem 17. Jahrhundert *peu à peu* im Militär, den Spitälern, den Schulen und Gefängnissen entwickelten Disziplintechniken *subjektivierend* wirkten, indem sie, verbunden mit einer machtvoll einsetzenden Routine des verwaltungsmäßigen Erfassens und Registrierens von Individualität, des minutiösen Listenführens, des Anlegens von Dossiers, Akten und Archiven über Individuen, eine bestimmte Art des Selbstverhältnisses, die uns heutigen, vom Stammbuch bis zur Sterbeurkunde lückenlos „dokumentierten“ Individuen ganz natürlich erscheint, überhaupt erst herstellten. Auf der einen Seite erzeugen Disziplintechniken wie die Übung ein spezifisches *Können*; sie dienen der Steigerung und Verbesserung der Individuen. Auf der anderen Seite etabliert sich im gleichen Zug mit der Praxis der ständigen Überprüfung ein System des *Panoptismus*, in welchem die Individuen einem allgegenwärtigen „Disziplinarblick“ ausgesetzt sind, den sie zu einem Habitus der Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle verinnerlichen.

Nicht mehr die „Ehre vor Gott“ hält die Individuen im Inklusionsbereich ihrer Gesellschaft, sondern ihre *Rationalität* im Sinne selbstkontrollierender Selbstreflexion sowie die Bereitschaft, sich, d.h. sowohl ihr Selbstbild als auch die Organisation ihrer alltäglichen und sozialen Praxen, dieser zu unterwerfen. Verdankte sich die Identität der Individuen im Mittelalter ihrem Platz innerhalb der stratifizierten Ordnung (solange sie nicht abfielen), so wird das neuzeitliche Individuum seine Identität stets von neuem herstellen und beweisen müssen, indem es sich – wie das Disziplinarsubjekt Foucaults oder Webers protestantischer Charakter – in der Kontinuität einer unendlichen Abfolge steter Selbstprüfungen etabliert. Identität wird zu einer sozial organisierten Zumutung (Böhme 1996) und damit zur persönlichen, biographischen Aufgabe, in der es darum geht, „sich selbst durch methodisches und diszipliniertes Handeln neu zu schaffen“ (Taylor 1996, S. 289). In der Identitätstheorie des englischen Philosophen und Politikers John Locke (1632-1704) findet diese Haltung ihren kongenialen Ausdruck. Lockes *Essay concerning human understanding*

¹² Es gab, das sollte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, vor und nach Descartes auch ganz andere Fortschreibungen der augustinischen Selbsterkundung, die sich nicht einer methodisch-vernunftgeleiteten, sondern einer erfahrungsorientierten Introspektion verdanken und hieraus eine im Hinblick auf romantische und spätdromantische Identitätsentwürfe wirkungsmächtige Gegenposition zur rationalistischen Einheitsfixierung darstellen. Michel de Montaigne (1533-1592) behandelt in seinen *Essais* gerade die inneren Widersprüche als konstitutiv: „Mein Inneres erscheint einmal so, einmal so; das hängt davon ab, von welcher Seite ich es betrachte. Wenn ich Verschiedenes von mir aussage, kommt das daher, dass ich mich verschieden sehe: alle Gegensätzlichkeiten lassen sich abwechselnd irgendwie in mir entdecken: ich bin schüchtern und auch frech; keusch und geil; geschwätzig und schweigsam; schwerfällig und fein; ideenreich und stumpf; grämlich und freundlich; verlogen und wahrhaftig; gelehrt und unwissend; freigiebig und auch geizig und verschwenderisch. [...] Jeder, der sich wirklich aufmerksam studiert, findet in sich, und gerade auch in der Art seiner Selbstbeurteilung, diese Unbeständigkeit und diese Widersprüche. Ich kann nichts im Ganzen von mir aussagen, nichts einfach und eindeutig, nichts ohne Unbestimmtheit und ohne Beimischung. ‚Je nachdem‘ ist der Gesichtspunkt, der in meiner Logik am häufigsten vorkommt“ (Montaigne 1989, S. 162f.: Die Unbeständigkeit unseres Handelns).

stellt geradezu die paradigmatische Voraussetzung dieser radikal reflexiven Selbstformungspraktiken dar. Denn das Selbst, so zeigt Locke im Kapitel über *Identität und Verschiedenheit* (2. Buch, Kap. XXVII), ist dermaßen autark, dass es in jeder Hinsicht unabhängig von den es ‚tragenden‘ Substanzen oder Organismen ist: die Person ist reines Selbstbewusstsein, und allein dieses stiftet Identität durch die reflexive Konstitution eines „self“. Die Identität der Person besteht in nichts anderem mehr als in ihrer eigenen Identifizierung mit dieser Fähigkeit der radikalen, auf Umgestaltung abzielenden Haltung des Desengagements. Das „punktförmige Selbst“ (vgl. Taylor 1996, S. 288ff.) ist wesentlich dadurch ausgezeichnet, dass es qualitativ von nichts anderem bestimmt ist; es ist in diesem Sinne absolut frei, denn jedes konkrete qualitative Einzelmerkmal ist *für es* allenfalls Objekt der rationalen Umgestaltung. Daher ist das punktförmige Selbst gewissermaßen ausdehnungslos; „es ist nirgends außer in diesem Vermögen, Dinge als Objekte zu fixieren“ (ebd., S. 309); es besteht aus nichts anderem als einer Bewegung der vollkommenen Selbstkontrolle. Es ist der zur Instanz geronnene Ausdruck absoluter Selbstbeherrschung, einer auf Dauer gestellten *Umformung des Selbst*, einer durch ständige Selbstregulation herbeigeführten Abschaffung alter und Neuschaffung erwünschter Gewohnheiten (*habits*).¹³

Selbstverbesserung durch Selbstkontrolle und *Selbstkontrolle durch Selbstbeobachtung* bilden die Grundsteine einer zunehmend auf der Basis der Leistungen ihrer Disziplinarinstitutionen organisierten und dadurch auch zunehmend auf diese angewiesenen Gesellschaft. Unter dem Titel des ‚protestantischen Charakters‘ hat Max Weber die Entstehung eines nach eben diesen Prinzipien funktionierenden Sozialcharakters vorgestellt. Weber stellt vor allem den Aspekt der ökonomischen Disziplinierungsmechanismen dar, welche, in Zusammenhang mit protestantischem Arbeitseifer einerseits und Asketismus (ausgehend vom Calvinismus und Puritanismus) andererseits, einen systemischen Effekt der Kapitalakkumulation und Reinvestition hervorrufen, wobei im Zentrum die *Umgestaltung des Selbst* qua selbstkontrollierender, ent-emotionalisierter Pflichtethik steht: „Die ethische Praxis des Alltagsmenschen wird ihrer Plan- und Systemlosigkeit entkleidet und zu einer konsequenten *Methode* der ganzen Lebensführung gestaltet. [...] Der Bußfertige hat“, so zitiert Weber eine protestantische Gnadenlehre aus dem Jahr 1689, „*eine feste Regel*“, an die er sich genau hält und wonach er sein ganzes Leben einrichtet und wandelt. [...] *Nur* eine dauerhafte Veränderung des *ganzen* Menschen kann, weil Folge der Gnadenwahl, dies bewirken“ (Weber 1996, S. 77; Herv. im Orig.).

9 Untiefen des Selbst

In den pietistischen Strömungen, die das ausgehende 17. Jahrhundert und das 18. Jahrhundert – im angelsächsischen Raum unter dem Titel *Methodismus* – nachhaltig geprägt haben, kündigt sich eine Gegenbewegung zum aufklärerischen Rationalismus an, die zumindest teilweise aus den asketischen Strömungen des Calvinismus bzw. Puritanismus hervorging (Weber 1996, S. 89ff.). Die Introspektion ist im Pietismus nicht mehr ein bloßes Instrument der „desengagierten“ Selbstprüfung; der Blick ins Innere offenbart vielmehr in einem tiefen *Gefühl* der Frömmigkeit die Gemeinschaft mit Gott schon im Diesseits (ebd., S. 93). Die Erfahrung der persönlichen Nähe zu Gott geschieht in einem hochgradig emotionalen Akt der Bekehrung, der im Methodismus, so Weber, als „unter Umständen bis zu den fürchterlichsten Ekstasen gesteigerter Bußkampf“ vollzogen wurde (ebd., S. 105).

Eine solche eigentümliche Mischung von asketischer Moralität und emotionaler Ekstase prägt als eine den Rationalismus der Aufklärung komplementierende Haltung zunehmend das 18. Jahrhundert. In der literarischen Bewegung der *Empfindsamkeit* kommt die allgemeine Aufwertung des individuellen Gefühlslebens zum Ausdruck, und häufig sind hier, wie etwa in Goethes *Werther*, die „heißen Tränen“ eine unmittelbare Folge der Tugendhaftigkeit und moralischen Dilemmata der beteiligten Akteure. Die Empfindungen

¹³ Als Modell ist das sich selbstreflexiv bzw. selbstreferentiell konstituierende und damit hochgradig anpassungsfähige, *flexible Selbst* von durchaus aktueller Relevanz (vgl. etwa Giddens 1991; Beck 1993; Luhmann 1994; Sennett 2000).

genießen eine vormals unbekannte *moralische Dignität*, die auch das Alltagsleben und die Organisation der sozialen Beziehungen zu strukturieren beginnt – so etwa der partnerschaftlichen Liebe, deren Code im 18. Jahrhundert auf eine „Semantik des Gefühls“ umstellt (vgl. Luhmann 1994, S. 128ff.). Das emotionale Innenleben wird sozial funktional, was daran erkennbar ist, dass die immer auch verschlossene, opake, metaphorische Sprache der Gefühle im Pietismus, der Empfindsamkeit wie auch der anschließenden Romantik Kommunikationswert besitzt, und nicht etwa als irrationalistischer Subjektivismus erscheint.

Wenn Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), eine zentrale Figur im Diskurs um Innerlichkeit und Subjektivität, von der Vernunft des natürlichen Gefühls ausgeht, so schließt das an die zeittypische Aufwertung des Gefühls an, zeigt sich in der Betonung der Vernunft jedoch dem Aufklärungsdenken verpflichtet. Rousseau will Vernunft allerdings nicht im Sinne des cartesianischen Desengagements verstanden wissen; vielmehr bezieht er diese aber im direkten Rückbezug auf Augustinus: „Wesen aller Wesen, ich bin, weil du bist. Ich erhebe mich zu meinem Quell, wenn ich unaufhörlich über mich nachdenke“, lässt Rousseau den savoyischen Vikar im *Emile* sprechen (Rousseau 1990, S. 300). Durch den Augustinus-Bezug verweist die Natur (wieder) auf eine höhere Ordnung; sie ist ganz vom göttlichen Willen durchzogen: daher ist es vernünftig, ihr zu vertrauen und sie als *absoluten* Bezugspunkt anzusehen. Da der inneren Natur zu vertrauen ist, kann Rousseau eine Philosophie der radikalen Autonomie formulieren: Die Moralquellen liegen ausschließlich in dieser – göttlich bestimmten – inneren Natur und keinesfalls in den deformierten Konventionen der – gar urbanen bürgerlichen oder höfischen – Gesellschaft. Die innere Stimme, das Gewissen als höchster Ausdruck der Verlässlichkeit und Urteilsfähigkeit der Gefühle, ist – sofern nicht durch die Gesellschaft verdorben – für Rousseau die einzige Instanz, aus der das Individuum Handlungsnormen ableiten kann. Es ist von hier aus, wie Ernst Cassirer (1989) aufgezeigt hat, kein weiter Weg zu Immanuel Kants Modell des moralischen Subjekts, welches nur in sich das moralische Gesetz finden kann, und welches sich diesem selbst auferlegten Gesetz des kategorischen Imperativs unterwerfen muss, um frei zu sein. Dieser Weg führt zu einer prozeduralen, vollkommen inhaltsfreien Ethik, die dann allerdings gerade auf dem *Ausschluss* emotionaler Einschätzungen beruht, die also das Raunen der Gewissensstimme durch die *Form* einer Prozedur ersetzt.

Doch Rousseau findet im Innern noch durchaus anderes als göttliche Perfektion. Seine *Confessions*, nach dem „Diktat des Gefühls“ geschrieben, erzählen die Geschichte einer anderen inneren Natur; eines Selbst (*moi seul*), das in all seiner Authentizität ein „kleines, unglaublich verletzliches und moralisch unzulängliches Ich“ (Gebauer/Wulf 1992, S. 290) ist, welches, wie Rousseau sagt, wenn nicht gut, so doch wenigstens anders ist. Darin ist es dem Selbst der inneren Stimme geradezu entgegengesetzt, denn dieses ist gut, aber nicht wirklich individuell (insofern es dem göttlichen Vernunftgesetz gehorcht und dieses im Individuum repräsentiert). Die innere Natur als innere Gewissensstimme ist in der Weise unergründbar, wie Gott unergründbar ist. Das „moi seul“ hingegen ist unergründbar, weil es *verborgen* ist und nur im bekenntnishaften Ausdruck an den Tag gebracht werden kann; es trägt die Signatur des Irrationalen, Amoralischen, aber dennoch Wirksamen.

Diese Idee der verborgenen, nur in der Artikulation zu entbergenden Natur wird in der Frühromantik zum zentralen Movens: „Das menschliche Leben wird als eine Äußerung eines Potentials angesehen, das durch diese Äußerung zugleich gestaltet wird“ (Taylor 1996, S. 652). Diese Form der *expressivistischen Individuation* ist zu einem Eckpfeiler des modernen subjektiven Selbstverständnisses geworden. In der Artikulation entsteht etwas *Neues*: Mimesis, auch Selbstmimesis, wird zur *Poiesis*. Die Sprache des Neuen muss eine neue Sprache sein, die das Esoterische, Rätselhafte aufgreift und erschließen hilft. Das neue Gefühl der Tiefe ist anders als bei allen vorherigen Kulturen: es weist nicht auf eine außen liegende, ontologische Ordnung wie noch bei Augustinus, sondern es weist aus der Tiefe der subjektiven Natur lediglich auf das spiegelnde Subjekt selbst zurück, aber nicht, indem sie es dezisionistisch als Geist oder Vernunft vom Körper, der Natur, der Materie trennt, sondern gerade indem sie es an diesen unauslotbaren Instanzen gewinnt. In dieser Selbstspiegelung entsteht eine Untiefe, die beinahe kein Außen mehr kennt – daher erscheinen die romantischen Naturschilderungen so oft wie Ausgestaltungen des Unbewussten selbst –,

und die einen nicht versiegenden Quell darstellt: „Das unentrinnbare Gefühl der Tiefe rührt von der Erkenntnis her, daß – einerlei, was wir hervorholen – dort unten immer noch mehr ist“ (ebd., S. 678). Das Individuum beginnt, sich im Fluss seines Sprechens zu (er-) finden. Die von Sigmund Freud und Josef Breuer entwickelte Technik der *talking cure* schließlich markiert den Beginn einer Erfolgs-*Story*, die zunächst die subversiven, arationalen, amoralischen inneren Ländereien zur Sprache bringt. In der Metapher des „inneren Afrikas“ jedoch (Lütkehaus 1989) klingt nicht ganz zufällig die Faszination besonders exotischen Exponats an, welches, gleichsam hinter den Gittern eines viktorianischen Seelen-Zoos ausgestellt, als grundsätzlich domestizierbare Natur von Beginn an im Kontext von Inszenierungen, und nur dort, erscheint. Das zu bekennende Innere erweist sich, über die Selbstfindungsaspirationen der Post-68er-Generation bis hinein in seine derzeitigen massenmedialen Inszenierungen – in der Verfallsform des *geschwätzig*en *Selbst*, das in *talks* und *Interviews* seine Gefühlslagen über das geschätzte Publikum ausgießt – als eine anscheinend kaum mehr hintergehbare Form des Selbstverhältnisses.

10 Das anerkannte Selbstbewusstsein: die Sozialität der Identität

Die oben beschriebenen neuzeitlichen Typen von Selbstverhältnissen – das *Ich*, das *disziplinierte, punktförmige Selbst* und auch in gewisser Hinsicht noch das *romantische Selbst* sind Ausdruckformen eines grundsätzlich individualistischen Weltbildes. Der „homo clausus“ (Elias) des 17. und 18. Jahrhunderts ist das irreduzible Grundelement eines mechanistischen Staats- und Gesellschaftsverständnisses, welches die für Antike und Mittelalter prägende Vorstellung einer ganzheitlichen Einbindung des Einzelnen in den allumfassenden Kosmos und seine *Kreisläufe* durch das Modell linearer Kausalketten ersetzte. Der augenfälligste Ausdruck hierfür ist vielleicht das pneumatische Seelenmodell Descartes, das noch den Rest göttlicher Einwirkung auf Korpuskularbewegungen zurückführt und damit eine *mechanische* Verbindung von Körper, Geist und Gott entwirft.

Dieser Automat zeichnet sich allerdings durch die besondere Eigenschaft aus, dass er primär um Selbsterhaltung bemüht ist. Die politische Theorie Hobbes' entwirft das Zusammenleben der Individuen, sofern sie sich nicht einer souveränen Herrschaftsgewalt unterworfen haben, als einen ständigen Kampf um Selbsterhaltung auf Kosten der anderen. Die sozialphilosophischen Entwürfe des 17. und 18. Jahrhunderts haben zwar diesem Modell der freiwilligen Unterwerfung unter eine externe Gewaltinstanz Alternativen gegenübergestellt – Lockes Prinzip der rationalen Selbstkontrolle etwa verlagert die Macht gleichsam ins Innere des Individuums; Leibniz' Monadologie mit ihrer These der „prästabilisierten Harmonie“ von Einzelnen (Monade) und Welt hingegen geht von einer präexistenten guten Ordnung aus, die allenfalls temporär durch Handlungen Einzelner gestört werden kann – jedoch verbleiben diese grundsätzlich in der Unterscheidung eines als solches isolierten, sei es als Automat, als Selbstbewusstsein oder als Monade hermetisch geschlossenen Individuums, das einem mechanistisch gedachten Getriebe der Welt (Staat, Gesellschaft, Universum) gegenüber steht. Die Monade etwa ist zwar ein „lebendiger Spiegel des Kosmos“, doch in ihrem Inneren ist sie reine Selbstbewegung. Ihr Bewusstsein besteht aus „petites perceptions“, von denen die eine die nächste anstößt, und es ist gegenüber der Außenwelt abgeschlossen. Das Innere und das Äußere *vermitteln* sich nicht, und gerade deswegen ist für Leibniz die Idee eines göttlichen Uhrmachers, der die Harmonie aller Individuen bei ihrer Erschaffung ein für allemal festschreibt, notwendig.

Genau diese Einstellung erodiert mit dem Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaften. Während in Feudal- und Ständegesellschaften soziale Positionen sich großenteils in der *vertikalen* Orientierung auf entsprechende (zumeist lokale) Autoritäten herstellen lassen (Einsetzung in öffentliche Ämter, Aufnahme in Gilden etc.), ist die bürgerliche Gesellschaftsform, wie auch immer hierarchisch organisiert, grundsätzlich durch *horizontale* Orientierung geprägt: in dem Maße, wie die Stellung des Einzelnen nicht mehr von Obrigkeiten und Autoritäten nach ihrem Gusto zugewiesen (oder aberkannt) wird, verdankt sie sich der Bedeutung des Einzelnen innerhalb des gesellschaftlichen Kooperationszusammenhangs, spricht: die Zuweisung sozialer Positionen stellt vom Prinzip der Gnade auf das der *Anerkennung* um. Damit wird es für die Individuen *erstens* konkret

erfahrbar, dass ihre Stellung in der Gesellschaft alleine von der Bedeutung oder Wertschätzung (auch im ökonomischen Sinn), die *andere* ihnen zuweisen, abhängt. Die Geschlossenheit und Autonomie des Individuums etwa in Form des Lockeschen Selbstbewusstseins kann aus dieser Perspektive kaum mehr plausibel erscheinen.

Dass das Gesellschaftsmodell des von „oben“ zu reglementierenden Kampfes alles gegen aller ausgedient hat, lässt sich, wie Axel Honneth (1992) aufgezeigt hat, besonders gut an der Anerkennungstheorie Hegels ablesen. Die in der *Phänomenologie des Geistes* entwickelte Dialektik von Herr und Knecht nimmt ihren Ausgang, ganz ähnlich wie die Gesellschaftstheorie Hobbes', bei einem Kampf zweier Individuen auf Leben und Tod. Die von Hegel entwickelte Perspektive jedoch ist eine radikal andere. Die normativ-anthropologische Annahme eines im Dienste seiner physischen Selbsterhaltung unbegrenzt aggressiv handelnden Individuums ersetzt Hegel durch das Moment einer dem Sozialen grundsätzlich eingeschriebenen Tendenz, Konflikte hervorzurufen, die der Aushandlung bedürfen (ebd., S. 31). Die einsame Reflexion des geschlossenen Selbstbewusstseins weicht bei Hegel dem Modell eines „komplementären Verhältnisses sich erkennender Individuen“ (Habermas 1969, S. 13); das Ich ist nicht als Punkt oder Singularität zu begreifen, sondern nur in der Vermittlung von Einzelem und Allgemeinem. Im Anschluss daran kann auch Individualität nicht (mehr) als Gegenprinzip zur Gesellschaft verstanden werden: sie stellt sich vielmehr erst in der handelnden, kommunizierenden, Konflikt lösenden Teilnahme an Gesellschaft her, ist wesentlich Inter-Subjektivität. In ihrem Einfluss auf das Denken des 20. Jahrhunderts ist die Hegelsche Formulierung des engen Zusammenhangs von Sozialität und Identität kaum zu überschätzen. Sie wird in den Kapiteln dieses Bandes in den verschiedensten Adaptionen wiederzufinden sein.

Literaturverzeichnis I.1; I.4; I.5

I.2 Das Selbst als mimetische Konstellation: Zum Problem der Identität aus der Perspektive der Historischen Anthropologie.

Jörissen, B. (2009). *Das Selbst als mimetische Konstellation: zum Problem der Identität aus der Perspektive der Historischen Anthropologie.* In: Wolf, Maria/Rathmayr, Bernhard/Peskoller, Helga (Hrsg.): *Konglomerationen. Produktion von Sicherheit im Alltag. Theorien und Forschungsskizzen.* Bielefeld: transkript, S. 65-75.

1) Identität und Historische Anthropologie – ein kritisches Verhältnis

Wenn der Titel dieses Aufsatzes einen Blick auf die Problematik der Identität aus „der“ Perspektive der Historischen Anthropologie verspricht, so muss doch im Hinblick auf dieses hochgradig interdisziplinäre und vielstimmige Diskursfeld einschränkend vorweggenommen werden, dass es hier nicht um eine Rückschau im Sinne einer Synopsis der Perspektiven, aus denen die Historische Anthropologie sich mit oder zumindest im Umfeld dieses Problembereichs bewegt, gehen kann. Körper, Seele, Mimesis, Mikrokosmos, Selbstfremdheit wären Figurationen, die im Rahmen eines solchen Unternehmens in ihrer Historizität aufeinander zu beziehen wären.

Es soll mithin im Folgenden nicht primär darum gehen, *was* der Diskurs der Historischen Anthropologie über Identität sagt, sondern darum, *auf welche Weise* die Thematik der Identität (bzw. das Anliegen der Identitätskritik) den Diskurs der Historischen Anthropologie motiviert und wie Identität auf der strukturellen Ebene innerhalb dieses Diskurses in etwas anderes als sie selbst transformiert wird; wie mithin die immanente Logik der Identitätsproblematik Identität in Figurationen der Nichtidentität transformiert und wo der spezifische Beitrag der Historischen Anthropologie im Hinblick auf eine gegenwärtige Diskussion von Identität sich verorten ließe. Dieser Beitrag, das sei vorweggenommen, liegt einerseits in der Entschlossenheit zur methodischen Entsicherung – oder auch zur Entsicherung als Methode der Erzeugung alternativer Wissensformen – und andererseits in der Insistenz darauf, dass der rationale Begriff das Nichtidentische, das der Mensch, der Körper, das Subjekt ist, niemals ganz erfassen kann (Kamper 1997).

Die Entsicherung als Strategie, einem Rückhalt im Nichtidentischen nachzuspüren, ist charakteristisch für dieses Unternehmen. Die Verpflichtung auf den „Vorrang des Objekts“, den sie von Adornos Negativer Dialektik übernimmt, sichert ihr Objekt gerade durch dessen Entsicherung. Es geht beiden gerade darum, den Identitätszwang des Wissensobjekts zu durchbrechen. Diese Haltung betrifft logischerweise die Einstellung der Historischen Anthropologie zum Begriff der Identität selbst. Diese kann nicht mehr als Selbigkeit (*idem*), als Kontinuität oder bruchlos-leere Einheit eines tautologischen Ich = Ich verstanden werden. Vielmehr stellt der Diskurs der Historischen Anthropologie Identität von einer Logik der Selbstgleichheit auf eine der Selbstähnlichkeit um. Entscheidend daran ist das Moment der Differenz, der das Ähnliche vom Gleichen unterscheidet. Das „mit sich identisch sein“ verweist nicht auf eine Figur der Identifikation (als sich-gleich-Machen), sondern auf eine der *Konstellation*. So wird die Frage nach der *Entität* Menschen abgelöst durch eine konstellative Thematisierung von Verhältnissen und Verhältnisweisen (etwa in Relation zu Körper, Zeit, Seele, Bild, Alterität, Tod, etc.). Geklärt wird nicht, was der Mensch ist, sondern in welchen Verhältnissen er historisch entsteht und sich verändert und sich kulturell ausprägt.

Die historisch-anthropologische Thematisierung der Identität des Individuums birgt im Kern statt seiner Gleichheit fundamentale Differenzen. Der Mensch ist sich auf basale Weise selbst fremd. Er erfährt sich

- ursprünglich nur im Fremdbezug über andere;
- im Selbstbezug nur als bereits Vergangenes: als Differenz von Gegenwart und Vergangenheit;
- in seiner Körperlichkeit als Differenz von Körper-sein und Körper-haben.

Insofern der Weg zu sich unweigerlich über andere verläuft, wird „Ver-Anderung“ aus Sicht der Historischen Anthropologie zu einem wesentlichen Movens für Identitätsgenese. Unter den vielen historisch-anthropologischen kritischen Bezügen auf die Thematik der Identität hat sich die Mimesistheorie (Gebauer/Wulf 1992) mittlerweile als einer der reichhaltigsten und anschlussfähigsten Bezugsrahmen erwiesen (zumindest aus bildungstheoretischer Perspektive). Mimesis ist Veränderung par excellence. Ich möchte daher nach diesen einleitenden Ausführungen das Verhältnis von Mimesis und Identität exemplarisch für das Verhältnis der Historischen Anthropologie zur Identitätsproblematik diskutieren.

2) Mimetische Konstellationen des Selbst

Mimesis ist ein Begriff, der sich in sehr verschiedenen Formen durch die gesamte europäische Geistesgeschichte hindurch bis in das 5. Jahrhundert v.u.Z. zurückverfolgen lässt. Seit Platon und Aristoteles ist Mimesis ein Konzept der Ästhetik (Wulf 1989), das zwar in die Literaturwissenschaften bereits vor einiger Zeit verstärkt Eingang fand (Auerbach 1982; Schrader 1975), jedoch bis auf wenige, eher punktuelle prominente Ausnahmen (besonders etwa Th. W. Adornos *Ästhetische Theorie*) in seiner Bedeutung und seinem Potential lange Zeit eher unerkant blieb. Das Konzept wurde im Zuge des sich formierenden Projekts der *Historischen Anthropologie*, das den Körper mit Nachdruck in die sozialwissenschaftliche und sich formierende kulturwissenschaftliche Diskussion brachte (Kemper/Wulf 1982; 1984; 1989) neu entdeckt. Auf der Grundlage einer umfassenden historischen Rekonstruktion (Gebauer/Wulf 1992) wurde der Mimesisbegriff in seinen vielfältigen Formen und Verankerungen sichtbar; insbesondere wurden hierbei u. a. seine Aktualität und Bedeutung für den Bildungsgedanken (Platon), die Pädagogik (Jean-Jacques Rousseau), Sozial- und Sprachanthropologie (René Girard, Walter Benjamin) sowie sein kritisches und emanzipatorisches Potential (Theodor W. Adorno, Jacques Derrida) erstmalig als Momente grundsätzlich *eines* (wenn auch in sich differenten, nicht identifikatorisch zu erfassenden, „familienähnlichen“) Sachverhalts erkennbar.

Mimesis ist ein in jeder Hinsicht *verbindendes* Konzept: nicht nur historisch bzw. ideengeschichtlich und im Hinblick auf seine interdisziplinären Herkunft, sondern v. a. auch in thematischer Perspektive. Der Begriff verbindet eine Reihe von Themen von ausgesprochen hoher erziehungswissenschaftlicher und anthropologischer Relevanz und Aktualität miteinander: Bild und Bildung, Körper und Aisthesis, Sprache und Geste, Phantasie und Imagination, Sozialität und Alterität, Poiesis (Kreativität), Zeit und Macht/Gewalt, Praxis (Spiel, Ritual) und Performativität gruppieren sich konstellativ um dieses Konzept. Insbesondere ist mittlerweile die Tragfähigkeit des Mimesiskonzepts im Kontext der Reflexion über soziale Praxis (Gebauer/Wulf 1998), der pädagogischen Anthropologie (Wulf 2001) sowie der empirischen Sozialforschung (Wulf u.a. 2007; Wulf/Zirfas 2004) vielfach deutlich gemacht worden. Mimesis ist damit ein tragendes Konzept für die gegenwärtige anthropologische Theoriebildung.

Das Verhältnis von Mimesis und Identität ist – zumindest auf der konzeptionellen Ebene – nicht unproblematisch. Tendenziell wird Mimesis eher als ein Gegenbegriff zu den diversen Identitätskonzepten verstanden. In der Tradition der Kritischen Theorie etwa, beginnend mit Max Horkheimers und Theodor W. Adornos kulturkritischen Thesen zur „Dialektik der Aufklärung“, wird Identität zum Synonym eines rigiden modernen Selbstbeherrschungszwangs; der Ausdruck „Mimesis ans Tote“ zielt auf die Angleichung des Individuums an herrschende Normen, Mechanismen des Marktes und Stereotypen der Massenmedien. Identität erscheint aus dieser Sicht als geradezu das diametrale Gegenteil der Mimesis als Urform „lebendiger Erfahrung“ (Wulf/Wagner 1987). Will man mimetische Prozesse in ihrem Erfahrungsgehalt im Kontext von Identitätsentwicklung thematisieren, so muss man diese Begriffslage zunächst beachten. Begreift man Identität nicht als logizistisches Gefängnis oder gleichsam als Gussform des „stahlharten Gehäuses der Hörigkeit“ (Max Weber), sondern auf dem Hintergrund der vielstimmigen aktuellen Diskussionen als ein de facto ausgesprochen plurales Konzept, das in seinen verschiedensten Formen immer wieder auf die Frage nach dem individuellen

Selbstverhältnis zuläuft, so kann der Zusammenhang von Mimesis und Identität in einem anderen Licht betrachtet werden.

In diesem Sinne soll im Folgenden die Bedeutung von Mimesis für die Entstehung und Aushandlung von Identität – in ontogenetischer Reihenfolge – beleuchtet werden.

a) Mimesis und die Entstehung des frühkindlichen Selbst

Einen interessanten Einblick in die Relevanz mimetischen Handelns für die frühkindliche Ausbildung eines präverbalen Selbst-Empfindens gewährt die neuere Säuglingsforschung. Wie der Entwicklungspsychologe und Psychoanalytiker Daniel Stern (1996) aufgezeigt hat, bilden mimetische Interaktionen – wie z.B. gegenseitige rhythmische Bezugnahmen – die wesentliche Basis der sozialen Beziehung zwischen Säugling und Bezugspersonen. Bereits beim ca. 2 Monate alten Säugling ist eine Vorstellung von sich und anderen („Kern-Selbst“, „Kern-Anderer“) empirisch aufweisbar, die sich nach Stern aufgrund relativ invarianter Muster (propriozeptive Wahrnehmung der Urheberschaft eigener Handlungen, räumliche und zeitliche Kohärenzerfahrungen, Erfahrung weitgehend invarianter Affektqualitäten)¹ ausbildet. Im Umgang mit Säuglingen gestalten die Betreuungspersonen ihre „überdeutlich ausgeprägten Verhaltensweisen in Form eines Themas mit Variationen“ (Stern 1996, S. 109) – typische Kennzeichen mimetischer Bezugnahmen: die interaktive Variation von Muster und das ostentative, inszenatorische Moment finden sich hier als konstitutive Elemente bei der Ausbildung eines frühkindlichen „Kern-Selbst“ wieder.

b) Mimetische Grenzerfahrungen im kindlichen Rollenspiel

Bereits der Sozialpsychologe und -philosoph George Herbert Mead hat die Bedeutung des kindlichen Rollenspiels für die Identitätsbildung hervorgehoben. Noch vor dem bewussten (kognitiven) Perspektivwechsel geht es hierbei um die praktische Aneignung sozialer Sinngehalte. In welchem hohem Maße das kindliche mimetische Handeln auch die spätere Welt- und Selbsterfahrung prägt und vorbereitet, demonstriert eindrucksvoll Walter Benjamins biographisch-literarische Reflexion seiner *Berliner Kindheit um 1900*. So etwa die Beschreibung einer kindlichen Schmetterlingsjagd:

„Wenn so ein Fuchs oder Ligusterschwärmer, den ich gemächlich hätte überholen können, durch Zögern, Schwanken und Verweilen mich zum Narren machte, dann hätte ich gewünscht, in Licht und Luft mich aufzulösen, nur um ungemerkt der Beute mich nähern und sie überwältigen zu können. Und soweit ging der Wunsch mir in Erfüllung, daß jedes Schwingen oder Wiegen der Flügel, in die ich vergafft war, mich selbst anwehte oder überrieselte. Es begann die alte Jägersatzung zwischen uns zu herrschen: je mehr ich selbst in allen Fibern mich dem Tier anschmiegte, je falterhafter ich im Innern wurde, desto mehr nahm dieser Schmetterling in Tun und Lassen die Farbe menschlicher Entschließung an und endlich war es, als ob sein Fang der Preis sei, um den einzig ich meines Menschendaseins wieder habhaft werden könne. Doch wenn es dann vollbracht war, wurde es ein mühevoller Weg, bis ich vom Schauplatz meines Jagdglücks an das Lager vorgedrungen war, wo Äther, Watte, Nadeln [...] zum Vorschein kamen. [...] Auf diesem mühevollen Wege ging der Geist des Todgeweihten in den Jäger ein. Die fremde Sprache, in welcher dieser Falter und die Blüten vor seinen Augen sich verständigt hatten – nun hatte er einige Gesetze ihr abgewonnen“ (Benjamin 1987, S. 20 f.).

Mimetisches Handeln erweist sich hier als eine „verändernde“ Form der Entäußerung, des temporären Sich-Überlassens an einen Gegenstand, aus dem das Kind um wertvolle Erfahrungen bereichert zurückkehrt. Aus dieser Erfahrung heraus, (imaginär-mimetisch) etwas anderes sein zu können, wird denn auch erst verstehbar, was es heißt, man selbst oder ein Selbst zu sein.

Daran wird zugleich deutlich, dass mimetische Prozesse über das Moment des „Außer-sich-Gerately“ mit Dezentrierungserfahrungen einhergehen. Mimesis kommt hierbei als eine

¹ Vgl. Stern 1996, Kap.4.

Form der „Grenzerfahrung“ in den Blick, sowie in ihrem Potential, die Änderung von Selbst- und Weltverhältnissen zu katalysieren.

In mimetischen Handlungen findet eine kreative Aneignung sozialer Sinngehalte statt, indem die in den Haltungen, Gesten und Habitus Anderer codierten Bestandteile symbolischer Welten und ihrer Ordnungen mimetisch, durch Anähnlichung, „eingekörpert“ werden (Gebauer/Wulf 1998). Diese sedimentieren zu einem praktischen Wissen (Bourdieu 1993), das noch vor aller bewussten Reflexivität wirksam wird und das als Habitus oder dynamisches System von Urteils- und Verhaltensdispositionen (Krais/Gebauer 2002) von entscheidender Bedeutung für den Vorgang der Sozialisation ist. Wenn man dies als Aneignungsprozess versteht, so liegt es in der Logik der Sache, dass in mimetischen Handlungen soziale Sinnstrukturen auf einer körperlichen Ebene in interaktionellen Kontexten angeeignet werden, bevor sie dem Individuum in Form eines praktischen oder gar kognitiven Wissens verfügbar sind. Es geht mithin um eine Aneignung sozialer Leitdifferenzen; eines Instrumentariums der Strukturierung von Welt, das vor aller Reflexivität handlungsleitend wirkt, und durch das eine individuelle lebensweltliche Situierung begründet wird, deren Organisation dem Kosmos einer symbolisch codierten sozialen Ordnung abgewonnen wird.

Bereits George Herbert Mead (1973) hat beschrieben, wie das junge Kind in der Performance des Rollenspiels (play) wichtige Grundbausteine seiner Identitätsentwicklung erwirbt, indem es gesellschaftliche Sinnstrukturen kreativ adaptiert (z.B. Vater/Mutter, Verkäufer, Erzieher/Lehrer). Es tritt damit in ein Feld „objektiven“ sozialen Sinns ein (Wagner 1993) und agiert auf dessen Folie, doch ist das Spiel nicht von der strikten Regelbefolgung dominiert: es basiert vielmehr geradezu auf der mimetischen Hervorbringung von Variationen, Versionen und Alternativen. Mimesis ist insofern das sukzessive Erfahren noch unbekannter Grenzverläufe, ein ludisch geprägtes Nachvollziehen der Grenzlinien sozialer Differenzen, indem der mimetisch Handelnde mal auf der einen, mal auf der anderen Seite von Unterscheidungen flaniert, ohne dass die Grenze für ihn gültig ist, weil sie (noch) gar nicht seine Unterscheidung ist; charakteristisch für das kindliche Rollenspiel ist gerade der sequentielle Wechsel (Urberg/Docherty 1982), das ständige Überschreiten und Fließen zwischen Rollen-, Generationen- und Geschlechterdifferenzen. Die Grenze – als Form oder Einheit einer Differenz (ihrer beiden Seiten; vgl. Luhmann 2002) – muss erst Gestalt annehmen.

Mimesis ist somit durch einen vorgängigen Bezug auf Alterität charakterisiert; sie ist eine praktische Verwendung fremden (sozialen) Sinns und fremder Unterscheidungen. Erst durch mimetisches Handeln werden andere zu signifikanten, „Zeichen gebenden“ Anderen (Mead 1987), werden ihre Unterscheidungen erfah- und handhabbar, werden ihre symbolischen Welten zum Bezugsfeld eigener Weltkonstruktionen. „Fremd“ kann dabei zweierlei bedeuten. Erstens den Umstand, dass hier etwas noch nicht oder erst in Ansätzen erfahren wurde – beispielsweise die Bedeutung von Geschlechterdifferenzen, die von Kindern erst nach und nach in verschiedenen sozialen Kontexten erworben werden, nichtsdestotrotz jedoch schon sehr früh Gegenstand mimetischer Aufführungen sind (vgl. noch für das Alter der frühen Adoleszenz: Wulf 2001). Zweitens, etwa im Bereich der Kunst als eines Feldes mimetischer Bezugnahmen, den Zustand einer Selbstbefremdung im Sinne des Einklammers oder Aussetzens von Selbstverständlichkeiten, etablierten Sichtweisen und vermeintlich unverrückbaren, evidenten Sicherheiten der alltäglichen Welterfahrung. In jedem Fall setzt das mimetische Verhältnis voraus, dass etwas nicht schon bekannt, nicht schon identifiziert, schematisiert, kategorisiert etc. ist.

In diesem Sinne kann man im Zusammenhang mit Mimesis von einer praktischen Veränderung – oder „Veränderung“ – von Weltreferenzen sprechen. Mimetische Erfahrungen ergänzen den Bestand des praktischen Wissens und verändern diesen damit nachhaltig. Das mimetische Handeln erzeugt neue Unterscheidungsmöglichkeiten, die vorher nicht vorhanden waren, die aber nicht primär reflexiver Natur sind, sondern vielmehr ästhetischen und ästhetischen Kriterien folgen. Martin Seel hat mit Nachdruck auf die Rationalität ästhetischer Erfahrung hingewiesen, die, unbeschadet der Möglichkeiten und Vorteile ihrer reflexiven Anschlussfähigkeit, in ihrem Potential besteht, durch das „Erlebnis der Andersheit“ und des „Einbruch[s] einer anderen Wirklichkeit“ eine ästhetische Vergegenwärtigung von

Erfahrungsgehalten herbeizuführen (Seel 1985, S. 118 ff.), die schließlich in einer Einstellung der Erfahrungsänderung, zu einem Sich-offenhalten für Neues, münden kann. Somit lassen sich die im mimetischen Handeln vollzogenen Differenzenerfahrungen nicht nur als präreflexiv im Sinne praktischen Wissens, sondern genauer als protoreflexiv bezeichnen. Dies entspricht der These, dass Identität als Form des reflexiven Selbstbezugs in ihrer Struktur (also etwa hinsichtlich der Frage ihrer Offenheit und Veränderlichkeit oder Geschlossenheit) auf entsprechenden Dispositionen, Haltungen oder Habitus beruht.

Diese leiblich-praktische Form der Aneignung unterschiedlicher Beobachtungsperspektiven stellt Optionen der Selbstbeobachtung bereit, die nicht als Identität i.S. bewusst-reflexiven Selbstverhältnisses gelten können, die aber in diesem Sinne als konstitutiv für Identitätsbildungsprozesse betrachtet werden müssen. Insofern mimetisches Handeln ein praktisches Erfahren von Alterität und Fremdheit impliziert, kann man – darüber hinausgehend – die These vertreten, dass hierbei auf einer vorreflexiven Ebene eine Erfahrung von Fremdheit – und Selbstfremdheit – stattfindet, welche im Sinne einer Pluralisierung und Dezentrierung wirkt. Der Wert etwa interkultureller Begegnungen durch Reisen oder anderer ritualisierter Formen partizipativer Fremderfahrung liegt nicht zuletzt im Aufbrechen gerade auch der habitualisierten, alltäglich-vorreflexiven Handlungsmuster durch die mimetische Aneignung anderer symbolischer, durch Gesten, Bewegungen, Handlungspraxen und Inszenierungsformen vermittelter kultureller Weltansichten. Zwar steht der Rückweg in die tradierten habits offen, doch eignet der Mimesis die subversive Kraft, durch Erfahrung des Anderen die unhinterfragte Selbstverständlichkeit dieser so basalen Formen der Welterfahrung in irreparabler Weise aufzubrechen: daher dynamisiert und katalysiert Mimesis Identitätsbildungsprozesse. Die so entstehenden Brüche und Risse im Gewebe des Selbstverständlichen sind, bildhaft-metaphorisch gesprochen, „voids“ oder Leer-Räume der eigenen kulturellen Verortungen und Weltansichten, in denen sich eine Disposition zur Fremderfahrung – und das meint: die Erfahrung der anderen als Andere, als Leerstellen, die für den eigenen Sinn nicht erreichbar sind, als das nicht unmittelbar Anschlussfähige oder auch das Nicht-Identische – ausbilden und verfestigen kann (Adorno 1970; Thyen 1989; Schäfer 1999).

Mimetisches Handeln beinhaltet zudem die spielerische Nachahmung und Aufführung des mimetisch Angeeigneten. Diese weist ein performatives Moment der Entäußerung in den sozialen Raum hinein auf, durch das in zweifacher Hinsicht etwas sichtbar gemacht wird. Erstens erzeugt die immer gegebene Differenz der mimetischen Aneignung zu ihrem Vorbild eine Verschiebung und, in ihrem ludischen Charakter, zweitens eine ästhetische Verdoppelung, die wie in der Parodie ein subversives Moment transportiert, indem sie die verkörperten Zeichen der sozialen Ordnung als solche ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt und damit – potentiell – verfügbar macht. Mimetische Aufführungen beinhalten demzufolge zugleich Momente der Identifikation/Distinktion wie auch ihrer Aussetzung, Verschiebung, Chimäre, Parodie, Ironisierung. In mimetischen Aufführungen wird Identität als soziale Zuschreibung erfahrbar; zugleich aber wird sie in ihrer Grundstruktur als etwas Ambivalentes, Oszillierendes oder Fließendes/Gleitendes sichtbar.

3) Zusammenfassung

Der Diskurs der Historischen Anthropologie hat das Thema Identität in vielfältige Perspektiven und Themenfelder dekonstruiert, gerade dadurch aber die *Frage* nach der Identität – im Sinne eines reformierten Verständnisses – auf neue Weisen gestellt. Einerseits erscheint das Individuum als Überlagerung verschiedenster Dynamiken von Identität und Differenz: im Verhältnis zum Körper, im Verhältnis zum Anderen, im Verhältnis zu seiner eigenen Geschichte und Geschichtlichkeit. Andererseits vermag es Identität im Sinne mimetischer Ähnlichkeitsbeziehungen immer wieder herzustellen. Paradigmatisch für das hier am Beispiel der Mimesis vorgestellte Verhältnis der Historischen Anthropologie zum Problem der Identität ist vielleicht Wittgensteins Bild der „Familienähnlichkeit“ (Zirfas/Jörissen 2007): Mit diesem Ausdruck bezeichnet Wittgenstein in den *Philosophischen Untersuchungen* verschiedene, sich überkreuzende Ähnlichkeitsverhältnisse, „die zwischen

den Gliedern einer Familie bestehen: Wuchs, Gesichtszüge, Augenfarbe, Gang, Temperament, etc. etc.” (Wittgenstein 1967, § 67).

Dem Sich-ähneln ist die (mimetische) Verschiebung eingeschrieben. Mimesis lässt sich als Moven einer solchen Verkettung von Akten der Herstellung von Selbst-Ähnlichkeit verstehen. Die mimetische „Selbst“-Erfahrung ist dabei immer Fremderfahrung im doppelten Sinn: Erfahrung des Fremden als anderes, Erfahrung des Selbst als fremdes. In der zeitlichen (biographischen) Perspektive ergibt sich die Figur eines Selbst, das keinesfalls ein Kern, eine Entität, darstellt, sondern vielmehr im Bild eines „*strange attractor*“ verstanden werden kann (Coveney/Highfield 1994). In der Chaostheorie sorgt dieser Attraktor für die Entstehung „selbstähnlicher“ Ordnungen (also etwa zwei- oder dreidimensional darstellbarer Gebilden, deren Teilstrukturen sich immer wieder auf verschiedene Weise ähneln, aber niemals miteinander identisch sind). Der *strange attractor* selbst ist unserer Dimensionalität entzogen: er besitzt eine sogenannte „gebrochene“ Dimensionalität (z.B. 2,5; zwischen Zwei- und Dreidimensionalität). Der *strange attractor* entzieht sich unserer Vorstellungskraft, es ist nicht begreifbar, weil nicht-identisch. Von ihm ist nichts zu sehen als die Spur der Verkettung von Ähnlichkeitsverhältnissen, die er hinterlässt. In mimetischen Konstellationen vermögen wir dem, was wir sind und nicht sind, zu begegnen.

Literaturverzeichnis I.2

I.3 Körper und Bildung – über einige erkenntnisanthropologische Aspekte von Selbst- und Weltverhältnissen.

Jörissen, B. (2009). Körper und Bildung – Über einige erkenntnisanthropologische Aspekte von Selbst- und Weltverhältnissen. In: Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2009): Der Mensch als Maß der Erziehung. Festschrift für Christoph Wulf. Weinheim: Beltz 2009, S. 91-103.

Das interdisziplinäre Projekt der „Historischen Anthropologie“ (u.a. Kamper/Wulf 1982; Gebauer/Kamper/Lenzen u.a. 1989; Wulf 1997; Wulf/Kamper 2002) hat vielfältige innovative Impulse in die erziehungswissenschaftlichen Diskurse hineingetragen. Die Frage des Körpers, seiner Geschichte, seiner Theoretisierungsmöglichkeiten jenseits identifizierender Festschreibungen bildet dabei ein – immer mitgedachtes – Gravitationszentrum der verschiedenen Themen und Diskussionen. In bildungstheoretischer Hinsicht wird dabei der Anspruch deutlich, dass der Körper eine in hohem Maße bildungsrelevante Kategorie darstellt (Gebauer/Wulf 1992; 1998; Wulf 2001). In den – im engeren Sinne – bildungstheoretischen Diskussionen hingegen hat der Körper als Konzept jedoch lange Zeit eine eher marginale, jedenfalls keine systematische Beachtung gefunden (mit einigen nahe liegenden Ausnahmen von leibphänomenologischer und psychoanalytischer Seite). Dies scheint sich in jüngster Zeit, nicht zuletzt im Zuge der verstärkten Auseinandersetzung mit den Arbeiten Michel Foucaults und Pierre Bourdieus (vgl. etwa Pongratz/Wimmer/Nieke e.a. 2004; Friebertshäuser/Rieger-Ladich/Wigger 2006), zu ändern: Der Körper findet zunehmend als strukturelle Bedingung der Thematisierung von Lern- und Bildungsprozessen Beachtung.

Vor dem Hintergrund dieses bildungstheoretischen „body turn“ und seiner historisch-anthropologischen Dimensionen möchte ich im Nachfolgenden die Frage stellen, was es aus erkenntnisanthropologischer Perspektive heißt – bzw. heißen *könnte* –, Bildung als verkörperlichten Prozess zu denken. Insofern das historisch-anthropologische „Körper-Denken“ (Kamper) mit einem erkenntnis- und paradigmenkritischen Anspruch einhergeht, ist in einem ersten Schritt das Verhältnis von Bildungs- und Erkenntnistheorie zu thematisieren. Dabei wird eine bestimmte Position kurz vorgestellt und bezogen, die mit Richard Rorty als „Antirepräsentationalismus“ charakterisiert werden kann. In der zweiten Hälfte wird vor diesem Hintergrund eine Möglichkeit skizziert, die Frage nach dem Zusammenhang von Körper, Erkenntnis und Bildung zu thematisieren.

I. „Bildung“ jenseits repräsentationalistischer Erkenntnismodelle

Bildungstheorien sind Theorien über bestimmte Arten von Verhältnissen und ihre Dynamiken. Eine zeitgemäße Formulierung bezeichnet Bildung als Prozess der Transformation von „Selbst- und Weltreferenzen“ (vgl. etwa Marotzki 1990); allerdings ist auch von „Bezügen“ oder „Verhältnissen“ die Rede. Obwohl es Grund zu der Annahme gibt, dass diese Termini im bildungstheoretischen Diskurs mehr oder weniger synonym verwendet werden, weisen sie bei genauerer Betrachtung Unterschiede auf, die im Verlauf meiner Argumentation wesentlich werden. Vorerst möchte ich daher beim unverfänglichsten, weil allgemeinsten dieser Ausdrücke, dem „Verhältnis“, bleiben.

Wie kann man den Ausdruck „Verhältnis“ verstehen? Ein Verhältnis lässt sich im einfachsten Fall als Bezogenheit von zwei Entitäten denken. Formal lässt sich dies etwa darstellen als: $B \sim A$.¹ Was dabei jeweils „A“, „B“ und „~“ genau bedeuten, unterliegt

1 Dass die alphabetische Reihenfolge nicht eingehalten wird, hat keinen tieferen Sinn als den, dass Rorty, auf den ich mich weiter unten beziehe, diese Platzhalter in bestimmter Weise besetzt.

historischen Transformationen. Klassischerweise wird die Position „B“ von historischen Figurationen des Individuums besetzt (z.B. Seele, Person, Ego, Subjekt), während „A“ für ebenfalls historisch stark wandelbare Vorstellungen von „Welt“ (Kosmos, res extensa, Realität) steht. Die Tilde „~“ steht für eine komplexe Struktur, nämlich für die Art und Weise, wie der Bezug zwischen B und A jeweils modalisiert wird bzw. werden soll. Die drei Elemente dieser formalen Verhältnisbeschreibung sind nicht beliebig austauschbar, sondern sie bringen einander in wechselseitiger Abhängigkeit hervor und greifen ineinander wie eine epistemologische Variante des Borromäischen Knotens. Im folgenden möchte ich zunächst die Position des Bezugsmoments „~“ diskutieren, weil dies die Thematisierung einer typischen Asymmetrie zwischen „B“ und „A“ in den klassischen Erkenntnismodellen – und entsprechend in den klassischen Bildungstheorien – erlaubt. Diese Asymmetrie – der sogenannte „Repräsentationalismus“ – erlebt im gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskurs eine Transformation (um nicht zu sagen seinen Niedergang), weshalb die Frage nach der erkenntnistheoretischen Lagerung bzw. den Grundlagen nicht-repräsentationalistischen bildungstheoretischen Sprechens thematisierbar wird.

Im „~“, also in der Art und Weise, wie die Beziehung von „B“ (der Seele, des Ego, des Subjekts etc.) zu „A“ (dem Kosmos, der materiellen Welt, der „Realität“ usw.) modelliert wird, steckt a) eine erkenntnistheoretische und b) eine normative Komponente.

a) Zunächst zum erkenntnistheoretischen Aspekt: Insofern jede explizite Theorie, also auch Bildungstheorie, einen Bezug zwischen Aussagen (der Theorie) einerseits und Bezugsbereichen der Aussage andererseits herstellt *und* sich als Theorie zu diesem Bezug positionieren muss (also ihre Legitimationsgrundlagen vor sich selbst bzw. innerhalb ihres Aussagesystems ausweisen muss) legt sie *volens nolens* als „erste Bezugnahme“ so etwas wie einen *primären Referenzmodus* fest, der den Rahmen und die Grenze für alle innerhalb dieses Theorierahmens feststellbaren Referenzmodelle darstellt. (Wie man unter Verweis auf Foucaults „Ordnung der Dinge“ feststellen kann, stehen diese Rahmungen innerhalb epochaler „Episteme“, also umfassender kulturell-historischer Formationen, welche einen Optionsraum definieren, innerhalb dessen „wahre“ Aussagen getroffen werden können.) Beispielsweise würde innerhalb eines kosmologischen Wahrheitsmodells² ein realistisches Bildungsmodell (direkter, dyadischer Bezug von B zu A ohne vermittelnde Instanz) keinen Sinn ergeben. Genauso wenig würde auf der Basis einer realistischen Erkenntnismodells – also eines Selbstverständnisses von Theorie, die ihre Aussagen als korrespondierende Bezugnahmen auf theorieunabhängige Entitäten in einer „externen Realität“ definiert – ein radikal-konstruktivistisches Bildungsmodell Sinn ergeben: denn wenn es als möglich angenommen wird, dass die Theorie einen Bezug zur „Realität“ herstellen kann, wäre es widersinnig anzunehmen, dass (symbolfähige) Individuen *nicht* in der Lage wären, einen realistischen Bezug zur Welt herzustellen. Insofern kann man von einer parallelen Lagerung oder auch strukturellen Verwobenheit von Erkenntnis- und Bildungstheorie sprechen:

B ~ A
Theorien (Aussagen) ~ Bezugsbereich
Bildungstheorie ~ Bildungsrealität
Individuum ~ Welt

b) Der normative Aspekt von Bildungstheorie besteht darin, dass sie innerhalb ihres epistemologischen Modells bestimmte Weisen der Relation von B und A als ausgezeichnet hervorhebt. Bildungstheorien müssen also Unterschiede machen zwischen solchen faktischen oder denkbaren Bezugnahmen, die dem Erkenntnismodell entsprechen, und solchen, die dies nicht tun und somit zu inkongruenten Bezugsmustern führen. Um beim genannten Beispiel des radikalen Konstruktivismus zu bleiben: Innerhalb dieser Rahmung würde ein Beharren auf der „realistischen Illusion“ der Beobachtung erster Ordnung zwar

2 Die vorneuzeitliche Episteme folgt nach Foucault einem „triadischen“, über Ähnlichkeitsmomente vermittelten Bezugsmodell: „~“ ist hierbei ein Drittes; Bezug wird also als $B \leftrightarrow C$; $C \leftrightarrow A$; ergo $B \sim A$ vorgestellt, wobei C einen doppelseitigen Bezug erlaubt und dadurch verbindend wirkt, also die Verbindungspotenz *in sich* enthält: $B \sim A$ heißt dann: $B [\leftrightarrow C \leftrightarrow] A$.

eine erklärbare Option, ein mögliches und sicherlich auch gängiges Weltverhältnis darstellen. Jedoch wäre angesichts der Erkenntnisse des Radikalen Konstruktivismus diese Haltung durchaus unterkomplex. Denn wer etwa weiß, dass man, mit Luhmann gesprochen, „nicht sieht, dass man nicht sieht, was man nicht sieht“ (Luhmann 2002:159), gewinnt die Option dazu, mit Unbestimmtheiten umzugehen, und damit eine wertvolle Handlungsressource (in diesem Fall: darauf vorbereitet zu sein, auf Kontingenzen nicht vorbereitet sein zu können).

„Antirepräsentationalismus“

Gegenüber dem bereits erwähnten vorneuzeitlich-triadischen Erkenntnismodell haben wir es seit der Neuzeit und bis in die jüngere Gegenwart hinein mit der Dominanz eines dyadischen Erkenntnismodells zu tun: Aussagen (B) erklären Objekte und Sachverhalte der Welt (A), indem sie diese taxinomischen Systemen unterordnen, die ihre Beherrschbarkeit (Rekombination, Normierung, Konstruktion von Kausalverbindungen etc.) ermöglichen. Ich gehe hier nicht auf Details dieser epistemischen Konstellation ein, insofern sie als wohlbekannt vorausgesetzt werden kann (vgl. Foucault 1966). Richard Rorty hat diese epistemische Lagerung in seinem Band „Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie“ (Rorty 1984) in Bezug auf den Erkenntnisanspruch neuzeitlicher Philosophie diskutiert. Rorty argumentiert unter Rückgriff auf sprachanalytische (Quine, Sellars, Davidson, Putnam), aber auch auf – im weitesten Sinne – pragmatistische Autoren (Nietzsche, Peirce, Dewey, Wittgenstein, Heidegger) für eine *pragmatische*, und das meint: eine *antirepräsentationalistische Wende* in der Wissenschaftstheorie (bzw. den Wissenschaften selber). Das Anliegen seiner Argumentation ist, wenn nicht der Nachweis der Unhaltbarkeit, so doch zumindest die diskurspragmatische Diskreditierung der Korrespondenztheorie der Wahrheit, die nach Rortys Ansicht auch relativistische und konstruktivistische Positionen durchaus noch betrifft (vgl. Jörissen 2007, 97 ff.).

Die grundsätzliche und ausführliche Argumentation für die von Rorty als ‚anti-platonisch‘, ‚anti-dualistisch‘ oder auch ‚anti-repräsentationalistisch‘ charakterisierte Haltung findet sich in einer Arbeit, die ihr Augenmerk hauptsächlich auf die Kritik der abendländischen Philosophie richtet (Rorty 1987). Insbesondere gelten Rortys Angriffe der philosophischen Erkenntnistheorie, soweit sie auf den platonischen und cartesianischen Grundunterscheidungen (Sein/Schein, Idee/Abbild, Subjekt/Objekt etc.) besteht. Für die klassische abendländische Philosophie, so Rorty, ist das Selbstverständnis als „Spiegel der Natur“ ein Leitbild. Diese selbstgeschaffene Position gründet auf dem Dogma der erkenntnistheoretischen Korrespondenztheorie. Nach dieser Vorstellung ist eine Aussage genau dann (bzw. in dem Maße) wahr, wenn bzw. insofern sie mit der ‚Realität‘ übereinstimmt, also ein Spiegelungs- oder genauer: Repräsentationsverhältnis von Sätzen und ‚Dingen‘ oder ‚Sachverhalten‘ besteht. Die Korrespondenz besteht in einer Tatsachenrelation von Aussage und ‚basalen Entitäten‘ (Rorty 1987, 201), die eine spezifische Ontologie impliziert, nämlich die Einteilung der Welt in, wie Rorty (1991, 76) an anderer Stelle ausführt, Entitäten des ‚Typs A‘ – die der Beziehung bedürfen, aber selbst keine Beziehung herstellen können, z.B. empirische Dinge (Bertrand Russel), Anschauungen (Kant), materielle Einzeldinge (Platon) – und Entitäten ‚Typs B‘, die die benötigte Kontextualisierung leisten, sich jedoch ihrerseits nicht kontextualisieren lassen: zum Beispiel logische Gegenstände (Russel), Kategorien (Kant), Ideen (Platon). Diese Ontologie, die der Vorstellung entspricht, die Welt teile sich in ein Inneres (Subjekt) und ein Äußeres (Objekte), woraus eben die erkenntnistheoretische Leitfrage resultiert, wie sich erkennen ließe, wann das Innere mit dem Äußeren in Übereinstimmung ist, – diese Ontologie und die mit ihr verknüpfte Erkenntnistheorie überführt Rorty des Selbstwiderspruchs. Denn die Entitäten des Typs B

„leisten Kontextualisierung und Erklärung, lassen sich ihrerseits aber nicht kontextualisieren oder erklären, ohne dass man Gefahr liefe, in einen unendlichen Regreß zu geraten. Wer Gegenstände des Typs B postuliert, muß sich stets dem folgenden Problem der Selbstbezüglichkeit stellen: Wenn man behauptet, keine Entität sei zugänglich, die nicht in Beziehung gesetzt wird durch eine Art von Relation, die zwischen Entitäten des Typs A als solchen nicht bestehen kann, dann können die zur Erfüllung dieser Aufgabe postulierten

Entitäten des Typs B ihrerseits nicht zugänglich sein. Denn wenn wir behaupten dürfen, dass Entitäten des Typs B ihre eigenen *relationes cognoscendi* bzw. ihre eigenen Bedingungen der sprachlichen Zugänglichkeit sind – dass sie sich zugänglich machen, ohne zueinander in Beziehung gesetzt zu werden –, sehen wir uns der Frage ausgesetzt, wieso die Entitäten des Typs A dieses offenbar wünschenswerte Merkmal nicht von sich aus haben können.“ (Rorty 1991, 76 f.)

Die Konsequenz aus diesem Argument besteht genau betrachtet nicht in der antirealistischen Folgerung, dass es etwa keine Entitäten des Typs B *gäbe*, sondern vielmehr darin, dass diejenigen, die es vorziehen, Entitäten des Typs B zu postulieren und Entitäten des Typs A unter diese zu subsumieren bzw. aus diesen abzuleiten, dieses Vorgehen nicht mittels der Logik ihres eigenen Diskurses *begründen* können: Es gibt keine Transzendenz der Sprache durch die Sätze, die mit ihren Mitteln gebildet werden; und mithin auch keine Transzendenz von „Erkenntnis“.

Wenn Wahrheit nicht in der „richtigen Aussage“ – als Beziehung von Entitäten des Typs A nach Maßgabe von Entitäten des Typs B – liegen kann, so hängt jeder Satz nunmehr davon ab, „ob ein anderer Satz wahr ist, nämlich der Satz, der angibt, dass zwei einfachere Gegenstände, die einen Komplex bilden, in der betreffenden Zusammensetzungsbeziehung stehen“ (Rorty 1991:77). Dieser „andere Satz“ ist die unhinterfragte Vorannahme, eine Art verstecktes Axiom von Theorie. Daher kann nach Rorty keine Theorie *selbst* in einem ihrer Teile die Grundlagen ausweisen und legitimieren, welche die Gültigkeit der Theorie als Ganzes sichert; vielmehr wird jede „Theorie über die Verfassung der Welt [...] trivialerweise eine eo ipso gerechtfertigte Theorie über diese Relation mitproduzieren“ (Rorty 1987:323). Wenn also ein „Bezug“ stattfindet, dann auf diese in der Theorie selbst „unsichtbar“ konstruierten Relationen. Die Sprache der Theorie, und im Grunde Sprache überhaupt, kann zwar reflexiv diesen Umstand zur Kenntnis nehmen, sie kann jedoch auf dieser Basis kein Urteil darüber fällen, ob sie etwas Äußeres referenziert (Realismus) oder ob sie dazu prinzipiell nicht in der Lage ist (Antirealismus).

Damit wird es für die Theorie fraglich, ob sie überhaupt „etwas“ i.S. von unabhängigen, ihr äußerlichen Entitäten, referenziert. Rorty schlägt daher vor, die Vorstellung aufzugeben, dass Theorie ein in einem ganz bestimmten Sinne kontextentbundenes Wissen von *etwas* ist. Für Rorty „schaffen“ Sprache und Theorie kein „Wissen“, sondern sie sind praktische Vollzüge im gesellschaftlichen Feld, eine Art Politik mit diskursiven Mitteln, zu deren politischen Strategien es (im Fall von Theorien, Aussagen, etc.) gehört, sich mittels des Bezugsmodells „Wahrheit“ Legitimation und Anerkennung zu verschaffen. Das Prädikat „wahr“ sollte daher nach Rorty nicht mehr eine Beziehung einer symbolischen Repräsentation zu einem äußeren (Realismus) *oder* symbolischen (Relativismus) Sachverhalt verstanden werden, sondern lediglich als Zustimmung zu der diskursiven Praxis, auf die es sich bezieht (Rorty 1997:12 ff.).

„Referenz“ versus „Sprechen über“

Folgt man Rorty, so sind „wahre“ Bezugnahmen damit im Rahmen realistischer Erkenntnismodelle, aber *auch* im Rahmen relativistischer Erkenntnismodelle diskreditiert. Relativistische Positionen wie der „Radikale Relativismus“ Goodmans (Goodman 1991) verstehen sich als „antirealistisch“, insofern sie die ontologische Frage nach der Existenz einer erkenntnisunabhängigen „Außenwelt“ als sinnlos bzw. unbeantwortbar verwerfen. Jedes mögliche denkbare „Objekt“ von Erkenntnis ist qua Erkennbarkeit immer *schon* ein symbolisches; *nichts* ist außerhalb der kulturellen und historischen Symbolsysteme „unmittelbar erkennbar“. Entsprechend etabliert der Relativismus Erkenntnis als *referierende* Bezugnahme von einer symbolischen „Welt“ auf andere symbolische „Welten“. Dabei geht es zentral um Prozesse des Deutens und des Umdeutens kulturell codierter symbolischer Welten, d.h. der strukturtransformativen „Welt- und Selbstreferenz“.

Mithin stehen also – zumindest auf den ersten Blick – Erkenntnismodi zur Disposition, die für weite Teile der gegenwärtigen Bildungstheorie und Bildungsforschung grundlegend sind (beispielsweise für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, aber auch etwa für die noch junge Theorie der Medienbildung). *Auf den zweiten Blick* wäre jedoch an dieser

Stelle differenzierend zu fragen, ob die bildungstheoretische Rede von der „Referenz“ überhaupt im engeren Sinne gemeint ist. Denn der Ausdruck ist durchaus mehrdeutig, wie Rorty (1987, 317) darlegt. Im engeren Sinn sei, so Rorty, unter „Referenz“ eine „Tatsachenrelation“ zu verstehen, „die zwischen einem Ausdruck und einer anderen Portion der Wirklichkeit unabhängig davon besteht, ob jemand von ihr weiß oder nicht“. Im zweiten Sinn handelt es sich lediglich um eine „intentionale“ Relation, „die zwischen einem Ausdruck und einem Objekt besteht, das auch nicht existieren kann“ (ebd.). Gegenüber der Referenz im engeren Sinne sei die zweite Variante ein „Sprechen-über“: „Wir können nicht auf Sherlock Holmes *referieren*, aber wir können über ihn sprechen.“ „Sprechen-über“ ist diskursiv und anschlussfähig, verzichtet aber auf die identifizierende Bezugnahme auf Entitäten einer „objektiven Realität“. Es ist mithin „Inter-Subjektiv“ i.S. Meyer-Drawes (1984), da es seinen Sinn nur in der situierten kommunikativen Bezugnahme auf Andere findet, kann sich dabei aber nicht auf universalistische Geltungsansprüche berufen.

Unabhängig also von der metatheoretisch gelagerten Frage, ob Bildungstheorie „Bildung“ referenzieren kann, oder ob sie nur über sie sprechen kann, lässt sich damit für die zur vorhin Disposition gestellten Bildungskonzeptionen feststellen, dass ein Problem nur für den Fall bestehen würde, dass Bildungsprozesse als wissensgenerierende oder -transformierende Bezugnahmen auf Tatsachen gedacht würden. Das ist jedoch mit den genannten Bezügen auf biographische Narrationen oder mediale Welten gerade *nicht* der Fall. Allerdings erscheinen aus dieser Perspektive *realistische* Lern- und Bildungstheorien in einem sehr problematischen Licht, denn im Sinne der Argumentation Rortys sind sie als Referenztheorien dem Verdacht ausgesetzt, ihre epistemologischen Grundlagen nicht ausweisen, sondern lediglich im Sinne schlechter Normativität behaupten zu können.

Zusammenfassend ist für nicht-repräsentationalistische Bildungstheorien im Sinne der Argumentation Rortys folgendes festzuhalten:

- *Erstens* können die beteiligten „Pole“ von Bildungsverhältnissen nicht (mehr) im Subjekt-Objekt-Schema modelliert werden.
- *Zweitens* kann „Wissen“ nicht mehr als Referenz im Rahmen einer Wahrheitstheorie gedacht werden.
- *Drittens* schließlich äußern sich Weltbezüge in diskursiver Form als inter-subjektive Bezugnahmen; sie haben den erkenntnistheoretischen Status eines „Sprechens-über“.

II. Körper, Erkenntnis und Bildung

Wenn es als Verdienst Rortys gelten kann und muss, dem Repräsentationsproblem im Rahmen sprachanalytischen Philosophie eine klare Konturierung gegeben zu haben, so geschieht dies doch um den Preis eines – *gleichfalls* sprachanalytisch verursachten – Reduktionismus. Konsequenterweise schließt Rorty jeden nicht verbalsprachlichen Bezug aus seinem Erkenntnismodell aus. Während man im Sinne des „Sprechens-über“ eben über alles sprechen kann, muss Rorty die Referenz auf außersprachliche Entitäten – wie etwa mentale Zustände – um jeden Preis vermeiden. Beispielsweise verwarf Rorty als einer der prominentesten Dewey-Interpreten seiner Zeit das Experience-Konzept, welches bekanntermaßen, zumal in bildungstheoretischen Kontexten, ein ausgesprochen zentrales Konzept darstellt (vgl. Nohl 2006, 112 ff.; Malecki 2008). Damit werden nicht nur handlungstheoretische Anschlussmöglichkeiten, sondern auch Kernbestandteile der pragmatistischen Bedeutungstheorie geopfert, wie sie von Dewey in seinem Aufsatz zum Reflexbogen (Dewey 1896) wirkmächtig entwickelt wurden. Insbesondere die Rolle der auch körperlich gedachten Haltungen gerät aus dem Blick. Diese Körperferne ist geht jedoch nicht *notwendig* mit antirepräsentationalistischen Wissenschaftskonzeptionen einher, wie im Folgenden mit Bruno Latour aufgezeigt werden soll.

„How to Talk About the Body“: der „artikulierte Körper“

Dass der Körper als Diskursobjekt sich dem begrifflichen Zugriff entzieht, legt nahe, ihn als nichtidentische Figuration zu behandeln. Dietmar Kamper hat diese Einsicht mit seiner Formel vom „corpus absconditus“ bereits vor langer Zeit auf den Punkt gebracht. Die

Problematik des begrifflichen Zugriffs verschiebt sich vor dem Hintergrund eines antirepräsentationalistischen Erkenntnismodells jedoch ohnehin. Insofern die Frage nach der Referenz des Ausdrucks „Körper“ zurückgewiesen werden muss, kann es nur um die Frage gehen, wie ein „Sprechen-über“ den Körper möglich ist.

In einem Aufsatz mit dem Titel „How to Talk about the Body“ – unsere Problematik des „Sprechens über“ scheint bereits im Titel auf – stellt Bruno Latour genau diese Frage im Rahmen der Akteur-Netzwerk-Theorie. Anstelle einer Definition lautet Latours Vorschlag, den Körper als eine „dynamic trajectory by which we learn to register and become sensitive to what the world is made of“ zu begreifen (Latour 2004, 206). Wenn Latour den Körper als „dynamisches Trajekt“ bezeichnet, so ist damit einerseits seine Entzogenheit als Diskursobjekt bezeichnet. Vor allem aber ist damit der Gedanke verbunden, dass man von „dem“ Körper deshalb nicht sprechen kann, weil er gleichsam ein „body in the making“ ist: die Welt und der Körper entstehen für Latour „koextensiv“, und zwar mit der zunehmenden Sensibilisierung des Körpers („learning to be affected“; ebd.). Die Fähigkeit, von Unterschieden „affiziert“ zu werden, bezeichnet Latour dabei als „Artikulation“ (ebd., 210). Dabei seien es die Unterschiede in der Welt, welche den Körper (als Teil der Welt) „artikulieren“. Man könnte aber auch nicht passivisch von einem „Artikuliert-werden“ des Körpers sprechen; vielmehr stellt Latour Artikulation als einen Vorgang jenseits der (wiederum dualistischen) Differenz von *actio* und *passio* vor.

Was sich artikuliert, sind nicht *statements* im Sinne referenzieller Bezugnahmen. Latour spricht stattdessen von „Propositionen“ und versteht darunter Verortungen („Position“), die vorläufig bleiben („Pro-“) und zugleich Konstellationen bilden können („Kom-positionen“).

Ohne einen expliziten bildungstheoretischen Bezug liefert Latour somit m.E. eine Skizze begrifflicher Konstellationen, die demonstriert, was antidualistisches Sprechen über den Körper bedeuten kann:

- Zunächst wird der Körper in eine Art *Beobachterposition* gebracht, ohne dass es sich hierbei um ein klassisches Erkenntnisobjekt, etwa einen welt-entzogenen Beobachter im Sinne der Systemtheorie handelt. Man kann weder sagen, dass die Unterschiede, die dieser Beobachter registriert, in irgendeinem Sinne „da“, „in der Welt“ sind, noch, dass sie autonome Beobachtungsleistungen sind. Beobachtung, die bei Luhmann als Einheit von Unterscheidung und Bezeichnung definiert ist, wird hier quasi in einen Prozess mit verteilten Funktionen aufgelöst: die Unterschiede werden nicht von *einem* Subjekt-Körper *konstruiert*, doch werden sie dort artikuliert. Damit werden sie durchaus bezeichnet, doch bleiben die artikulatorisch gesetzten Signifikationen im Sinne der „Proposition“ vorläufig und tentativ.
- Wenn Körper *von* der Welt „artikuliert“ werden, dann impliziert dies zugleich ein nicht-dualistisches Situationsmodell, in welchem eine Begegnung mit Anderen und Anderem in der gleichen Logik von Artikulation zu denken ist. „*Von anderen artikuliert zu werden*“ erscheint als mögliche Figuration eines Verhältnisses zur Alterität, das jenseits einer vorgängigen Subjekt-Objekt-Logik gedacht ist.
- Andererseits ermöglicht dieselbe Figur die Thematisierung von *Macht* innerhalb eines Feldes (oder, mit Latour gesprochen, innerhalb zusammenhängender „Akteur-Netzwerke“). Von anderen artikuliert werden könnte etwa heißen, von anderen Akteuren oder Aktanten eines Feldes in seinen Artikulationsweisen festgeschrieben zu werden (Disziplinierung oder Festlegung auf einen Habitus).
- Schließlich wird im Rahmen eines nicht-dualistischen Modells *Selbstbezug* auf andere Weise konzipierbar. Eine Art von körperlicher Reflexivität wird hier auf dieser Basis zumindest prinzipiell denkbar, wenn Körper lernen können, von sich selbst „affiziert“ zu werden.

3 Mit diesem Modell der Bezugnahme gerät Latour in die Nähe eines begriffkritischen Erkenntnismodells, welches die Nichtidentität des Objekts durch Konstellation vorläufiger Begriffe zugleich wahren und durch lebendige Erfahrung erschließen will: der *Negativen Dialektik* Th. W. Adornos.

Die These, dass der Körper im bildungstheoretischen Diskurs eine stärkere Beachtung verdient, verlangt nach einer Klärung des Verhältnisses von Körperlichkeit und Reflexivität, die hier zumindest skizziert werden soll.

Der Körper, der über den Körper spricht: „Körper“ am Grunde der Reflexivität

Reflexivität ist *Kritik* im Sinne der Fähigkeit, begründete Urteile zu fällen. Kritik impliziert Zweifel an (vermeintlichen) Gewissheiten. Inwiefern dieser Zweifel mit dem Körper zu tun hat, möchte ich im Anschluss an einen Aufsatz Gunter Gebauers über Wittgensteins Analyse des Zweifels (Gebauer 1998) demonstrieren.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist Wittgensteins Kritik an der (seit Descartes etablierten) Vorstellung, der *Zweifel* stelle den Grund und Ausgangspunkt des Denkens dar. Eben dies, so Wittgenstein, sei ein Irrtum, denn: „Sowohl Wissen als auch Zweifeln ist an bestimmte Voraussetzungen gebunden. Dass man etwas wissen oder bezweifeln kann, ist nur innerhalb eines Sprachspiels möglich“ (Gebauer 1998, S. 254; vgl. Wittgenstein, *Über Gewißheit*, §24): „Das Spiel des Zweifels selbst setzt schon Gewißheit voraus“ (ÜG §115). Diese Gewißheiten, so schlussfolgert Gebauer, beruhen nicht aus Sinnesdaten, sondern auf den „fundamentalen Regularitäten von Sprachspielen“ (Gebauer 1998, 258), die letztlich aus Regularitäten körperlicher Interaktionen hervorgehen. Ihr Ursprung ist mithin ein körperlicher, denn „die Praxis wird anfangs noch nicht durch Wissen geleitet; sie ist bloße Tätigkeit, die eine besondere Eigenschaft hat: sie bildet die elementaren Regularitäten der Sprachspiele heraus. Die Tätigkeit z.B. der Hand, ihr Greifen, Berühren, [...] entwickelt ein regelhaftes Verhalten gegenüber allem, was von der Hand erfassbar ist, und erzeugt eine verhaltensstrukturierte Umwelt“ (ebd. 261).

Unsere grundlegenden Gewissheiten gründen also in der von Anfang an bestehenden Sozialität des Körpers, im sozialen Handeln: „Die Begründung aber, die Rechtfertigung der Evidenz kommt zu einem Ende; – das Ende aber ist nicht, daß uns gewisse Sätze unmittelbar als wahr einleuchten, also eine Art *Sehen* unsererseits, sondern unser *Handeln*, welches am Grunde des Sprachspiels liegt“ (ÜG §204). In der Zurückweisung des „optischen“ Erkenntnismodus nach dem Modell des Sehens zugunsten des taktilen Handelns liegt eine analoge Zurückweisung eines repräsentationalen Erkenntnisgrundes, wie wir sie bei Rorty finden – mit dem Unterschied, dass der Körper hier eine zentrale Rolle spielt.

Im Anschluss an Wittgenstein müssen also die in der Ontogenese mimetisch erworbenen „Gewissheiten des Körpers“ als unhintergehbare Erkenntnisbedingungen betrachtet werden. Der Körper ist, wie Gebauer mit Sartre formuliert, „der Gesichtspunkt (point de vue), zu dem es keinen Gesichtspunkt geben kann“ (Sartre 1980:378). Aus dieser Perspektive ist der Körper als „*Handeln*, welches am Grunde des Sprachspiels liegt“ (ÜG §204; Gebauer 1998, 260) eine reflexiv nicht einholbare Instanz des Weltbezuges (des Berührens, Ergreifens, Aufzeigens, Ordners (vgl. ebd. 261); des Erzeugens von Situationen, vgl. ebd. 270).

„Körper“ wird damit zu einer Instanz, die der Reflexion und letztlich dem Begriff entzogen ist, die jeder Sinnproduktion, jedem symbolischen Handeln, *zugrunde* liegt und mithin als logische Voraussetzung dafür fungiert, ein Erfahrungsleib zu „sein“, wie auch, einen materiellen Körper zu „haben“. Im Sinne dieser Entzogenheit plädiert Gabriele Klein aus performativitätstheoretischer Perspektive dafür, ‚Körper‘ „als basale Bedingung der Möglichkeit kultureller Produktion“ zu verstehen (Klein 2002, 166), als „Agens einer Wirklichkeitsgenerierung. ‚Körper‘ ist aus dieser Perspektive weder essentiell oder substantiell gegeben, sondern wird erst in der Performanz als essentieller Erfahrungsraum hergestellt“ (ebd.). ‚Körper‘ in diesem Sinne ist also „Agens“ seiner eigenen performativen Herstellung, seiner jeweiligen kulturellen Manifestationen. Er ist insofern auch in seiner Materialität nicht ein vorab Gegebenes, sondern ein „immer schon da“: als Voraussetzung selbst noch der Frage nach ihm.

Diese erkenntnisanthropologische Argumentation erscheint vielleicht auf den ersten Blick vor allem in einer Entwicklungsperspektive plausibel. Wittgensteins Fragen zielen teilweise auf eine körperbiographische Vergangenheit, die *vor* der Herausbildung des Symbolgebrauchs verortbar ist. Insofern könnte man Gebauers Argumentation entgegenhalten, dass sie vor allem etwa für die Gewissheiten des basalen (frühkindlichen)

Spracherwerbs, weniger aber für komplexere symbolische Artikulationen relevant sei. Doch das einfache Gedankenexperiment: „Was geschähe, wenn die körperlichen Gewissheiten für einen Moment aussetzen würden?“ vermag nahezulegen, dass „Körper“ tatsächlich ein uneinholbares Prinzip des gelebten Alltags darstellt. Das Versagen der Gewissheiten, wie es in bestimmten Krankheitszuständen, in Drogenerfahrungen und wahrscheinlich auch im Sterbeprozess der Fall ist, lässt die *Struktur* der Erkenntnis nicht unberührt: Die Logik der Welt- und Selbsterfahrung ändert sich (vgl. Benjamin 1972; Sorgo 2004). Der neopragmatistische Philosoph Richard Shusterman plädiert in diesem Sinne für einen Begriff der „Somaästhetik“, der die grundsätzliche Verwobenheit somatischer und symbolischer Erkenntnis bezeichnen soll (Shusterman 2008).

Körper, Bildung und Sozialität: (noch) ein Borromäischer Knoten

Wenn man in diesem Sinne davon ausgehen kann, dass am Grunde der Eigenlogik eines nichtrepräsentationalistischen Erkenntnismodells „Körper“ als eine uneinholbare Instanz gedacht werden muss, so ist damit aus einer bildungsanthropologischen Perspektive der Ort bezeichnet, an dem so etwas wie eine Mikrophysik der Welt- und Selbstverhältnisse aufgesucht und thematisiert werden kann. Dieser „Ort“ ist die soziale Situation, die sich allerdings vom Körper nicht mehr (bzw. nur noch analytisch) getrennt denken lässt: „Such lesson of somatic self-conscious eventually point toward the vision of an essentially situated, relational, and symbiotic self [...]“ (Shusterman 2008, 8). Situationen werden durch Körper konstituiert, aufrechterhalten und transformiert; umgekehrt sind Körper immer als *situierte Körper* zu denken (Jörissen 2007, 174 ff.). In einer antirepräsentationalistischen Erkenntnisperspektive werden Körper als „involvierte Beobachter“ von Situationen sowohl bildungstheoretisch thematisierbar als auch empirisch erforschbar: Körper, Bildung und Sozialität werden dabei in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit sichtbar.

Für das Projekt der *Historischen Anthropologie* bildete diese Einsicht den *Ausgangspunkt*. Sie hat dies anhand vieler anthropologischer Themenfelder in pädagogischer Perspektive aufgezeigt; insbesondere an der theoretischen und empirischen Erforschung von Mimesis, Ritual und Performativität (Gebauer/Wulf 1992; Gebauer/Wulf 1998; Wulf 2005; Wulf e.a. 2001; 2004; 2007). Die Bedeutung dieses Projekts auch im engeren bildungstheoretischen Sinne hervorzuheben und seine Potenziale für zukünftige Konzeptionen und Entwürfe aus einer grundlagentheoretischen Perspektive heraus zu skizzieren, war das Anliegen dieses Aufsatzes.

[Link zum Literaturverzeichnis I.3](#)

I.4 Biographische Identität: vom Konsistenzzwang zur narrativen Ästhetik des Selbst

Zirfas, J. & Jörissen, B. (2007). *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 166-179. Kapitel 17: Biographische Identität: vom Konsistenzzwang zur narrativen Ästhetik des Selbst.

„Die Rückkehr der Biographien“ lautete vor einiger Zeit das Heftthema der Zeitschrift *Kursbuch* (Juni 2002). Der Titel muss – zumindest aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive – verwundern, zählt doch die (qualitativ-empirische) Biographieforschung bekanntermaßen zu einem der Forschungsfelder dieser Disziplinen, die sich seit den 1980er Jahren zunehmend etabliert haben. Der Beitrag der Politikwissenschaftlerin Antonia Grunenberg im selben Band gibt Auskunft, welche Art Rückkehr – und welche Auffassung von Biographie – hier angesprochen ist: „Eine Biographie braucht den öffentlichen Raum. Sie erfordert ein Leben, das in der Öffentlichkeit stattgefunden hat. Denn mit einer Biographie wird nicht nur das Leben, sondern das öffentliche Wirken eines Menschen zum Erscheinen gebracht. Und zwar durch den Prozeß des Schreibens, der ein Akt des Formens ist: das Leben als Steinbruch, aus dem die Skulptur der Biographie hervorgetrieben wird“ (Grunenberg 2002, S. 12). Hingegen könne „ein privates Leben [...] – unter normalen Umständen – interessant sein, aber es muß nicht Gegenstand einer Biographie sein. Viele schreiben ihre Lebensgeschichten auf. Darum sind diese noch keine Biographien“ (ebd.).

Das Kriterium des öffentlichen Interesses verleiht diesem Verständnis von Biographie etwas Exemplarisches: die Biographie als elaborierter Typ einer bestimmten soziokulturellen und politischen Ära, der eine orientierende Kraft innewohnt. Das Interessante an dieser (an die Veröffentlichung in Buchform gebundenen) Vorstellung von Biographie – die wir sodann auch wieder verlassen – ist der Aspekt der öffentlichen Vorbildhaftigkeit einer inszenierten Lebensführung – die Grunenberg gerade dort empfiehlt, wo sie nicht in einer geschlossenen, ausgedeuteten Weise erscheint, sondern als rätselhaft bleibendes Spannungsverhältnis, als „Nicht-Einheit“ zwischen Leben und Werk präsentiert wird. Für die „gute Biographie“ gilt dabei: „Immer beruht sie auf einer Spannung, einer Nicht-Einheit zwischen Leben und Werk. Und immer ist sie beschädigt“ (ebd., S. 13). Die Generation Grunenbergs, welche „die Zerstörung der Biographien durch Nationalsozialismus und Kommunismus mit einer vehementen Antipathie gegen Biographien beantwortet“ hat (ebd.), findet unter diesen Prämissen zur Biographie zurück.

An dieser Diskussion, zu welcher das benannte *Kursbuch*-Heft anregen möchte, wird weiterhin deutlich, dass Biographien als – in welchen Kontexten auch immer – erzählte Lebensgeschichten kulturelle Formen von Selbstverhältnissen darstellen, die *erstens* in hohem Maße historischen Transformationen unterliegen (es gibt also in diesem Sinne keine verallgemeinerbare Form von Biographie) und die *zweitens* immer mit Konzeptionen von Identität einhergehen (vgl. Straub 1998). Die Brüche durch die traumatischen Erfahrungen des Nationalsozialismus und der Weltkriege, von denen Grunenberg berichtet, lassen biographische Identität im Sinne von Konsistenz und Kohärenz paradoxerweise nur noch dort zu, wo sie diese Brüche und deren Folgen inkorporieren und selbst zu einer fragmentarischen, beschädigten Form werden: In einer von historischen Widersprüchen aufgeriebenen Epoche kann Konsistenz und Kohärenz nur noch als Ideologie, als Lüge erscheinen. Die Suche nach der *Möglichkeit* von Biographie, die Grunenberg in diesem kurzen Text skizziert, ist in Krisen- und Umbruchzeiten zugleich die Suche nach der Möglichkeit von Identität: Im Gegensatz zu *partizipativen* Formen der Identitätsgewinnung, die man durch Verortung in einem relativ stabilen sozialen Kontext erreichen kann, gewinnt die Biographie als Quelle der Selbstidentifikation, so Cornelia Bohn und Alois Hahn, dort eine

„besondere Dringlichkeit, wo die historischen Umstände die Kontingenz des individuellen Daseins dramatisieren“ (Bohn/Hahn 1999, S. 43).

Die „Kontingenz individuellen Daseins“ ist ein modernisierungstheoretisch wohlbekanntes Merkmal der Lebensläufe in der „Postmoderne“ oder auch der „reflexiven Moderne“ (Beck 1993). Der Ausdruck *Lebenslauf* steht damit für die (an sich nicht sinnhafte) zeitliche Verkettung von „objektiven“ Ereignissen im Leben von Menschen, die erst durch Symbolisierungen, also Narrationen oder auch andere Ausdrucksformen, eine biographische Sinnhaftigkeit erhalten. Dabei stellt sich zunächst die Frage nach dem Verhältnis von Lebensereignissen und Lebensgeschichten, bzw. der Art, sich mittels lebensgeschichtlicher Erzählungen zu Lebensereignissen ins Verhältnis zu sich selbst und zu anderen zu setzen.

Der in den 1980er Jahren entwickelte und innerhalb der Biographieforschung weit verbreitete erzähltheoretische Ansatz des Soziologen Fritz Schütze sieht diese Beziehung als eine der *repräsentierenden* Bezugnahme. So ließe sich etwa in der Analyse unterscheiden, ob eine Narration der „Gesamtformung“ der Lebensereignisse entspricht oder ob narrative Verschleierungstaktiken diese verzerrten (Schütze 1981). Hans-Christoph Koller kritisiert diese Annahme einer Homologie zwischen Lebenslauf und Biographie, da „Erzählungen kein authentisches Abbild vergangener Erfahrungen zu liefern imstande sind, weil sie stets (Re-) Konstruktionen einer Lebensgeschichte aus der gegenwärtigen Perspektive des Erzählers darstellen“ (Koller 1999, S. 175). Die von Koller kritisierte Annahme von „Erzählpwängen“ (Schütze 1982; 1987) geht davon aus, dass in der biographischen Narration erstens begonnene Handlungsfäden zu Ende erzählt werden müssen (Gestaltschließungszwang), dass zweitens eine zeitliche Komprimierung (und somit Selektion) der Ereignisse nötig ist (Kondensierungszwang) und dass drittens die Verständlichkeit der Erzählung durch Hinzufügen benötigter Informationen (Detaillierungszwang) gewährleistet werden muss. Koller hält dem unter Bezug auf die Erzähltheorie Paul Ricoeurs entgegen, dass die *Bindung* der Narration an lebensgeschichtliche Ereignisse nicht die einzige, und vor allem nicht die angemessenste Art der Biographisierung darstelle. Etwas weniger normativ formuliert: die Bindung der Narration an lebensgeschichtliche Ereignisse muss nicht unbedingt die Form sein, die für den Erzähler die angemessenste Form darstellt, sein Leben zu erzählen.

Das Verhältnis von Biographie und Lebenslauf ist also nicht als eines der Repräsentation zu verstehen. Zunächst stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob nicht der „Lebenslauf“ eines Menschen, als die objektive Linie von vergangenen Lebensereignissen, selbst schon eine Konstruktion ist. Der „wahre“ Lebenslauf als objektive, chronologisch geordnete Faktenmenge existiert nicht, genauer: *kann* nicht existieren, weder „im Kopf“ des Betroffenen noch als Dossier. Denn die schiere Faktenmenge ungefilterter „objektiver“ Lebensereignisse und -stationen einer Person zu dokumentieren, würde schätzungsweise mindestens so viel Zeit in Anspruch nehmen wie ihr gelebtes Leben selbst. Hierzu gibt es ein instruktives Beispiel: Der Protagonist der Erzählung *Das unerbittliche Gedächtnis* von Luis Borges ist unfähig zu vergessen, behält jedes Detail seines Lebens im Gedächtnis. Eines Tages unternimmt er es, jedes Detail eines bestimmten Tages seines Lebens zu erinnern – und benötigt dazu exakt vierundzwanzig Stunden. Verfolgt man diese dokumentarisch-rekonstruktive Methode weiter, so wird irgendwann die Zeit des Lebens deckungsgleich mit ihrer lebenslaufbezogenen Biographisierung. Man würde sich nur noch mit der Situation beschäftigen, in der man mit sich selbst beschäftigt ist. Das bedeutet in der umgekehrten Konsequenz: Der „normale“ Lebenslauf bleibt als Konstrukt unausschöpflich; er ist die Quelle der biographischen Selbsterfindung, der Suche nach einem „inneren Selbst“, aber auch der institutionellen Festschreibung oder Feststellung von Identität (Lebensläufe in Strafrechtsprozessen, in Bewerbungsschreiben oder als geforderter Anhang in Dissertationen etc.).

Noch vor aller Biographisierung (als persönlicher, identitätsstiftender Sinnkonstruktion) herrscht also eine Selektivität auf der Ebene des Lebenslaufs – und dies ist, so Luhmann (1994), ein typischer Effekt des riskanten Lebens in modernen Gesellschaften, in welchen „Normalverläufe“ des Lebens kaum mehr anzutreffen sind. Der Verlauf des Lebens wird zunehmend kontingent – und damit formlos: unerklärbar und unvorhersehbar. Luhmann beschreibt die daraus resultierenden neuen Ordnungsstrukturen mit dem Begriff der

„Karriere“: „Das Lebensschicksal ist jetzt nicht mehr ein Problem der Selbsterhaltung gegen äußere, unter anderem soziale Gefährdungen. Es muß auf eine Sukzession von selektiven Ereignissen umgedacht werden [...]“ (ebd., S. 197). Karrieren – Ausbildungskarrieren, Berufskarrieren, Reputationskarrieren, Krankheitskarrieren, Kriminalitätskarrieren usw. – sind Formangebote auf der Ebene des Lebenslaufs, weil sie aus ihrer Eigenlogik heraus Ordnung erzeugen: denn die „Karriere besteht aus Ereignissen, die nur dadurch, daß sie die Karriere positiv oder negativ fordern und weitere Ereignisse dieser Art ermöglichen, zur Karriere gehören. Die Karriere besteht, anders gesagt, aus Ereignissen, denen sie selbst Karrierewert verleiht“ (ebd.). Als das Gesamt von Karrieren organisiert sich der Lebenslauf im Rahmen einer Logik der Selbstselektion. Der Lebenslauf ist (in der Moderne) das Ganze dessen, was Karrieren als karriereförmig selektieren – die Karriere wird, wie Luhmann schreibt, „zur universellen Lebensform“ (ebd., S. 198). Anders formuliert bietet die Karriere ein biographisches Sinnangebot, das es dem Individuum möglich macht, zeitliche Verläufe, Lebensereignisse und soziale Bezüge in einer relationierten Abfolge zu bringen, die in der Lage ist, die kontingenten Lebenserfahrungen in eine selektive Ordnung zu bringen. Im Zeitalter, in dem alles auch anders sein könnte, dient die Karriere dazu, der Unbestimmtheit menschlichen Lebens Bestimmungsmöglichkeiten zu verleihen. Die Karriere ist eine Form der biographischen Kontingenzbewältigung.¹

Die modernen Menschen verlieren die biographischen Kontrollen, erleiden ihr Dasein als flüchtig und kontingent und sind immer weniger dazu in der Lage, ihre Lebensgeschichte in eine – wie auch immer geartete – kohärente Erzählung zu bringen. Die Bedingungen der modernen kapitalistischen Kultur erzeugen Bindungsverluste, Orientierungsdefizite. Verhaltensunsicherheiten und -zwänge sowie Standorterosionen. Der flexible Mensch ist ein „Driver“, der das Vertrauen in die Institutionen und in sich selbst eingebüßt hat. Man kann den modernen „Erzählzwang“ durchaus als ein Symptom eines zunehmenden biographischen Kontingenzbewusstseins verstehen, das die Menschen dazu nötigt, ihrem Leben wenigstens durch die Erzählung einen – wie auch immer gearteten – kohärenten und konsistenten Sinn zu verleihen. Die Notwendigkeit der Erzählung des Selbst entsteht angesichts der Kontingenzen des gelebten Lebens. Und sie erinnert an das Münchhausenprinzip, sich vor dem Hintergrund zunehmender kultureller Formlosigkeiten selbst eine Form zu geben, die auch noch von anderen anerkannt werden soll.

Der Begriff des „Erzählzwangs“, durch den die biographische Narration auf die in dieser Weise bereits in kulturelle Formen gegossenen „Sachverhalte“ des Lebenslaufs verpflichtet werden soll, ist einerseits kritikwürdig; andererseits aber registriert er die Anwesenheit von *Macht* im Verhältnis von erzähltem und „objektivem“ Lebensverlauf. Die biographische Narration als Versuch, sich und sein Leben anderen zu erklären, ist ein Akt der kommunikativen Sammlung, welcher sich immer schon auf einen (realen oder auch imaginierten) Anderen richtet, dessen Anerkennung allein über die Geltung der biographischen Erzählung entscheiden kann. Muss die „gute“ Nachkriegsbiographie im Sinne Grunenbergers etwa fragmentiert sein, so sollte sie auch tunlichst in ihrer Form Brüche aufweisen – alles anderen wäre verdächtig. Zum Gestalterschließungszwang gesellt sich also – je nach Kontext – ein Gestaltfragmentierungszwang. Insofern kann man zweierlei

¹ Das zunehmende Kontingenzbewusstsein ist – mit all seinen Ambivalenzen von Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und Risiko, aber auch von Freiheit, Spiel und Ermöglichung – ein Produkt der modernen Welt: Indem das Allgemeine immer mehr zum Individuellen, die Ontologie zur Konstruktion, das Subjekt zur Alterität, der *homo faber* zum *homo patiens*, die Geschichte zu Geschichten und damit zum „Ort der absoluten Kontingenz“ (Foucault) und die Teleologie zu Teleonomie wird, verstärkt sich das paradoxe Bewusstsein, das alles auch anders sein könnte, obwohl oder weil alles endlich und vergänglich ist. Die Kontingenz erfasst in der Moderne nicht nur die menschlichen Wahrnehmungs- und Denkkategorien oder menschliche Handeln, sondern die ihnen zugrunde liegende Wirklichkeit, die Bestimmung dieses Denkens und Handelns ist. Das wachsende Kontingenzbewusstsein betrifft vor allem den Menschen, die – und das zeigen schon Prousts *Recherche*, Joyce' *Ulysses* und Musils *Mann ohne Eigenschaften* – zunehmend Probleme damit bekommen, ihre Lebensgeschichte *nicht* nur in Rekonstruktionen, Fragmentierungen und Möglichkeitsperspektiven zu entwerfen.

festhalten: Erstens ist die Biographie das Ergebnis einer konstruktiven Tätigkeit – des Selektierens, Ausschließens, Anordnens und Verbindens derjenigen Menge loser oder bereits zu Karrieren gekoppelter Elemente, die man gemeinhin als Lebenslauf bezeichnet. Zweitens geschieht diese Konstruktionstätigkeit nicht unabhängig von kulturellen Formen und konkreten Anerkennungserwartungen; sie ist Teil von Machtverhältnissen und damit Teil kultureller Praxen, die asymmetrische Positionen beinhalten: einer spricht, andere beobachten. Als eine für die Moderne typische Form der Selbstbeobachtung ist Biographie nicht von den Konsistenzforderungen ihrer Adressaten zu trennen. Die biographische Erfahrung von Identität steht damit in einem Spannungsfeld zwischen Adaption und – potentiell – Subversion, zwischen Unterwerfung unter Konsistenzforderungen und Strategien des Widerspruchs dagegen.

Exkurs: Gedächtnis und Identität: Selbstverständigungsprozesse des Menschen sind gebunden an örtliche Räume und zeitliche Verläufe; ohne diese Formen von Zeit wären Subjektivität, Identität und Autonomie ebenso wenig denkbar wie Modelle der Entwicklung, des Verlaufs, von Anfang und Ende. Jegliches menschliches Denken und Handeln schließt an etwas an und geht auf etwas zu: Dient die Erinnerung dazu, die einzelnen Lebensstadien zusammenzufassen, so zielt die Erwartung darauf, das gegenwärtige Leben mit dem zukünftigen zu verbinden, während die Vergegenwärtigung darauf aus ist, die Erinnerung mit der Erwartung im Integral Leben zu vereinen. Gedächtnis, Erinnerung und Vergessen sind auch für die Frage der Identität zentrale Dimensionen. Versteht man unter dem Begriff Gedächtnis zunächst ganz allgemein die Fähigkeit, Wahrnehmungen, Erfahrungen, Vorstellungen über die Gegenwart des unmittelbaren Erlebens festzuhalten, aufzubewahren und zu speichern und zugleich die Fähigkeit, das Aufbewahrte zu verwerten, zu reflektieren, zu rekonstruieren und zu verarbeiten, so erscheint die Bedeutung für die Identität auf der Hand zu liegen. Wie für das Individuum, so verbürgt auch für Gesellschaften – so jedenfalls der *mainstream* der Kulturwissenschaften – das Gedächtnis Kontinuität und Identität: Das, was man ist – als Individuum wie als Gesellschaft – wird durch individuelles wie kollektives Erinnern abgesichert.

Dass die Identität des Einzelnen sich dem Gedächtnis verdankt, ist ein Gedanke, der der „Gründungslegende“ der antiken Mnemotechnik durch Simonides von Kos zugrunde liegt. Cicero erzählt in *De oratore*, daß Simonides von Keos, „als erster die Mnemotechnik entwickelt haben soll“; Simonides hatte sich nämlich die Sitzordnung eines Festbanketts so in seinem Gedächtnis eingepägt, dass es ihm als Einzigem möglich war, die nach dem Einsturz der Festhalle unkenntlich Gestorbenen zu identifizieren und so „Hinweise für die Bestattung jedes einzelnen“ zu geben (Cicero, *De oratore*, Liber secundus 351ff.). Das Gedächtnis sichert hier die Identität der Einzelnen über den Tod hinaus. Dass wiederum auch die kollektive Identität sich der Erinnerung verdankt, wird durch das Deuteronomium als Paradigma der kulturellen Mnemotechnik deutlich (Assmann 1993). Als die Juden im babylonischen Exil die Thora auffinden, erinnert sie dieses Buch an ihren Bund mit Gott, von dem sie abgefallen waren; erst die Kanonisierung der Thora führt zu einer Reaktualisierung ihrer kollektiven Identität als göttliches Volk.

Das Verdienst, auf die Leistungen und die Unhintergebarkeit eines kollektiven Gedächtnisses aufmerksam gemacht zu haben, gebührt Maurice Halbwachs (1985, 1991). Für ihn besteht das kollektive Gedächtnis allerdings weniger in der Institutionalisierung der Tradition sozialer Organisationen – diese erscheint lediglich als Mittel zum Zweck des Erinnerns –, sondern vor allem in der durch die Intersubjektivität bedingte subjektive Rekonstruktionsarbeit. Erinnerungen, so Halbwachs, sind kollektiv, nicht nur, weil Menschen stets „eine Anzahl unverwechselbarer Personen“ mit und in sich tragen und weil Erinnerungen durch andere Menschen motiviert sein können, sondern weil das Gedächtnis den sozialen Standpunkt eines kollektiven Ereignisses der Vergangenheit zu reflektieren in der Lage ist (Halbwachs 1991, S. 2, 14f.). Insofern gibt es für ihn kein individuelles Gedächtnis *sensu stricto* als Gegenstand und Form der Erinnerung: „Jedes individuelle Gedächtnis ist ein ‚Ausblickspunkt‘ auf das kollektive Gedächtnis“ und selbst die persönlichsten Erinnerungen unterscheiden sich lediglich durch die „größere Komplexität der zu ihrer Wiederbelebung notwendigen Umstände“ – mithin qualitativ überhaupt nicht von den

kollektiven Erinnerungen (Halbwachs 1991, S. 31, 28f.). Mit anderen Worten: Ein a-sozial aufwachsendes Individuum hätte kein Gedächtnis.

Das kollektive Gedächtnis ist, auch darauf weist Halbwachs entschieden hin, wesentlich auf einen Raum als „andauernde Realität“ verwiesen, an dem und in dem die „jagenden Erinnerungen“ die Möglichkeit haben, Vergangenheit erfahrbar zu machen (ebd., S. 142). Unverkennbar ist seine Sympathie für jene kleinen Städte, „ein wenig abseits der großen Strömungen“ oder für jene Städte im Orient, in denen das Leben gleichsam stillsteht, weil es in seiner Synthese von Gleichförmigkeit, Lokalität, Traditionalität und Sozialität der Zeit enthoben zu sein scheint. Mensch, Raum, Zeit und (rituelles) Verhalten garantieren – wie paradigmatisch in religiösen Gesellschaften – jene unveränderliche und andauernde Sozialstruktur, die für das kollektive Gedächtnis wie für die kollektive Identität unerlässlich ist, um die Vergangenheit in der Gegenwart wiederzufinden (ebd., S. 133, 163). Die Tragödie des kollektiven Gedächtnisses – so könnte man Halbwachs interpretieren – besteht nun darin, das es sich einerseits in die radikale Verzeitlichung eines historischen Gedächtnisses auflöst oder aber als religiöses Gedächtnis weiterleben kann, welches sich auf eine Zeit bezieht, die von aller nachfolgenden abgeschnitten und isoliert ist: eine Ur-Zeit, die in der unendlichen rituellen Iteration ein Symbol für die Ewigkeit darstellt (Halbwachs 1985, S. 259f.).

Man kann aber auch das die Tragödie des kollektiven Gedächtnisses und seiner Identität in einer neuen Form der Verräumlichung sehen. Denn die Identität braucht Ort zur Vergewisserung, Orte, an denen man gelebt hat, lebt oder leben will – Utopien, Paradiese. Folgt man den Überlegungen der modernen Anthropologie, so schreitet die Entörtlichung der Welt voran, denn die Zahl der Nicht-Orte (Augé 1994), an denen sich die Menschen nicht mehr wiedererkennen können, nimmt stetig zu. Zu den Nicht-Orten gehören neben den Bahnhöfen auch Hotelzimmer, Wartehallen, Einkaufszentren, Flughäfen, Autobahnen und die medialen (Kommunikations-)Netze, die alle bis zur Unkenntlichkeit verwechselbar erscheinen. Nicht-Orte sind weder individuell noch historisch, noch stellen sie spezifische Erinnerungen bereit, oder umgekehrt: Nicht-Orte sind allgemein, nur einer ewigen Gegenwart zugewandt, dem Provisorischen und Ephemeren anheimgegeben. Sie sind lediglich abstrakte Treffpunkte, Orte auf der Durchreise, deren Namen man sich nicht zu merken braucht. In Nicht-Orten werden wir zu Passagieren, die nicht mehr auf der Pilgerfahrt einer Initiation ins Heilige beiwohnen, weil wir in diesen „unendlichen Räumen“ lediglich uns selbst begegnen. In Nicht-Orten werden wir zu Einsamen. Wir interagieren hier mit der Umwelt lediglich über bestimmte temporär vertragliche Bindungen (Fahr-, Eintrittskarten etc.) oder über medial vermittelte Botschaften und Symboliken (Autobahnhinweisschilder, Reklametafeln, Rauchverbote, Scheckkarten etc.). In diesen Nicht-Orten befinden wir uns in einem Bilderreich, in dem wir mit unserer Phantasie und mit uns selbst alleine bleiben, wir schalten ab oder schlafen ein. Als Einsame erlangen wir hier eine gewisse Anonymität, eine provisorische Identität, die dennoch ständig auf dem Spiel steht, weil sie jederzeit legitimiert werden muss – wovon gerade U-Bahn-Schwarzfahrer ein Lied singen können.

Folgt man diesen Gedanken, so finden wir in der Moderne immer weniger traditionelle Orte, die zugleich Unverwechselbarkeit, Tradition und Zugehörigkeit vermitteln. Umgekehrt scheinen nunmehr die imaginären Orte diejenigen zu sein, die unsere Identität stärker stabilisieren können als die realen, was ebenso daran liegen kann, dass viele reale Ort mittlerweile die schlimmsten imaginären Befürchtungen schon eingeholt haben, wie daran, dass die imaginären Orte selbst eine immer größer werdende realistische Textur erhalten. Nunmehr träumen wir von den Orten, die unserer Identität einen Halt geben, als dass wir den (vergeblichen) Versuch unternehmen, diesen in der Wirklichkeit auffindbar machen zu wollen. Sollte es uns allerdings gelingen, uns imaginäre Räume zu schaffen, die in ihrer Traditionalität und Kollektivität eine ebenso konstituierende Rolle für unsere Identität spielen, wie die ehemals „realen“, so bleibt zu fragen, inwieweit sie auch deren Stabilität und Kontinuität „beerben“ können.

Die Geschichte der Gedächtniskonstruktionen wird beherrscht von rationalistischen bzw. mentalistischen Konzeptionen – egal, ob man unter Gedächtnis eine Lagerhalle, eine Wachstafel, eine magische Gedächtnismaschine, ein neurologisches System der Verknüpfung von Synapsen bzw. ein System zur Komplexitätsreduktion oder auch ein Ort

des Erweckens und Erwachens verstanden hat: das Gedächtnis ist – in der Regel – intellektuell definiert, an das Bewusstsein geknüpft und kognitivistisch verfasst. Dagegen soll hier ein Raum ins Spiel gebracht werden, der für das Gedächtnis wie für Identität gleichermaßen zentral ist: Der Körper. Denn dass der Körper ein Gedächtnis hat, das in Erziehungs- und Bildungsprozessen hervorgebracht wird bzw. durch sie entsteht, erscheint evident. Friedrich Nietzsche (1844-1900) erinnert in seiner *Genealogie der Moral* (Zweite Abhandlung) daran, dass keine Gedächtnisschulung ohne einen körperlichen Prozess vonstatten ging, der dem Menschen mit „Blut, Martern, Opfer“ ein Gedächtnis einbrannte. Die Vorgeschichte des Menschen ist für ihn vor allem durch die Mnemotechnik bestimmt, die den Charakter des Menschen durch ein System von Grausamkeiten prägt: „nur was nicht aufhört, *wehzutun*, bleibt im Gedächtnis – das ist ein Hauptsatz aus der allerältesten (leider auch allerlängsten) Psychologie auf Erden“ (Nietzsche, ebd.). Das eingebrannte körperliche Gedächtnis führt nach Nietzsche zur Berechenbarkeit, zum Selbstzwang, zum moralischen Gewissen und damit zum Verlust der Aktivität, der Souveränität und dem notwendigen Entladen aufgestauter Energien, und insgesamt zur Bildung eines Subjektselbst, das den vitalen Lebenstrieben fundamental entgegensteht.

Das Körpergedächtnis, auch darauf hat Nietzsche schon hingewiesen, wird vor allem mittels ritueller Inszenierungen erzeugt, in der die Szenerie sowie Gestik und Mimik als nonverbale Ausdrucksformen, die über das reziproke rationale Verhalten hinausgehen, eine wichtige Rolle spielen (Wulf u.a. 2001). Ritualisierte Handlungspraktiken bieten äußerst günstige Rahmen für mimetische Prozesse – körperliche Prozesse der kreativen Anverwandlung, die als Bewegungen auf andere Bewegungen Bezug nehmen (Gebauer/Wulf 1998) –, und somit entscheidende Faktoren für die Herausbildung von körperlichen Gedächtnisstrukturen. Mit Hilfe mimetischer Prozesse entsteht ein praktisches Handlungsgedächtnis, ein pragmatisches, implizites, körperliches Wissen, ein *knowing how*, das sich von den klassischen Gedächtnissen des *knowing that* signifikant unterscheidet. Gerade diese Zusammenhänge sind für die Bildung von Identitäten entscheidend (vgl. oben: Teil II).

Das Körpergedächtnis, das sich in ritualisierten mimetischen Prozessen herausbildet, bedingt eine körperliche Haltung, eine Hexis ebenso wie eine strukturierende und strukturierte Fassung des Verhaltens, einen Habitus (Bourdieu 1997). Das Gedächtnis ist somit der Ort des praktischen Sinns, der Entscheidungen fällt und Handlungen ausführt, die nicht explizit überlegt werden, sich aber im Nachhinein als zweckmäßig herausstellen. Das körperliche Gedächtnis als motorische Schemata und automatische Körperreaktionen fördert den Glauben an die „Natürlichkeit“ der Situationen und der sozialen Sphäre, denn der durch das Gedächtnis vermittelte praktische Glauben ist, „kein ‚Gemütszustand‘ und noch weniger eine willentliche Anerkennung eines Korpus von Dogmen und gestifteten Lehren (‚Überzeugungen‘), sondern [...] ein *Zustand des Leibes*“ (ebd., S. 126). Das Körpergedächtnis drückt sich in Haltung, Betragen, körperlichen und verbalen Manieren aus, die der unmittelbaren Reflexion durch das Bewusstsein entzogen sind. Die körperliche Hexis als einverleibte, dauerhafte Disposition, führt zur Stabilisierung und Kontinuität von Haltungen und Gefühlsreaktionen, von Denken und Handeln; denn soziale Ordnungs- und Klassifikationsmuster, kulturelle Disziplinierungspraktiken, routinisiertes, alltägliches gewohnheitsmäßiges Handeln sowie symbolische Repräsentationscluster sind im Körper einverleibt, und machen den Menschen erst zu dem, der er ist, verleihen ihm seine leibliche Identität. Das Gedächtnis erscheint in diesem Sinne als Effekt sozialer, kultureller und pädagogischer Handlungsarrangements, durch die der Körper zum Gedächtnis des Sozialen wird. Das Gedächtnis ist somit Ausdruck für die Herkunft des individuellen Sozialen wie des sozialen Individuellen, ist Ausgangspunkt für eine körperliche Durch-, Aus- und Aufführung und ermöglicht so die Kontinuität und Identität der sozialen Welt.

Neben dem Körpergedächtnis bildet das mentale Gedächtnis natürlich die zentrale Schaltstelle für die Generierung, Erhaltung und Antizipation einer kulturellen Identität. Denn das Gedächtnis ist kein leerer Speicher, sondern die zentrale Schaltstelle von Vorprägung, Wahrnehmung, Bildungs- und Lernprozessen, in der die Vergegenwärtigung von Vergangenheit im Hinblick auf einen Lebensentwurf für die Zukunft stattfindet. Dabei ist die Gedächtnisfunktion von einer Spannung zwischen kulturellen, kollektiven und subjektiven

Gedächtnissen durchzogen, die nach sozialen Praktiken verlangt, die den Anschluss des Subjekts an die kulturelle Tradition und den Zugang zum überlieferten gesellschaftlichen Wissen ermöglichen. Bildung als „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1972, S. 94) hat diesen Anschluss hervorzubringen. Sie übernimmt die Gedächtnisfunktion der Bewahrung der kulturellen Tradition bei Erhaltung der Aufnahmefähigkeit für Neues und hat zugleich die Diskrepanz zwischen der Gesamtheit der Kultur und Gesellschaft und dem einzelnen Subjekt zur Voraussetzung. Die für die Erziehung und Bildung zuständige Disziplin, die Pädagogik, kennt hier seit der Antike eine Reihe von Modellen, die die individuelle Identität mit der sozialen verschwistern sollen (vgl. Zirfas 2003a). Eines dieser Modelle ist das biographische Erzählen.

„Man geht wohl nicht fehl in der Annahme, daß hinter der autobiographischen Erzählung immer zumindest teilweise ein Interesse an der Sinnggebung steht, am Erklären, am Auffinden einer zugleich retrospektiven und prospektiven Logik [...]“, stellte Pierre Bourdieu in einem Buchkapitel mit dem provokativ gemeinten Titel „Die biographische Illusion“ fest, und schließt an: „Die Neigung, sich zum Ideologen des eigenen Lebens zu machen, indem man in Abhängigkeit von einer Globalintention bestimmte signifikante Ereignisse auswählt und Verknüpfungen zwischen ihnen herstellt, die geeignet scheinen, ihr Eintreten zu begründen und ihre Kohärenz zu gewährleisten [...] – dieser Neigung also kommt die natürliche Komplizenschaft des Biographen entgegen, der in jeder Hinsicht, angefangen bei seinen Dispositionen des Berufsinterpreten, geneigt ist, diese künstliche Sinnschöpfung zu akzeptieren“ (Bourdieu 1998, S. 75f.).

Bourdieu betrachtet nur die normierende Seite der Macht in der biographischen Erzählsituation. Was er kritisiert, ist eine *Ideologie* der Sinnhaftigkeit des gelebten Lebens, die sich an einer impliziten Philosophie der Geschichte (und einer daran anschließenden Theorie des Erzählens), „Historiker-Erzählung oder Romancier-Erzählung, das macht hier keinen Unterschied“ (ebd.) orientiere. Zu Recht verweist Bourdieu dabei auf die Abkehr von der linearen Erzählstruktur im modernen Roman, die sich aus Konsistenzzwängen längst befreit hat. Dennoch muss die These der „biographischen Illusion“ in einigen Aspekten relativiert werden. Dabei werden auf drei Ebenen Erfahrungsmomente des Biographischen deutlich, die auf seine Potentiale der Öffnung und des Unabgeschlossenen hinweisen:

Erstens verweist Bourdieus These, dass mediale Formen – etwa der Roman, der Film etc. – erheblichen Einfluss auf biographische Narrationsmuster haben, bereits darauf, dass es sich beim biographischen Sprachspiel längst nicht nur um ein professionalisiertes Verhältnis, wie Bourdieu es durch den Verweis auf den „Biographen“ vorschwebt, handelt. Biographisierungsprozesse sind alltägliche Prozesse, und sicherlich bedienen sie sich sowohl was die Konstruktionsmuster als auch die Rezeptionserwartungen angeht, häufig etablierter kultureller Formen. Die Biographie ist also allenfalls eine kulturelle, jedenfalls nicht nur eine akademische Illusion; dann ist es aber wohl sinnvoller, von einer kulturellen Form oder kulturellen Konstruktion zu sprechen. Mit der Umstellung von Massenmedien (Buchdruck, TV) auf interaktive Medien (Internet) ist zudem ein Aufbrechen normativer Biographieschemata verbunden. Das Internet als neuer Biographiegenerator bringt neue Biographisierungsweisen (wie etwa Weblogs) hervor und lässt biographische Reflexion zunehmend als alltägliche Praxis erscheinen.

Der *zweite* Aspekt: Bourdieu hält dem Postulat des Sinns der erzählten (und gelebten) Existenz eine Beobachtung Alain Robbe-Grilletts entgegen, nach welcher der moderne Roman entdeckt habe, dass „das Wirkliche [...] unzusammenhängend [ist], aus grundlos nebeneinander gestellten Elementen gebildet [...]“ (Robbe-Grillet, zit. n. Bourdieu 1998, S. 77). Abgesehen von der methodisch spannenden Frage, worauf Robbe-Grillet seine Kenntnisse über „das Wirkliche“ stützt, verhält es sich mit dem Rohmaterial von biographischen Erzählungen (dem Lebenslauf also) eben nicht so. Der Lebenslauf ist kontingent, aber nicht unzusammenhängend – Luhmanns Karriere-Begriff weist ja gerade auf dieses Moment der Selbstselektion von Karrieren innerhalb des Lebenslaufs hin. Im Lebenslauf werden sowohl sich wiederholende, als auch sich erneuernde, Formen und Muster sichtbar. Statt auf die spätromantische Vorstellung einer chaotischen Wirklichkeit „da draußen“ und tief in „uns drinnen“ zu rekurrieren, ist es wesentlich spannender anzuerkennen, dass die biographische Erfahrung sich mit Strukturen (im Sinne von

Karrieren) auseinanderzusetzen hat und – weit davon entfernt, diese lediglich reproduzieren oder sanktionieren zu müssen – sich an diesen abarbeiten *kann*.

Dies führt zu dem *dritten* Aspekt. Bourdieu stellt die biographische Erzählung als rigiden Begründungszusammenhang vor. Dabei übersieht er auf der Seite des Erzählers wie auch des Rezipienten oder „Biographen“ die Vielfalt möglicher historiographischer Haltungen – und damit das Transformationspotential von Biographisierungsformen. Denkt man an Walter Benjamins Erzählungen seiner „Berliner Kindheit“ oder an Theodor W. Adornos Erinnerungen an seine „Kindheit in Amorbach“, so findet man Erzählungen, die keinesfalls rigiden Konsistenzkriterien unterworfen sind und dennoch in der ihnen eigenen Bewegung des Nachspürens einen konsistenten biographischen Text ergeben – sicher nicht typische Erzählungen im Sinne einer Normalbiographie. In diesem Sinn rekurriert Hans-Christoph Koller auf Paul Ricoeurs Erzähltheorie und schlägt vor, dessen Diskussion der historischen Erzählhaltungen auf die Haltung des biographischen Erzählers zu beziehen. Ricoeur unterscheidet drei Typen von Geschichtsschreibung: die Repräsentation im Zeichen des Selben, im Zeichen des Anderen und im Zeichen des Analogon (Ricoeur 1985; Koller 1999, S. 177ff.).

Die „Repräsentation im Zeichen des Selben“ entspricht der Vorstellung eines Homologiebezugs von Biographie und Lebenslauf. Die Erzählung beansprucht, eine authentische Repräsentation des Vergangenen zu sein. Sie bleibt aber damit distanzlos an die Vergangenheit gebunden und verfehlt diese gerade darin, dass sie nicht als *vergangene* Vergangenheit, also als anders, sondern als etwas, das sich „vergegenwärtigen“ lässt, verstanden wird. – Zweifellos handelt es sich hierbei um eine kulturell dominante Haltung, die auf ganz verschiedenen Ebenen aufzufinden ist: etwa in der im Rechtssystem – entgegen allen empirischen Einsichten – üblichen Vorstellung, Zeugen könnten einen Sachverhalt in seinen Details auch nur einigermaßen zuverlässig wiedergeben; oder auch in der Selbstverständlichkeit des Glaubens an die mediale Wieder-Holbarkeit vergangener Ereignisse; und schließlich in der verbreiteten Praxis (nicht nur) des Boulevardjournalismus, über Vergangenes „authentisch“ in der Zeitform des Präsens zu berichten.

Die „Repräsentation im Zeichen des Anderen“ enthält, auf Biographie bezogen, die Idee eines ethnographischen Verhältnisses zur eigenen Vergangenheit – man nähert sich seiner eigenen Vergangenheit wie eine andere Person. Koller betrachtet (wie Ricoeur) diese Strategie eher kritisch. Zwar steht sie der Vorstellung einer homologen Repräsentation des Vergangenen diametral entgegen. Doch wenn „der, von dem ich erzähle, ein anderer, von mir grundlegend verschiedener ist, gibt es keinen Anlaß, eine Homologie oder Strukturgleichheit zwischen meiner Erzählung und seinen Erfahrungen anzunehmen“ (Koller 1999, S. 178). Genau daran scheitert diese Strategie, denn nun kann die Erzählung nicht mehr Anspruch machen, „eine Rekonstruktion des Vergangenen zu liefern“ (ebd.). Das kann sie aber ohnehin nicht – da ein großer Teil unserer Erinnerungen sozialer Natur, also den Erinnerungen und Erzählungen anderer entlehnt, ist. Das bezieht sich nicht zuletzt auf die Daten und Ereignisse unseres Lebenslaufs: die Biographie ist in diesem Sinne nicht nur die Rekonstruktion einer selbst erlebten Vergangenheit. Gerade aufgrund dieses Elements von Fremdheit in den Erinnerungen über unser Leben ist die biographische Identität gleichsam mit Alterität aufgeladen. Wo diese Einsicht nicht durch übertriebene Konsistenzzwänge unterdrückt wird, ist jede Biographie aus Perspektivbrüchen gewoben und insofern von „Repräsentation im Zeichen des Anderen“ durchsetzt.

Die „Repräsentation im Zeichen des Analogon“ stellt eine dritte Haltung dar, die weder von einer prinzipiellen Entsprechung (Homologie) noch von einer unüberbrückbaren Distanz von Biographie und erfahrenen Lebensereignissen ausgeht, sondern zwischen diesen Extremen vermittelt. Aus dieser Perspektive „[...] lässt sich das Vergangene nur über die Vermittlung einer Präfiguration durch rhetorische Figuren erfassen“ (ebd., S. 179). Die medienspezifischen Formen der Erzählung – wie etwa die Figuren der Rhetorik – Metapher, Metonymie, Synekdoche, Ironie – stellen einen Bezug her, der durch ein zugleich wahrhaftiges *und* transformatives Verhältnis zum erzählten Material charakterisiert ist. Damit liegt in dieser Erzählhaltung eine grundsätzliche Offenheit, die sich nicht auf die Feststellung einer authentischen, „wahren“ und am Lebenslauf „objektiv überprüfbar“ verpflichten lässt. Koller verweist damit auf Strategien eines „anderen Erzählens“. Dem

subjektivierenden Machtaspekt des biographischen Sprechens in seinem Bekenntnischarakter (Hahn/Kapp 1987) wird damit eine narrative Öffnungsstrategie entgegengehalten, die entsprechend mit einer Form von Identität einhergeht, die ebenso unabgeschlossen ist.

In der biographischen Erzählung besteht also neben einer Tendenz zur normativen Verpflichtung auf Konsistenz auch die Chance, eine offenere Form von Identität zu erfahren: das biographische Selbstverhältnis als Chance einer Identität, die auf einer Selbst-Analogie anstelle einer Verpflichtung zur Selbstgleichheit beruht. Man könnte dieser Figur mit Michel Foucaults Suche nach einer Form des Selbstverhältnisses, das nicht aus disziplinierter und normierter Subjektivierung, sondern aus der „Sorge um sich“ heraus entsteht, vergleichen. Foucault verfolgt den Gedanken einer Identität, die aus der Unterwerfung unter selbst gesetzte Regeln im Sinne einer „Ästhetik des Selbst“ (Foucault) entsteht. Analog birgt die biographische Erzählung das Potential einer *narrativen Ästhetik des Selbst*. Diese würde experimentelle Erzählformen präferieren, die dem Leben des Einzelnen seine eigene, biographisch unverwechselbare Form verleihen.

Literaturverzeichnis I.1; I.4; I.5

I.5 Mediale, simulierte, virtuelle, reale Identität?

Zirfas, J. & Jörissen, B. (2007). *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-192. Kapitel 18: Mediale, simulierte, virtuelle, reale Identität?

Die 90er Jahre werden im Allgemeinen als das Jahrzehnt des Internet betrachtet. Dabei ist „das Internet“, entgegen der landläufigen Wahrnehmung, kein relativ homogenes Medium, sondern ein ausgesprochen heterogener Verbund unterschiedlicher Technologien zum Austausch von Daten und zur Kommunikation, dessen (Vor-) Geschichte bis in die 1960er Jahre zurückreicht. Will man die Bedeutung dieses Mediums für Identitätsbildungsprozesse auch nur ansatzweise nachvollziehen, so ist es *erstens* wichtig, die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Kommunikationstechnologien im Internet zu berücksichtigen; *zweitens* aber, das Internet nicht etwa als bloßes (wenn auch hochpotentes) Kommunikations- und Informationswerkzeug, sondern als einen neu hinzugewonnenen Kulturraum zu erkennen (Jones 1998; Thimm 2000) – ein Anspruch, dem etwa der landläufige Begriff des *Nutzers* (Users) in seiner instrumentalistischen Reduziertheit nicht gerecht wird. Ob *Newbee*, *Netizen* oder *Nerd*¹ – jeder, der in einer Form Umgang mit anderen Personen oder *personae* innerhalb dieses Mediums aufnimmt, ist *de facto* bereits Teil bestehender, häufig mit eigenen Regeln, Ritualen und Traditionen ausgestatteter Kommunikationszusammenhänge. Und schon mit diesen Labels gehen neue Identitätszuschreibungen, gehen neue Möglichkeiten der Selbstbeschreibung und -inszenierung einher.

„On the Internet, Nobody Knows You’re a Dog“, untertitelte der Cartoonist Peter Steiner im Jahr 1993 einer inzwischen weithin bekannten Karikatur im Magazin „The New Yorker“, die einen chattenden Hund zeigt. Damit ist eine spezifische Grunderfahrung der Internetkommunikation angesprochen, nämlich die der grundsätzlichen *Anonymität* (wie auch immer diese ungewollt bedroht oder gewollt aufgehoben werden kann). Die Anonymität befördert eine Tendenz zur kommunikativen Enthemmung, die häufig zu einem Maß der Freundlichkeit führt, das sich im Vergleich zu Offline-Begegnungen auffällig ausnimmt (Ma 1996), freilich aber auch zu entfesselten Hassausbrüchen (sog. *flame-wars*) führen kann. Als folglich gleichermaßen anonymisierter wie enthemmter/enthemmender Kommunikationsraum ist das Internet ein prädestiniertes Medium, eher verborgene Persönlichkeitseigenschaften und Wünsche, ggf. sogar die persönliche Schamgrenze überschreitende Selbstinszenierungen auszutesten und soziale Rückmeldungen auf neue Verhaltensweisen auszuprobieren. Besonders in den frühen Zeiten des Internet, in denen die Ökonomisierung, und mit ihr alle Sorten juristischer Problematiken erst in geringem Maße fortgeschritten waren, bedingten die kommunikativen Besonderheiten des Mediums, jedenfalls in ihrer akademischen Wahrnehmung, einen ausgeprägten Hang zum Rollenspiel. Die Online-Person inszenierte sich hauptsächlich als *persona* – dieser römisch-antike Terminus, hier in seiner Bedeutung der Charaktermaske (vgl. den historischen Exkurs in Kap. I), ist ein gängiger Ausdruck zur Bezeichnung „virtueller“ Identitätsform im Netz.

Online-Personae sind, *grundsätzlich* betrachtet, nicht anders als symbolische Konstrukte. Folgt man der Philosophin Sibylle Krämer (2000, S. 107), so können Personen im Netz nur agieren, „sofern sie sich dabei in symbolische Ausdrücke verwandeln.“ In der Online-Kommunikation hat man daher, so Krämer (ebd.), entgegen der erzeugten Illusion nicht zu *Personen* Kontakt, sondern nur zu symbolischen Strukturen. Unabhängig davon, ob eine andere Identität gespielt oder vorgespiegelt wird, oder ob die Person sich authentisch einzubringen versucht – es ist unmöglich, im Internet zu agieren, ohne dabei seine Person in eine *persona* zu transformieren. Folglich kann nur diese Persona von den anderen erfahren

¹ Internet-Slang: *Newbee* = Neuling; *Netizen* = Internet-Bürger (Net-Citizen); *Nerd* (hier als Computer-Nerd bzw. Netz-Nerd): Person, die intensiven bis fanatischen Umgang mit den Neuen Medien auf Kosten anderer sozialer Kontakte pflegt.

werden: „Die im Netz möglichen Interaktionen [...] beruhen darauf, daß die Teilnehmer sich in symbolische Repräsentationen verwandelt haben, *Repräsentationen* allerdings, denen kein *natürlicher* Referent mehr entspricht bzw. entsprechen muss“ (ebd., S. 109). An dieser Feststellung ist kaum zu rütteln – seien es Wörter und Sätze, seien es die sogenannten *Emoticons*, die grundsätzliche emotionale Gestimmtheiten signalisieren, oder seien es graphische (Re-) Präsentationen von Charakteren (die sog. *Avatare*); all dies sind symbolische Ausdrücke, und etwas anderes (Personen, Körper etc.) würde auch schwerlich Eingang in ein symbolisches Kommunikationsmedium finden. Es stellt sich allerdings die Frage, ob diese apodiktische Feststellung – dass man es hier notwendig mit der bloßen *Simulation von Personen und folglich von Interaktionen* zu tun habe – dem Blick auf die medialen Handlungspraxen standhält, und ob sie nicht vielmehr an den Besonderheiten dieser neuen Kommunikations- und Kulturräume, zumindest teilweise, vorbeizieht. Sowohl kulturwissenschaftlich-ethnographische und soziologische (Jones 1998; Smith/Kollock 1999; Thiedeke 2003) wie auch sozialpsychologische (Döring 2003) Studien zum Internet geben jedenfalls durchaus Grund zur Annahme, dass man es hier zwar mit nur *virtuell* präsenten, jedoch keineswegs mit bloß *simulierten* Personen und Interaktionen zu tun hat.

Die theoretizistische (Sandbothe 2001) Generalisierung des Simulationsaspekts jedenfalls läuft Gefahr, in ihrer Fixierung auf die materiellen Bedingungen des Mediengebrauchs ihre faktischen sozialen Vollzüge und Effekte aus dem Blick zu verlieren. Bevor die Bedeutung dieser These als Artikulation eines bestimmten *Erfahrungsmodus* von Selbst und Anderen im Kontext von Internet-Kommunikation gewürdigt werden kann, seien daher einige kritische Anmerkungen vorausgeschickt. Wendet man die bloß *analytische* Trennung zwischen Sender, Kommunikat und Empfänger vorschnell auf Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge in den Neuen Medien an, so besteht *erstens* die Tendenz, die im Internet kommunizierenden „Personen“ vorschnell als souveräne Erschaffer, als *Demiurgen* ihrer jeweiligen *Personae* zu konzipieren – so als wäre ein Internet-Gespräch strukturell dasselbe wie das Gespräch zweier Marionetten, welches die Marionettenspieler mit einem echten Gespräch untereinander verwechseln würden; oder als wären „natürliche“ Personen auf der begrifflichen Ebene vollkommen von ihren symbolischen Inszenierungen, ihren Masken (*personae*) zu trennen (was offenbar schon im Hinblick auf die Bedeutung des Wortes Person problematisch ist). *Zweitens* kommt aus dieser Position das Medium nicht in seiner Eigenlogik, sondern nur als eine Art passive Matrix zur Darstellung und Übermittlung symbolischer Konstrukte in den Blick: Das gesprochene Wort etwa erscheint dann als das Eigentliche oder Ursprüngliche, dessen entkörperlichtes Abbild die mediale Kommunikation lediglich darstellt. Die Tatsache, dass mediale Kommunikationen qualitativ neue Formen hervorbringen können, die sich nicht in diesen Vergleich hineinzwängen lassen, gerät dabei ebenso aus dem Blickfeld wie der Umstand, dass das vermeintlich Ursprüngliche möglicherweise seinerseits nicht so sehr autonome Substanz als vielmehr kulturelles Konstrukt, und damit selbst medial vermittelt ist.² *Drittens* übersieht der theoretizistische Blick auf die Neuen Medien, dass die *Bedeutung* der symbolischen Ausdrücke sich auf der Ebene einer als abstrakt-symbolisch verstandenen medialen Kommunikation nicht selbständig konstituiert, sondern dass vielmehr soziale Handlungspraxen, *Sprachspiele* im Wittgensteinschen Sinn schon immer – vor, während und vor allem *in* der medialen

² Dass dies für den Begriff der „Person“ gilt, der dem Theater entstammt, dürfte evident sein. „Natürliche Person“ – ein Ausdruck, den Krämer zur Bestimmung der „Referenz“ symbolischer Identitätskonstruktionen im Internet verwendet, ist hingegen ein juristischer Kunstbegriff, der gerade belegt, dass die Person eben nicht „natürlich“ ist (denn es gibt ja auch nicht-natürliche Personen im juristischen Sinn). Die Person, so ist daran ersichtlich, ist ein soziales Konstrukt, genauer: sie ist Folge einer kommunikativen Zurechnung von Handlungen auf Verursacher. Der Widersinn dieses naturalistischen Argumentationsversuchs erweist sich vollends darin, dass Individuen, die online Verträge abschließen etc., dies gerade als „natürliche Personen“, und nicht etwa als verantwortungsentbundene Simulakren, tun. Weitere Beispiele für die mediale Konstruiertheit des vermeintlich „Natürlichen“ wären etwa die kulturellen Inszenierungen von Authentizität (Fischer-Lichte/Pflug 2000) oder auch die medialen Konstruktionsgeschichten unseres vermeintlich „natürlichen“ Körpers (vgl. Keck/Pethes 2001).

Kommunikation selbst – die Bedeutungen der symbolischen Ausdrücke stiften (Gebauer 1998). Insofern ist die Ebene des Symbolischen (i.S.v. Sprache, Schrift, Bildern) niemals „nur“ symbolisch, sondern immer bereits sozial vermittelt, von Sozialität durchzogen. Von diesem Standpunkt aus betrachtet erscheint die Feststellung, dass die oft in langjährigen sozialen Beziehungen entwickelten Online-Kulturen „eigentlich“ ja nur aus Buchstaben und Wörtern etc. und insofern nur aus „Simulationen“ von „natürlichen“ Personen und „echten“ Interaktionen bestünde, als Reduktionismus.

In einem anderen Licht erscheinen Krämers Beobachtungen, wenn man sie nicht als theoretisch-paradigmatische Festschreibungen, sondern unter dem Aspekt medialer Handlungspraxen in ihren *Erfahrungsdimensionen* betrachtet. Was zuvor als „Simulation“ abqualifiziert wurde, kann dann als ein spezifisch *medialer Begegnungsmodus* auf seine Bedingungen hin befragt werden: Dessen *ratio essendi* scheint eine Art mediales „Als-ob“ zu sein, welche die medialen Interaktionen sozusagen „immer begleiten können“; eine Art Wittgensteinsches Sprachspiel für soziale Als-ob-Interaktionen, das ein implizites, ein *praktisches Wissen* ihrer Teilnehmer darüber voraussetzt, wie dieses Spiel zu spielen ist. Die Persona ist ja nicht so etwas wie die spontane Emanation einer „realen“ Person; sie ist vielmehr *Produkt* einer konkreten medialen Handlungspraxis, die auf Strategien der Selbstverschriftlichung und, gelegentlich, auch auf Um- und Fortschreibung des Selbst abzielt – und als solche setzt sie Wissensformen voraus. Wissen bedeutet in diesem Kontext allerdings nicht, das Spiel zu „beherrschen“ (also einen erhabenen Standpunkt außerhalb des Spiels beziehen zu können), sondern vielmehr, „im Spiel zu sein“ im Sinne des Bourdieuschen Begriffs der *illusio*³.

Unter dem Aspekt der Identität weist die Situation der Online-Kommunikation gegenüber nicht medial vermittelten Interaktionsformen eine Besonderheit auf, nämlich eine veränderte Struktur der Anerkennungsverhältnisse:⁴ Dass eine Person sich *selbst* zur Persona macht, indem sie sich in Text- oder Bildform in das Medium hineinbringt, ist die Voraussetzung dafür, dass sie überhaupt dort vorhanden ist. Die Persona (sofern sie eine Person authentisch repräsentieren soll), ist ein symbolisches Konstrukt, das dem Selbstverständnis und dem Imaginären der Person über sich selbst entspringt, und nicht ihrer sozialen Umwelt. Das soziale Bild, das in der Internet-Interaktion im Wechselspiel von Anerkennung und Aushandlung entsteht, kann sich ausschließlich auf diese Konstruktion der Persona beziehen – *was* also Anerkennung finden kann, ist immer nur dieses symbolische Konstrukt, dieses durch die eigene Selbstwahrnehmung gefilterte Bild.

Umgekehrt können nun aber auch die Anerkennenden nur als Personae agieren. Wenn ich einen Teil meiner Persönlichkeit, repräsentiert durch meine Beiträge zu einer Internet-Kommunikation, anerkannt sehe, so hängt der Wert der Anerkennung für mich als Person von meiner Bewertung der Anerkennenden ab. Da ich aber unmittelbar nur mit Personae interagiere, die als virtuelle symbolische Konstruktionen gar nicht anerkennen *können*, kann die Anerkennung sich nur auf deren Urheber, die dahinter stehenden Personen beziehen. Da kein unmittelbarer Kontakt besteht, bin ich auf meine Vorstellungen über diese Personen angewiesen, also auf das, was ich *imaginär* anhand ihrer Personae entwerfe (vgl. Esposito 1998, S. 286f.). Identität baut sich in der Situation der Online-Kommunikation also über eine Struktur der *doppelten Imagination* auf, indem das eigene Selbstbild, das vom Anderen nur eingeschränkt hinterfragt werden kann, eine Reaktion hervorruft, die ihrerseits auf den eigenen, nur eingeschränkt korrigierbaren Imaginationen des Gegenübers beruht. Diese doppelte Imagination verdoppelt sich noch einmal, wenn man die Perspektive des Interaktionspartners hinzunimmt. Insofern lässt sich durchaus die Frage stellen, ob man überhaupt davon ausgehen könne, in medialer, also symbolisch reduzierter Kommunikation (und nicht nur im Internet!) einer anderen Person im emphatischen Sinn zu *begegnen* (vgl. Jörissen 2002) oder in solchen Interaktionen eine nicht bloß imaginär bleibende Identität aufzubauen.

³ Lies: *il-lusio*, Im-Spiel-sein; vgl. Bourdieu 1997, S. 122.

⁴ Wir gehen hier von der pragmatistischen These aus, dass im sozialen Kontext Identität nur als anerkannte bestehen kann.

Die in einem solchen Modell beschriebene Anerkennungssituation ist allerdings nicht spezifisch für die Kommunikation im Internet. Grundsätzlich besteht etwa im Fall einer (reinen) Brieffreundschaft eine vergleichbare Konstellation. Die medien spezifische Differenz zum Briefwechsel reduziert sich hier auf die *Echtzeit* der synchronen Kommunikationsformen im Internet. Ob dieser Unterschied entscheidend ist für die Frage, welches Maß an Authentizität man den verschriftlichten Identitäten jeweils zusprechen wird, sei dahingestellt.⁵ Es ist jedenfalls ersichtlich, dass es im Hinblick auf die Frage der „Echtheit“ vs. Virtualität oder gar Simuliertheit der in solchen sozialen Vollzügen entstehenden Identitäten weniger auf die medienmaterielle Grundstruktur als vielmehr auf die *medienpragmatische* Struktur der sozialen Interaktionen selbst, und vor allem auf das sie begleitende *Medialitätsbewusstsein* (Groeben 2002) ankommt.

Aus medienkritischer Sicht erscheint das Medialitätsbewusstsein durch die kulturelle Erosion der medialen Rahmungen bedroht: In der „Kultur der Simulation“ habe man „gelernt, Interfaces für bare Münze zu nehmen“, so Sherry Turkles nicht nur medien-, sondern auch kulturkritische Einschätzung (Turkle 1999, S. 33). Die medialen (Selbst-) Bilder seien zudem von einem verführerischen Reichtum und faszinierender als das wirkliche Leben um sie herum, so dass der Wunsch nahe liege, die „im“ Internet entstehenden neuen simulierten Identitäten für wirkliche zu halten. Daher bestünde die Gefahr, dass wir „in virtuellen Welten verlorengelangen“ (ebd., S. 438), dass das Selbst in (oder aufgrund) der medialen Erfahrung zersplittere, so wie es in den „gallischen Abstraktionen“ (ebd., S. 19), den identitätskritischen Thesen Lacans, Foucaults, Derridas u.a. (vg. Kap. die Überlegungen zur dekonstruktiven Identität im Kap. 17.) vorweg genommen worden sei. Ein bewusster und kritischer Umgang mit der „Dynamik der virtuellen Erfahrung“ jedoch ermögliche, mithilfe der vielen im Virtuellen gewonnenen Selbst „das Reale zu bereichern“ und „virtuelle Erfahrungen für unsere persönliche Weiterentwicklung fruchtbar zu machen“ (ebd., S. 439).

Diese und ähnliche in den Mediendiskussionen der 1990er Jahre häufig anzutreffende Stellungnahmen sind sicherlich zutreffend. Es fragt sich aber auch hier wieder, ob mit dem Aufruf zur kritisch-distanzierten Rahmung der medialen Erfahrung im Bezug auf die Identitätsthematik etwas tatsächlich medien spezifisches angesprochen wird, oder ob diese Thesen nicht vielmehr auf der allgemeineren Ebene etwa einer Spieltheorie anzusiedeln wären. In diesem Sinne ist es aufschlussreich, dass der Jugend- und Mediensoziologe Waldemar Vogelgesang im Kontext medialer Jugendkultureller Erlebnisräume nicht von simulierten oder virtuellen, sondern vielmehr von „ludischen Identitäten“ spricht und sich damit auf die Subkulturen jugendlicher Medienavantgarden bezieht. Es geht hier um eine Gruppe von Nutzern, deren souveräner Umgang mit dem Medium dafür sorgt, dass sie nicht in Identitätsspielereien versinken, sondern Identitätsangebote und -optionen tatsächlich in *ludischer Einstellung* ausprobieren können (Vogelgesang 2000a; 2000b). Es ist offenbar, dass das Internet in diesem Sinne eine Spielwiese mit besonderen Eigenschaften darstellt; dennoch zählt eben diese Fähigkeit zur adäquaten Rahmung von Situationen auch in außermedialen Interaktionen zu den grundlegenden Kompetenzen: wer sich in einem (Rollen-) Spiel im weitesten Sinne⁶ verliert und die dort entdeckten Anteile und sozial anerkannten des eigenen (Spiel-) Selbst nicht als Effekte des Spiels selbst begreift, aber auch nicht in die Alltagsidentität integrieren kann, wird – eine triviale Schlussfolgerung – so etwas wie einen Bruch in der Konsistenz der Selbsterfahrung aufweisen. Umgekehrt ist es ein *allgemeines* Kennzeichen des Rollenspiels als einer mimetischen Bezugnahme auf

⁵ Es wäre im Übrigen auch auf die ähnlich gelagerte imaginative Doppelstruktur im Fall der reinen telefonischen Kommunikation zu verweisen. Man mag der Stimme eine leibliche Unmittelbarkeit zuschreiben (wie man im Falle des Briefwechsels die Handschrift als Spur unvermittelter Körperlichkeit hervorheben kann); dennoch jedoch regt die Stimme – und gerade sie – bildhafte Vorstellungen an, die wohl mit den Phantasmen der Online-Kommunikation mindestens gleichziehen kann. Die Überraschung, die sich häufig einstellt, wenn man einem von Telefonaten her wohl bekannten Menschen zum ersten Mal gegenübersteht, zeugt davon.

⁶ Als solches könnte jeder verhältnismäßig „realitätsentlastete“, also speziell gerahmte, mit der Aufhebung bestimmter Alltagsregeln und ggf. der Einführung neue (Spiel-) Regeln einhergehende soziale Kontext verstanden werden.

andere Identitäten, neue Selbstaspekte zu gewinnen und so die eigene Identität zu bereichern und zu erweitern (vgl. Kap. 6). Erst durch die Fähigkeit der Situationsrahmung, im Falle medialer Situationen des „mitlaufenden“ ludischen Medialitätsbewusstseins, können differente Erfahrungen nicht als Widersprüche, sondern als Optionen oder Versionen wirksam werden. Die Integration durch Rahmung macht, ob in oder außerhalb medialer Situationen, den Unterschied zwischen Spaltung vs. Pluralisierung der Identität aus.

Woran einige der besorgten und teilweise überdramatisierten Diskussionsbeiträge um das Schicksal der Identität im Zeitalter der Neuen Medien krankt, ist die – nicht ganz der Ironie entbehrende – Tatsache, dass der *Blick* des medienkritischen (oder medienenthusiastischen) Beobachters *selbst* auf den medialen Rahmen in einer ähnlichen Weise fixiert ist, wie er seinerseits den Internet-Nutzern stereotyper Weise unterstellt, in ihren Beziehungen und Identitätsentwicklungen auf das Netz fixiert zu sein. Und das, obwohl gerade die *Durchdringung* des Medialen und des Außermedialen (oder auch des „Virtuellen“ und des „Realen“) einen inzwischen weithin anerkannten Sachverhalt darstellt. In diesem Sinne plädiert bereits Turkle dafür, „dafür zu sorgen, daß das Reale und das Virtuelle füreinander durchlässig werden und sich so wechselseitig befruchten und erweitern“ (Turkle 1999, S. 437). Dass sich das Virtuelle und das Realen aus Sicht der Philosophie ohnehin durchdringen, hat Wolfgang Welsch in einer Reihe von Aufsätzen verdeutlicht (Welsch 1998; Welsch 2000). Beide Bereiche, so Welsch, stünden in komplexer Beziehung zueinander, die weder von einem traditionell-ontologischen Realismus noch von einem postmodern-postontologischen Virtualismus aus adäquat erfasst würde. Außermediale und mediale Erfahrungswelten, so Welschs These im Anschluss an Henri Bergson, seien nicht wechselseitig substituierbar: So wenig die außermediale Erfahrungswelt „virtualisierbar“ sei, so wenig seien ihrerseits die medialen Erfahrungsformen am Maßstab der außermedialen zu messen. Letztere seien daher keineswegs minderwertige Simulationen, denn sie eröffnen Handlungs- und Erfahrungsräume *sui generis*.

„Realität“ und „Virtualität“ können sich heute nicht mehr „an sich“, sondern nur noch als aufeinander bezogene (relationale) Konzepte verstanden werden, die sich nur jeweils in Abgrenzung von ihrem Gegenpol fassen lassen. Was Welsch auf erkenntnistheoretischer Ebene formuliert, entspricht ganz unmittelbar den alltäglichen Durchdringungserfahrungen von medialen und außermedialen Räumen, die weder als melancholische Verlustgeschichten noch als posthumanistische Cyber/Cyborg-Phantasien angemessen erfasst werden. Statt beide Bereiche gegeneinander auszuspielen, so schlägt der Erziehungswissenschaftler Winfried Marotzki vor, sei vielmehr von einer faktischen „Virtualitätslagerung“ der Lebensverhältnisse auszugehen (Marotzki 2002), die dann nach ihren Effekten und Emergenzen befragt werden kann. Aus dieser differenzierten Perspektive erscheint die Sorge, ob in die in den neuen Kulturräumen des Internet entstehenden und erworbenen Identitätsformen „nur simuliert“ oder echt bzw. authentisch seien, als falsch gestellte Frage. Es gilt vielmehr zu beobachten, in welcher Weise sich die anthropologischen Bedingungen von Selbstverhältnissen mit den Neuen Medien transformieren (Marotzki 2000).

Geht man mit Welsch davon aus, dass das Reale und das Virtuelle für zwei verschiedene Erfahrungsbereiche stehen, die zugleich distinkt *und* miteinander verwoben sind, so kann man verschiedene Durchdringungsverhältnisse voneinander unterscheiden. Im folgenden soll es um vier Typen gehen, die – schlagwortartig – als 1. das reale Virtuelle, 2. das Reale *im* Virtuellen, 3. das Virtuelle *im* Realen und 4. als das virtuelle Reale betitelt werden könnten. Sie stehen für hybride Erfahrungsräume, in denen jeweils verschiedene Dynamiken der Identitätstransformation feststellbar sind, die im Folgenden dargelegt werden sollen. Dabei sollen die ersten beiden Titel im Sinne der eingangs entwickelten These andeuten, dass Interaktionen in symbolischen Kommunikationsmedien über sich hinaus auf ihre konstitutiven sozialen Bedingungen verweisen. Dieses soziale Moment kann 1. entweder als Teil der medialen Situationen selbst emergieren – in dem Sinne, dass virtuelle Sozialität, etwa in Online-Communities, eben nicht nur virtuell oder gar eine bloße Simulation von Sozialität darstellt. Mediale (Sub-) Kulturen und mit ihnen *Identitäten der Internet-Subkulturen* gehen als emergente Effekte aus Kommunikationen hervor, doch sie gehen zugleich über sie hinaus und lassen sich aber nicht auf diese reduzieren. Die resultierenden

Identitätsformen sind nicht virtuell, sondern vielmehr *hybrid* im Sinne der These Welschs. 2. Deutlicher noch wird die Durchdringung des Medialen mit dem Außermedialen anhand sozialpsychologischer Befunde, die nahe legen, dass Online-Interaktionen überwiegend nicht mit imaginären oder ludischen Identitäten einhergehen, sondern dass die Alltagsidentitäten eine wesentlich größere Rolle spielen. Die letzten beiden Titel heben in umgekehrter Perspektive auf eine konstitutive Anwesenheit des Medialen in der außermedialen Sphäre selbst ab, die entweder 3. vermittelt auftritt in Form von *Effekten medialer Interaktionen auf das außermediale Selbstverhältnisse* oder aber 4. als unmittelbarer *Einbruch des Virtuellen in die personale „Alltagsidentität“* – die sich bei dieser Gelegenheit als nicht ganz so außermedial erweist, wie es gemeinhin erscheinen mag.

1. *„Reale“ Identitäten als emergente Effekte „virtueller“ Interaktionen*: Die klassischen Beispiele für Online-Identität, wie sie etwa in Turkle (1999) angeführt werden, entstammen überwiegend Forschungen über Chat-Räume und virtuelle Rollenspiel-Umgebungen (MUDs und MOOs). Man erfährt von Individuen, die *online* Identitäten aus- bzw. anprobieren wie Kleidungsstücke, und die in verschiedenen (Programm-) Fenstern verschieden Personae gleichzeitig ausleben. Es ist nun kaum zu leugnen, dass solche auffälligen, auch für die öffentliche Wahrnehmung besonders attraktiven Interaktionsformen tatsächlich bestimmte Gruppen von Nutzern besonders faszinieren – wie beispielsweise Internet-Neulinge, welche die Möglichkeiten der Anonymität zum ersten Mal auskosten können; Small-Talk-Addikten, die sich allabendlich in „ihrem“ Chatraum mit Gleichgesinnten treffen, passionierte Rollenspieler, von denen einige sicherlich besonders an der Möglichkeit der Identifikation mit mächtigen Archetypen (Magiern, Göttern, Helden etc.). Diese Haltung wird jedoch nicht etwa von den jeweiligen Kommunikationsumgebungen, also etwa dem Internet Relay Chat (IRC) oder einer Rollenspielumgebung, erzwungen. Sie entspricht vielmehr einer bestimmten Gebrauchsweise dieser Umgebungen – einer spezifischen medialen Handlungspraxis *neben anderen*. So können Online-Rollenspieler weniger an ihrer jeweiligen virtuellen Identität interessiert sein als vielmehr – oder sogar ausschließlich – an den strategischen Herausforderungen des Spiels (Bewährung), an der ästhetischen oder ludischen Freude am Gamedesign (Lustgewinn), an der Community jenseits des eigentlichen Spiels (soziale Einbindung). Nur im speziellen Fall der erstgenannten Handlungspraxis, die nicht ausschließlich, aber bisweilen eskapistischen Charakter aufweist, ist das oben entfaltete Modell der doppelten Imaginationstruktur wirklich von Belang, während die anderen medialen Handlungspraxen durch verschiedene Distanz erzeugende Rahmungen ein Medialitätsbewusstsein voraussetzen oder gar initiieren können.

Das muss nicht bedeuten, dass ein Spiel, bestimmte virtuelle Handlungen oder die entwickelten Personae nicht ernst genommen werden. Ganz im Gegenteil zeigen Forschungen aus dem Bereich der Online-Actionsspiele (Bausch/Jörissen 2004), dass eine große Bandbreite der „Ernsthaftigkeit“ der Spieler existiert – von „Fun“-orientierten über ambitionierte bis hin zu Spielern mit semiprofessionellen Ansprüchen. Der springende Punkt ist jedoch, dass im Fall dieser gerahmten medialen Handlungspraxen die *Zurechnung* der Rückmeldungen (identitätsstiftende Anerkennungshandlungen) aus medial vermittelten sozialen Situationen nicht in *Identifikation* mit der jeweiligen Persona erfolgt: Eine besondere strategische Leistung, ein Dienst an der Spieler-Gemeinschaft oder auch das Labeling als Falschspieler (*Cheater*) werden dem Spieler, nicht der Spielfigur, zugerechnet. Dennoch bleiben sie an die jeweilige Persona als den konkreten Akteur in der virtuellen Umgebung notwendig gebunden (zumal dort, wo es nicht oder noch nicht zu Offline-Kontakten gekommen ist).

Die so entstehenden Online-Identitäten sind mit dem adjektiv „virtuell“ nicht mehr gut zu kennzeichnen; sie weisen vielmehr einen komplexen, *hybriden* Charakter auf – in dem Sinne, dass Person und Persona sich verschränken, aber nicht miteinander verschmelzen. Im Rahmen solcher medialer Handlungspraxen, die besonders im Kontext von Online-Communities relevant sind, sind neu entdeckte Persönlichkeitsanteile, Selbstbeschreibungen, Änderungen von Selbstbildern keineswegs Simulationen oder nur imaginäre Identitäten, sondern unmittelbare Bestandteile der handelnden Person und ihres Selbstverhältnisses. Die rein „virtuelle Identität“ erscheint demgegenüber als ein Derivat, das durch Kollusion von Person und Persona gekennzeichnet ist.

2. *Alltagsidentitäten in virtuellen Umgebungen*: Die reine Online-Identität im Sinne einer angenommenen, zumeist (rollen-) spielerisch motivierten Persona ist bei weitem nicht der einzige, und nicht einmal der vorwiegende Identitätstypus in den Neuen Medien. In ihrer zum Standardwerk avancierten Untersuchung über Identitäten und soziale Beziehungen im Internet weist die Sozialpsychologin Nicola Döring auf, dass es, ganz im Gegenteil zu den Klischees der medienkritischen Diskussionen, „letztlich auch im Netz nur in wenigen Situationen und Kontexten der Fall [ist], dass die Beteiligten wirklich identitätslos auftreten können und wollen, nicht als Personen mit individuellen und kollektiven Identitäten aufeinander reagieren, sondern nur intertextuelle Bezüge herstellen, beliebiges Identitäts-Hopping betreiben [...]“ (Döring 2003, S. 353). Die nicht zu Unrecht häufig hervorgehobene Anonymität von Online-Kommunikationen erweist sich bei genauerer Hinsicht als brüchig: „Wie nicht zuletzt die Sorge um den Online-Datenschutz und digitales Identitätsmanagement zeigt, ist die sozio-technische Netzumgebung keineswegs automatisch frei von identifizierenden Hinweisen, sei es, dass diese bewusst übermittelt, versehentlich herausgegeben oder vom Gegenüber erschlossen werden“ (ebd.).⁷ Und ganz abgesehen von dieser eher technischen Frage der Anonymität, treten Personen im Internet weitaus weniger maskiert auf, als es der mediale Hype um Identitätsspielereien in Internet vermuten ließe. Wie Döring berichtet, korrespondieren die Befunde aus der Internet-Forschung mit sozialpsychologischen Forschungen zu Begegnungen miteinander unbekannter Personen (*Zero-Acquaintance*-Situationen), in denen das soziale Gegenüber v.a. anhand äußerlicher Merkmale beurteilt wird. „Interessanterweise zeigt sich, dass solche Persönlichkeitsbeurteilungen sowohl a) mit der Selbstbewertung der Zielperson als auch b) mit den Bewertungen anderer Beobachter recht gut übereinstimmen [...]. Minimale mediatisierte Informationen über eine Person reichen also nicht nur aus, um Rückschlüsse auf Identitäten zu aktivieren, sondern erlauben teilweise sogar recht treffende Einschätzungen bestimmter Persönlichkeitsmerkmale“ (ebd., S. 354).

3. *Online-Identitäten in der außermedialen Sphäre*: Als „Spill-Over“-Effekte sind solche Phänomene bekannt, in denen mediale Interaktionen nachhaltige Wirkungen in außermedialen Kontexten hervorrufen. Bezogen auf Online-Identitäten bedeutet dies, dass im Internet entstandene und an Online-Communities etc. gebundene Identitäten zu integralen Bestandteilen auch des außermedialen Selbstverhältnisses werden. Marotzki (2003) weist darauf hin, dass etwa in Online-Communities häufig strukturelle Vorkehrungen bestehen, welche die Erweiterung der Online-Beziehung auf Offline-Aktivitäten ermöglichen und häufig sogar fördern. In vielen Online-Communities (auch Chat-Communities) stellen solche „real-life“-Treffen ein fest institutionalisiertes Ritual dar. Dabei geht es typischerweise nicht um die Erschaffung eines sozialen Raumes für alternative Beziehungen, sondern tatsächlich um die Erweiterung der jeweiligen Community in den außermedialen Raum hinein. D.h., Themen-Communities sind auch in ihren Offline-Treffen in aller Regel um ihr jeweiliges Interessenfeld herum zentriert,⁸ Spieler-Communities treffen sich vorwiegend zu kleineren oder größeren „LAN-Partys“, d.h. sie spielen ihr Online-Spiel mit verkabelten Computer-Netzwerken in leiblicher Kopräsenz; Treffen etwa lokaler Chatrooms haben eher informellen Party-Charakter. Auf die Identitäten der Mitglieder bezogen bedeutet dies, dass sie in diesen *real-life*-Treffen dann nicht etwa ihre Online-Identität hinter sich lassen, sondern – das ist das besondere Potential der hybriden Identitätsform – ihre hybride Online-Identität nahtlos in den außermedialen sozialen Kontext einbringen können (die dann freilich um v.a.

⁷ Für die Gestaltung von Online-Interaktionen kommt es allerdings weniger auf die objektiv-technischen Sachverhalte an als darauf, ob die Nutzer sich in der Anonymität *wähnen*. So wie die Kunde von der im Grunde technisch nur sehr schwer zu realisierenden Anonymität, der ständigen Gefahr der Aufdeckung der realen Identität also, Verbreitung findet, wird sie auch für die Interaktionsstile im Internet relevant. In den letzten Jahren ist diese Information wohl primär durch die Berichterstattungen über die juristische Verfolgung von Urheberrechtsverletzungen im Kontext von Internet-Musiktauschbörsen ins öffentliche Bewusstsein gelangt.

⁸ Die lokalen Treffen einer großen Online-Fotocommunity z.B. gelten häufig Fotografie-bezogenen Aktivitäten, und selbst bei informellen Treffen in Gaststätten bilden Fotokameras das visuell dominante Element.

sinnliche Erfahrungsgehalte angereichert und erweitert wird, die online nicht zu vermitteln wären).

4. *Die virtuelle Strukturiertheit der (außermedialen) personalen Identität:* Der letzte Aspekt entfaltet sich anhand einer überraschenden Form des *unmittelbaren* Übergriffs der medialen in die außermediale Sphäre. Für großen Aufruhr in den US-amerikanischen Printmedien sorgt seit Ende der 1990 Jahre das Thema des Identitätsdiebstahls. Unter dem Ausdruck „Identity Theft“ ist zu verstehen, dass ein Dieb die komplette öffentliche Identität eines Netz-Nutzers, also dessen Name, Adresse, Kreditkarteninformationen, Personalausweis- und Sozialversicherungsnummer, Führerscheinnummer und die Bankverbindung in seinen Besitz bringt, um mit diesen gestohlenen Informationen unter falschem Namen etwa Kredite aufzunehmen oder illegale Geschäfte abzuwickeln (vgl. McNamara 2003). Wie Mark Poster (2004) berichtet, wurde eine erhebliche Zahl von Individuen⁹ teilweise in ruinöser Weise finanziell, sozial oder beruflich geschädigt.

Was sich mit dem Phänomen des Online-Identitätsdiebstahls ankündigt, zeigt, so Poster, nicht weniger als eine Transformation der tradierten Identitätsverständnisse mit ihrer Orientierung am personalen Bewusstsein (Locke) und am Ich (Erikson) an: „What is stolen is not one’s consciousness but one’s self as it is embedded in (increasingly digital) databases. The self constituted in these databases, beyond the ken of individuals, may be considered the digital unconscious“ (Poster 2004, S. 23). Die Idee eines „digitalen Unbewussten“, also von Daten, welche die (öffentliche) Identität einer Person konstituieren, ohne dass sie selbst oder ein anderes Individuum sich dieses Umstands bewusst ist, stellt in der Tat, wie hierzulande an den immer wieder aufkommenden Diskussionen um Datenschutzbelange im Kontext Neuer Medien ablesbar ist, ein Problem zunehmender Größenordnung dar.¹⁰

Diese aktuelle Problematik wirft ein besonderes Licht auf die Konstitution personaler Identität, deren Relevanz sich nicht auf die vernetzte Gegenwart beschränkt, sondern an die Anfänge der Moderne zurückverweist. Am Beispiel des virtuellen Identitätsdiebstahls wird deutlich, in welchem Maße die Identität der Person auch *außerhalb* medialer Kontexte ein rein symbolisches – und ausgesprochen fragiles – Konstrukt darstellt. Identitätsdiebstahl im Internet ist letzten Endes nur deshalb möglich, weil mediale Vermittlungen – Daten, Dokumente, Lebensläufe, Dossiers – in den Prozess der sozialen Herstellung des Person-Status tief eingeschrieben sind. Mit den seit dem 18. Jahrhundert einsetzenden Beobachtungs- und Individualisierungstechnologien, wie sie Michel Foucault in *Überwachen und Strafen* beschrieben hat, wird das Individuum zunehmend durch ein *Möglichkeitsfeld* definiert. Nicht nur sind diejenigen gesellschaftlichen Mittel und Strukturen, mittels derer Individuen „hergestellt“ werden („Dispositive“: um die Individuen herum zentrierte Diskurse und Praxen) nur durch extensiven Gebrauch von Speichermedien – von der Akte bis zum vernetzten Datenbanksystem – möglich; vielmehr entwerfen die Macht- und Subjektivierungstechniken des 18. Jahrhunderts das Individuum von Anfang an als eine geradezu virtuelle Struktur, als etwas in symbolischen Matrizen Hervorgebrachtes, als sich entziehendes und deshalb permanent zu beobachtendes und auszuforschendes Objekt, das in eine – möglichst zu lenkende, zu disziplinierende, zu pädagogisierende – Zukünftigkeit eingelassen ist, und das – zum Zwecke der Selbstkontrolle – lernen soll, sich selbst von seiner Zukunft her zu entwerfen, d.h.: sich selbst im „virtuellen“ Raum der ihm zugewiesenen Möglichkeiten einzurichten. Die virtuellen Daten begleiten und konstituieren unsere Selbstverhältnisse bereits seit einer Zeit, die der Erfindung des Computers und der Verbreitung des Internet weit vorausgeht. Die Neuen Medien erscheinen aus dieser Perspektive nicht mehr ausschließlich als ein Feld der radikalen Umbrüche und Innovationen; sie schließen auch an eine spezifische historische Disposition an – und

⁹ Im Jahr 2002 wurden in den USA mit ca. 700.000 „identity thefts“ beinahe doppelt so viele Übergriffe wie konventionelle Diebstähle (ca. 418.000) verzeichnet (vgl. Poster 2004, S. 21).

¹⁰ Dass bereits seit längerem ein öffentliches Bewusstsein um die Möglichkeit digitaler Identitätsmanipulationen existiert, zeigt der Film „The Net“ (USA 1995, dt. „Das Netz“). Im Film geht es um eine junge Computerspezialistin, die in die Fänge einer kriminellen Organisation gerät, welche Großrechner für illegale Zwecke missbraucht. Die Protagonistin wird binnen Sekunden durch Löschung ihrer Daten ihrer Identität vollkommen beraubt und dadurch unversehens zu einer Art Outlaw.

vielleicht konnte das Internet sich nur deshalb zu einem weit über die ursprünglich angedachten militärischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Zwecke hinausgehenden Phänomen von erheblicher Relevanz für den individuellen Alltag und die Konstitution individueller Selbstverhältnisse entwickeln.

Literaturverzeichnis I.1; I.4; I.5

II: Theorie der Medienbildung

II.1 „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten

Jörissen, B. (2011): „Medienbildung“. Begriffsverständnisse und Reichweiten. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed 2011, S. 211-235.

Der Ausdruck „Medienbildung“ hat im vergangenen Jahrzehnt erhebliche Verbreitung gefunden. Nicht nur im medienpädagogischen Diskurs, sondern auch darüber hinaus spielt er in der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion eine zunehmende Rolle, ausgelöst wohl nicht zuletzt durch den Umstand, dass weite Teile von Politik und Gesellschaft das enorme Ausmaß des globalen medialen Wandels in seiner gesellschaftlichen Tragweite zur Kenntnis genommen haben. Exemplarisch dafür mögen der 2009 erschienene Sachbuch-Bestseller „Payback“ des FAZ-Herausgebers Frank Schirrmacher, die im Jahr 2009 sehr kontrovers geführte Debatte um die Einführung so genannter „Netzsperrn“ der damaligen Familienministerin von der Leyen sowie der von maßgeblichen Institutionen der Medienforschung und Medienpädagogik initiierte bundesweite Aufruf „Keine Bildung ohne Medien!“¹ genannt werden. Dabei tritt unter dem Label „Medienbildung“ die Einsicht zutage, dass kulturelle Verlustdiagnosen und bewahrpädagogische Haltungen den medienkulturellen Umbrüchen in ihrer Differenziertheit und Komplexität nicht gerecht werden. Nicht nur würden mit einer solchen Haltung Chancen (und internationale Anschlüsse, im bildungspolitischen Jargon: Wettbewerbsfähigkeit) vergeben, auch die Diagnose von vermuteten „Gefahren“ bedarf, wie immer deutlicher wird, eines erheblich differenzierteren und sachverständigeren Blicks. In großen Teilen der Medienpädagogik wird diese Position seit Jahren, ja inzwischen geradezu traditionell, begründet und konkretisiert.

Medienbildung wird in dieser breiten, den fachlich-medienpädagogischen Rahmen weit übersteigenden Wahrnehmung zu einem Bestandteil bildungspolitischer Forderungen. Der Ausdruck kommt damit in den durchaus ambivalenten Genuss, das Schicksal des Bildungsbegriffs zu teilen, der zwischen ungenauer, bisweilen parolenhafter öffentlich-politischer Redeweise, (bildungs-) systemimmanenten Praxisperspektiven und theoretisch-empirischen Begründungsperspektiven changiert. So sehr *einerseits* die Diskussion um einen systematisch und methodologisch begründeten, erkenntnistheoretisch fundierten Begriff von Bildung (analog: von Medienbildung) aus meiner Sicht unumgänglich ist, so sehr muss *andererseits* realistischer Weise zur Kenntnis genommen werden, dass Begriffe in Diskursen zirkulieren, dass sie in verschiedenen systemischen und somit verschiedenen perspektivischen Gefügen adaptiert werden. Je näher dabei fachlich-erziehungswissenschaftliche Perspektiven bildungspolitische Belange unmittelbar tangieren – Stichwort „PISA“ –, desto naheliegender scheint eine Akzeptanz oder sogar ein Re-Import bildungspolitisch motivierter Konzepte von Bildung in den fachlichen Diskurs hinein. Man wird solche Importe faktisch nicht vermeiden können (und möglicherweise erfüllen sie fachpolitisch eine wichtige Funktion der strukturellen Kopplung von Bildungspolitik und erziehungswissenschaftlichem Diskurs; ermöglichen also Anschlüsse und Kommunikationen).

Es geht an dieser Stelle nicht darum, die in diesem Themenfeld kontextualisierte PISA-Debatte (vgl. etwa Tenorth 2004 versus Koch 2004) für die Medienbildung aufzunehmen. In der Differenz von Begriffen und im mithin erzeugten Spannungsfeld mag auch ein produktives Potenzial liegen – solange sich die Beteiligten über diese Differenz bewusst sind und diese *als solche* anerkennen; und zwar einerseits bezüglich der inhaltlichen

1 <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de>

Diskussionsanreize, andererseits bezüglich der sich dadurch ergebenden Anschlussmöglichkeiten in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion.²

Drei Perspektiven auf „Bildung“ – drei Perspektiven auf „Medienbildung“

Im Bildungsdiskurs existieren nicht nur sehr unterschiedliche begriffliche Auffassungen davon, was „Bildung“ ist; vielmehr kann man sehr unterschiedliche Verwendungskontexte unterscheiden, in denen Bildungsbegriffe kursieren. Diese Kontexte – gemeint sind insbesondere der öffentlich-politisch-administrative; der praxistheoretisch-pädagogische sowie der begrifflich-theoretisch fokussierte – weisen zwar untereinander Berührungspunkte auf, doch sind die damit verbundenen Perspektiven auf Bildung so unterschiedlich, dass, wie mir scheint, auf einer begriffslogischen Ebene die jeweiligen Bildungsverständnisse nicht – zumindest nicht unmittelbar – miteinander vergleichbar oder zueinander in Beziehung zu setzen sind. Zugleich sind diese unterschiedlichen Verständnisse von „Bildung“ in ihren verschiedenen Diskurszusammenhängen fest etabliert. Schematisiert kann man diese Verständnisse von Bildung m.E. wie folgt charakterisieren:

1. „Bildung“ als standardisier- und evaluierbarer *Output* des Bildungswesens
2. „Bildung“ als erzielbares *Ergebnis* vorangegangener individueller Lernprozesse (Qualifikation, Kompetenz, „Gebildetheit“ etc.)
3. „Bildung“ als qualitativ-empirisch rekonstruierbarer *Prozess* der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen.

Es geht im Folgenden zunächst darum, die Logik der Auffassungen von „Bildung“ in ihrer jeweiligen Domäne voneinander zu unterscheiden, um damit auch unterschiedliche, daran anschließende (potenzielle) Grundverständnisse von „Medienbildung“ sichtbar zu machen.

1) „Bildung“ als Output im Bildungswesen (bildungspolitische, administrative Perspektive)

„Bildung“ im Sinne der öffentlichen Diskussion um Themen wie „Bildungsauftrag“, „Bildungssystem“, „Bildungspolitik“, „Bildungsmisere“ etc. verweist auf einen übergreifenden Zusammenhang der administrativen und institutionellen Organisation von Ausbildung im weitesten Sinne. Diese Auffassung von „Bildung“ zielt also auf die organisierte Bereitstellung von Optionen für Individuen im Interesse des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen durch entsprechende gesellschaftliche Maßnahmen; es umfasst das Ganze der administrativen Entscheidungen, ihrer Realisierung und der sich daraus ergebenden Effekte. In dieser Weise von Bildung zu sprechen, impliziert zwar, *dass* Vorstellungen von Lernen und Bildung vorhanden sind, nicht aber, *welche*. Diese Redeweise ist bildungstheoretisch indifferent, weil sie auf Systemzusammenhänge des Bildungswesens abstellt, nicht aber *zugleich* auf die Frage fokussieren kann (noch muss), wie im einzelnen pädagogische Vermittlungsprozesse zu gestalten sind. Noch weniger beinhaltet diese Verwendung des Bildungsbegriffs die Frage, was Bildung aus einer *theoretisch begründbaren* Perspektive heraus betrachtet überhaupt *ist* bzw. sein kann oder sollte.

Man mag die daraus resultierende begriffliche Konturlosigkeit kritisieren, doch kann eine solche Kritik *de facto* kaum mehr sein als ein Versuch einer theoriegeleiteten Bekehrung derjenigen, die diesen Diskurs im Wesentlichen führen, also Politik, Verwaltung und Massenmedien. Letztendlich sind differenzierte bildungsbegriffliche Bestimmungen offenbar weder im System der Politik und der Exekutive noch dem der Massenmedien von maßgeblicher Bedeutung, sprich: Problemdefinition und Erfolgsbedingung dieses Bildungsdiskurses entspringen Perspektiven, die weder am individuellen pädagogischen Prozess noch an erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung orientiert sind, und die sich – insofern nachvollziehbar – von diesen Perspektiven nur sehr selektiv affizieren lassen.

2 Dietrich Benner (2005) hat dies im Rahmen der Diskussion des Verhältnisses von „schulischer Grundbildung“ und „Allgemeiner Menschenbildung“ in einer Weise aufgezeigt, die ggf. auch für die Medienpädagogik konsensfähig sein könnte. Diese Debatte geht aber über den hier intendierten Rahmen hinaus.

„Die Medienbildung“ als innovatives Feld im Bildungswesen

„Medienbildung“ – gerne mit bestimmtem Artikel als „die Medienbildung“ zum Bildungssektor gleichsam vergegenständlicht – wäre auf dieser Ebene als ein übergreifendes, breitbandiges Konzept zu verstehen, das den gesellschaftlichen Bildungsauftrag vor der zeitdiagnostischen Folie einer durchgängig und tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft neu bewertet, ohne dadurch schon begriffliche Vorentscheidungen dezidiert zu treffen. Gut ablesbar ist dies etwa an einer Reihe von Publikationen des BMBF, in denen die Termini „Medien“ und „Bildung“ mal im mediendidaktischen Sinne (BMBF 2000), mal im Sinne kultureller Medienbildung (BMBF 2004) und mal im Sinne von Medienkompetenz als „Arbeitstechnik“ „für die Welt von morgen“ (BMBF 2009b) thematisiert werden.

Dieses administrative Verständnis findet über die Diskussion von *Bildungsstandards* Eingang in den medienpädagogischen Diskurs. Der Bezug zur Bildungspolitik im Kontext mit dem Ausdruck Medienbildung wird dabei direkt hergestellt (vgl. Moser 2010, 69). Ebenso wie Heinz Moser thematisiert Gerhard Tulidziecki (2010) unter dem Titel „Standards für die Medienbildung“ eine „Diskussion um Medienkompetenz und Medienbildung“ (ebd., 87), wobei – für Bildungstheoretiker durchaus zunächst irritierend – damit offenbar nicht die medienpädagogische Diskussion um kompetenz- vs. bildungstheoretische Ansätze gemeint ist (Aufenanger 2000; Marotzki 2004; Schorb 2010), sondern eben unter „Medienbildung“ „schulische Medienbildung“, also schulische Umsetzung von Medienkompetenzforderungen verstanden wird. In derselben Begriffsverwendung diskutieren Bardo Herzig und Silke Grafe im Anschluss u.a. an Moser und Tulodziecki „Bildungsstandards in der Medienbildung“ (Herzig/Grafe 2010).

Das Konzept der Bildungsstandards, um welche diese AutorInnen sich bemühen, kann als ein struktureller Koppler der Erfolgskriterien des Bildungswesens (Output) mit denen pädagogischer Praxis (individuelle Lernerfolge) betrachtet werden; es verschränkt insofern zwei Perspektiven miteinander. Anhand der von Herzig/Grafe im Rahmen ihrer kritischen Diskussion von Standardisierungskriterien vorgeschlagenen Lösung lässt sich exemplarisch ablesen, inwiefern das resultierende Bildungsverständnis ein Hybrid heterogener Perspektiven darstellt. Sie schlagen als Grundlage zur Formulierung von „Bildungsstandards in der Medienbildung“ vor, folgende Bereiche einzubeziehen (ebd. 116 f.):

- Rekurs auf Kompetenzmodelle
- Rekurs auf entwicklungstheoretische Modelle
- Theorieentwicklung auf Grundlage der Standardentwicklung und ihrer Überprüfung (also ein offenbar rekursives Vorgehen, mittels dessen Bildungsstandards aus Evaluation von Bildungsstandards hervorgehen)
- Beteiligung unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessengruppen an der Diskussion, um den Eindruck von Expertokratie zu vermeiden, wobei, wie die Autoren feststellen, dies zu Lasten einer transparenten theoretischen Fundierung gehen könnte.

Wenn „die Medienbildung“ in dieser Weise durch Standards beschrieben wird, dann ist es aus medienpädagogischer Sicht m.E. essenziell, sich darüber im Klaren zu sein, dass damit kein konsistenter und theoretisch wohlbegründeter Fachbegriff von „Bildung“ (und „Medienbildung“) impliziert ist, sondern dass eben auf das Bildungssystem fokussiert und dessen Perspektive eingenommen wird. Das Problem liegt naheliegender Weise darin, dass durch die Verwendung des Ausdrucks „die Medienbildung“ im Sinne von „medienpädagogische Aktivitäten im Bildungswesen“ diese Differenz invisibilisiert wird. Durch den Import der administrativen Auffassung von Bildung in den (medien-)pädagogischen Diskurs liegt also die Gefahr einer Ebenenverwechslung nahe: es kann, wenn klärende Hinweise fehlen, leicht der irreführende Eindruck entstehen, die genannten AutorInnen wären der Ansicht, „Medienbildung“ als medienpädagogischer Fachbegriff wäre durch eine Mischung von fachinternen und fachexternen Kriterien auf hinreichendem Niveau beschrieben, gleichsam im Umkehrschluss auf der Basis von Medienbildungsstandards retrograd festschreibbar. Das aber wurde im vorliegenden Beispiel gerade *nicht* intendiert.

2) „Bildung“ als Ergebnis oder Ziel individueller Lernprozesse

Auf einer anderen Ebene, nämlich der sich aus – wie mehr oder weniger amorph auch immer formulierten und festgeschriebenen – gesellschaftlichen Bildungsaufträgen ergebenden Umsetzungsproblematik, wird „Bildung“ im Sinne eines Ergebnisses oder Zieles von (in weitesten Sinne) *pädagogischen Handlungen*. „Bildung“ wird auch hier nicht als Prozess, sondern als (zumindest vorläufiger) *Endpunkt*, als erreichtes Niveau, gedacht; allerdings als Ergebnis individueller Lernprozesse und nicht als abstrakter „Output“ eines Bildungssystems. Neben formaler Bildung findet die Bedeutung von (selbst-)sozialisatorischem und informellem Lernen Anerkennung (Overwien 2004).

„Bildung“ in diesem Verständnis wäre etwa definierbar als das Verfügen eines Individuums über ein (jeweils zu bestimmendes) von ihm erworbenes *Wissen und Können* auf einem jeweils zu bestimmenden Niveau, das je nach Kontext von einfachen Kenntnissen bis hin zu komplexen und reflexiven Kompetenzen reichen kann. In der bürgerlichen Vorstellung von „Gebildetheit“ fand ein solcher Bildungsgedanke eine stärker inhaltsorientierte Ausprägung (Bildungskanon); mittlerweile stellen Curricula und sonstige Formulierungen von Lernzielen zunehmend auf Kompetenzorientierung ab, zumal die Idee *eines* Bildungskanons in der kulturell und subkulturell diversifizierten Gesellschaft von heute nicht mehr vermittelbar ist. Unabhängig von der Positionierung innerhalb solcher Diskussionen impliziert die Formulierung von Bildungszielen im Sinne von Qualifikationen oder – eher auch das informelle Lernen anerkennende – Kompetenzen, dass es jeweils um das Erreichen eines so-oder-so definierten Zustandes geht, der sich von einem vorhergehenden Zustand (als Ergebnis etwa sozialisatorischen Lernens) unterscheidet. Der Fokus liegt bei dieser Auffassung von „Bildung“ also auf dem *Lernen* als seinerseits *prozessualem* Geschehen, das auf ein definiertes Bildungsergebnis (als feststellbarem, wie auch immer als vorläufig oder intermediär definiertem *status quo*) abzielt.

Damit ist eine duale Rahmung impliziert, nämlich einerseits eine qualifikations- bzw. kompetenztheoretische sowie andererseits eine lerntheoretische. Beide Komponenten verweisen auf einen definierten Lernbereich. Wenn man von „Lernen“ spricht, so ist eine Beschreibung dessen impliziert, *was* gelernt wird. Man kann zwar sagen, dass man „irgendwie“ immer lernt, aber damit sagt man gerade nichts Spezifisches mehr über Lernen. Man lernt also immer „etwas“; dieses Etwas kann allerdings sehr weit und unbestimmt gefasst werden, bis hin zum „Leben-Lernen“ etc. (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, 186). Die begriffslogische Stelle dessen, worauf Lernprozesse sich richten, ermöglicht bzw. erfordert eine Ausdifferenzierung von Lernfeldern oder -gegenständen, die dann wieder zur Generierung von *Status*-Beschreibungen von Lern-Niveaus und Lernerfolgen herangezogen werden können. Lerngegenstände müssen von Lerntheorien als den Lernenden verfügbar modelliert werden; sie müssen also beispielsweise in kognitiven Lerntheorien kognitiv adaptierbar, also geistig „vorstellbar“ sein; in handlungsorientierten Lerntheorien, wie sie insbesondere den Medienkompetenzbegriffen zugrunde liegen, müssen sie situativ, lebensweltlich etc. „vorhanden“ sein. Dies bedeutet *nota bene* nicht, dass über Lerngegenstände lediglich ein instrumentelles Verfügungswissen angestrebt werden kann – dies hängt eher von der lerntheoretischen und didaktischen Grundhaltung ab, die zur Anwendung kommt. Insbesondere dort, wo pädagogische Aktivitäten als Interventionen zur Schaffung von Handlungsfähigkeit in einem Feld, also etwa zum Ausgleich von sozialisationsbedingten Defiziten, verstanden werden, geht es ja letztlich um das Bestreben, Orientierung zu ermöglichen, indem vorher unbekannte und unerkannte mediale Wirkungen bewusst, handhabbar, kritisierbar etc. gemacht werden sollen.

Ich möchte an dieser Stelle, die unten folgenden bildungstheoretischen Ausführungen vorwegnehmend, auf eine eine für diese Diskussion sehr wichtige strukturelle Differenz zu prozessorientierten Bildungsbegriffen hinweisen. Bildung als prozessuales Geschehen ist nicht in *diesem* Sinne Bildung von oder über „etwas“, wie es beim Lernen der Fall ist. Wenn wir unsere Bildungs- und Lerntheorien metatheoretisch betrachten – sie also gleichsam als spezifisch strukturierte Beobachtungsfolien reflektieren, so geht es in der Bildungstheorie, wie mir scheint, in Theorie und Empirie primär um die Beobachtung (von Prozessen) reflexiver Bezüge von Subjekten auf sich (aus denen dann entsprechend Weltverhältnisse

entstehen). „Reflexion“ ist dabei nicht nur als explizite elaboriert-sprachliche Form gemeint; sie kann und wird bildungstheoretisch durchaus unterschiedlich gefasst; wie auch Subjektivität unterschiedlich theoretisiert wird. Betrachtet man jedoch diese Grundstruktur aus „Selbstreflexivität“ und „Subjektivität“, also quasi die Grammatik prozessualer Bildungsbegriffe, so wird ihre starke gegenseitige Bezogenheit deutlich: Subjektivierungsprozesse sind Prozesse der – wie auch immer in kulturelle und soziale Kontextualisierungen eingebetteten, von diesen in ihrer Form prästrukturierten, initiierten, dem Individuum aufgetragenen – iterativen selbstreflexiven Beziehung zu sich (Butler 2000). In solchen Prozessen werden die verschiedenen historisch beobachtbaren kulturellen Formen von Selbstverhältnissen herausgebildet werden (vgl. Jüttemann/Sonntag/Wulf 2005; Zirfas/Jörissen 2007). Ein Lernen, dass in dieser komplexen und in sich paradoxal strukturierten Weise reflexiv wäre, wäre nichts anderes als Bildung (Marotzki 1990). Was man sinnvollerweise an Lernen davon unterscheiden kann – beobachtungstheoretisch gesprochen: was Lerntheorien in aller Regel beobachten –, richtet sich nicht in einer selbstreflexiven Beziehung auf sich, sondern eben auf etwas anderes, wie beispielsweise auf ein Lernfeld, einen Gegenstand, ein Etwas, über das „etwas“ gelernt wird.

Das bedeutet zum einen, dass Bildungsbegriffe in ihrer inneren Architektur stärker selbstreferenziell als Lern- und auch Kompetenzbegriffe ausgerichtet sind. Zum anderen bedeutet es, dass die Kontexte, in denen Bildungsprozesse sich ereignen, nicht in derselben Weise wie in Kompetenz- und Lerntheorien als Lerngegenstand oder -feld „den Lernenden verfügbar“ gedacht werden *müssen*. Ohne dies hier am bildungstheoretischen Diskurs ausführlich exemplifizieren zu wollen, kann man an vielen bildungstheoretischen Entwürfen feststellen, dass Figurationen des lebensweltlich *Unverfügbaren* für moderne Bildungstheorien eine entscheidende Bedeutung haben; sei es in der Figur der Kontingenz, der biographischen Verlaufskurve, des Anderen, der Selbstfremdheit, der Negation vorhandener Orientierungsrahmen etc. In Bezug auf die unten zu diskutierende perspektivischen Differenzen von „Medienkompetenz“ und „Medienbildung“ wirkt sich dies in unterschiedlichen Konstruktionen des Bezugsfelds aus, das m.E. durch die Begriffsdifferenz von (lebensweltlich begegnenden und insofern handlungsmäßig zugänglichen) „Medien“ vs. (konstitutiver, nur reflexiv einholbarer) „Medialität“ charakterisiert werden kann – wie auch in methodologischer Perspektive, indem aus eben diesen Gründen rekonstruktiven und strukturanalytischen qualitativen Forschungsmethoden der Vorzug gegeben wird.

„Medienbildung“ als Ziel/Ergebnis individueller Lernprozesse im Feld der Medien?

Im Sinne dieses Bildungsverständnisses wird der Terminus „Medienbildung“ nah an formalen pädagogischen Vermittlungsprozessen diskutiert. In diesem Sinne findet beispielsweise der Terminus „Mediengrundbildung“ als Analogon zur „Grundbildung“ Verwendung, worunter die Vermittlung von Medienkompetenzen verstanden wird (vgl. BMBF 2009). Versteht man unter „Bildung“ das Ergebnis individueller Lernprozesse, so könnte es naheliegend erscheinen, die Begriffe „Medienbildung“ und „Medienkompetenz“ als vergleichbar anzusehen. Denn, wie Tilmann Sutter hervorhebt, werden „mit Begriffen der Medienkompetenz [...] vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben und zwar überwiegend in Form statisch feststellbarer Lernresultate“ (Sutter 2010, 43). „Medienbildung“ wäre in diesem Verständnis dann beispielsweise das individuelle Pendant zu „der Medienbildung“ als abstrakter Output des Bildungssystems, oder sie wäre eine graduelle Ausweitung des Medienkompetenzbegriffs, um dessen reflexiven Charakter (Medienkritik; angestrebte Selbstkompetenzen) hervorzuheben.

Betrachtet man diese starke Bezogenheit auf feststellbare Resultate oder „Performanzen“, so wird sehr deutlich, dass die Strukturlogik und erkenntnismäßige Zielrichtung von Medienkompetenzmodellen auf etwas ganz anderes abzielen als bildungstheoretisch fundierten Ansätze – die mit dem Terminus „Medienbildung“ fachintern stark verbunden sind. Wie auch immer reflexive Kompetenzen dabei pädagogisch gewollt sind und zu Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen disponieren mögen: diese Transformationen *selbst*, die im Anschluss an Gregory Bateson (Marotzki 1990, 41 ff.) oder auch an Pierre Bourdieu (Wigger 2006; Alkemeyer 2006) bildungstheoretisch als

Dispositionswechsel aufgefasset werden können, können allein in einem Theoriedesign gegenstandsadäquat modelliert werden, das a) *prozessorientiert* verfährt und dabei b) nicht auf Dispositionsaufbau, sondern auf Dispositionstransformation fokussiert. Wie die Erkenntnisse qualitativer Bildungsforschung dabei durchweg aufzeigen, geht es dabei im Detail um Strukturmuster, die durch Kompetenzbeschreibungen nicht „vor-geschrieben“ werden können.

Sowohl die bildungstheoretische (vgl. etwa Marotzki 1990; Koch 1995) wie auch die neuere lerntheoretische Diskussion (Göhlich/Zirfas 2007; Göhlich/Wulf/Zirfas 2007; Meyer-Drawe 2008; Mitgutsch/Sattler/Westphal/Breinbauer 2008) zeigen auf, dass der „Aufbau“ komplexer Wissensgefüge kein summativer Vorgang, sondern vielmehr ein negativer Prozess des Rahmenwechsels bzw. eines Um-Lernens ist. Grundlegende Orientierungen werden sozialisatorisch erworben. Orientierungsrahmen zu ändern – und nichts anderes ist der individuelle Aufbau von Orientierungswissen – muss daher logischerweise bedeuten, dass vorhandene Orientierungen zumindest eingeklammert, wenn nicht sogar negierend aufgehoben werden. Wechsel von Orientierungsrahmen sind daher hochgradig individuelle und auch existenzielle Prozesse. Orientierungswissen – sofern dieser Begriff auf subjektive Orientierung in hochkomplexen Gesellschaften abzielt – kann nur individuell und prozessual in Form des zumindest partiellen *Verlassens* alter Orientierungen aufgebaut werden. Aus diesem Grund ist es *erstens* lerntheoretisch ausgeschlossen, dass Orientierungswechsel (oder gar entsprechende persönliche Dispositionen) von außen durch pädagogische Vermittlung per Kompetenzziel „herbeigeführt“ werden könnten. Sicherlich können pädagogische Konzeptionen berechtigter Weise darauf abzielen, Orientierungsprozesse *anzuregen*; sie können diese jedoch nicht direkt initiieren. Diese Problematik der „Vermittlung“ von Orientierungswissen betrifft also nicht spezifisch Medienkompetenzmodelle als Zielbeschreibungen innerhalb der Medienerziehung; sie stellt ein prinzipielles Problem pädagogischer Intervention dar. Eine *zweite* daran anschließende Frage ist, ob Kompetenztheorien die geeigneten begrifflichen und methodischen Mittel bereit stellen, individuelle Orientierungsprozesse empirisch rekonstruieren bzw. Orientierungspotenziale medialer Architekturen strukturanalytisch herauszuarbeiten. Nicht umsonst stellt die Rekonstruktion individueller Orientierungswechsel, ihrer kulturellen und historischen Muster und Verschiebungen, ein klassisches Forschungsthemen der darauf spezialisierten qualitativ-empirischen Bildungsforschung dar.

Angesichts dieser nicht unerheblichen Komplexitäten sollte deutlich geworden sein, dass es begrifflich keine glückliche Wahl ist, wenn Medienbildung als statisches Ergebnis medialer Lernprozesse betrachtet wird. Insbesondere würde eine Parallelisierung von „Medienbildung“ und „Medienkompetenz“, sei es, dass Medienbildung als Begriffshülse für „formale Medienkompetenzvermittlung“ (also etwa schulische Medienerziehung) verwendet wird oder Medienbildung als statisches, wenn auch an bildungstheoretische Positionen angelehntes „Ziel“ von Medienerziehung betrachtet wird, an den begrifflich-theoretischen Differenzen beider Modelle vorbeigehen und insofern beiden Konzepten nicht gerecht werden (vgl. Fromme/Jörissen 2010).

3) „Bildung“ als transformatorisches Prozessgeschehen

Die dritte und letzte Verwendungsweise des Begriffs „Bildung“ versteht diese *nicht* als Output eines Bildungssystems und auch *nicht* als Ergebnis von Lernprozessen. Vielmehr versteht sie Bildung *selbst* als Prozess; genauer: als prinzipiell unabgeschlossen-prozesshaftes Geschehen der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst (Kokemohr/Koller 1996). Bildung wird also *differenztheoretisch* gedacht; sie ist nicht in einem Outputmodell oder einem Kompetenzkatalog „fest-stellbar“. Diese Perspektive ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der modernen Bildungstheorie, insbesondere auch in Verbindung mit der in den letzten Jahrzehnten entstandenen qualitativ-empirischen Bildungsforschung, verortet (vgl. etwa Marotzki 2006; Ehrenspeck 2009; Garz/Blömer 2010).

Es geht der Bildungstheorie um eine Form der reflexiv-disziplinären Selbstverständigung (Koller 2007), die zunächst einmal in theoretischer und qualitativ-empirischer Perspektive auf die immanente Logik von Bildungsprozessen und ihre individuellen, kulturellen, sozialen,

technologischen etc. Rahmungen fokussiert. Das besondere Interesse an dieser Prozessform und ihren besonderen Eigenschaften und Potenzialen begründet sich im bildungstheoretischen Diskurs durchweg in gesellschaftstheoretischen und zeitdiagnostischen Rahmungen, die begründungstheoretisch insofern nicht auf vorgegebene administrative oder praktisch-pädagogische Zielsetzungen eingeschränkt werden können. Die erkenntnistheoretisch komplexe Lagerung lässt sich skizzenhaft anhand von drei Strukturmerkmalen verdeutlichen, die m.E. für diese Art von Theorie kennzeichnend sind.

Strukturmerkmal: sozial- und kulturtheoretische Horizonte

„Bildung“ ist etwas, das in wechselnden sozial- und kulturtheoretischen *Horizonten* bestimmt werden kann und dementsprechend immer wieder in (neuen) Horizonten bestimmt wird; so etwa im Horizont einer Theorie der gesellschaftlichen Partizipation (Klafki 1985); einer Theorie der reflexiven Biographisierung in komplexen Gesellschaften (Marotzki 1990); einer Theorie des diskursiven Widerstreits (Koller 1999), einer Theorie der unbestimmten Transzendenz (Schäfer 1999), einer Theorie der subjektivierenden Macht (Ricken 2006), um nur einige prägnante Beispiele zu nennen. Diese Kontextualisierungen lassen sich nicht überzeitlich festschreiben; sie befinden sich selbst in einem produktiven Widerstreit von Positionen, Überlagerungen und daraus resultierenden Veränderungen – und eine solche Veränderung ist mit den digitalen medialen Umbrüchen innerhalb kürzester Zeit in die Lebenswelten geradezu eingebrochen. Medienbildung in diesem Verständnis ist also eine Perspektive, die Bildungsprozesse und Bildungspotenziale im Horizont von Medialität erforscht.

Strukturmerkmal: konstitutive Unbestimmtheit

Wenn man Bildung prozesslogisch als eine besondere, komplexe Form des Lernens versteht (vgl. Marotzki 1990, 41), so tritt die Abgrenzung zum oben diskutierten, kompetenz- und lerntheoretischen Bildungsverständnis besonders deutlich hervor. Denn im Gegensatz zu formulierbaren Lernzielen gibt kein diesem komplexen Lernen von außen ‚hinzufügbares‘ Bildungsziel. Dieses negative Strukturelement des Bildungsbegriffs ist nicht mit einem positiven Begriff von „Freiheit“ gleichzusetzen. Vielmehr fungieren prozessorientierte Bildungsbegriffe als *Konstitutionsbegriffe* in der Position einer *generativen Differenz* von Subjekt und Welt: Nicht ein vorgängig vorhandenes Subjekt „setzt“ sich Bildungsziele in einer je schon vorhandenen Welt (oder bekommt solche von außen vorgegeben); nicht ein vorgängig vorhandenes Subjekt „eignet“ sich Welt an; vielmehr gehen aus Bildungsprozessen Formen von Subjektivität und Weltbezügen immer wieder neu hervor, die zudem als historisch und kulturell veränderlich gedacht werden.

Strukturmerkmal: reflexives, grundlagentheoretisches Theoriedesign

Bildungstheorie ist insofern in besonderer Weise selbstreflexiv: da sie Subjekt und Welt nicht als gegeben voraussetzt, sondern – beobachtungstheoretisch formuliert – die Entstehung komplexer Subjekt-Welt-Differenzen durch Beobachtung eines Beobachtungsprozesses beschreibt, muss bzw. sollte sie sich – selbstreferenziell – in ihrer Beobachterposition reflektieren (vgl. Lenzen 1997, 141; Ehrenspeck 2009, 165 f.). Sie knüpft daher, wo sie empirisch vorgeht, methodologisch an selbstreflexiven qualitativ-empirischen Forschungsstilen an – beispielsweise der *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 2008) oder der Dokumentarischen Methode (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007), bei der jeder Analyse- oder Interpretationsschritt dezidiert als Beobachtungskonstrukt markiert ist, oder aber bei ethnographischen Methoden, für die der eigene Beobachterstatus eine zentrale Rolle spielt. Wo sie theoretisch-konzeptionell vorgeht, ist die moderne Bildungstheorie durch ein hohes Maß an selbstreflexiver Begriffskritik gekennzeichnet (vgl. etwa Ricken 2006). Das bedeutet zudem, dass ihre Bezugnahmen auf andere Theorien und Begriffe letztendlich voraussetzen, dass diese einer solchen, auch wissenschaftstheoretischen Kritik standhalten. Daher verbieten sich forschungspragmatische oder anderweitig theoriestrategisch

begründete Bezüge zu nicht selbstreflexiven, beispielsweise normativ-anthropologischen oder deskriptiv-psychologischen Modellen.

„Medienbildung“ als transformatorisches Prozessgeschehen im Kontext von Medialität

Bezogen auf eine „Bildungstheorie im Horizont transformativer Medialität“ setzt dies einerseits einen bildungstheoretischen Kern voraus, der zugleich Prozesse der Subjektivierung in zeitdiagnostisch angemessener Weise thematisiert, wie andererseits einen medialitätstheoretischen Kern, der die konstitutiven, subjektivierenden Aspekte von Medien begrifflich zu modellieren vermag. Der Ausdruck „Medialität“ soll dabei verdeutlichen, dass für Medienbildungstheorie eine Orientierung an bloßen medialen Epiphänomenen, der erscheinenden Oberfläche, die lebensweltlich als gegenständliches „Medium“ irgendwo zwischen Technologie und Symbolhaftigkeit erfahrungsmäßig *wahrnehmbar* wird, keine hinreichende Theoretisierungsbasis darstellt. Die konstitutiven Aspekte von „Medien“, so die dahinter stehende Annahme, erschließen sich nicht auf der Oberfläche ihres Erscheinens, sondern in ihrer immanenten Strukturiertheit, die sich mit dichotomisierenden Konzepten wie „Inhalt (Subjekt) vs. Form (Medium)“, „Rezeption (Subjekt) vs. Vermittlung (Medium)“, „Nutzer (Subjekt) vs. Angebot (Medium)“ gerade im Kontext der Neuen Medien nicht mehr theoretisch adäquat begreifen lassen.

Ich möchte vor dem Hintergrund des bis hierhin formal skizzierten bildungstheoretischen Verständnisses von Medienbildung im nachfolgenden Abschnitt das Konzept der „Strukturalen Medienbildung“, das bereits in einigen Veröffentlichungen ausführlicher dargelegt wurde (vgl. etwa Jörissen/Marotzki 2009; Marotzki/Jörissen 2010), noch einmal in groben Umrissen skizzieren.

Strukturale Medienbildung

Der Ansatz der „Strukturalen Medienbildung“ basiert auf einer *strukturalen Bildungstheorie*, die Bildungsprozesse als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse versteht. Bildung lässt sich aus dieser Perspektive nicht als Ergebnis oder Zustand verstehen, sondern muss als ein *Prozess* aufgefasst werden, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden (vgl. Marotzki 1990). Dieser Ausgangspunkt impliziert eine *wissenstheoretische* Positionierung: Bildungsprozesse zielen auf die Entstehung neuer Orientierungsrahmen. Dieses *Orientierungswissen* bedingt die reflexive Transformation der Selbst- und Welthaltungen der Individuen. Bildungsprozesse sind in diesem Sinne immer auch als Subjektivierungsprozesse zu verstehen, weil sie neue und komplexere Weisen, sich auf sich und auf die Welt zu beziehen, hervorbringen. Orientierungswissen ist insofern nicht als „objektive“ kontextualisierte Konstellation von Informationen zu verstehen, wie man es in elaborierten „kulturellen Momumenten“ (Assmann 1997) vergegenständlicht vorfindet, sondern als eine individuelle Art der (Um-) Rahmung von Wissen. Die Fähigkeit, Orientierungsleistungen zu vollbringen, stellt insbesondere unter den Bedingungen unserer hochkomplexen, globalisierten, nachtraditionellen Gesellschaften eine Grundvoraussetzung der sozialen und kulturellen Partizipation, der Bewältigung von Alltagssituationen wie auch der Gestaltung des eigenen Lebens dar. Medien spielen hierbei schon deshalb eine zentrale Rolle, weil sie als Ort der Manifestation und Artikulation von Weltsichten grundsätzlich ein Moment der Entäußerung (und damit der Distanzierung) beinhalten.

Medium und Medialität

Medien sind aus der Perspektive der Strukturalen Medienbildung nicht „flache“ Inhaltscontainer oder bloße „passive“ Vermittler von Informationen, auch keine „Instrumente“ etc., die von einem „aktiven“ Subjekt (Rezipient, Mediennutzer) auf „der anderen Seite“ genutzt, verwendet oder angeeignet werden. Medienbildung geht – im Sinne des oben erläuterten „konstitutiven“ Charakters des Bildungsbegriffs – vielmehr von einer tiefgreifenden Verwobenheit von Subjektivität und Medialität aus, welche von Dichotomien

wie „Subjekt vs. Objekt“, „aktiv vs. passiv“ (vgl. Köpping/Schnepel/Wulf 2009) etc. nicht angemessen komplex beschrieben werden. Schon Marshall McLuhan (1968) hat sehr deutlich gemacht, dass Medien eine (von Medium zu Medium unterschiedliche) immanente Strukturiertheit aufweisen, in der, wie McLuhan es formulierte, eine eigene, ja die eigentliche „Botschaft“ von Medien zu finden sei: „The Medium is the Message“. Das soziale Realitäten (und nicht „nur“ subjektive Wirklichkeiten) hervorbringende, in diesem Sinne „performative“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2001) Moment von Medien besteht darin, dass diese Strukturen nicht statisch oder passiv sind, sondern dass sie (um-) *strukturierend*, wie McLuhan an vielen Beispielen exemplifizierte, in kulturelle und soziale Gefüge eingreifen. Damit sind mediale Strukturen zugleich für *kulturelle Subjektivierungspraxen* relevant, also für die kulturellen Handlungspraxen und die daraus resultierenden Formen, in denen in einer bestimmten kulturellen und historischen Lagerung im Spannungsfeld von Individuum und Sozialraum Subjektivierungsprozesse sich ereignen (und wiederum gesellschaftlich konstruiert werden; vgl. Veith 2001). Buchdruck, Telegrafie, Zeitungswesen, Telefon, Radio, Fernsehen und die mit dem Ausdruck „Neue Medien“ nur sehr grob bezeichnete Vielzahl neuer medialer Architekturen waren jeweils nicht etwa nützliche Kommunikationswerkzeuge, sondern haben gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Lagerungen – und damit zugleich Bildungs- und Subjektivierungsformen – in globalem Maßstab transformiert. Wir befinden uns derzeit mitten in einer solchen Dynamik, deren Ausmaße mangels Distanz nur schwer abzuschätzen sind (vgl. Baecker 2007).

Die Bedeutung medialer Artikulation für den Aufbau von Orientierungswissen³

Medien spielen für den Aufbau von Orientierungswissen eine zentrale Rolle. Wo Individuen einen Zugang zu medialen Welten erlangen, haben sie prinzipiell auch Teil an den (Bildungs-) Optionen und Chancen, die diese Räume bieten. Evident ist dies für das Internet, das unzählige neue Möglichkeiten, sich auf verschiedensten Ebenen zu artikulieren und zu partizipieren, hervorgebracht hat. Doch beschränken sich diese Bildungspotenziale durchaus nicht auf die interaktiven neuen Informationstechnologien. Komplexe mediale Formate wie etwa der Film beinhalten ebenfalls ein hohes reflexives Potenzial, indem sie etwa Fremdheitserfahrungen inszenieren, nachvollziehbar und -reflektierbar machen, indem sie Biographisierungsweisen thematisieren, ethische Paradoxa verhandeln, usw. Bildungsprozesse müssen sie im Sinne solcher medialen Partizipationen Teilhabeprozesse an deliberativen Öffentlichkeiten verstanden werden (vgl. Klafki 1985). Die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen und Auseinandersetzungsprozessen bedingt eine Fähigkeit zur *Artikulation* der eigenen Sichtweisen, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer zu verstehend anzuerkennen.

Artikulation ist, wie man im Anschluss an Matthias Jung sagen kann, ein in sich reflexiver Prozess: „Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie (...) zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt“ (Jung 2005, 126). Menschliche Artikulationen finden dem entsprechend auf verschiedenen Ebenen statt – nicht nur auf der reflexiv-sprachlichen, sondern ebenso in medialen und ästhetischen Ausdrucksformen, die in einem diskursiven Kontext, also mit Schütz gesprochen in „sozialen Arenen“, geäußert werden. In solchen diskursiven Äußerungen werden Erfahrungen artikuliert, die vor dem Hintergrund von Lebensinteressen und Handlungsproblemen gemacht wurden, entweder im meta-reflexiven (argumentativ) oder aber reflexiven (erzählend, beschreibend usw.) Modus. Der Diskurs wird als (multimediale) Artikulation von Erfahrungsräumen thematisierbar. Die Betonung multimedialer Artikulation des Menschen erlaubt es, gerade den in den Neuen (Kommunikations-) Medien vorfindlichen Kommunikationsweisen einen systematischen und nicht substituierbaren Stellenwert einzuräumen.

Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation (beispielsweise in ästhetischen Handlungsmodi) mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von

3 Vgl. für diesen Abschnitt auch: Marotzki/Jörissen 2010

Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst – als mediale Inszenierungen – einen mehr oder weniger ausgeprägten reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotential. In diesem Sinn werden unsere folgenden Betrachtungen von der These geleitet, dass der Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft.

Maßgebend für den Gedanken der Medienbildung ist dabei zum einen der Umstand, dass *Artikulationen* von *Medialität* nicht zu trennen sind, zum anderen die Tatsache, dass mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also *mediale soziale Arenen* in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen. Aus Sicht der Medienbildung gilt es mithin, die reflexiven Potenziale von medialen Räumen einerseits und medialen Artikulationsformen andererseits analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen.

Empirische Zugänge der Strukturalen Medienbildung

Aus der oben skizzierten medialitätstheoretischen Anlage heraus ergibt sich das Programm, die Bildungspotenziale von Medien – unter starker Betonung der medialen Gefüge selbst – auf verschiedenen Ebenen struktursensitiv zu erschließen. Es geht somit um einen methodologischen Ansatz jenseits der Dichotomie von „Medienzentrismus vs. Subjektzentrismus“.

1) Methodologische Ebene: Zunächst einmal sind dafür methodologisch konsistente Forschungsmethoden nötig; insofern bildet die Entwicklung qualitativer bildungswissenschaftlicher Methoden der Medienanalyse eine wichtige Grundlage (vgl. etwa: Marotzki 2002 – Onlinecommunity-Ethnographie; Marotzki/Stötzer 2006 – Bildanalyse; Marotzki 2007 – Filmanalyse; Jörissen 2009a – Avatare; Jörissen 2009b – Strukturethnographie Virtueller Welten).

2) Artikulationsebene: Mit diesen methodischen Mitteln können mediale *Artikulationen* – Filme, Fotos, bestimmte Bereiche und Anwendungen des Social Web, bestimmte Virtuelle Welten etc. analysiert und auf ihre spezifischen Bildungspotenziale hin analysiert werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009). Im Unterschied zur Nutzer- bzw. Rezeptionsforschung wirkt sich hier die grundlegende These der konstitutiven Bedeutung von Medien dahingehend aus, dass die medialen Artikulationen in ihren Eigenheiten und ihrer eigenen Komplexität in hohem Ausmaß wahrgenommen werden. In zunehmend medienkonvergenten Medienkulturen erscheint eine einseitige Nutzungsbetonung immer weniger sinnvoll (Jenkins 2006; Schuegraf 2008). Das *Social Web*, also der komplette Bereich des „Neuen Netzes“ (Schmidt 2009), besteht buchstäblich aus *nichts* anderem als medialen *Strukturgefügen* (d.h. zunächst vollkommen inhaltsleeren Webangeboten), die als jeweils spezifisch strukturierte Plattformen für mediale *Artikulationen* fungieren. Je nach Kontext – und darum sind mediale Strukturanalysen unabdingbar – kann im Grenzfall sogar ein einfacher Mausclick zu einer politischen Artikulation werden. Wenn forschungsseitig die Strukturzusammenhänge in den zunehmend komplexen medialen Feldern nicht hinreichend bekannt sind – und dies bezieht sich idealer Weise auf den internationalen Stand der Diskussion –, so ist schwerlich vorstellbar, wie valide medienpädagogische Einschätzungen und letztlich orientierende Vermittlungsangebote entstehen sollen. Auch für große Bereiche der Digital Games, der Virtuellen Welten und des zunehmend wichtigen Mobile Web (Pachler/Bachmair/Cook 2010) gilt, dass eine einseitige Nutzerorientierung bei gleichzeitiger Vernachlässigung der sehr unterschiedlichen medialen Strukturgefüge als Forschungsdesign nicht mehr zufrieden stellen kann.

Es ist dabei sehr wichtig zu beachten, dass „Artikulationen“ nicht auf „einsame Äußerungen vereinzelter Individuen“ zu verkürzen sind. Der Artikulationsbegriff ist von vornherein auf soziale Arenen, also (mediale) Artikulationsräume hin orientiert, und er ist von

diesen Gefügen nicht zu trennen. Diese Verwobenheit ist in den letzten Jahren forschungsseitig in der Erziehungswissenschaft unter einem anderen Label, dem der „Performativität“, an vielen Bereichen empirisch dargelegt worden (Wulf e.a. 2001; 2004; 2007). Daher impliziert die Analyse medialer Artikulationen – und zwar je nach vorgefundenem Strukturgefüge – eine struktursensitive Methodenanlage, die beispielsweise diskursanalytische, ethnographische, visuell-ethnographische, oder auch narrationsanalytische Verfahren indizieren kann. Rekonstruktive Forschungsstile, insbesondere etwa der Grundsatz des „Theoretical Sampling“ in der *Grounded Theory*, sind auch aus diesem Grund für die Medienbildungsforschung zu bevorzugen.

Wie auf der Theorieebene, so besteht also auch auf der methodisch-methodologischen Ebene keine vorgängige, künstliche Trennung von medialen und außermedialen lebensweltlichen Räumen. Wenn auch der Forschungsschwerpunkt des jungen Ansatzes der Strukturalen Medienbildung (in forschungsökonomischer Hinsicht wohl nachvollziehbarer Weise) zunächst auf der Entwicklung der Theoriegrundlagen und strukturanalytische Methoden liegt, zielt er letztlich durchaus auch auf aufwändigere Forschungsdesigns ab.

Potenziale der Strukturalen Medienbildung

In theoretischer Perspektive gilt es – und hierin sehe ich eine spezifische Beobachtungsleistung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, einen ihrer Beiträge zur gesellschaftlichen Selbstbeobachtung –, (medien-) kulturelle Transformationen von Bildungsoptionen und Subjektivierungsbedingungen sichtbar bzw. reflexiv zugänglich zu machen und diese somit in erziehungswissenschaftlichen, aber auch darüber hinausgreifende Selbstverständigungsdiskurse einzubringen. In pädagogischer Perspektive liegt der Beitrag der Strukturalen Medienbildung darin, diese Zusammenhänge hinsichtlich ihrer Bildungspotenziale auf der Basis methodologisch ausgewiesener, innovativer Forschungsmethoden zu erschließen und differenziert einzuschätzen. Wo neue mediale Bildungsoptionen entstehen, die technisch betrachtet den meisten Menschen zur Verfügung stehen, ist es absehbar, dass sich früher oder später gesellschaftliche Anforderungsmaßstäbe verschieben. Somit ermöglicht eine differenzierte Einschätzung von Bildungspotenzialen zugleich, zukünftige neue Ungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen frühzeitig und differenzierter abzuschätzen zu können. Die Erträge der Medienbildungsforschung stellen daher auch ein Angebot für die medienbezogene Professionalisierung in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern dar – denn diese müssen die stattfindenden Transformationen eigenständig auf ihre Handlungsperspektive beziehen können; wozu zuerst und vor allem qualifizierte Reflexionsangebote nötig sind.

Zusammenfassung: Reichweiten und Grenzen unterschiedlicher Klassen von Medienbildungsverständnissen

Im Vorangegangenen wurde argumentiert, dass sich in den unterschiedlichen Diskurszusammenhängen um das Thema „Bildung“ drei Klassen von Bildungsbegriffen, bzw. drei unterschiedlich kontextualisierte Perspektiven auf „Bildung“, unterscheiden lassen. Dies waren 1) die administrativ-bildungspolitische Perspektive, wie sie in der öffentlichen Diskussion von „Bildung“, hier synonym mit „Bildungswesen“ bzw. „Output des Bildungswesens“ zu finden ist; 2) die pädagogisch-praxistheoretische Perspektive, die bisweilen „Bildung“ im Sinne des Ergebnisses von Lernprozessen (Qualifikation; Kompetenz; Grundbildung) versteht; sowie 3) die reflexiv-bildungstheoretisch fundierte Perspektive, für die Bildung ein transformatorisches Prozessgeschehen der Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen darstellt. Entsprechend konnte das Kompositum „Medienbildung“

- einmal als Bezeichnung für medienbezogenen Output bzw. Standards medienpädagogischer Maßnahmen im Bildungswesen;
- als Synonym oder Erweiterung zu „Medienerziehung“ oder „Medienkompetenz“ („Mediengrundbildung“) sowie

- als Bezeichnung für transformatorische Bildungsprozesse im Horizont von Medialität herausgearbeitet werden.

ad 1) Dabei wurde argumentiert, dass die generalisierende Rede von „der Medienbildung“ in der bildungspolitischen Perspektive – ohnehin unvermeidbar –, insbesondere dann akzeptabel sei, wenn klar ist, dass es sich dabei um ein bildungspolitisches, programmatisches Label und nicht um einen fundierten medienpädagogischen Begriff handelt. In diesem Fall kann „die Medienbildung“ als struktureller Koppler fachinterner begründeter Notwendigkeiten einerseits und bildungspolitischer sowie administrativer Kommunikationsbedarfe andererseits fungieren; zumal ein Kompositum mit „-bildung“ möglicherweise einen bildungspolitisch weiter gesteckten Anspruch signalisiert als die Einforderung medienbezogener Kompetenzen (und damit dem medienpädagogischen Gesamtinteresse entspricht). Die unter anderem von der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft betriebene Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ verwendet den Bildungsbegriff, und implizit die Forderung nach Medienbildung, in diesem Sinne. Die Leistungsgrenzen dieses Verständnisses von „Medienbildung“ für den fachinternen Diskurs sind eng gesteckt; es sollte etwa im Rahmen der Diskussion um medienpädagogische Bildungsstandards jederzeit bewusst sein, dass Standards als Derivate medienpädagogischer Theorien und Konzepte entstehen, und nicht umgekehrt.

ad 2) Die Bezeichnung „Medienbildung“ als *Ergebnis* individueller Lernprozesse bzw. medienpädagogischer Organisation medienbezogenen Lernens ist im Diskurs bisweilen im Kontext des etablierten Konzepts der „Medienkompetenz“ zu finden (v.a. unter dem Titel „Mediengrundbildung“) bzw. wird als „Zielpunkt“ von Medienerziehung; vereinzelt auch als Weiterentwicklung von Medienkompetenz vorgeschlagen (Pietraß 2010). Jedoch sprechen, wie argumentiert wurde, begriffstheoretische, ferner auch fachpolitische Aspekte gegen diese Homologisierung. Zum einen verweist der Kompetenzbegriff als Statusbeschreibung (von vorhandenen oder pädagogisch angestrebten Dispositionen) auf einen ganz anderen Sachverhalt als der prozessorientierte Bildungsbegriff, mit welchem der Ausdruck Medienbildung (s.u.) bereits deutlich konnotiert ist. Zum anderen leisten Medienkompetenzkonzepte insofern auch anderes als Medienbildungskonzepte: mit beiden Begriffen sind unterschiedliche Perspektiven, auch unterschiedlich gelagerte Forschungsperspektiven, verbunden.

Dass in der Praxis mediale Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der einen Seite und mediale Bildungsprozesse andererseits häufig miteinander einhergehen, liegt sicherlich auf der Hand – ähnlich wird es ja im Bereich der Mediensozialisation auch gesehen. Auch der Umstand, dass das Medienkompetenzkonzept unter anderem auf reflexive Prozesse abzielt (die es wie dargelegt nicht selbst beobachten kann), wie umgekehrt, dass Bildungsprozesse in medialen Kontexten schwerlich ohne jegliches Wissen über Medien (die schließlich einen bedeutenden Aspekt der Lebenswelt darstellen) denkbar sind, und dass mediale Artikulation entsprechende mediale Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzen, die sich kompetenztheoretisch beschreiben lassen (neben anderen, etwa der Sprachbildung, wie Spanhel (2010) hervorhebt), sei unbestritten. Es handelt sich dabei m.E. jedoch – oder auch: immerhin – um eine *lose Kopplung*, nicht um eine *systematische*. Aufgrund der unterschiedlichen perspektivischen und theoretischen Lagerung – also aus meta- bzw. beobachtungstheoretischen, auch aus methodologischen Gründen heraus – scheint mir eine *stringente* Verbindung beider Perspektiven schwer vorstellbar, und eine gar kausale Verbindung (bestimmte definierte Niveaus von Medienkompetenz als notwendige oder hinreichende Bedingung für Medienbildungsprozesse; vgl. Schorb 2010) durchaus ausgeschlossen. Dass beispielsweise bestimmte (evaluierbare) Muster von Medienkompetenz(sub)niveaus mit bestimmten Bildungspotenzialen oder rekonstruierbaren Bildungsprozessen im gleichen medialen Feld regelmäßig, also als Muster erfassbar einhergehen, und dass diese dann auch noch im Rahmen *einer* konsistenten qualitativ-empirischen Theoriebildung beschrieben werden könnten, halte ich für unwahrscheinlich. Diese unterschiedliche paradigmatische Lagerung bedeutet andererseits nicht, dass auf der *Diskursebene* nicht fruchtbare Anschlüsse beider Perspektiven gegeben sind, die sich im

Rahmen der „losen Kopplung“ beider Bereiche ergibt (und die beispielsweise auch im Rahmen der universitären Lehre praktiziert wird; vgl. etwa Marotzki/Nohl/Ortlepp 2003).

Insofern scheint mir die Alternative von „Einschluss vs. Ausschluss“ der beiden Konzepte (Schorb 2010) gar nicht die richtige Frage zu sein. Im Feld der Medienpädagogik, das traditionell mediendidaktische, medienerzieherische und mediensozialisatorische Perspektiven umfasst, stellt die Medienkompetenzforschung einen übergreifenden Aspekt im Spannungsfeld von Mediensozialisation und Medienerziehung dar. Mit dem Diskurs um Medienbildung ist offenbar eine vierte erziehungswissenschaftliche Grundkategorie und damit eine neue, die Medienpädagogik m.E. bereichernde, eigenständige Perspektive hinzugekommen. Diese erscheint – neben ihrem theoretischen und methodologischen Innovationsgehalt – insbesondere dort an die vorhandenen Felder anschlussfähig, wo eine *Orientierung auf Formen komplexer, reflexiver Prozesse* gefordert ist; z.B. als Orientierungsdiskurs für Fragen der Medienerziehung (Spanhel 2010); als Anschlussoption im Hinblick auf die (kompetenztheoretisch offenbar zunehmend schwer erfassbare) Bedeutung von Selbstsozialisationsprozessen in den Neuen Medien (Sutter 2010) oder auch im Hinblick auf die Potenziale und sozialen Grundstrukturen neuer, informeller Bildungs- und Lernkulturen (Kerres 2006; Bachmair 2009; Ito/Horst/Bittano 2009).

ad 3) Diese Perspektive einer bildungstheoretisch fundierten Medienbildungstheorie und -forschung stellt also im Rahmen einer kulturtheoretischen und zeitdiagnostischen Ausrichtung die Frage nach den Potenzialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Ihr primäres Erkenntnisinteresse richtet sich darauf,

- in einem allgemeinpädagogischen Erkenntnisinteresse das Thema Medialität als unverzichtbares Moment im bildungstheoretischen Diskurs auszuweisen,
- auf dieser Basis Medienanalyse und Medienethnographie als ein methodologisch stringent begründetes Feld der qualitativen Bildungsforschung zu bearbeiten und weiterzuentwickeln, sowie,
- im Rahmen der somit begründeten theoretischen und empirischen Forschungsdesigns die Bildungspotenziale unterschiedlicher medialer Architekturen herauszuarbeiten, sie medienpädagogisch einschätzbar und handhabbar zu machen.

Auch wenn im Rahmen dieses Beitrages der Ansatz der „Strukturalen Medienbildung“ als Konkretisierung meiner überwiegend metatheoretisch gelagerten Argumentation dargestellt wurde, so zielt die damit gegebene Charakterisierung einer bildungstheoretisch fundierten „Medienbildung“ auf ein ganzes *Spektrum* vorhandener, wenn auch vielfach erst ansatzweise ausdifferenzierter Medienbildungsmodelle, die sich je nach Art und Gewichtung ihrer Bildungs- und Medialitätstheorien unterscheiden. Betrachtet man die bildungstheoretisch motivierte Theoriediskussion um Medienbildung letzten Jahre, so wird diese Vielfalt unmittelbar ersichtlich (vgl. etwa: Aufenanger 2000; Meyer 2002; Marotzki 2002; Swertz 2004; Schelhowe 2007; Spanhel 2007 & 2010; Meder 2007; Sesink 2007; Bachmair 2009; Jörissen/Marotzki 2009; Fromme 2009; Pietraß 2009). Die Bandbreite dieser bildungstheoretisch argumentierenden Ansätze zeigt ein erhebliches Potenzial – und auch einen Bedarf – an Austausch und Diskussion auf dem noch sehr jungen Feld der Medienbildung. Dieser kann und sollte sich so fruchtbar entwickeln, wie es etwa in der bildungstheoretischen Diskussion der letzten Jahrzehnte der Fall ist, wobei nach meiner Einschätzung maßgeblich a) einbezogene Theorien von Subjektivität und Subjektivierung; b) einbezogene Theorien von Medialität und Mediendynamiken sowie c) zur Anwendung kommende medienpezifische methodische und methodologische Standpunkte im Zentrum der Diskussion stehen werden.

Im Hinblick auf die mit diesem Diskurs einhergehenden Potenziale

- der Ausdifferenzierung der theoretischen Fundamente der Medienpädagogik,
 - der Erweiterung ihrer methodologisch-forschungsbezogenen Ansätze, sowie
 - der Anschlussmöglichkeiten an erziehungswissenschaftliche Begründungsdiskurse
- erscheinen Debatten um „Medienkompetenz *versus* Medienbildung“ – abgesehen von ihrem hohen Anreizpotenzial hinsichtlich der überfälligen Klärung von Grundbegriffen innerhalb der Medienpädagogik – vergleichsweise wenig ertragreich.

Literaturverzeichnis II.1

II.2 Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte

Fromme, J./Jörissen, B. (2010). Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: merz 54 (2010), S. 46-54.

1. Einleitung

In der Zeitschrift *medien + erziehung* ist die Diskussion um „Medienbildung statt Medienkompetenz“ von Bernd Schorb im Oktober 2009 mit dem Satz eröffnet worden: „Seit geraumer Zeit wird in der Medienpädagogik und speziell unter den Kolleginnen und Kollegen, die sich der Erziehungswissenschaft zuordnen, der Begriff Medienkompetenz zugunsten der Medienbildung in Frage gestellt“ (Schorb 2009, S. 50). Der Begriff der Medienbildung hat in den letzten Jahren in der Tat eine bemerkenswerte Verbreitung gefunden, die beinahe vergleichbar scheint mit der Resonanz, die der Begriff der Medienkompetenz in den 1990er Jahren gefunden hat. Dazu haben verschiedene Erziehungswissenschaftler/innen bzw. Vertreter der wissenschaftlichen Medienpädagogik mit entsprechenden Veröffentlichungen beigetragen, etwa Stefan Aufenanger (1999), Ben Bachmair (2009), Norbert Meder (2007), Manuela Pietraß (2002) oder Dieter Spanhel (2007; 2010), um nur einige zu nennen. Einen gewissen Beitrag haben wir in Magdeburg vermutlich ebenfalls geleistet, zumal hier „Medienbildung“ nicht nur Thema von Publikationen ist (Marotzki 2007; Marotzki/Jörissen 2008, Jörissen/Marotzki 2009; Fromme 2009), sondern am Institut für Erziehungswissenschaft auch als Bezeichnung zweier grundständiger Studiengänge gewählt wurde.¹ Die Frage ist aber, ob die Verwendung des Begriffs der Medienbildung eine Infragestellung des Konzepts der Medienkompetenz bedeutet, wie Bernd Schorb es annimmt. Zwar hat es anfangs einzelne Veröffentlichungen gegeben, die man in dieser Weise lesen konnte – wenn auch nicht musste – (etwa Aufenanger 1999; Marotzki 2004), aber aus unserer Sicht thematisieren die beiden Konzepte letztlich so verschiedene Probleme und Sachverhalte, dass man sie geradezu als inkommensurabel bezeichnen könnte. Das heißt, sie sind ohne gemeinsames Maß und insofern gar nicht direkt miteinander vergleichbar. Mit dieser differenztheoretischen Position wird aber auch reklamiert, dass das, worum es (uns) beim Begriff der Medienbildung geht, nicht aufgeht in dem, was unter der Bezeichnung Medienkompetenz gebündelt wird, nämlich der „Fähigkeiten, die zur Aneignung von Medien notwendig sind“ (Schorb 2009, S. 52). Von daher kann man, um es vorwegzunehmen, Bernd Schorb schon darin zustimmen, dass der Streit um Medienkompetenz oder Medienbildung (im Sinne eines „entweder – oder“) müßig ist, aber nicht, weil sie ineinander überführt werden könnten, wie Schorb zu zeigen versucht, sondern weil sie im Gegenteil je eigene Fragen und Probleme einer gesellschaftlichen Realität, die in hohem Maße durch Medien geprägt wird, zugänglich und bearbeitbar machen.

Wir wollen im Folgenden das „Magdeburger“ Verständnis von Medienbildung skizzieren und dabei auch aufzuzeigen versuchen, wo die Differenzen zu dem liegen, was mit dem Begriff der Medienkompetenz gefasst werden kann. Die Schwierigkeit bzw. das Risiko des Unterfangens liegt vor allem darin, die Vielfalt dessen, was unter Medienkompetenz verstanden wird, in angemessener Weise zu rekonstruieren. Denn die große Zahl der Dokumente und Kontexte, in denen der Begriff der Medienkompetenz verwendet wird, ist kaum mehr überschaubar. Gapski hat beim Versuch einer Bestandsaufnahme in seiner Dissertation allein für den Zeitraum von 1996 bis 1999 bereits „104 Definitionen oder definitorische Aussagen der Medienkompetenz unterschiedlichen Umfangs und von verschiedenen Autoren“ identifiziert und in seine Fallstudie

¹ Der BA-Studiengang „Medienbildung: Visuelle Kultur und Kommunikation“ wird als transdisziplinäres Hauptfachstudium (ohne Nebenfächer, aber mit integrierten Informatik-Modulen) seit dem WS 2004/05 angeboten, der gleichnamige MA-Studiengang (mit integrierten wirtschaftswissenschaftlichen Modulen) seit dem WS 2007/08. Beide Studiengänge sind Anfang Juni 2010 von der ZEvA ohne Auflagen akkreditiert worden.

(eine Inhaltsanalyse) aufgenommen (vgl. Gapski 2001, S. 178f.). Mit dieser Problematik wollen wir hier in der Weise umgehen, dass wir uns primär auf das Bielefelder Medienkompetenzmodell beziehen, das auf Dieter Baacke zurückgeht und allgemein als Grundlage und Ausgangspunkt für die Konzeptualisierung des Konstrukts Medienkompetenz gilt.

2. Medienkompetenz als pädagogischer Zielwert

Es ist bekannt, dass Dieter Baacke die theoretischen Grundlagen für seine Medienpädagogik in seiner Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“ gelegt hat (Baacke 1973), ohne dabei den Terminus der Medienkompetenz bereits explizit zu verwenden. Diese Arbeit steht im Kontext der sog. linguistischen Wende in den Sozialwissenschaften, die in den 1970er Jahren zu einer Etablierung des zuvor nur sprachwissenschaftlich verwendeten Begriffs der Kompetenz in der Sozialisations- und auch Gesellschaftstheorie geführt hat (Sutter/Charlton 2002). Aufgegriffen wurde dabei der Kompetenzbegriff von Noam Chomsky, für den Sprachkompetenz ein im Mentalen verankertes Vermögen ist, das den Menschen in die Lage versetzt, auf Basis eines intuitiven „Regelsystems eine potentiell unendliche Anzahl von Sätzen zu erzeugen“ (Baacke 1997, S. 51). Während Chomsky Kompetenz als gegeben voraussetzt, also im Kern nativistisch argumentiert, ist im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Rezeption des Kompetenzbegriffs eher die Position entwickelt worden, „dass Subjekte ihre Kompetenzen in sozialen Interaktionen entwickeln“ (Sutter/Charlton 2002, S. 134). Jürgen Habermas, einer der wichtigsten Protagonisten einer sprachtheoretischen Fundierung von Sozialisations- und Gesellschaftstheorie, hat die Fähigkeit, sich an sozialen Interaktionen zu beteiligen, als kommunikative Kompetenz bezeichnet und diesen Ansatz in seiner Theorie des Kommunikativen Handelns (1981; Vorstudien ab ca. 1971, vgl. Habermas 1984) zu entfalten versucht.

Kommunikative Kompetenz wird bei Habermas gebunden an die Teilnahme an Kommunikationsprozessen. Wenn diese Teilnahme eingeschränkt wird, dann wird die Entwicklung dieser Kompetenz erschwert. Daher kann man sagen, dass kommunikative Kompetenz für Habermas auch ein zentrales Sozialisationsziel ist, dessen Realisierung durch soziale Bedingungen unterstützt oder behindert werden kann (vgl. auch Treumann et al. 2002, S. 21). Die Beteiligung an einer „idealen Kommunikationsgemeinschaft“ ist daher für Baacke ein normatives, und kein empirisches Ideal, woraus sich das Postulat ergibt, „jeden ‚zur Sprache‘ und ‚zum Sprechen‘ kommen zu lassen“ (1997, S. 52). Dieses Postulat hat Baacke in seiner Habilitationsschrift pädagogisch reformuliert, indem er die umfassende Förderung der kommunikativen Kompetenz als pädagogisches Ziel gefasst hat, ohne dabei aber für die Pädagogik einen exklusiven Vermittlungsanspruch zu reklamieren. Das heißt, er betont, dass Kompetenz vor jeder professionellen pädagogischen Intervention schon vorhanden ist, wobei er in Bezug auf die Genese dieser Kompetenz insofern etwas vage bleibt, als er einerseits in der Tradition Chomskys Kompetenz als eine anthropologische Voraussetzung unterstellt (z.B. 1997, S. 51 oder S. 96), andererseits aber auch auf den Kompetenzerwerb im Rahmen von Sozialisations- bzw. Selbstsozialisationsprozessen verweist (ebd. S. 43). Diese eigentümliche Verbindung einer klassisch sprachwissenschaftlichen und einer sozialwissenschaftlichen Konzeptualisierung von Kompetenz findet sich auch in neuere Publikationen, die dem Bielefelder Medienkompetenzmodell zuzurechnen sind (z.B. Treumann et al. 2002, S. 34f.).

Das Konzept der kommunikativen Kompetenz wurde von Baacke in zweierlei Hinsicht transformiert, zum einen – wie gerade skizziert – in pädagogischer Hinsicht, zum anderen durch eine Fokussierung auf die Medienkommunikation, die zu der Überlegung geführt hat, angesichts der zunehmenden Bedeutung technischer Medien für die öffentliche wie private Kommunikation gewinne eine „Medienkompetenz“ als Teilmenge (bzw. moderne Ausfaltung) kommunikativer Kompetenz ein besonderes Gewicht. Medienkompetenz wird somit zu einer neuen „Lernaufgabe“ (Baacke 1997, S. 97), und sie wird zum neuen „Zielwert für die Medienpädagogik“ (ebd., S. 96), die so gesehen als Kommunikationspädagogik mit dem Schwerpunkt Medienkommunikation neu gefasst wird. Da Kommunikation generell und Medienkommunikation insbesondere nicht nur aus sprachlichen Interaktionen besteht, ist diese Kommunikationspädagogik so angelegt, dass es ihr

nicht nur um Sprachkompetenz geht, sondern um alle Arten von „Medien-Symbolisierungen“ (ebd., S. 55).

Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass mit dem Kompetenzbegriff in der Medienpädagogik ein Paradigmenwechsel eingeläutet wurde, der sich als Abkehr von der bis dahin vorherrschenden medienkritischen Kontroll-Orientierung und dem damit verbundenen Leitbegriff der (bewahrpädagogisch konzeptualisierten) Medienerziehung charakterisieren lässt (z.B. Vollbrecht 2001, S. 54; Treumann et al. 2002, S. 21). Die Kerngedanken der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien, die sich am Konzept der Medienkompetenz ausrichtet, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- **Verändertes Menschenbild:** Mediennutzer werden nicht mehr als den medialen Einflüssen weitgehend wehrlos ausgelieferte Rezipienten betrachtet, sondern als im Grundsatz bereits kompetente Akteure, die sich aktiv und interessengeleitet mit den Medienangeboten auseinandersetzen.²
- **Verändertes Medienbild und Forschungsinteresse:** Die Nutzung von (kommerziellen) Medien wird nicht von vornherein problematisch gesehen. Vielmehr wird eine möglichst vorurteilsfreie Annäherung an die medialen Praxen und Erlebnisformen angestrebt, um deren Faszination und subjektive Bedeutung im Alltag verstehen zu können. Für die Medienforschung wird daher eine stärkere Rezipienten- bzw. Subjektorientierung konstatiert (vgl. Vollbrecht 2001; Wegener 2007).
- **Veränderte Zielstellung:** Die pädagogische Aufgabe wird darin gesehen, zur Entwicklung von Medienkompetenz beizutragen, die Menschen also dabei zu unterstützen, an Medienkommunikationen kompetent, selbstbestimmt, kritisch und sozial verantwortlich teilnehmen zu können. Auch hier erfolgt eine Orientierung an der Lebenswelt der Mediennutzer, da sich kommunikative Kompetenz dort realisiert (vgl. Baacke 1997, S. 52).
- **Veränderte medienpädagogische Praxis:** Der handlungstheoretischen Rahmung von Medienkompetenz entspricht eine Handlungsorientierung der praktisch gewendeten Pädagogik. Damit ist zunächst gemeint, Abschied zu nehmen von der bloßen Medienkritik und überzugehen zu einer Medienarbeit, in der Möglichkeiten zur aktiven Medienkommunikation bzw. Medienproduktion eröffnet werden. Aber auch die Medienrezeption wird nun als Handlung angesehen, so dass „eine ‚handlungsorientierte‘ Medienpädagogik (...) in diesem Sinne eigentlich eine ‚wahrnehmungsorientierte Medienpädagogik‘“ sei (Baacke 1997, S. 56f.).
- **Verändertes Selbstbild der Medienpädagogik:** Im Unterschied zur traditionellen Medienerziehung, die unreflektiert allgemein gültige Normen, Werte und Leitbilder unterstellte, bemüht sich die Medienpädagogik nunmehr darum, mit ihren eigenen Zielwerten reflexiv umzugehen und in pädagogischen Interaktionen die Unverfügbarkeit des Subjektes anzuerkennen.³

Baackes Operationalisierung des Konzeptes besteht in der bekannten Dimensionierung von Medienkompetenz in Medienkritik und Medienkunde (als Vermittlungsdimensionen) sowie in Mediennutzung und Mediengestaltung (als Handlungsdimensionen). Diese Operationalisierung ist für ihn aber insofern „formal“ geblieben, als seiner Ansicht nach „heute darauf verzichtet werden sollte, normative Zielkriterien festzulegen“ (1997, S. 96). Im Rahmen zweier größerer Forschungsvorhaben ist das Bielefelder Medienkompetenzmodell inzwischen aber auch empirisch operationalisiert worden, und zwar in Form von Fragebogen-Items (vgl. Treumann et al. 2002, S.

² Der Umgang mit Medien wird daher häufig als Medienhandeln bezeichnet, was darauf verweist, dass im Medienbereich von Handelnden ausgegangen wird, die über ihre Tätigkeiten und deren Ziele auch selbst verfügen.

³ Mit dem Begriff der Medienerziehung hat sich Dieter Baacke nicht recht anfreunden können, weil er allein die intentionalen Bemühungen umfasst und dabei eher die Einpassung in die gesellschaftlichen Verhältnisse betont. Der Unverfügbarkeit des Subjekts kann man seiner Ansicht Rechnung tragen mit dem Begriff der Medienbildung (vgl. Baacke 1996). Im Begriff der Medienkompetenz sollen beide Perspektiven integriert werden (vgl. auch Treumann et al. 2002, S. 19).

49ff.).⁴ Für den Fragebogen sind die vier Dimensionen des Medienkompetenzmodells je eigenen Sach- und Problembereichen zugeordnet worden. Die analytische und die ethische Teildimension der Medienkritik ist beispielsweise über Fragen zur Einschätzung der Chancen und Risiken von Neuen Medien operationalisiert worden (vgl. Treumann et al. 2009, S. 23). Bemerkenswert erscheint, dass beim zweiten Forschungsprojekt eine explizite Verbindung zur durch PISA angeregten Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzanforderungen hergestellt und auf eine Erläuterung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz in der Tradition von Chomsky, Habermas und Baacke verzichtet wird. Aufgegriffen wird vielmehr die Überlegung, dass Kompetenz immer fachlich eingebunden ist, sich also auf bestimmte Domänen bezieht, innerhalb derer Teildimensionen unterschieden und auch Niveaustufen festgelegt werden können (vgl. Treumann et al. 2009, S. 32). „Auf der Grundlage eines solch allgemeinen Kompetenzbegriffs stellt Medienkompetenz eine domänenspezifische Realisierung dar“ (ebd., S. 33). Dies unterstreicht die Ausrichtung des Konzepts auf empirisch feststellbare Kompetenzen (bzw. Performanzen) im Umgang mit Medien.

3. Medienbildung als bildungstheoretisch-reflexiver Begriff

Nimmt man den Begriff der „Bildung“ im Kompositum „Medienbildung“ ernst – und andernfalls macht es wenig Sinn, von „Medienbildung“ zu sprechen –, so befindet man sich zunächst einmal nicht in einem lern- oder kompetenztheoretischen, sondern in einem bildungstheoretischen Diskurs. Nun existieren im Bildungsdiskurs sehr unterschiedliche begriffliche Auffassungen davon, was „Bildung“ sei. Schematisiert kann man diese Verständnisse von Bildung wie folgt charakterisieren:

Bildung als standardisier- und evaluierbarer *Output* des Bildungswesens,
Bildung als erzielbares *Ergebnis* (Qualifikation, Kompetenz, „Gebildetheit“
etc.) vorangegangener individueller Lernprozesse, sowie

Bildung als qualitativ-empirisch rekonstruierbarer *Prozess* der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen.

Das Magdeburger Konzept der strukturalen Medienbildung basiert auf der letztgenannten Klasse von Bildungsbegriffen. Diese unterscheidet sich von den beiden anderen darin, dass Bildung nicht anhand *externer* Maßstäbe (Output, Qualifikation, Kompetenz etc.) gemessen wird – was im Übrigen eine geschlossene, operationalisierbare Begriffsfestlegung voraussetzt, wie sie im Kontext von PISA vorgenommen wird. Vielmehr geht es in dieser Perspektive darum, immer auch die Frage zu stellen, was Bildung überhaupt sei, also einen Diskurs über Bildung selbst zu führen (und diese Frage ist im Interesse einer reflexiven disziplinären Selbstverständigung auch offenzuhalten; vgl. Koller 2007). Damit liegt der Fokus in Theorie und Empirie auf den Prozessqualitäten von Bildung als prinzipiell unabgeschlossenes Geschehen der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst (Kokemohr/Koller 1996), die nicht in einem Outputmodell oder einem Kompetenzkatalog „fest-stellbar“ sind. Diese differenztheoretische Perspektive ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der modernen Bildungstheorie, insbesondere auch in Verbindung mit der in den letzten Jahrzehnten entstandenen qualitativ-empirischen Bildungsforschung, verortet (vgl. etwa Marotzki 2006; Ehrenspeck 2009; Garz/Blömer 2010).

Das besondere Interesse an dieser Prozessform und ihren spezifischen Eigenschaften und Potenzialen begründet sich im bildungstheoretischen Diskurs durchweg in gesellschaftstheoretischen und zeitdiagnostischen Rahmungen, die insofern nicht auf vorgegebene administrative oder praktisch-pädagogische Zielsetzungen eingeschränkt werden können. Die erkenntnistheoretisch komplexe Lagerung lässt sich skizzenhaft anhand von drei Strukturmerkmalen verdeutlichen, die u.E. für diese Art von Theorie kennzeichnend sind:

⁴ Beide Studien zeichnen sich durch eine Methoden-Triangulation aus und umfassen neben einem quantitativen auch einen qualitativen Teil. Allerdings ist das leitende Ziel zum einen die Klärung der Binnenstruktur des Bielefelder Medienkompetenz-Modells und zum anderen eine Typologisierung des Medienhandelns, und nicht der Prozess der Genese von Kompetenz oder gar die Rekonstruktion von Kompetenztransformationen.

1) *wechselnde sozial- und kulturtheoretische Horizonte*: Bildung ist etwas, das in wechselnden sozial- und kulturtheoretischen *Horizonten* bestimmt werden kann und dementsprechend immer wieder in (neuen) Horizonten bestimmt wird; so etwa im Horizont der reflexiven Bio-graphisierung in komplexen Gesellschaften (Marotzki 1990); des Widerstreits in Diskurszusammenhängen (Koller 1999), der unbestimmten Transzendenz in bildungsethnologischer Perspektive (Schäfer 1999), der subjektivierenden Macht „gouvernementaler“ Regierungsformen (Ricken 2006), um nur einige prägnante Beispiele zu nennen. Mit den medialen Umbrüchen ist ein weiterer Horizont aufgetaucht, der eine spezifische, medienorientierte Beobachtungshaltung nötig macht. Der Begriff der Medienbildung markiert in diesem Verständnis also eine neue (durchaus mit den anderen verflochtene) Perspektive, die Bildungsprozesse und Bildungspotenziale *im Horizont von Medialität* erforscht. Aus unserer Sicht stellt der Bildungsbegriff als intradisziplinäre Verständigungsinstanz einen in dieser Hinsicht und in dieser Qualität alternativlosen Bezugspunkt dar. Er „funktioniert“ im Diskurs anders als Kompetenzbegriffe, zumal er nicht auf zugrundeliegende anthropologische, psychologische oder kommunikationstheoretische Modelle festgelegt ist.

2) *begriffliche Offenheit*: Wenn man Bildung prozesslogisch als eine besondere, komplexe Form des Lernens versteht (vgl. Marotzki 1990, S. 41), so gibt es – im Gegensatz zu Lernbegriffen, die von formulierbaren Lernzielen ausgehen – kein diesem komplexen Lernen von außen ‚hinzufügbares‘ Bildungsziel. In der qualitativ-empirischen Bildungsforschung lassen sich Bildungsprozesse lediglich per empirischer *Rekonstruktion* aufzeigen und charakterisieren, nicht aber *ex ante* entwerfen und festschreiben. Wenn man aus ermittelten, (medien-) bildungstheoretisch beschriebenen Prozessqualitäten (Medien-) Kompetenzbeschreibungen erstellt, die als Lernziele angesetzt werden (z.B. „Reflexivität“), so betritt man paradigmatisch betrachtet ein *anderes* Diskurs- und Praxisfeld. Dagegen spricht nichts, jedoch ist der Anschluss an bildungstheoretische Begründungsdiskurse damit nicht mehr unmittelbar gegeben. Während beispielsweise „Reflexivität“ im bildungstheoretischen Diskurs Gegenstand der kritischen Prüfung ist (vgl. Ricken 2006), wird sie in der kompetenztheoretischen Adaption zu einem (mit kompetenztheoretischen Mitteln eben nicht mehr kritisierbaren) Bildungsziel.

3) *konstitutionslogische Theorieanlage*: Da Bildungstheorien die Entstehung komplexer Subjekt-Welt-Differenzen durch Beobachtung eines Beobachtungsprozesses beschreiben, müssen bzw. sollten sie sich in ihrer Beobachterposition reflektieren (vgl. Lenzen 1997, S. 141; Ehrenspeck 2009, S. 165f.). Moderne prozessorientierte Bildungstheorien setzen daher nicht vorgängige Modelle vom Subjekt oder Individuum *voraus*, um daraus Bildungstheorien zu extrapolieren. Vielmehr fungieren sie als *Konstitutionsbegriffe* in der Position einer *generativen Differenz* von Subjekt und Welt: Nicht ein *vorgängig* bereits vorhandenes (etwa mit psychologischen Begriffen und Modellen als kognitiv so oder so beschaffen gedachtes) Subjekt setzt sich Bildungsziele in einer je *schon* vorhandenen Welt oder eignet sich Welt an; vielmehr gehen aus Bildungsprozessen Formen von Subjektivität und Weltbezügen erst, und immer wieder neu, hervor. Diese Prozesse werden zudem als historisch und kulturell *veränderlich* gedacht. Dies betrifft auch Theoriekonstrukte wie das des „aktiv handelnden Individuums“, die aus Medienbildungsperspektive historiographisch zu reflektieren wären. Entsprechend geht Medienbildung auch nicht von einer Dichotomie von „Nutzer/Rezipient“ *versus* „Medium“ aus.

Ein bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Medienbildung stellt somit auf transformatorische Prozessgeschehen im Kontext von Medialität ab. Es verschränkt Prozesse der Subjektivierung und der Transformation von Wissen in zeitdiagnostisch angemessener Weise mit einem medialitätstheoretischen Ansatz, der die konstitutiven, subjektivierenden Aspekte von Medien begrifflich zu modellieren vermag. Letzteres bedeutet, dass für Medienbildungstheorie eine Orientierung an bloßen medialen Epiphänomenen, der erscheinenden Oberfläche, die lebensweltlich als gegenständliches „Medienensemble“ irgendwo zwischen Technologie und Symbolhaftigkeit erfahrungsmäßig *wahrnehmbar* wird, keine hinreichende Theoretisierungsbasis darstellt. Die konstitutiven Aspekte von Medien, so die dahinter stehende Annahme, erschließen sich nicht allein auf der Oberfläche ihres Erscheinens, sondern in ihrer immanenten Strukturiertheit, die sich mit dichotomisierenden Konzepten wie „Inhalt (Subjekt) vs. Form (Medium)“, „Rezeption (Subjekt) vs. Vermittlung (Medium)“, „Nutzer (Subjekt) vs. Angebot (Medium)“ gerade im Kontext der Neuen Medien nicht mehr theoretisch adäquat begreifen lassen.

4. Diskussion und Fazit

Der Ausdruck Medienbildung wird im medienpädagogischen Diskurs bisweilen verwendet, um Ergebnisse individueller Lernprozesse bzw. medienpädagogischer Organisation medienbezogenen Lernens zu bezeichnen. Medienbildung wird so in die Nähe des etablierten Konzepts der Medienkompetenz gestellt, indem es, wie beim Begriff der „Mediengrundbildung“, als Zielpunkt einer modernisierten Medienerziehung gesetzt oder vereinzelt auch als Weiterentwicklung von Medienkompetenz vorgeschlagen wird (Aufenanger 1999; Pietraß 2002). Jedoch sprechen, wie wir aufzeigen wollten, begriffstheoretische – wie übrigens auch fachpolitische – Aspekte gegen diese Homologisierung. Zum einen verweist der Kompetenzbegriff als Statusbeschreibung (von sozialisatorisch erworbenen oder pädagogisch angestrebten Fähigkeiten und Fertigkeiten) auf einen ganz anderen Sachverhalt als der prozessorientierte Bildungsbegriff, mit welchem der Ausdruck Medienbildung in der medienpädagogischen Diskussion bereits deutlich konnotiert ist. Zum anderen leisten Medienkompetenzkonzepte insofern auch anderes als Medienbildungskonzepte: Mit beiden Begriffen sind unterschiedliche Perspektiven, auch unterschiedlich gelagerte Forschungsperspektiven, verbunden.

Dass in der Praxis mediale Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der einen Seite und mediale Bildungsprozesse andererseits häufig miteinander einhergehen, liegt sicherlich auf der Hand – ähnlich wird es ja im Bereich der Mediensozialisation auch gesehen. Unbestritten sei auch der Umstand, dass das Medienkompetenzkonzept unter anderem auf reflexive Prozesse *abzielt* (die es allerdings nicht selbst beobachten kann, weil die dazu notwendige prozessorientierte Theoriebildung und Methodologie mit dem Begriffspaar Kompetenz/Performanz nicht „nativ“ konstruierbar ist), und ebenfalls gehen wir davon aus, dass Bildungsprozesse in medialen Kontexten schwerlich ohne jegliches theoretisches und praktisches Wissen über Medien (die schließlich einen bedeutenden Aspekt der Lebenswelt darstellen) denkbar sind. Es handelt sich dabei u.E. jedoch um eine *lose Kopplung*, nicht um eine *systematische* Verbindung. Aufgrund der unterschiedlichen perspektivischen und theoretischen Lagerung scheint eine *stringente* Verbindung beider Perspektiven schwer vorstellbar, und eine gar kausale Verbindung (bestimmte definierte Niveaus von Medienkompetenz als notwendige oder hinreichende Bedingung für Medienbildungsprozesse; vgl. Schorb 2010) gänzlich ausgeschlossen: Dass beispielsweise bestimmte (evaluierbare) Muster von Medienkompetenz(sub)niveaus mit bestimmten Bildungspotenzialen oder rekonstruierbaren Bildungsprozessen im gleichen medialen Feld regelmäßig, also als Muster erfassbar einhergehen, und dass diese dann auch noch im Rahmen *einer* konsistenten qualitativ-empirischen Theoriebildung beschrieben werden könnten, darf als unwahrscheinlich gelten.

Diese unterschiedliche paradigmatische Lagerung bedeutet andererseits nicht, dass auf der *Diskursebene* nicht fruchtbare Anschlüsse beider Perspektiven gegeben sind, die sich im Rahmen der „losen Kopplung“ beider Bereiche ergibt (und die beispielsweise auch im Rahmen der universitären Lehre praktiziert wird (vgl. Marotzki/Nohl/Ortlepp 2003; siehe z.B. auch <http://www.medienwochen.ovgu.de>). Insofern scheint uns die Alternative von Einschluss vs. Ausschluss der beiden Konzepte gar nicht die richtige Frage zu sein. Im Feld der Medienpädagogik, das traditionell mediendidaktische, medienerzieherische und mediensozialisatorische Perspektiven umfasst, stellt die Medienkompetenzforschung einen übergreifenden Aspekt dar, der hauptsächlich im Spannungsfeld von Mediensozialisation und Medienerziehung verortet ist. Mit dem Diskurs um Medienbildung ist offenbar eine vierte erziehungswissenschaftliche Kernkategorie und damit eine neue, die Medienpädagogik u.E. bereichernde, eigenständige Perspektive hinzugekommen, die bei Baacke zwar schon angesprochen wird, im Konzept der Medienkompetenz aber gerade nicht aufgeht. Diese erscheint – neben ihrem theoretischen und methodologischen Innovationsgehalt – insbesondere dort an die vorhandenen Felder anschlussfähig, wo eine *Orientierung auf Formen komplexer, reflexiver Prozesse* gefordert ist; z.B. als Orientierungsdiskurs für Fragen der Medienerziehung (Spanhel 2010); als Anschlussoption im Hinblick auf die (kompetenztheoretisch offenbar zunehmend schwer erfassbare) Bedeutung von Selbstsozialisationsprozessen in den Neuen Medien (Sutter 2010) oder auch im Hinblick auf die Potenziale und sozialen Grundstrukturen neuer, informeller Bildungs- und Lernkulturen (Bachmair 2009; Ito/Horst/Bittano 2009).

Die hier skizzierte Perspektive einer bildungstheoretisch fundierten Medienbildungstheorie und -forschung stellt im Rahmen einer kulturtheoretischen und zeitdiagnostischen Ausrichtung die Frage nach den Potenzialen komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Ihr primäres Erkenntnisinteresse richtet sich darauf,

- das Thema Medialität als unverzichtbares Moment im bildungstheoretischen Diskurs auszuweisen,
- auf dieser Basis Medienanalyse und Medienethnographie als ein methodologisch stringent begründetes Feld der qualitativen Bildungsforschung zu bearbeiten und weiterzuentwickeln, sowie,
- im Rahmen der somit begründeten theoretischen und empirischen Forschungsdesigns die Bildungspotenziale unterschiedlicher medialer Architekturen herauszuarbeiten, sie medienpädagogisch einschätzbar und handhabbar zu machen.

Auch wenn der strukturtheoretisch orientierte Ansatz der Magdeburger Medienbildung unsere Betrachtungen motiviert, so zielt die damit gegebene Charakterisierung eines bildungstheoretisch fundierten Verständnisses von Medienbildung auf ein ganzes *Spektrum* vorhandener, wenn auch vielfach erst ansatzweise ausformulierter Medienbildungsmodelle, die sich je nach Art und Gewichtung ihrer Bildungs- und Medialitätstheorien (und natürlich auch hinsichtlich ihrer bevorzugten medialen Forschungsfelder) unterscheiden. Betrachtet man die entsprechende Theoriediskussion um Medienbildung der letzten Jahre, so wird diese Vielfalt unmittelbar ersichtlich (vgl. etwa: Aufenanger 1999; Marotzki 2002; Meyer 2002; Pietraß 2002; Swertz 2004; Schelhowe 2007; Spanhel 2007, 2010; Meder 2007; Sesink 2007; Bachmair 2009; Jörissen/Marotzki 2009; Fromme 2009). Die Bandbreite dieser bildungstheoretisch argumentierenden Ansätze zeigt ein erhebliches Potenzial – und auch einen Bedarf – an Austausch und Diskussion auf dem noch sehr jungen Feld der Medienbildung. Dieser kann und sollte sich so fruchtbar entwickeln, wie es etwa in der bildungstheoretischen Diskussion der letzten Jahrzehnte der Fall ist. Im Hinblick auf die mit diesem Diskurs einhergehenden Potenziale

- der Ausdifferenzierung der theoretischen Fundamente der Medienpädagogik,
 - der Erweiterung ihrer methodologisch-forschungsbezogenen Ansätze,
 - der systematischen Einbeziehung neuer Medienfelder im Hinblick auf den internationalen Diskurs (Film Studies, Social Web Studies, Game Studies etc.), sowie
 - der Anschlussmöglichkeiten an erziehungswissenschaftliche Begründungsdiskurse
- erscheinen uns Debatten um „Medienkompetenz *versus* Medienbildung“ – abgesehen von ihrem hohen Anreizpotenzial hinsichtlich der überfälligen Klärung von Grundbegriffen innerhalb der Medienpädagogik – vergleichsweise wenig ertragreich.

Literaturverzeichnis II.2

II.3 Medienbildung

Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). *Medienbildung*. In U. Sander, F. von Gross & K. Hugger (Ed.), *Handbuch Medienpädagogik*. (S. 100-109). Wiesbaden: VS Verlag.

Das Konzept der Medienbildung stellt eine neue Entwicklung dar, die sich seit einigen Jahren im Schnittfeld bildungstheoretischer, medientheoretischer und kulturtheoretischer Erwägungen konstituiert. Es folgt der Einsicht, dass Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sich grundsätzlich in medial geprägten kulturellen Lebenswelten und in medialen Interaktionszusammenhängen ereignen. Dieser Grundannahme trägt das Konzept der Medienbildung Rechnung, indem es Aspekten der Medialität in der Bildungswissenschaft einen systematischen, d.h. theoriebildenden und forschungsleitenden Wert zuweist.

Im Rahmen dieser allgemeinen Definition sind *Variationen* des noch jungen Medienbildungskonzepts gegenwärtig und auch zukünftig in Abhängigkeit der jeweils in Anschlag gebrachten bildungstheoretischen und medientheoretischen Rahmungen zu erwarten. Die Komplexität und Aussagekraft dieses Modells hängt dabei von der Komplexität und Reichweite der Bezugstheorien ab. Das im Folgenden vorgestellte Modell der Medienbildung basiert auf einer strukturalen Bildungstheorie, die Bildungsprozesse als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse versteht.

Bildung als reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis: Grundzüge der Strukturalen Bildungstheorie

Die Strukturale Bildungstheorie versteht Bildung nicht als Ergebnis oder Zustand, sondern als *Prozess*, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden (vgl. Marotzki 1990). Ein solches formales Bildungsverständnis grenzt sich gegen *materiale Bildungstheorien* ab, die Bildung als Ergebnis der Auseinandersetzung etwa mit kanonischen Werken der Literatur etc. verstehen („Gebildetheit“; vgl. etwa Schwanitz 1999). Als besonders komplexe Form des Lernens lässt sich der strukturale Bildungsbegriff weiterhin in Abgrenzung zu weniger reflexiven Formen des *Lernens* spezifizieren. Während Lernen auf die Herstellung von Wissen, also die Herstellung von *Bestimmtheit* in Bezug auf Welt und Selbst abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissen- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von *Unbestimmtheitsräumen* gekennzeichnet.

Merkmale und Dimensionen von Bildung in deliberativen Räumen

Bildungsprozesse in diesem Sinn weisen verschiedene Merkmale auf, die insbesondere in nachtraditionellen, „postmodernen“ Gesellschaften von großer Bedeutung sind.

1) Zunächst ist das Moment der *Orientierung* zu nennen. Die Krisen der Moderne sind wesentlich auch als *Orientierungskrisen* zu verstehen, die aus verschiedenen Erfahrungen, wie etwa dem Zerfall tradierter Rollenbilder, dem Wechsel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und schließlich zur Informations- und Wissensgesellschaft, den Legitimationsverlusten kultureller Orientierungsmuster in heterogenen und transkulturellen Gesellschaften usw. resultieren (vgl. Beck 1984). Die Fähigkeit, sich innerhalb unübersichtlicher und kontingenter gesellschaftlicher Bedingungen Orientierung zu verschaffen und zu positionieren, muss in den gegenwärtigen Gesellschaften als eine Kernkompetenz der Lebensbewältigung wie auch der sozialen und kulturellen Partizipation betrachtet werden.

2) Die Fähigkeit der Orientierung muss dabei angesichts der sich immer schneller verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse wesentlich auch als Fähigkeit der Umorientierung verstanden werden. Insofern in Ermangelung letztgültiger Orientierungen die vorhandenen Denk- und Handlungsmuster immer wieder geprüft und zur reflexiv Disposition gestellt werden müssen, ist *Flexibilisierung* eine weitere wesentliche Eigenschaft moderner Bildung.

3) Flexibilisierung bedeutet zugleich auch, sich für neue Situationen offenzuhalten, sozusagen eine Haltung der vorausschauenden Kontingenzerwartung zu kultivieren. Bildungsprozesse gehen in diesem Sinn mit der Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen einher, mit einem auf *Tentativität* und Exploration, mithin auf das Erschließen *neuer* Erfahrungsräume (i.S. John Deweys Begriff der *experience*; vgl. Dewey 1925) ausgerichtetes Verhalten.

4) Schließlich ist hervorzuheben, dass dabei das Moment des Fremden und Unbekannten, der *Alterität*, eine bedeutende Rolle einnimmt. Bildungsprozesse im Sinn der strukturalen Bildungstheorie zielen darauf ab, mit Unbekanntem – und möglicherweise unbekannt Bleibendem – umgehen zu lernen (Koller 2007; Jörissen 2007, 150 ff.).

Reflexive Orientierungsleistungen in diesem Sinne entfalten ihre Relevanz in unterschiedlichen lebensweltlichen Bereichen. Immanuel Kant formulierte in seiner *Logik* vier Fragen, in denen er das Erkenntnisinteresse philosophischer Reflexion zusammenfasst: *Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?* und *Was ist der Mensch?* (Kant 1800, 448). Diese Fragen verweisen auf grundlegende Orientierungsdimensionen von Reflexionsprozessen, nämlich

den Wissensbezug, die kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens,

den Handlungsbezug, also Fragen nach Ethik, Moral und Grundsätzen des eigenen Handelns,

den Transzendenz- und Grenzbezug als Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann, sowie

die Reflexion auf das Subjekt, sei es auf anthropologischer Ebene (als Frage nach dem grundlegenden Verständnis von Menschsein überhaupt) oder aber auf biographieanalytischer Ebene (die Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen).

Fragen wie diese – nach Ethik und Moral, nach Geltungsbedingungen von Wissen, nach ästhetischen und religiösen Grundsätzen usw. – stehen zugleich in einem gesellschaftlich-diskursiven Kontext, d.h.: in ihrer Offenheit müssen sie immer wieder im sozialen Raum neu ausgehandelt werden. Dies gilt umso mehr für komplexe und heterogene moderne Gesellschaften, in denen tradierte Orientierungsmuster nur noch geringe Bindungskraft entfalten.

Bildung und Artikulation

Bildungsprozesse müssen in diesem Zusammenhang als Teilhabeprozesse an deliberativen Öffentlichkeiten verstanden werden (vgl. Klafki 1985). Erworbene Einstellungen zur Welt und zum Selbst existieren nicht im sozialen Vakuum; vielmehr sind Bildungsprozesse grundsätzlich mit Anerkennungsproblematiken verknüpft (Stojanov 2006). Bildung ist insofern auch eine Frage der (Möglichkeiten und Bedingungen) gesellschaftlicher Partizipation. Die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und Auseinandersetzungsprozessen bedingt eine *Artikulation* der eigenen Sichtweisen, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden.

Magnus Schlette und Matthias Jung haben in ihrem Sammelband „Anthropologie der Artikulation. Begriffliche

Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven“ (Schlette und Jung 2005) aus anthropologischer Perspektive das Konzept eines umfassenden Artikulationsbegriffs entwickelt. Der anthropologische Begriff der Artikulation bei Jung hat den subjektiven Bezugspunkt menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse vor Augen. Dabei wird ein Verständnis von Artikulation als multimediales Ausdruckskontinuum zugrunde gelegt: „Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie (..) zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt“ (Jung 2005, 126). In diesem expressiven Kontinuum grenzen die Autoren drei (bezogen auf den Grad von Reflexivität stufenförmige) „Zonen“ voneinander ab:

Die präreflexive Zone bezeichnet eine Bandbreite an Ausdrucksverhalten, etwa Gefühlsausdrücke, die spontan-leiblich sind (kreatürliche Freude im Lachen und im Lächeln des Kleinkindes). Am Beispiel des ironischen Lächelns verweist Jung darauf, dass solche somatischen Ausdrucksweisen durchaus auch im Zusammenhang eines stärkeren Grades von Reflexivität zu finden sind.

Die reflexive/narrative Zone ist auf alle (medialen) Ausdrucksformen qualitativer Erfahrung und Erleben bezogen, also auch beispielsweise auf Bilder. Dadurch, dass das Erlebte in Form verschiedener Symbolmedien (pikturale, musikalische, sprachliche usw.) artikuliert werde, würden sie von ihrer Bindung an ein Hier und Jetzt gelöst und würden dadurch den Sinn von Erlebtem

intersubjektiv zur Geltung bringen (können). „Es ist daher anthropologisch fundamental, den Ehrentitel des Reflexiven allen in diesem Sinn artikulatorischen Medien und nicht etwa nur der Sprache zuzuerkennen.“ (Jung 2005, 133).

Die dritte Stufe (Zone) bezeichnet metareflexive/argumentative Artikulationsformen. Hier ist die Sonderposition von (begrifflicher) Sprache situiert. Jung meint damit, dass die reflexiven nicht-sprachlichen und sprachlichen Bedeutungsbestimmungen in meta-reflexive (sprachliche) Vollzüge eingebettet sind (ohne dass nicht-sprachliche Bedeutungsbestimmungen durch Sprache substituierbar sind).

Menschliche Artikulationen beziehen sich auf alle drei Ebenen. In diskursiven Äußerungen werden Erfahrungen artikuliert, die vor dem Hintergrund von Lebensinteressen und Handlungsproblemen gemacht wurden, entweder im meta-reflexiven (argumentativ) oder aber reflexiven (erzählend, beschreibend usw.) Modus. Der Diskurs wird als (multimediale) Artikulation von Erfahrungsräumen thematisierbar. Die Betonung multimedialer Artikulation des Menschen erlaubt es, gerade den in den Neuen (Kommunikations-) Medien vorfindlichen Kommunikationsweisen einen systematischen und nicht substituierbaren Stellenwert einzuräumen.

Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation wie beschrieben mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst einen – mehr oder weniger ausgeprägten – reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotential.

Strukturelle Medienbildung

Maßgebend für den Gedanken der Medienbildung ist der Umstand, dass erstens *Artikulationen* von *Medialität* nicht zu trennen sind, und dass zweitens mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also *mediale soziale Arenen* in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen. Aus Sicht der Medienbildung gilt es mithin, die reflexiven Potentiale von medialen Räumen einerseits und medialen Artikulationsformen andererseits im Hinblick auf die genannten Orientierungsleistungen und -dimensionen analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen. Dabei geht es weniger um die *Inhalte* der jeweiligen Medien, sondern um ihre strukturellen Aspekte. Die Analyse der medialen Formbestimmtheiten mündet im Sinne der oben vorgebrachten Bildungstheorie in eine *Analyse der strukturellen Bedingungen von Reflexivierungsprozessen*.

Liegt die soziale und kulturelle Wirkung von Medien vor allem in ihren Formeigenschaften, so hebt die Betrachtung von Medienphänomenen aus der Perspektive der Medienbildung dem entsprechend darauf ab, Bildungsgehalte und implizite Bildungschancen von Medien über die strukturanalytische Thematisierung von Medienprodukten und medialen sozialen Arenen zu erschließen. Wir werden dies im Folgenden anhand zweier unterschiedlicher medialer Bereiche von hoher aktueller Relevanz – Film und Internet – erläutern.

a) Medienbildung am Beispiel des Films

Das Medium Film ist aus Sicht der Medienbildungsforschung deshalb von besonderer Relevanz, weil Filme als Verschmelzung visueller und auditiver Gehalte in der zeitlichen Dimension (des Bewegtbildes) besonders komplexe – und häufig ausgesprochen elaborierte – Formen medialer Artikulationen darstellen. Filme werden hinsichtlich ihres Bildungswertes beurteilt, indem sie unter den vier verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (können). Sie können Reflexionspotentiale in dem o.g. Sinne enthalten und dadurch bildungsmäßig wertvoll sein. Von den vier oben genannten Reflexionsdimensionen sollen im Folgenden zwei Dimensionen - die Wissensdimension und die Reflexion auf Subjektivität – exemplarisch diskutiert werden (vgl. ausführlich: Marotzki und Nohl 2004; Marotzki 2007a).

Reflexion auf Wissenlagerungen

Hinsichtlich der Reflexion auf Wissenlagerungen ist der Bereich der Dokumentarfilme von besonderer Relevanz, denn ihre Aufgabe ist es sicherlich, Wissen über bestimmte Gebiete audiovisuell darzubieten. Im Gegensatz zum Spielfilm beansprucht der Dokumentarfilm, Aussagen über Aspekte der Wirklichkeit zu machen, also Wissen über diese zu präsentieren.

Das Verhältnis von Inszenierung und Dokumentation wurde bereits bei dem ersten Meilenstein des Dokumentarfilms kontrovers diskutiert, nämlich anhand des Films „Nanook of the North“ von Robert J. Flaherty (1922). Flaherty beschreibt darin die Lebenswelt des Eskimos Nanook und hat nachweislich einige Szenen durch Nanook „spielen“ lassen. Beispielsweise hat er ihn gebeten, extra für die Filmaufnahmen ein Iglu zu bauen. Die Diskussion um den Dokumentarfilm ist bis heute durch die zentrale Frage nach dem Verhältnis von Dokumentation und Inszenierung gekennzeichnet.

In der formalen Analyse zeigt die Geschichte des Dokumentarfilms eine große Vielfalt und Unterschiedlichkeit – von der Wochenschau-Tradition vom Anfang des 20. Jahrhunderts bis zum Aufkommen des Fernsehens, vom Direct Cinema und Cinéma Vérité nach dem zweiten Weltkrieg bis zu den heutigen dokumentarischen Formate, wie beispielsweise das von Michael Moores vertretene, wie es in den Filmen „Bowling for Columbine“ (2002) oder „Fahrenheit 9/11“ zum Ausdruck kommt. Immer jedoch wird man das spannungsreiche Verhältnis von „Abbildung“ und „Nachspielen“ finden. Zugleich ist damit immer der aufklärerische Anspruch verbunden, dass wir über Sachverhalte informiert werden sollen, und häufig ist damit auch die pädagogisch engagierte Absicht verbunden, dass für eine bestimmte Sichtweise der Dinge in engagierter Form geworben werden soll.

In diesem Spannungsfeld zwischen Inszenierung und Authentizitätsanspruch, zwischen medialer Konstruiertheit und Aufklärungsanspruch entfaltet der Dokumentarfilm – potentiell – kritisch-reflexive Momente. Das für den Dokumentarfilm typische Ensemble *verschiedener* formaler Informationstypen (Statistik, Interview, Narration, Teilnehmende Kamera-Beobachtung) provoziert die kritische Reflexion der Betrachter, insofern diese Vielfalt immer auch Divergenzen hervorruft: Bilder, die anders gelesen werden können als es der Off-Kommentar versucht, Narrationen, die als subjektive Erfahrungen objektiven Daten gegenüberstehen, usw.: Eine Reflexion auf Wissenlagerungen ist in dieser strukturellen Offenheit des Dokumentarfilms angelegt.

Reflexion auf Biographisierungsprozesse

Hinsichtlich der Reflexion auf die eigene Identität, auf Biographisierungsprozesse, sind Filme dann bildungsmäßig wertvoll, wenn sie komplizierte und komplexe menschliche Sinnbildungs- und damit Identitätsbildungsprozesse zum Thema haben. Beispielhaft genannt sei zum einen der Film „Wilde Erdbeeren“ von Ingmar Bergman (1957). Der Film zeigt Biographisierungsprozesse des 78jährigen Medizinprofessors Isak Borg. Der Film beginnt mit einem Traum, durch den er mit seinem Tod konfrontiert wird. Mit dem Auto fährt er dann zusammen mit seiner Schwiegertochter in die schwedische Stadt Lund, wo er eine Auszeichnung als Doktor Jubilaris entgegennehmen soll. Die Stationen der Reise werden in Träumen, Visionen und Erinnerungsbildern zu Stationen seines gelebten Lebens. Die heterogenen Aspekte seines Lebens und seines Charakters versucht Borg in einem Prozess der Selbstverständigung, der Zusammenhangsbildung zu dem Muster des gelebten Lebens zu integrieren.

Es handelt sich bei dem Leben des Medizinprofessors Borg eher um eine traditionelle, konventionelle Biographie, so dass gesellschaftlich induzierte Prozesse der Kontingenz und Emergenz nur in Ansätzen sichtbar werden. Anders sieht es aus, wenn wir ein zweites Beispiel aus den letzten Jahren wählen, nämlich den Film „Big Fish“ von Tim Burton (2003). In diesem Film wird eine Vater-Sohn-Geschichte liebevoll in Szene gesetzt. Der Sohn will sich mit seinem Vater auf dessen Sterbebett aussöhnen, und versucht herauszufinden, wer dieser wirklich war. Doch der Vater wartet, wie bereits in seinem ganzen Leben, mit unglaublichen Geschichten auf, die in ihrer Gesamtheit die Geschichte seines Lebens und damit seiner Identität sein sollen. Der Film zeigt, dass es nicht mehr gelingt, ein Leben in die eine konsistente Geschichte zu bringen. Vielmehr handelt es sich um Versionen, Fragmente, die in immer neuen Konstellationen zur Geltung

gebracht werden, ähnlich wie es Nelson Goodman bereits 1990 in seinem Buch „Weisen der Welterzeugung“ beschrieben hat.

Beide Filme bieten Reflexionsanreize, um Fragen der Identität, der Art und Weise, wie Menschen zu sich selbst finden können, wie sie versuchen, Sinn in ihr Leben zu bringen, in vollständig unterschiedlicher Weise zu thematisieren. Als elaborierte mediale Artikulationen von Biographisierungsmustern und -optionen weisen Filme wie die hier exemplarisch besprochenen ein hohes Reflexionspotential auf. Über die Auseinandersetzung mit einer Geschichte hinaus inszenieren sie unterschiedliche Biographisierungsweisen und bringen diese zur Verhandlung.

b) Artikulation und Partizipation: Neue Medien als deliberative Kulturräume

Betrachtet man die Geschichte des Internets, die auf das militärische ARPA-Net zurückgeht und bis in die späten 1960er Jahre zurückreicht, so fällt auf, dass zu allen Zeiten und in allen Entwicklungsphasen „ungeplante“ Kommunikationsanwendungen für Innovationsschübe gesorgt haben, welche die zunächst bloß technische Netzwerkstruktur zunehmend durch soziale und kulturelle Räume angereichert haben. Dies gilt etwa für die Einführung der Email im Jahr 1972 ebenso wie für die ersten textbasierten Rollenspiele (MUDs, Multi User Domains/Dungeons), die ebenfalls bereits in den 1970er Jahren programmiert wurden. Das Internet entwickelte sich rasant zu einer Plattform, auf der neue Formen von Öffentlichkeit entstanden. In den 1980er Jahren waren dies vor allem Mailinglisten, die Diskussionsforen des Usenet sowie die erwähnten MUDs. Die Schlüsseltechnologie der 1990er Jahre war das von Tim Berners-Lee am Schweizer CERN konzipierte World Wide Web (WWW). Während das WWW aufgrund seiner einfachen Verwendbarkeit das Internet zu einem globalen Massenmedium machte, ist die jüngste Entwicklung von der Transformation des WWW zum sogenannten „Web 2.0“ gekennzeichnet. Unter diesem durchaus heterogenen Label verstehen wir vor allem einen enormen Zuwachs von technisch niederschweligen und (überwiegend) kostenlosen Angeboten zur aktiven Partizipation im Internet (vgl. Jörissen und Marotzki 2007). Das für das Web 2.0 grundlegende Prinzip des „user generated content“ hat innerhalb weniger Jahre eine enorme Vielfalt unterschiedlichster techno-sozial vernetzter Kommunikationsphänomene geschaffen.

War bereits das Internet der 1990 Jahre – insbesondere in seiner Eigenschaft als Plattform für Online-Communities und Online-Foren – ein Medium, dessen Bildungspotentiale deutlich hervortraten (Marotzki 2000; Marotzki 2003), so stellen die jüngsten Entwicklungen eine Steigerung sowohl in Qualität als auch hinsichtlich der Reichweite und Ausbreitung dieser Bildungspotentiale dar (zur Reichweite und Nutzungsweisen vgl. Haas 2007). Die Optionen zur Partizipation und zur multimedialen Artikulation in Weblogs, Wikis in sozialen Netzwerken, auf Foto- und Videosharingseiten (wie etwa youtube.com) befinden sich derzeit immer noch einer Explorations- und Ausweitungphase. Wir können an dieser Stelle der Komplexität und Reichhaltigkeit der Phänomene nur ansatzweise gerecht werden und die Bildungspotentiale des Internet anhand einiger Bereiche skizzieren. Dabei beschränken wir uns, wie bereits oben am Beispiel des Films, exemplarisch auf die Dimensionen des Wissens und der Biographisierung.

Orientierungsleistungen kollaborativer Wissensgenerierung und -weitergabe im Internet

In Bezug auf die Dimension des Wissens sind zwei besonders evidente Phänomene hervorzuheben, die durch Begriffe wie *Syndikation* und *kollaborative Wissensgenerierung* zu kennzeichnen sind. Unter *Syndikation* ist dabei eines der hervorstechendsten Merkmale des heutigen WWW zu verstehen, nämlich die Entbindung der kommunizierten Inhalte von der Form und auch vom Ort ihrer Präsentation. Einfach strukturierte Austauschformate (wie z.B. „RSS“, Really Simple Syndication) erlauben die automatisierte Verbreitung und Sammlung (Aggregation) beliebiger medialer Inhalte. Auf diese Weise sind News- und Blogbeiträge in Form strukturierter ‚Informationsschnipsel‘ so einfach zu verbreiten, dass sie in ständig neuen Kontexten auftauchen und aufgegriffen werden. Insofern jede Information in verschiedensten Zusammenhängen auftauchen kann, ist die *De- und Rekontextualisierung des verfügbaren Wissens im WWW zum Regelfall* geworden. Damit verbunden sind Kritik-, Ergänzung- und Kommentierungspraktiken, so etwa die Diskussion aktueller Themen und Meldungen in spezifischen Weblogs (deren Beiträge wiederum in anderen Weblogs und auf entsprechenden Themenportalen auftauchen und hier

wiederum rekonstextualisiert und annotierbar gemacht werden). Damit hat sich die grundlegende Einstellung zum Wissen im Kontext des Web 2.0 im Vergleich zum Gebrauch klassischer Medien radikal verändert. Im Neuen Medium gehören Quellenkritik und Kontextualisierung von Informationen gleichsam zur informationellen Grundausstattung.

Ein weiteres einschlägiges Beispiel ist stellt die *Wikipedia* als kollaboratives Megaprojekt dar. Sie steht exemplarisch für eine ganze Reihe von Community- bzw. sozialen Netzwerken ähnelnden Angeboten, bei denen das Ziel der Herstellung enger persönlicher Bindungen der Projektorientierung und der aktiven Teilnahme am Aufbau „emergenter“ kollaborativer Wissensräume gewichen ist. Die Richtigkeit, die Angemessenheit und die Qualität der Artikel werden nach dem Prinzip der sozialen Validierung sichergestellt, d.h. es gibt keine Redaktion im engeren Sinne, sondern die AutorenInnen und BenutzerInnen korrigieren sich gegenseitig. Auch der Entscheidungsprozess, ob ein neuer Artikel aufgenommen wird, obliegt ebenfalls der Community. Die Wikisoftware, mit der Wikipedia arbeitet, dient dabei nicht nur als Plattform für die Präsentation der eigentlichen Inhalte, sondern sie beherbergt auch die Diskussionen und die „Backstage“-Bereiche, anhand deren man nachvollziehen kann, wie die Wikipedia funktioniert. Denn die Plattform gibt nur eine schwache Struktur vor, der Hauptteil der Arbeit des Projektes Wikipedia hingegen besteht darin, diese offene technische Struktur durch eine soziale Struktur zu ergänzen und dem Ganzen eine Organisationsform zu geben, mit der sich arbeiten lässt.

Die Zusammenarbeit in der Wikipedia erfordert einen ständigen Austausch der Autoren und Administratoren, primär über die Inhalte und die Arbeitsweise. Wikipedia weist hochgradig deliberative Strukturen auf und stellt eine vertrauensvolle Kooperation autonomer, aber wechselseitig abhängiger Akteure, die für einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeiten, dar. Im Ergebnis entsteht ein hochgradig fluides (beinahe jeder Eintrag kann jederzeit in beliebigem Umfang verändert werden) und in hohem Maße deliberatives Wissensnetz. Sowohl für passive als auch v.a. für die aktiven Nutzer der Wikipedia verändert sich die *Einstellung zum Wissen* im Vergleich zum Gebrauch klassischer Medien – also in diesem Fall klassischer Enzyklopädien – erheblich, insofern eine mitlaufende Orientierung *über* die dargebotenen Wissensgehalte stets notwendig ist (Quellenkritik, Prüfung und Diskussion des Zustandes von Einträgen und vorhergegangener Versionen usw.). Diese Orientierungsleistung ist zwar elaborierten Nutzern klassischer Medien ebenso zuzuschreiben. Im Gegensatz zu den professionell und redaktionellen Inhalten der Massenmedien jedoch ist es ein *alltäglicher Erfahrungsbestandteil* in der Nutzung der neuen Wissensangebote, dass Wissen standortgebunden, lebensweltlich positioniert und immer auch zeitabhängig ist. Nicht zuletzt darin liegt hier der Bildungswert.

Biographisierungs- und Erinnerungskulturen im Internet

Als diachrone Orientierungsformate bezeichnet man in bildungstheoretischer Perspektive die Einbettung des Einzelnen in geschichtliche, gesellschaftliche, gemeinschaftliche oder biographische Kontinuitäten. Solche Bildungslinien können individuell sein, nämlich dann, wenn der einzelne an seiner biographischen Kontinuität arbeitet (biographische Wurzeln), sie können – oft damit verbunden – auch gemeinschaftsorientiert (Gemeinschaftswurzeln) sein, nämlich dann, wenn der einzelne sich selbst darüber vergewissert, aus welchen Zugehörigkeiten er sich zu dem entwickelt hat, der er jetzt ist. Auf jeden Fall ist es Aufgabe von Biographisierungsprozessen, die Teile der Vergangenheit zu einem Ganzen zu fügen. Biographiearbeit hat also immer etwas mit der Herstellung von diachronen Bildungslinien zu tun und ist insofern zu großen Teilen Erinnerungsarbeit (vgl. hierzu und zum Folgenden ausführlicher: Marotzki 2007b).

Das Internet hat eine erstaunliche Vielfalt öffentlicher und kollektiver Formen von Erinnerung hervorgebracht. Zu nennen wären als klassische Beispiele etwa virtuelle Tierfriedhöfe oder Gedenkseiten für verstorbene Menschen, die etwa in Form von Homepages oder auf speziellen Gedenkseiten realisiert sind. Diese sog. *memorial sites* können entweder Prominenten gewidmet sein (www.prinzessin-diana.de), oder aber Profile verstorbener Privatpersonen beinhalten (memory-of.com; gonetosoon.co.uk), die dort von Angehörigen und Freunden mit Erinnerungen in Formen von Texten, Bildern gefüllt werden. Diese am Gedenken Verstorbener orientierten Angebote nehmen teilweise Bezug auf Konventionen und Rituale des Gedenkens (Kondolenzbücher, virtuelle Kerzen), stellen aber andererseits eine in dieser Weise vorher nicht

existente Form des öffentlichen und kollektiven Erinnerns dar. So wird etwa das zeitlich singuläre Ereignis des kollektiven Abschiednehmens in Form der Beerdigung auf den *memorial sites* in eine gleichermaßen kollektive, nun aber kontinuierliche Form der Wiederbegegnung, des Erinnerns und Gedenkens transformiert. Erinnerungsarbeit als wiederholtes Durcharbeiten und Trauern erfolgt damit nicht mehr im abgegrenzten Privatbereich der je eigenen Erinnerungen, sondern vielmehr im Kontext des sozialen Gedächtnisses (Welzer 1995) der Angehörigen und Freunde eines Verstorbenen. Damit ist eine Vielfalt von Perspektiven gegeben, die den Trauerprozess bereichern und anregen kann, die aber auch dazu beitragen kann, die Konstruktion der Vergangenheit (auch der eigenen, insofern der Verstorbene Teil der eigenen Biographie ist), aufgrund der kollektiven Erinnerungsbeiträge zu verändern und umzudeuten.

Ein weiterer Trend, den wir hier nur andeuten können, liegt im Bereich des sog. *digital storytellings*, also von Angeboten, die im Sinne der *oral history* historische und biographische Ereignisse in einem sozialen Netzwerkkontext miteinander verknüpfen. Angebote wie *zeitzeugen.de*, *miomi.com* und *memoloop.de*¹ bringen und auf diese Weise mediale Räume der kollaborativen Geschichtsschreibung hervor, die es in dieser Form bisher nicht geben konnte. Sie stellen zudem die individuellen biographischen Lebensereignisse ganz konkret – etwa in Form von Visualisierungen – in den Kontext des kollektiven Gedächtnisses. Dabei überführen sie die klassischen Biographisierungspraxen – v.a. als biographische Erzählung im privaten Raum – in eine öffentliche Artikulation, die damit sichtbar, annotierbar und kommentierbar wird.

Zusammenfassung

Medien und Neue Informationstechnologien verändern nicht nur die Wahrnehmungsweisen des Menschen, und dadurch auch ihn selbst. Sie verändern auch die Koordinaten für Lern- und Bildungsprozesse. Es entspricht einer langen Tradition geisteswissenschaftlichen Denkens, davon auszugehen, dass Menschen im „Ausdruck“ Sinnerfüllung finden und dass in der Kommunikation Anerkennung gesucht wird. Solche Artikulationen finden immer im Rahmen jener grundlegenden Koordinaten statt, die Lernen und Bildung konfigurieren. Verändern sich diese, finden wir auch veränderte Artikulationsbedingungen. An zwei medialen Bereichen – Film und Internet – haben wir aufgezeigt, wie diese neue und innovative Orientierungsformate und Subjektivierungsweisen hervorbringen. Wir verstehen unter Medienbildung in diesem Sinne die *in* und *durch* Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs.

Literaturverzeichnis II.3

¹ Vgl. <http://del.icio.us/joeriben/DigitalStorytelling>

II.4 Bildung, Visualität, Subjektivierung – Sichtbarkeiten und Selbstverhältnisse in medialen Strukturen

Jörissen, B. (2011). *Bildung, Visualität, Subjektivierung. Sichtbarkeiten und Selbstverhältnisse in medialen Strukturen*. In: Meyer, T.; Mayrberger, J.; Münte-Goussar, St.; Schwalbe, Ch. (Hrsg.): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 57-73.

Es ist ein ungewöhnliches Phänomen – im durchaus blutigen *Schnittfeld* von Körper und Körpernorm auf der einen Achse, von medialer Öffentlichkeit und intimster Selbstbeziehung auf der anderen – dem der Historiker, Kulturwissenschaftler und Medienforscher Mark Poster sich im Rahmen eines Aufsatzes widmet, den ich als Movers meiner nachfolgenden Überlegungen kurz referiere, und an den ich mit einer bildungstheoretischen Perspektive anschließen möchte (Poster 2008). Poster widmet sich einem TV-Genre, das in den 2000er Jahren aufgekommen ist, schnell an Popularität gewonnen hat und in diversen Formaten realisiert wurde: die Rede ist von Reality-TV-Shows über kosmetische Chirurgie. „Extreme Makeovers“, „Sun, Sea and Silicone“, „10 Years Younger“ und – von Poster insbesondere berücksichtigt – „The Swan“ (USA, FOX, 2004) und „I want a Famous Face“ (USA, MTV, 2004) sind die Titel derartiger Serien, die auch in Deutschland ausgestrahlt und adaptiert wurden.

Man kann, so Poster, „sich diesen Programmen leicht zuwenden als elenden Beispielen für Patriarchat, kapitalistische Ideologie, neoliberale Marktkultur, quälend schlechten Geschmack, bedauernswerte Massenkultur, beschämende Ausbeutung, Publikumsmanipulation, heterosexuelle Normativität, postmoderne Vorstellungswelt, dekadente amerikanische Zivilisation, unerbittliches Sperrfeuer mit Bildern von Schönheit, Narzissmus der Konsumenten, Stumpfsinn, eine Kultur oberflächlichen Amusements usw.“ (2008, 202 f.). Was Poster aber interessiert, ist nicht Kultur- und Medienkritik in diesem Sinne; vielmehr geht es ihm um die diesen Formaten inhärente, sehr auffällige Verbindung von Medienkultur einerseits und Selbstverhältnissen – die, man mag kosmetische Chirurgie beurteilen wie man will, ohne Zweifel eine Kernthematik dieses Feldes ausmachen – andererseits.

Die beiden Formate „The Swan“ und „I want a Famous Face“ weisen bedeutende Unterschiede auf, wie Poster aufzeigt. In „The Swan“ wird, dem Motiv des „Hässlichen Entleins“ entsprechend, der individuelle Transformationsprozess ausgreifend organisiert und als umfassender Prozess der Veränderung der „ganzen Person“ inszeniert – die ausschließlich weiblichen KandidatInnen, die in emotionalen Krisen befindlich inszeniert werden, werden von einem „Expertenteam“ aus „kosmetischen Chirurgen, Zahnärzten, *Personal Trainern* und Psychotherapeuten“ betreut (ebd., 206). „I want a Famous Face“ hingegen bedient eine jüngere Zielgruppe und verzichtet auf umfangreiches Coaching und dessen Inszenierung. Inhalt ist die versuchte Transformation bzw. Anähnlichung der weiblichen und männlichen Kandidanten an ein „berühmtes“ Vorbild; in der Regel also Schauspieler oder Popstars.

Abbildung 1: Stills von der „I want a Famous Face-Website; Quelle: <http://mtv.com> [3.4.2009]

Dieses Format ist also erheblich schlichter aufgebaut, es verweist kaum auf reflexive und biographisierende Prozesse – schließlich geht es um eine Art von „Instant“-Veränderung mit fest vorgegebenem Massenmedialen Vorbild, die nicht mehr als der Versuch einer zuhöchst oberflächlichen, das Gesicht zur Oberfläche eines medialen Ereignisses geradezu degradierenden, Kopie. Im Vergleich würde man „I want a Famous Face“ daher innerhalb dieses – ohnehin eher sensationslastigen – Genres wohl eher als vergleichsweise trivial einschätzen; man würde kaum auf die Idee kommen, gerade bei dieser Serie nach Aspekten einer Steigerung der Selbstbeziehung der KandidatInnen.

Genau dies aufzuzeigen ist jedoch Posters Absicht. Er verweist auf dazu auf die „carnal body art“ der Künstlerin Orlan,¹ die in diversen, jeweils auch medial inszenierten „Surgery-Performances“ ihr Äußeres auf unterschiedliche Weise chirurgisch verändern ließ. Unter dem Titel „The Reincarnation of St. Orlain“ hat sich Orlan in einer Serie von neun Operationen nach Vorlage diverser „Schönheitsattribute“ aus der klassischen Malerei „einfleischlichen“ – denn „Reincarnation“ referenziert das „Carnale“ – lassen. Orlan führt mit ihrer Kunst einen komplexen Diskurs auf Basis diverser medialer Bezüge und Reflexionen – in den Bildern und Videos der Surgery Performances sind regelmäßig mediale Verweise wie Mikrophone, Monitore, Spiegel oder auch die gepixelte Textur von Videostills. zu finden.

Abbildung 2: „Carnal Body Art“ der Performancekünstlerin Orlan. Quelle: <http://orlan.net> [3.4.2009]

Unschwer erkennbar geht es also um eine tiefgreifende Verschränkung eines körperlichen, auch schmerzhaften, zu großen Teilen nicht reversiblen Transformationsprozesses mit medialen Inszenierungsformen und Reflexionen: Die Performances sind *als* Performances von ihrer Präsentation, also ihrer medialen Inszenierung nicht zu trennen: sie motivieren die *mise-en-scènes* der Operationen; lassen den fleischlichen Eingriff damit zu einem untrennbaren Bestandteil eines medialen Ereignisses werden. Durch den Einschnitt und seine Inszenierung entsteht so etwas wie eine Achse, die Körper (Fleisch) und Medialität (Symbol) verbindet. So wie der Körper zu einem Medienereignis wird, schreibt sich die Spur des Fleischlichen auf den Oberflächen der Screens und Bildern ein: es geht also mithin immer um den Prozess, der hinter dieser Oberfläche sich vollzogen hat, und mithin auf den ostentativen Verweis der Prozesse, die Körper zu Bildern werden lassen. Orlans Performances sind mithin, wie Poster feststellt, grenzüberschreitende politische Statements und „Proteste gegen den maskulinen Blick heterosexueller Normativität und allgemeiner Warenkultur mit ihren repressiven Zumutungen für alle Geschlechter“ (ebd., 205). – sie weisen mithin einen dezidiert artikulativen und auch sehr politischen Charakter auf.

Wie kann man nun, wenn man auf der Folie von Orlans Performances die genannten Surgery-Shows reflektiert, diese in einer anderen Weise verstehen? Das Beispiel Orlans verweise, so Posters These, darauf, dass sich in den Shows eine tiefere kulturelle Transformationen exemplarisch manifestieren könnte. Um diesen Zusammenhang theoretisch angemessen in den Blick zurückzuführen, seien in einem Exkurs zwei hierzu wichtige Konzepte aus dem Werk Michel Foucaults erläutert, die einerseits mit der visuellen Konstellation, andererseits mit dem bereits angeklungenen Thema des *Selbstbezugs* in Verbindung stehen.

Exkurs: Vom Disziplinarsubjekt zu Praktiken der Selbstsorge

Dass „Subjektivität“ sich nicht umstandslos mit „Freiheit“ und „Selbstmächtigkeit“ konnotieren lasse, ist ein Topos, der bereits seit über zweihundert Jahren den Diskurs um das moderne Individuum begleitet wie ein – nach wie vor überwiegend ungeliebter und wenig verstandener – Schatten (Taylor 1996; Gödde 2000; Lüdgehaus 2005). Als Vollzug der reflexiven Beziehung auf sich bleibt das (egologisch, also vom singulären Ich her gedachte) Subjekt eine paradoxe Figur, (wie an den modernen Selbstbewusstseinstheorien ablesbar; vgl. Frank 1991). Das Subjekt ist nur scheinbar das „Zugrundeliegende“ (wie es in seiner Etymologie als *hypokeimenon* bzw. *subiectum* in einer bestimmten Lesart anklängt), denn es kann sich in seiner Existenz nicht aus sich selbst heraus, also aus der reflexiven Selbstbeziehung heraus begründen, wie beispielsweise Heidegger in *Sein und Zeit* mit großer Wirkung auf die nachfolgenden Subjektdiskurse aufgezeigt hat.² Im Anschluss an die damit angedeutete nietzeanisch-heideggerianische Linie der Subjektkritik hat Michel Foucault das Subjekt als Ergebnis einer zugrundeliegenden *subjektivierenden Macht*, die in gesellschaftlichen Diskursen, Praxen und Dispositiven sich manifestiert, thematisiert (LIT): als *sub-iectum* nicht im Sinne des „Unter-Liegenden“, sondern vielmehr des „Unterworfenen“. Genauer: als in der unauflösbaren Doppelstruktur dieser beiden Bedeutungen von Zugrundeliegen und Unterwerfen (Ricken 2004, 135) je und immer wieder aus Akten der Unterwerfung Entstehendes. Die „Macht“ des Subjekts verdankt sich aus dieser Perspektive sowohl systematisch als auch

1 <http://www.orlan.net/>

2 Vgl. Heidegger, *Sein und Zeit* [Heidegger 1993], § 10.

sozialisatorisch, ja ontogenetisch zu denkenden Unterwerfungsprozessen, die in den performativen Praxen des Alltags immer wieder in wechselnden Ausprägungen vollzogen werden. Insofern Bildungsprozesse immer auch als Subjektivierungsprozesse gedacht werden können und müssen, liegt die bildungstheoretische Relevanz dieses Diskurses – wie immer man sich im Ergebnis in ihm positionieren mag – auf der Hand.

In seinem Band „Überwachen und Strafen“ hat Foucault die sozialhistorische Archäologie freigelegt, die dieser Genealogie des Subjekts im Feld der Macht zugrundeliegt (Foucault 1977; vgl. auch Eigenmann/Rieger-Ladich 2010). Foucault rekonstruiert diese Geschichte als eine Disziplinargeschichte, bei der die Macht zuerst – wie im Mittelalter, so auch neuzeitlichen Europa – am Körper ansetzt; unter anderem bekanntermaßen in Form der „peinlichen Strafen“, also öffentlicher tödlicher Folterungen und Hinrichtungen. Er beschreibt im Zeitraum von nur etwa 20 Jahren am Ende des 18. Jahrhunderts eine enorme Veränderung dieser Strafpraxis. Die peinlichen Strafen und öffentlichen Manifestationen der absoluten (göttlichen und weltlichen) Mächte weichen zunehmend Kontrollinstitutionen – Klinik, Militär, Schule, Gefängnis –, die weitgehend ohne solche Maßnahmen auskommen, indem sie Individuen erst „individualisieren“ – also Dossiers über sie anlegen, in denen Entwicklungsverläufe minutiös verzeichnet werden – und diese quasi administrative Perspektive auf das Selbst als Vergleichsbasis zu normierten Standards verwenden. Die historische List der Vernunft besteht nun darin, dass die Einzelnen *selbst* in den normierenden Vergleich eintreten (wer sieht, wie Grundschüler lernen, ihre Tätigkeiten als mit einer Zahlenskala bewertbare Leistungen zu betrachten, wird die Aktualität dieses Skript leicht nachvollziehen können). Eine Selbstbeziehung entsteht, in der die Individuen sich im Rahmen von Skalen, Listen, Reihungen einordnen und selbst messen: sie betrachten sich mit den Augen anderer, genauer gesagt: eines normierenden, abstrakten, nichtsdestoweniger (wie man durchaus in Anspielung auf G.H. Mead sagen kann) „signifikanten“ Anderen.

Prototypisch für diese tiefgreifende und in Bezug auf heutige Persönlichkeitsformen und -normen enorm bedeutende Umstellung, in der das moderne, mit einer verinnerlichten, kontrollförmigen Selbstbeziehung „ausgestattete“ Subjekt auf der historischen Bildfläche erscheint, ist eine architektonische Struktur, die zeitgleich aufkam: das „Panoptikon“, dessen Idee der utilitaristische Sozialphilosoph Jeremy Bentham (1748-1832) formuliert hat.

Abbildung 3: Benthams Panoptikon, Abb. nach Foucault 1977, Abb. 17.

Das Panoptikon ist nichts anderes als „eine Maschine zur Scheidung des Paars Sehen/Gesehenwerden“ (Foucault 1977, 259): Während die Inhaftierten jederzeit in ihren Zellen gesehen werden können, ist es Panoptikon so konstruiert, dass der Aufseher in der Mittelsäule nicht seinerseits gesehen werden kann. Die Gefangenen werden mithin die ganze Zeit über potenziell beobachtet; sie haben jedoch keine Informationen darüber, ob und wann dies der Fall ist. In Verbindung mit entsprechenden negativen Sanktionen führt das Panoptikon somit aufgrund seiner architektonischen Struktur zu einer Haltung der *permanenten Selbstbeobachtung* (im Interesse einer Sanktionsvermeidung). Der Blick des Wächters wird somit verinnerlicht; die inhaftierten Individuen beginnen, sich mit dem Blick des Wächters, mithin aus der Perspektive der Regeln, Vorschriften und Normen, selbst zu betrachten: „Eine wirkliche Unterwerfung geht mechanisch aus einer fiktiven Beziehung hervor. ... Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist [...], wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung“ (ebd., 260).

Die damit instaurierte Struktur der reflexiven Selbstkontrolle ist *nota bene* unabhängig davon, ob der Gefangene ein Einsehen hat, oder ob der plant, gegen die Regeln und Vorschriften zu opponieren (also etwa: auszubrechen oder anderweitig subversiv vorzugehen): in jedem Fall wird er im Rahmen solcher (Selbst-) Bemächtigungsstrategien mit dem potenziellen Blick der ihn beherrschenden Machtstruktur rechnen müssen. – Wenn man dieses Beispiel der Opposition als Moment von Subjektivität liest, wird ergo sichtbar: im Panoptikon ist die Unterwerfung, und zwar die aktive, selbsttätig initiierte Unterwerfung unter den Blick der Norm *Voraussetzung* zur Erlangung von Handlungsmacht; die reflexive Selbstbeziehung, welche durchaus *produktiv* ist, insofern sie dem Individuum neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet, ist zugleich das Produkt einer vorhergehenden und also solche weder bewussten noch im Sinne einer Entscheidung (die schon reflexiv wäre) „verfügbaren“ Unterwerfung. Das Panoptikon ist also eine Maschine zur Erzeugung von Sichtbarkeiten mit subjektivierender Wirkung, die – und das ist ebenfalls wesentlich – *völlig*

unabhängig von den Intentionen der beteiligten Individuen (Gefangene, Wächter) funktioniert. Ist es, einen Typ von selbstkontrollierender Individualität hervorzubringen. Sie ist nicht restriktiv gedacht, sondern vielmehr produktiv – Bentham ging es nicht um Strafe, sondern um Verbesserung.

Die panoptische Struktur steht als disziplinäre Machttechnologie im Zeichen einer Herrschaftsform, die über den Weg der subjektivierenden Individualisierung „produktive Subjekte“ verfertigt (Foucault 1974). Die von Foucault in „Überwachen und Strafen“ herausgestellte „Disziplinargesellschaft“ etablierte auf verschiedenen Ebenen Ensembles von Praxen der permanenten Selbstbefragung (Selbsteinschätzung, Selbstbewertung, Selbstkontrolle), die letztlich auf ein normierendes Wahrheitsspiel hinauslaufen (Foucault 1977, 236 ff.) – auf die Suche der Wahrheit eines „inneren Selbst“. Dieses Selbst, das als Innerlichkeitsidee eine eigene Geschichte aufweist, die zur Zeit der „Empfindsamkeit“ und „Romantik“ wesentlich artikuliert wurde (vgl. Taylor 1996) – und das von Menschen, die in einer bestimmten sozio-kulturell-historischen Lagerung aufgewachsen sind, als etwas vollkommen Normales, ja „Natürliches“ angesehen wird – wird somit durch entsprechende, in unterschiedlichen Kontexten von den Individuen selbst immer wieder eingeübte Befragungspraktiken analogen Musters erst als solches hervorgebracht (vgl. etwa zur Aktualität des Geständnisses: Reichertz/Schneider 2007).

Subjektivierung erscheint im „panoptischen“ Modus als Effekt einer gesellschaftlichen Praxis, die wesentlich auf der Internalisierung des fremden, normierenden Blicks beruht. Das mit einer spezifischen Form des Inneren, mit einer spezifischen Haltung der Selbstbefragung ausgestattete Subjekt steht – vielmehr, entsteht – in einem Feld der Sichtbarkeit, das man daher als *performativ* bezeichnen kann (Wulf 2005). Visualität, Macht und Reflexivität erscheinen darin als untrennbar miteinander verbunden. Insofern existiert eine verzweigte (mediale) Geschichte der Ordnungen des Visuellen, des Sehen-Wollens, Gesehen-werden-Wollens und des Sich-zu-sehen-Gebens, von der ausgehend sich die Frage nach medialen Bildungsarchitekturen als Frage nach den von ihnen implizierten Subjektivierungsweisen, und im Anschluss daran, nach den implizierten Bildungspotenzialen, stellen lässt.

Jedoch bleiben wir – mit Mark Poster – nicht bei dieser historisch begrenzten Diagnose einer subjektivierenden Disziplinargesellschaft stehen. Foucault hat in seinen späteren Arbeiten nach Wegen gesucht, wie sich Selbstbeziehungen außerhalb dieser Form von Unterworfenheit denken lässt. Er suchte im Rückgang auf antike Selbstpraktiken alternative Formen von Selbstverhältnissen, die er, wie hier nur grob angedeutet werden kann, unter dem Titel einer „Sorge um sich“ dargelegt hat (Foucault 1989). Es geht dabei letztlich um die Frage, wie Strategien aussehen könnten, welche die Unterwerfung unter relativ persistente oder gar zementierte Herrschaftsverhältnisse durch Selbstbemächtigungsstrategien zu unterwandern; also: einen Modus des Spiels mit Macht zu finden, welcher ermöglicht, sich nicht in der herrschaftsseitig angedachten Art und Weise zu unterwerfen: „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, 12; vgl. Maurer/Weber 1996). Denn „Macht“ ist für Foucault unvermeidbar; sie ist überall, nicht nur auf der Seite der Herrschenden (so man diese überhaupt noch identifizieren kann). Macht *impliziert* sogar, wie Foucault betont, Freiheit – denn sie richtet sich nicht direkt auf Individuen oder Objekte (wie es bei der Gewalt der Fall ist), sondern sie richtet sich auf Handlungen, Handlungsspielräume, Handlungsoptionen, Handlungsmuster. Insofern solche Bestimmungen von Handlungsweisen nur „mit“ und nicht gegen Individuen vollzogen werden können, muss die Macht diejenigen, auf die sie abzielt, als in diesem Sinne freie Subjekte anerkennen: Es kann „Machtbeziehungen nur in dem Maße geben [...], in dem die Subjekte frei sind. [...] Das heißt, dass es in Machtbeziehungen notwendigerweise Möglichkeiten des Widerstands gibt“ (Foucault 2005, 288). Macht kann also aufgrund der „irritierenden Gegenläufigkeit“ von Subjektivierungsprozessen (Rieger-Ladich 2004, 214) gewendet bzw. umgewendet werden; der Punkt ist dabei der, dass Individuen ihr eine andere Richtung als die angedachte geben müssen, wollen sie nicht dazu beitragen, Herrschaftsverhältnisse durch deren permanente Wiederholung zu begünstigen oder zu perpetuieren: es geht weniger um einen einmaligen Akt der Befreiung, sondern um „Praktiken der Freiheit“, welche die Machtverhältnisse verflüssigen und fluide Machtverhältnisse kontrollieren (Foucault 2005, S. 274 ff.).

In diesem Sinne zielt Foucault also ab auf Praktiken der Freiheit als „Einwirkungen des Subjekts auf sich selbst, durch die man versucht, sich selbst zu bearbeiten, sich selbst zu transformieren“

(ebd., 275). Solche alternativen Formen der Selbstregierung sind es, die Foucault im Rückgang auf die antike Askese und Diätetik sucht. Dabei handelt es sich durchaus *nicht* um Vorschriften, die auf die Konstitution eines Inneren nach „modernem“ Muster zielen. Es geht weder um „Selbstfindung“ noch um „Selbsta Ausdruck“ oder um „Selbstsuche“ im Sinne des Aufdeckens einer verborgenen inneren Wahrheit; dennoch geht es um eine Steigerung und Intensivierung der Selbstbeziehung, die der Idee einer „schönen“ oder „guten“ Form der eigenen Existenz folgen. Foucault zeigt in einer unter dem Titel „Hermeneutik des Subjekts“ veröffentlichten Vorlesung aus dem Jahr 1982 (Foucault 2009), dass das antike Ideal, sofern es sich (in der Spätantike) auf das Selbst um seiner selbst willen richtet, die Sorge um sich als einen Selbstzweck betrachtet, der als eine unbedingte Voraussetzung der Sorge um *andere* gilt: Es geht mithin um ein *Ethos* als Seinsweise; um Formen der Pflicht – durchaus auch der Selbstbefragung und Selbsterforschung, jedoch nicht der Selbstbefragung *im Interesse* einer inneren, individuellen „Wahrheit“ und ihrer „Verwirklichung“.

– Wie diese Form nun auf gegenwärtige Verhältnisse zu beziehen ist, lässt sich nicht pauschal angeben, weil die Strukturen der Macht, die Herrschaftsformen etc. in ständigem Wechsel befindlich sind, aber immer nur auf der Basis der differenzierten Analyse dieser Gefüge qualifizierte Aussagen gemacht oder Strategien identifiziert werden können. Foucault bietet mithin keine neue Befreiungsformel oder eine Subjekttheorie, die sozusagen *ex ante* als Blaupause für emanzipative Subjektivierungsformen verwendet werden könnte. Im Gegenteil besteht seine Leistung nicht zuletzt darin, solche Schemata *grundsätzlich* als Verfestigungen diskursiver Macht erkennbar und kritisierbar gemacht zu haben. Insofern gibt es bei Foucault keine fertigen Gegenentwürfe zu entdecken, sondern eher die *Aufgabe* – und sich dieser anzunehmen scheint mir selbst ein Moment des Foucaultschen *ethos* zu sein –, Machtbeziehungen in einer Weise zu beobachten, die diese Machtbeziehungen verändert (und dies gilt für Foucault anscheinend auf der Ebene der Theorie genauso wie auf der Ebene der gelebten Praktiken): „Der Herrschaft einer Wahrheit entkommt man also nicht, indem man ein Spiel spielt, das dem Spiel der Wahrheit vollständig fremd ist, sondern indem man das Wahrheitsspiel anders spielt, indem man ein anderes Spiel, eine andere Partie oder mit anderen Trümpfen spielt“ (Foucault 2005, 293).

Die Sorge um sich in medialen Sichtbarkeitsgefügen

Die Pointe des Aufsatzes von Mark Poster, zu dem ich damit zurückkehren möchte, liegt in der Idee, dass sich in den Surgery-Shows ein solches „anderes Wahrheitsspiel“ im Sinne einer medialisierten, inszenatorischen „Sorge um sich“ abzeichnet: Indem die KandidatInnen „sich selbst in den öffentlichen Blick einbringen [...], bringen sie auch den Modus der Sorge um sich direkt in die medienvermittelte Situation der gegenwärtigen Kultur. Informationsmaschinen, hier Fernseher und bildaufzeichnende Geräte, treten zentral in das Gleichgewicht der Sorge um sich ein“ (Poster 2008, 224). Die Ordnung der Sichtbarkeit eines medialen Panoptikums – die in ihren normierenden Aspekten ja insbesondere bei „I want a Famous Face“ unmittelbar hervortritt – werde von einer Struktur der medialen Selbstsorge überlagert, die als neue kulturelle Form von Selbstverhältnissen lesbar sei.

Im Anschluss an Poster würde man diese Form der Selbstsorge mithin sogar dort als strukturell eingelassen erkennen, wo im Rahmen einer panoptischen Struktur nicht nur Normen in Körper geradezu hineingeschnitten werden, sondern die Form der medialen Inszenierung selbst das Drama des Willens zur Mimikry an mediale Vorbilder wieder und wieder aufführt. – Es liegt daher nahe, dass man Posters These zunächst mit Skepsis begegnet. Das Interessante an ihr ist aber gerade, dass sie zwei verschiedene Perspektiven sichtbar macht, die sich auch systemisch gut unterscheiden lassen, nämlich a) eine (massen-) mediale und b) eine der individuellen Praxen: a) Der Aspekt der „Sorge um sich“ spielt auf der Inszenierungsebene in „I want a Famous Face“ allenfalls eine residuale Rolle; die Struktur der Inszenierung ist eine normierend-panoptische. Dies ist die Ebene des massenmedialen Systems (Luhmann 1996), für das individuelle Prozesse nur dann interessant sind, wenn sie einen besonderen Beobachtungswert (Sensationswert, Neuigkeitswert) aufweisen. Auch wenn dies der Fall ist (und bei anderen Formaten wie „The Swan“ könnte man dies durchaus dahingehend argumentieren), interessiert immer noch nicht die Transformation eines individuellen Selbstverhältnisses *selbst*, sondern vielmehr das, was in der

medialen Logik, aus dem Blick eines auf Quoten abzielenden Mediensystems also, daraus geformt werden kann; es geht mithin allenfalls um eine mediale Inszenierung, eine besonders interessante mediale Konstruktion solcher Transformationsprozesse. b) Von dieser medialen Logik nicht getrennt, sondern vielmehr an sie und an ihre strukturellen Bedingungen gekoppelt, kann man die Perspektive des Individuums, also der Kandidaten, einnehmen, die ihrerseits weder die Beobachtungshaltung noch die Interessenlagen des massenmedialen Veranstalters teilen. Wenn vom Medium aus betrachtet der einzelne Kandidat nur Objekt bestimmter Beobachtungs- und Inszenierungsvollzüge ist, so ist umgekehrt aus Sicht der KandidatInnen der mediale Apparat nur insofern interessant, als er Ressourcen und Inszenierungsbühne eines selbsttransformativen Geschehens bereitstellt. Das heißt, ob das Format profitabel ist, ob es fortgesetzt wird, ob es weiterverkauft wird, wer die nächsten Kandidaten sein werden – all diese aus Sendersicht zentralen Aspekte interessieren Kandidaten als solche ebensowenig wie die audiovisuellen formalen Aspekte der Inszenierung (Licht, Montage, Farben, Kamera, Dramaturgie, etc.). Geht es vom Medium aus gesehen um eine bestimmte audiovisuelle Inszenierungsform, die auf die KandidatInnen wie in einem invertierten Panoptikum zentriert ist, so ist umgekehrt vom Kandidaten aus gesehen das mediale Gefüge die unverzichtbare Bühne einer Selbstpraktik, für die das „Sich-zu-sehen-Geben“ konstitutiv ist.

Mithin kann man im Anschluss an Mark Poster den Ort einer eigentümlichen Verschränkung bezeichnen, an dem zwei unterschiedliche Perspektiven – und auch zwei unterschiedliche machttheoretische Lagerungen: panoptisches Disziplinarsubjekt *versus* Praktiken der Selbstsorge – im Rahmen eines medialen Dispositivs auf der Ebene der involvierten Praxen unauflösbar verschränkt erscheinen. – Können aber „Praktiken der Freiheit“ und panoptische Disziplinarpraktiken zugleich „nebeneinander“ bestehen? Immerhin kann man in Abgrenzung zu den Surgery Performances von Orlan nun klar herausstellen, wo strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Vergleich zu den Surgery-Shows liegen: *Einerseits* ist Orlan Akteur auf *beiden* Ebenen, sowohl der individuell-transformativen *als auch* der medial-inszenatorischen. Letztere ist nämlich Teil eines Kunst-Diskurses (wenn man systemisch argumentieren will, Teil des Systems der Kunst), und gerade nicht Teil des Systems der Massenmedien, mit welchem der Kunstdiskurs spielt und an den es ja durchaus anschließt – jedoch gezielt und subversiv, wie an den eingebetteten, reflexiven medialen Verweisen deutlich wird. Sicherlich muss man aber *andererseits* konzedieren, dass Orlan 'sich einlässt', sich tief als zur Kunst erhobener Körper und zugleich als künstlerischer Akteur unterwirft; und diese Form der Unterwerfung ist eine, die gerade nach dem Muster der Foucaultschen Selbstsorge nicht auf ein „privates“ Inneres der Person Orlan, sondern auf ein strenges ästhetisches Arrangement künstlerischer Strategien und Praxen abzielt. Liest man dies im Sinne der von Foucault intendierten „Praktiken der Freiheit“, dann sind sie geradezu Praktiken der Befreiung von Vorstellungen der „Selbst-Verwirklichung“. Ihre Projekte – und somit Person und Körper Orlan – stehen gleichsam im Dienst eines ästhetischen Diskurses. Unter dem Aspekt der Selbstpraktiken betrachtet wäre Orlan das Beispiel einer extrem entäußerten Form der Selbstsorge, ähnlich in der Tat asketischen Praktiken. Und hier besteht eine sicherlich fragile, jedoch nicht ganz von der Hand zu weisende Parallele zu „I want a Famous Face“: Wenn auch die KandidatInnen im Gegensatz zu Orlan nicht Akteure auf der Ebene der Regeln des inszenatorischen Arrangements sind – die Sendungen sind schließlich keine Kunst, sondern kommerzielle Massenprodukte –, so stellt doch dieses Moment der Veräußerung, des existenziellen „sich Einlassens“ auf Ästhetisierungspraxen, eine Form der Selbstbeziehung dar, die im Foucaultschen Sinn nicht den Weg über „innere Wahrheiten“ und Geständnispraxen etc. geht (wie sie in „The Swan“ immerhin noch zitiert werden).

Insofern kann man sagen, dass sich an diesem Beispiel möglicherweise die Spur eines alternativen Subjektivierungsmodells erkennen lässt. Man kann dies durchaus kritisch beurteilen – und im Anschluss an Foucaultsche Machttheorie bleiben Beobachtungen grundsätzlich ambivalent, ist Eindeutigkeit im Sinne eine „unkorruptierten“ Freiheit des Subjekts grundsätzlich nicht mehr denkbar (vgl. Butler 2001; Ricken 2006). Zunächst einmal aber muss es darum gehen, diese neue Form der Selbstbeziehung zu *registrieren* und im Anschluss zu fragen, ob diese Doppelstruktur der panoptischen Exposition einerseits und der damit verschränkten Selbstsorge andererseits möglicherweise eine Besonderheit der medialen Herstellung von Sichtbarkeit ist: eines medial invertierten Panoptikons, das zum Inszenierungsort von Selbstpraktiken im Sinne

eines „Sich-zu-sehen-Gebens“ wird, in welchem der normierende Blick des zentralen, unsichtbaren Beobachters dem normierenden Blick einer dezentralen Menge von Beobachtern (beispielsweise Zuschauern) weicht; in welchem folglich das Individuum im Zentrum einer medialen Sichtbarkeitsmaschine steht.

Mediale Artikulation als Form der Selbst-Praktik

Diese hier an einem extremen massenmedialen Format explizierte Struktur gälte es in anderen medialen Bereichen zu (unter-) suchen. Insbesondere sind im Hinblick auf Orlans „doppelten Akteurstatus“ dabei mediale Formate interessant, in denen Individuen zumindest partiell die Regie über ihren Auftritt steuern können – also das Feld der Neuen Medien. Im Hinblick auf ein bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Medienbildung hat Winfried Marotzki in Anlehnung an Matthias Jung den anthropologischen Begriff der „Artikulation“ eingeführt (Jung 2005; Marotzki 2008; Jörissen/Marotzki 2009). Artikulation ist, wie man im Anschluss an Matthias Jung sagen kann, ein in sich reflexiver Prozess: „Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie (...) zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt“ (Jung 2005, 126). Menschliche Artikulationen finden dem entsprechend auf verschiedenen Ebenen statt – nicht nur auf der reflexiv-sprachlichen, sondern ebenso in medialen und ästhetischen Ausdrucksformen, die in einem diskursiven Kontext, also mit Schütz gesprochen in „sozialen Arenen“, geäußert werden. Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation (beispielsweise in ästhetischen Handlungsmodi) mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die manifestierten Artikulationen selbst – als medial manifestierte Inszenierungen – einen mehr oder weniger ausgeprägten reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds.

Der Begriff der Artikulation hat in dieser Form, wie daran ersichtlich wird, einen Doppelcharakter, indem der einerseits auf einen handlungsförmigen Prozess des „Artikulierens“ verweist und andererseits auf die Manifestation dieses Prozesses, das „Artikulierte“. Nun ist das „Artikulieren“ in medialen Kontexten vom Artikulierten niemals zu trennen, denn die Artikulation findet nicht etwa jenseits des Mediums statt, um dann dort „hinein übertragen“ zu werden: vielmehr geschieht sie unmittelbar im Rahmen medial konstituierter Strukturen (selbst wenn sie nur imaginiert und nicht ausgeführt würde). „Artikulieren“ und „Artikulierte“ sind mithin analytisch unterscheidbare Momente desselben Sachverhaltes der Artikulation: Das Artikulierte (als mediales „Objekt“) ist zu jedem Zeitpunkt als Manifestation die Spur eines „emergenten“ Ereignisses der Artikulation, eines Werkes also in statu nascendi, „in the making“, bis der Prozess unterbrochen wird und das Artikulierte, je nach medialer Form, persistent fortbesteht.³

Matthias Jung diskutiert den Begriff der Artikulation im Anschluss an Dilthey, Plessner, vor allem Dewey und Robert Brandom als ein Explizit-machen von lebensweltlicher Erfahrung – und somit in einem eher neopragmatistisch-kommunikationstheoretischen Rahmen, der mit der hier eingenommenen Foucaultschen Perspektive zwar interessante Vermittlungspunkte aufweist, die zu diskutieren jedoch weit über den hier gegebenen Rahmen hinausginge.⁴ Die reflexive Artikulation charakterisiert Jung wie folgt: „Plastische, piktoriale, musikalische und natürlich sprachliche Symbolmedien haben sich von der für den elementaren Ausdruck charakteristischen Bindung an das Hier und Jetzt der Erfahrung gelöst und werden dafür genutzt, den Sinn des Erlebten durch Bezug auf intersubjektiv geltende Systeme der Bedeutungsbestimmung zu explizieren“ (Jung 2005, 132). Liest man den – von Jung wohl im Sinne des „herrschaftsfreien“ Diskursideals Habermas' eingebrachten – Aspekt der „intersubjektiven Geltung“ auf der Folie der Foucaultschen Machttheorie als ein Feld diskursiver Machtpraktiken, beispielsweise des „Kampfes“ um Geltungsgründe von Wissen und Wissensformationen, so wird das artikulative

3 Daher ist, methodisch betrachtet, das Artikulierte der Ort, der primär aufzusuchen ist, um das Ereignis der Artikulation, und durch es die damit verbundenen Prozesse (der Subjektivierung etwa), zu rekonstruieren.

4 Vgl. etwa: Rouse 2005, 116; Reichertz 2009, 246 ff.; Springs 2009.

Geschehen als eine Selbstpraktik mit diskurspolitischen Potenzialen sichtbar: Die mediale Artikulation beinhaltet eine *doppelte Positionierung* in einem Feld – eine Positionierung zugleich zu sich selbst und zu den anderen. Sie ist in dieser Form nicht *per se* daran gebunden, die geforderten „Wahrheitsspiele“ mitzuspielen. Das von Jung aufgezeigte immanent-reflexive Moment der Artikulation bezeichnet daher auch die Möglichkeit einer „performativen Kritik“ vom Imperativ der individuierenden Selbstbefragung: Die Artikulation kann ebenso „ein anderes Spiel, eine andere Partie oder mit anderen Trümpfen“ spielen (Foucault 2005, 293; s.o.), mithin auch unmittelbar *als* andere Form von Reflexivität in ein Feld eintreten und Anerkennung verlangen.

Synopsis

Ausgehend von Mark Posters Thematisierung des TV-Formats der kosmetischen Chirurgie-Shows wurde – auf der Folie zweier unterschiedlicher machttheoretischer Perspektiven im Anschluss an Michel Foucault – zwei Ebenen herausgearbeitet: *Erstens* die Ebene der (massen-) medialen Inszenierung, die sich als ein invertiertes Panoptikon verstehen lässt. Indem die Kandidaten sich einem normierten, 'normierenden und normalisierenden' (Foucault 1977, 236) Blick aussetzen, entspricht dies einer „disziplinierenden“ Subjektivierungsform, in dessen Rahmen die Individuen sich an einer Norm messen und dieser unterwerfen. Die Normvorstellungen variieren von Show zu Show; die Skala reicht von der Transformation der „ganzen“ Persönlichkeit im Sinne eines inszenierten Selbstfindungsprozesses („The Swan“) bis hin zur bloßen Kopie oder Anähnlichung an massenmediale Idole („I want a Famous Face“). *Zweitens* wurden mit Blick auf die involvierten Praktiken die Transformationsprozesse als (mögliche) Form einer medialen „Sorge um sich“ gelesen. Beide Ebenen erschienen als untrennbar miteinander verbunden, insofern diese Formen der „Praktiken des Selbst“ auf eine Logik der Sichtbarkeit – genauer: des Sich-zu-sehen-Gebens – aufbauen und das mediale Panoptikon als Bühne verwenden. Somit wurde im Anschluss an Mark Poster eine Doppelstruktur sichtbar, in der einerseits ein mediales „Produkt“ und die damit auf Sichtbarkeit ausgelegten Praktiken, andererseits ein normierende Geschehen und ein dieses überlagernde Prozess der Selbsttransformation hervortraten.

Schon dieser Prozess könnte als eine Form der körperlichen „Artikulation“ gelesen werden – der eigene Körper würde dabei als Artikulationsmedium betrachtet, so wie es in der „Carnal Body Art“ der Performancekünstlerin Orlan der Fall ist. Doch Orlan ist – im Gegensatz zu den Kandidaten der Surgery-Shows – auf beiden Ebenen (der der Praktiken und der ihrer medialen Inszenierung) Akteur, wobei Akteur nicht „frei handelndes Subjekt“ bedeutet, sondern vielmehr eine Position, die gleichwohl mit diversen (in diesem Fall strategischen) Unterwerfungsprozessen verbunden ist, bezeichnet. Diese doppelte Akteursposition ist analog überall dort zu konstatieren, wo mediale Praktiken mit medialen Manifestationen verbunden sind; nicht zuletzt ist dies im Kontext der Neuen Medien der Fall, wo der „Produser“ grundsätzlich in einem partizipativ strukturierten medialen Raum (Jörissen/Marotzki 2008; Schmidt 2009) situiert ist. Dies galt bereits für den Bereich Online-Communities, ist aber potenziert im Social Web der Fall. Maßgebend für den Gedanken der Medienbildung ist dabei zum einen der Umstand, dass *Artikulationen* von *Medialität* nicht zu trennen sind, zum anderen die Tatsache, dass mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also *mediale soziale Arenen* in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen.

Diese „Orte“ sozialer Begegnung sind – übrigens längst nicht nur in medialen Räumen, aber dort insbesondere – auf die Herstellung von *Sichtbarkeiten* angewiesen. Es wurde in diesem Sinne vorgeschlagen, den Begriff der Artikulation auf der Folie einer Doppelstruktur zu lesen: Mediale Artikulationen können als Subjektivierungspraktiken verstanden werden, die in eine mediale Struktur der Visualität eingebettet sind. Dies bedeutet, den Prozess des Artikulierens (als Selbstpraktik) und das je dabei Artikulierte (als diskursiv-symbolisches Moment) als zwei Seiten von Artikulation zu betrachten, die insofern analytisch unterscheidbar sind, jedoch auch miteinander in Verbindung stehen. Das Artikulierte wird dabei gleichsam als die auf Dauer gestellte Manifestation eines Prozesses *in statu nascendi* betrachtet, und insofern als – auch empirisch-rekonstruktiv analysierbare – Spur von Subjektivierungsprozessen lesbar, die in jeweils sehr

spezifische visuelle mediale Gefüge, in unterschiedliche Konstellationen der Herstellung von Sichtbarkeit, eingelassen sind.⁵

Die Eigenlogik medialer Artikulationen als vorfindbarer Objekte (auch der empirischen Analyse) wird dadurch nicht aufgebrochen. Doch diese lassen sich im Rahmen des sie konstituierenden Sichtbarkeitsgefüge vor der hier vorgeschlagenen Folie *auch* daraufhin befragen, ob – inwiefern, wie, zu welchen Bedingungen etc. – sie *zugleich* eine Spur von Praktiken sind, durch welche *selbst* bereits, und nicht erst durch die Reflexion am artikulierten medialen „Werk“, Individuen sich zu sich in Beziehung setzen.

Literaturverzeichnis II.4

5 Dies ist im Grunde in der biographischen Bildungsforschung bereits der Fall, was sichtbar wird, wenn das narrative Interview als Form des Wahrheitsspiels und zugleich als eine Form Artikulation aufgefasst wird: Auch hier werden aus der quasi-medialen „Oberfläche“ (des Transkripts, des Audiobandes, der Videoaufzeichnung etc.) rekonstruktiv Prozessqualitäten erschlossen, die zumindest teilweise in der Interviewsituation selbst – das insofern auch eine Selbstpraktik ist, eine Form der Unterwerfung unter wohldefinierte Regeln, die eine Form der „Selbstsorge“ einfordern – auftreten. Alois Hahn bezeichnete in dieser Hinsicht narrative Interviews als „Biographiegenerator“ (Hahn 2000).

II.5 Medienbildung in der digitalen Erlebniskultur

Jörissen, B. (2009). *Medienbildung in der digitalen Erlebniskultur*. In: Siebenhaar, Klaus/Schremper, Ralf (Hrsg.): *Spielend lernen – Aspekte des game-basierten Social Learning*. Berlin: B&S Siebenhaar Verlag 2009, S. 14-24

Das Stichwort „digitale Erlebniskultur“ verweist auf verschiedene mediale Entwicklungen, die sich zunehmend miteinander verschränken. Die Ausbreitung des „partizipativen Web“ (also beispielsweise sozialer Online-Netzwerke wie MySpace, Facebook, StudiVZ, SchuelerVZ, werkenntwen.de u.a.), die Verbreitung und Evolution digitaler Spielkultur sowie die Verbreitung internetfähiger, multimedialer Mobilgeräte definieren dabei das gegenwärtige Plateau, wobei u.a. folgende Trends zu beobachten sind: a) nahtlose (bzw. als nahtlos empfundene) Integration digitaler Medien in den Alltag und in die alltäglichen Handlungspraxen; b) zunehmende Medienkonvergenz sowohl auf Nutzerseite als auch auf der Content-Seite; sowie c) zunehmende Individualisierung – d.h. auch aktive Gestaltung der eigenen Medienlandschaft – bei gleichzeitig verstärkter sozialer (z.B. jugendkultureller) Einbettung und Vernetzung.

Ich möchte im Folgenden zunächst die These der *Erlebniskultur* erörtern und dabei die Frage stellen, was sie im Hinblick auf Lernformen und -stile bedeuten könnte (1). Im Anschluss daran möchte ich anhand der Bereiche Digitale Spiele und Internet aufzeigen, warum und inwiefern die Neuen Medien vor allem informell gelagerte Lern- und Bildungspotenziale aufweisen, warum also heute als verstärkt von *Medienbildung* die Rede ist (2). Gerade weil die Bildungspotenziale Neuer Medien hoch einzuschätzen sind, drohen sie die Bildungskluft erheblich zu verschärfen. Daher ist die Problematik der *digitalen Ungleichheit* von großer Bedeutung (3). *Handlungsmöglichkeiten* im Hinblick auf mögliche Maßnahmen, der digitalen Ungleichheit entgegenzuwirken, werden in einem abschließenden Abschnitt beleuchtet (4).

1) Erlebnis, Gemeinschaft und gemeinschaftliches Lernen

Was bedeutet es im Kontext von Bildung und Medialität, von Erlebniskultur zu sprechen? Man könnte den Begriff des „Erlebnisses“, den der Soziologe Gerhard Schulze in seinem 1992 erschienenen Band zur Erlebnisgesellschaft mit nachhaltiger Wirkung in die Debatte einbrachte, insbesondere in Bezug auf die interaktiven Neuen Medien leicht als problematisch empfinden: dann nämlich, wenn man unter „Erlebnis“ einen rein passiven Vorgang verstünde. In der Tat ist die These der Erlebnisgesellschaft ja durchaus kulturkritisch ausgerichtet: „Mehr und mehr überlagern Nebenattribute und Oberflächenreize inhaltliche Tiefenstrukturen“, so attestierte Schulze der jungen wiedervereinten Republik (Schulze 2005, 546). Andererseits aber hält er fest, dass im „Projekt des schönen Lebens ist ein Reflexionsprogramm angelegt“ sei (ebd., 52). Der Vorwurf der Oberflächlichkeit ist gleichsam das Standardmodell der intellektuellen Kulturkritik seit Platon. Das zweite Zitat zeigt jedoch deutlich, dass Schulze sich nicht gut als Referenz für dieses stereotype Kritikmuster eignet, sondern dass seine Gesellschaftsdiagnose erheblich differenziertere Beobachtungen anzubieten hat.

Was Schulze mit seiner These m.E. vor allem kongenial registrierte, war eine zunehmende *Innengeleitetheit* von Handlungsentwürfen und -praxen. Worum es den Menschen dabei geht, so Schulze in einem 2005 ergänzten Nachwort des Bandes, sei „Faszination, Konzentration, Sinn, Gefühl, Authentizität“ (ebd., VII). Sichtbar wird spätestens an dieser Stelle, dass „Erlebnis“ nicht *per se* mit Oberflächlichkeit gleichzusetzen ist. Die – beispielsweise über Popkultur und Lifestyle-Diskurse medial induzierte – Ästhetisierung der Lebenswelten führt letzten Endes dazu, dass Menschen darüber nachdenken müssen, was das für ihren Lebensentwurf Adäquate ist: Worauf will ich mich angesichts knapper Lebens- und Alltagszeit konzentrieren; was sind meine Quellen der Sinnfindung; wann und wo fühle ich mich bei mir (im Sinne einer „authentischen“ Selbsterfahrung)? Dies sind mögliche Anschlussfragen mit stark reflexivem Charakter.

Der individualistische Anklang solcher Fragen wird häufig als Sozialitätsverlust ausgelegt. Angesichts von Enttraditionalisierung- und Globalisierungseffekten läge dies vielleicht nahe, denn

traditionale Gemeinschaftsformen verlieren ihre normative Kraft zunehmend (nicht, dass sie etwa verschwinden würden ist damit gemeint, sondern dass sie zu einer *wählbaren* Option neben anderen, neuen Formen geworden sind, wie an Partnerschafts- und Familienmodellen sehr gut zu beobachten ist). Tatsächlich aber besteht diese Gefahr eher nicht. Im Gegenteil führt das innengeleitete Wahlprinzip zur Suche nach und Bildung von neuen – beispielsweise geschmacks- und interessenbasierten – Formen von Gemeinschaft und Vergemeinschaftung (vgl. Gebauer/Wulf 1998; Wulf ea. 2001; Gebauer 2002). Dies ist im Grunde schon seit Jahrzehnten im Kontext alternativer Lebens- und Gemeinschaftsentwürfe der Fall. Es kann vor diesem Hintergrund kaum als Zufall erscheinen, dass das Internet mit seiner Fähigkeit, beinahe beliebig komplexe Kommunikationsverhältnisse handhabbar zu machen, in jeder seiner Entwicklungsphasen neue soziomediale Gemeinschaftsformen hervorgebracht hat – von der ersten Mailingliste im Jahr 1976 bis hin zur Blogosphere und sozialen Online-Netzwerken (vgl. auch Jörissen/Marotzki 2008, 169 ff.).

Versteht man die „Faszination“ und das „Gefühl“, von dem Schulze spricht, vor diesem Hintergrund weniger als Sensation und Sentiment, sondern als *Engagement* und *Involvement* (i.S. emotionaler Beteiligung), so wird die Bildungsrelevanz dieser Entwicklungen unmittelbar einsichtig.¹ Überträgt man diese Diskussion auf die Frage nach Bildung und Lernen unter solchen Bedingungen, so könnte man durchaus im Sinne Schulzes von einer Präferenz für „erlebnisorientierte“ Lernformen und -situationen sprechen. Dies bedeutet zum Beispiel Folgendes:

Die Bereitschaft zum Engagement für Lehr- und Lernformen hängt zunehmend mit ihrer *Faszinationskraft* zusammen. d.h. mit ihrer Fähigkeit, involvierte Handlungsweisen hervorzubringen, bzw. den Beteiligten die Möglichkeit zu geben, sich engagiert einzubringen (was geradezu zu einem Kriterium für didaktische Glaubwürdigkeit werden kann).

Lerninhalte werden von den Individuen zunehmend auf ihre *lebensweltliche Relevanz* hin befragt (und selektiert). – Das klingt nun zunächst, als würde nur noch das gelernt, was unmittelbar pragmatisch oder emotional verwertbar ist. Die „lebensweltliche Relevanz“ ist jedoch selbst eine Setzung der Individuen, die weiter oder enger sein kann. Lernen, und vor allem Bildung – im anspruchsvollen Sinn verstanden als ein komplexes Lernen, das die eigene Welt- und Selbstsicht verändert (vgl. Marotzki 1990; Marotzki/Jörissen 2008) – setzt voraus, dass Individuen in der Lage sind (bzw. in die Lage versetzt werden), die weiteren Horizonte und Anschlussfähigkeiten von Themen zu erkennen. Je mehr Kontexte möglich, geboten oder erlaubt werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit hierzu. Offene, informelle und/oder projektformige Zusammenhänge werden unter der Prämisse der Erlebnisorientierung daher erheblich höhere Potenziale aufweisen als dekontextualisierte Strategien der Wissensvermittlung (strenge schulische Fächertrennung wäre also eher als Negativbeispiel einzuordnen).

Lernprozesse werden bevorzugt *als Moment sozialer Situationsvollzüge* gesucht und gestaltet (oder erwünscht). Die Idee, dass Lernhandlungen in sozialer Isolation stattfinden müssen (Einzelarbeiten statt Teamarbeiten, klassisches Beispiel: schulische Hausaufgaben), findet nur noch bedingt und punktuell Akzeptanz.

Die darin zum Ausdruck kommende Tendenz ist bereits seit langer Zeit in der Diskussion. So bildet sie im Grunde den Kern jeder reformpädagogischen Idee. Im „Mainstream“ ist die Debatte um das sogenannte „informelle“ Lernen, mit dem wir es hier zu tun haben, bereits seit dem Fauré-Bericht der UNESCO (Fauré 1972); allerdings erhält das informelle Lernen erst in jüngerer Zeit die ihm entsprechende Aufmerksamkeit (Wenger 1998; Dohmen 2001; Overwien 2004).

1 Die Wendung auf das eigene Innere ist übrigens, wie ein Blick in die Geistesgeschichte zeigt, keineswegs eine Erfindung des 20. Jahrhunderts. Sie geht letztlich auf die frühchristliche Bekehrungserfahrung zurück, die Augustinus in seinen *Confessiones* so eindringlich und wirkungsvoll beschrieb, und die ihren Weg nicht zuletzt über Jean-Jacques Rousseau in die Moderne, ihr Subjektverständnis und folglich ihre Bildungsentwürfe, gefunden hat. Innerlichkeit wurde hier nicht als Weg in die Isolation, sondern im Gegenteil als Weg zu Gott (und damit im christlichen Sinn als Weg zur Gemeinschaft der Menschen) verstanden (vgl. Taylor 1996).

2) Medienbildung – Bildungspotenziale interaktiver Medien

Im Hinblick auf Bildung werfen die eingangs erwähnten Entwicklungen in der zunehmend medienkonvergenten, digitalisierten Medienkultur viele Fragen und Verunsicherungen auf. Defensive und kulturpessimistische Befürchtungen (wie sie gesellschaftliche und zumal mediale Umbruchphasen schon seit der Antike begleiten) mögen dabei teilweise unvermeidbar sein; sie führen jedoch in eine Position der politischen und pädagogischen Handlungsunfähigkeit und vergrößern letztlich nur den ohnehin bestehenden medialen „generational gap“. Demgegenüber steht das Konzept der *Medienbildung* für einen ressourcen- und chancenorientierten Blick auf interaktive und partizipative Medien, der vor allem im Hinblick auf die immer wichtiger werdenden *informellen Lern- und Bildungsräume* die Potenziale der Neuen Medien differenziert sichtbar macht.

Die damit verbundene These ist nicht neu. Sie lautet zunächst, dass Medien in modernen Gesellschaften eine zentrale Rolle für die *Orientierung* von Individuen spielen. Diese These hat Niklas Luhmann, bezogen auf die Massenmedien, plausibel erläutert (Luhmann 1996). Sie gilt nicht weniger für die digitalen interaktiven Medien, die dabei ein erheblich größeres Gestaltungspotenzial bieten, denn der Selektionszwang ist in interaktiven Medien, insbesondere im Internet, ungleich höher als beim alten Leitmedium, dem Fernsehen. So kann man theoretisch den Fernseher einfach einschalten, ohne aktiv einen Kanal auszuwählen. Mit dem Computer und dem Internet geht dies nicht. Hier muss zu irgendeinem Zeitpunkt *gehandelt* werden, muss eine Wahl getroffen werden – und zwar eine, die bereits Orientierungen voraussetzt, welche nicht trivial sind (zum Beispiel die Kenntnis von Internetadressen). Wenn man daher, wie oben diskutiert, den Begriff des Erlebnisses als rein passiven Modus der Weltbegegnung versteht (oder missversteht), dann würde dieser auf interaktive Medien kaum zutreffen, denn diesen geht es um Handlungs- und Aktionsräume.

Eine „digitale Erlebniskultur“ ist dementsprechend grundsätzlich durch den Zwang zu *Suchbewegungen* – selbst in den Fällen einer bestehenden konsumistischen Grundhaltung – geprägt. Wir sehen hier neue Orientierungszwänge, insbesondere im Vergleich zu früheren Medienkulturen, die wir positiv bewerten. Dass – um diesem naheliegenden Einwand zu begegnen – eine intelligente und reflektierte, also kritisch-selektive Nutzung des Fernsehens höhere Bildungspotenziale aufweisen konnte als heute etwa der unkritische Konsum von Youtube-Videos ist damit nicht in Frage gestellt. Auch hochgradig komplexe Medien(verbünde) weisen eine Bandbreite von Nutzungsstilen auf (Wagner/Theunert 2006). Allerdings schließt das Fernsehen – für sich genommen – aktive Mitgestaltung aufgrund der medialen Struktur (kein Rückkanal der Informationsübertragung) aus. Es geht an dieser Stelle der Diskussion zunächst einmal darum, zu verstehen, welche Nutzungsmodi ein Medium aufgrund seiner *medialen Struktur* hervorbringen kann – bei interaktiven Medien sind dies naheliegenderweise Interaktionen und Kommunikationen, bei Massenmedien Selektionen und Rezeptionsakte. Die Spannweite reicht also von passiv- und aktiv-rezeptiven Haltungen, die eben von der Nutzung der Massenmedien her bekannt ist bis hin zur aktiven Einwirkung, Mitwirkung und (Mit-) Gestaltung.

Was das Verhältnis von „alten“ und „neuen“ Medien betrifft, gilt es allerdings, die neuesten medienkonvergenten Integrationstendenzen – sowohl auf technischer Ebene als auch auf der Ebene medienkonvergenter Nutzungsweisen (Schuegraf 2008) – im Blick zu behalten. Klassische und Neue Medien werden in eine neues und dynamisches Verhältnis gebracht. Dem entsprechend haben wir es zunehmend mit einer individualisierten, aktiven medienkonvergenten Gestaltung medialer Alltagswelten zu tun, die sich quer durch alle medialen Bereiche, von Radio bis zum iPhone, zieht. Die Medialisierung der Alltagswelten geht – ohne dass hier ein kausaler Zusammenhang konstatiert werden soll – offenbar mit einer Präferenz für „erlebnisorientierte“ Modi des Lernens, des Wissenserwerbs und auch der Wissenskommunikation einher: Infotainment, Dokutainment und Edutainment sind Phänomene, welche die Art unseres *kulturellen* Umgangs mit Wissen heutzutage tiefgehend prägen. Wo genau werden in diesem Zusammenhang in den aktuellen Diskussionen Lern- und Bildungspotenziale gesehen? Ich möchte dies kurz anhand der Medienbereiche der digitalen Spiele und des Internet vorstellen.

1) Digitale Spiele. Der Diskurs über Lernaspekte digitaler Spiele reicht bis in die 1980er Jahre zurück (Fromme 2006). Er wird mit den sich gegenwärtig etablierenden *Digital Game Studies* auf

eine breitere Basis gestellt. Dabei ist die Lernrelevanz digitaler Spiele nicht in erster Linie auf formelle Lernsettings i.S.d. "Game-based learnings" oder der aktuellen Versuche, "Serious Games" als Lernmedien zu entwerfen, bezogen. Vielmehr geht es um die Spielen strukturell immanenten Lern- und Bildungspotenziale. Dass Spielen generell eine bildungs- und sozialisationsrelevante Tätigkeit ist, ist wohl kaum zu bezweifeln. Digitale Spiele bringen jedoch neue Formen des Spiels hervor, die teilweise außerordentlich komplex sind. In diesem Sinne verweist der Medienpädagoge Henry Jenkins auf die *kulturelle Komplexität* von Spielen, die oft erheblich ist.² Matthias Bopp verweist darauf, dass Computerspiele eine "immersive Didaktik" aufweisen, dass also Spielverläufe eine eingebettete didaktische Struktur aufweisen (Bopp 2004). Jesper Juul hebt an Digitalen Spielen den Aspekt hervor, dass sie oft hochkomplexe regelgeleitete Welten darstellen, deren Regeln jedoch nicht von vornherein bekannt sind (Juul 2005). Die Spieler begeben sich in eine Welt, deren Regeln sie erst rekonstruieren müssen; ja bisweilen sind nicht einmal Spielziele von vornherein bekannt. Die Spieler müssen daher notwendiger Weise Regelkompetenzen erwerben. Das heißt, sie müssen über verschiedene Spiele hinweg immer wieder *neue Strategien* suchen und finden, wie die Regeln des Spiels rekonstruiert werden können. Johannes Fromme, der hier als letzter Vertreter der Digital Game Studies genannt sei, hebt sich von den Vorgenannten dadurch ab, dass er nicht nur von Lerneffekten der Computerspiele spricht, sondern ihre strukturimmanenten Bildungspotenziale hervorhebt, beispielsweise indem er Distanzierungsmomente aufzeigt, die eine ständige (Um-)Rahmung und Einklammerung des Spielsgeschehens – ähnlich wie im Brechtschen Theatermodell – bewirken, oder indem er auf die spezifische Fähigkeit von Computerspielen verweist, neue Erfahrungen zu vollziehen, wie beispielsweise Zeit- und Raumverhältnisse zu erleben, die in der physischen Welt nicht möglich sind – wodurch eine Dezentrierung stattfindet, die Zeit und Raum ihrer vermeintlichen Selbstverständlichkeit entheben (Fromme 2008; Fromme/Jörissen/Unger 2008).

Ein häufiger Einwand gegen diese Forschungsergebnisse besagt, dass es fraglich sei, ob ein *Transfer* dieser Erfahrungen und Regeln auf die "reale Welt" gelingt oder überhaupt wünschbar sei (s. dazu auch das Transkript der ersten Podiumsdiskussion). Gegen diesen Einwand sind mindestens zwei Argumente anzuführen. *Erstens* geht es gar nicht um den Transfer *bestimmter* Regeln eines *bestimmten* Spieles auf die – an dieser Stelle immer so genannte – "wirkliche" Welt (im übrigen: auch der Spielvollzug ist Teil der "wirklichen Welt"). Vielmehr geht es um die besagten Strategien der Rekonstruktion von Regularitäten komplexer Umgebungen. Im Erwerb solcher Strategien – und nicht in den rekonstruierten Regeln und Gesetzmäßigkeiten eines bestimmten Spiels, das immer nur eine mehr oder weniger komplexitätsreduzierte Weltversion sein kann, selbst – liegt der Wert. Überhaupt auf die Idee zu kommen, dass komplexe Umwelten verborgene Regeln enthalten, ist von hohem Wert. In der Geschichte der Soziologie hat es immerhin bis in die 1960er Jahre gebraucht, bis dieses Wissen um "Frontstage" und "Backstage", also Vorder- und Hinterbühne sozialer Zusammenhänge seine volle Tiefe erhalten hat (Goffman 1996). Ein Wissen um diese alles Soziale strukturierende Differenz wird im Spiel natürlich nicht auf theoretische Weise erworben, jedoch praktisch erfahren. *Zweitens* sind immer mehr Computerspiele Multiplayerspiele, die also mit teilweise Tausenden von anderen Spielern über Internetverbindungen gemeinsam gespielt werden. Die Erfahrungen, die hier aus Konflikten und Kommunikationen im Umgang mit anderen Spielern zustandekommen, sind aus unserer Sicht ausgesprochen wertvoll. Im Kontext der Counterstrike-Spielercommunity – einer um das Jahr 2002

2 Dies gilt evidenterweise für die riesigen Online-Rollenspielwelten wie etwa *World of Warcraft*. Aber bereits das unter Kindern seit einiger Zeit sehr beliebte Pokémon-Universum beispielsweise besteht aus hundert fiktionaler Lebewesen mit jeweils eigenen Eigenschaften, die in Zugehörigkeiten zu Elementen angeordnet sind (Wasserwesen, Feuerwesen, Pflanzenwesen etc.), die in jeweils unterschiedlicher Weise entwicklungs- und evolutionsfähig sind, die trainiert werden können, jeweils spezielle Stärken und Schwächen aufweisen, und die in verschiedene kleine Narrationen eingebunden sind. Pokémon repräsentieren – unter dem gemeinsamen Erscheinungsbild des japanischen Verständnisses von "Niedlichkeit" (*kawaii*) – sehr unterschiedliche Fähigkeits- und Charaktereigenschaften, die im sportlichen Kampf gegeneinander antreten. Sie repräsentieren eine Welt, in der bunte Verschiedenheit über einfache Freund/Feind-Zuordnungen dominiert, und in der Stärken, Schwächen und Chancen auf alle gleichermaßen verteilt sind.

herum siebenstelligen Zahl von Spielern dieses öffentlich hochumstrittenen Ego-Shooters – konnten wir in ethnographischen Feldstudien die sozialisierenden und gemeinschaftsbildenden Aspekte dieser Spielerkultur im Detail aufzeigen (Bausch/Jörissen 2004; Jörissen 2004; Bausch/Jörissen 2005).

2) Damit zum zweiten medialen Bereich, dem Internet. Die Rede vom sog. "Web 2.0", zeitweilig in aller Munde, ist inzwischen schon fast wieder passé. Nicht etwa deswegen, weil das "Mitmachnetz" eine Modeerscheinung gewesen wäre, sondern deswegen, weil es binnen aller kürzester Zeit Normalität geworden ist. War es in den 1990er Jahren noch sehr wenigen vorbehalten, aktiv Inhalte ins Netz einzustellen oder dort gar neue Strukturen bereitzustellen, so ist dies in Zeiten von Flickr, Youtube, Weblogs und Wikis im Prinzip allen Menschen, die es Web überhaupt bedienen können, die also "surfen" können, möglich. All diese verschiedenen Bereiche sind für sich genommen komplex und bedürfen eigener Detailanalysen.

Ich möchte mich an aber dieser Stelle auf das Phänomen der sozialen Online-Netzwerke beschränken. Einerseits deswegen, weil diese Seiten den (zahlenmäßig) größten Erfolg des partizipativen Internet ausmachen. Weltweit existieren hunderte Millionen Accounts in sozialen Netzwerken wie MySpace, Facebook, Orkut, StudiVZ, Beebo u.v.a.m. Andererseits deswegen, weil soziale Netzwerke als sozialisations- und bildungsrelevante soziale Arenen einerseits, als sozialer Raum zur Entfaltung informeller Lernkulturen andererseits bereits gegenwärtig eine wichtige Rolle einnehmen. Sie sind Orte, an dem Jugendliche lernen, Identitäten zu artikulieren, mit anderen auszuhandeln und nicht zuletzt in diesen öffentlichen Räumen auch zu managen, d.h. ein Bewusstsein darüber zu entwickeln, welche Aspekte der Persönlichkeit einem allgemeinen Publikum sichtbar gemacht werden sollten und welche nicht (Boyd 2004; Boyd/Heer 2006).

Bisweilen können diese Erfahrungen wenig erfreulich sein – etwa wenn Lehrer oder Eltern die Seiten von Jugendlichen aufsuchen, was von diesen dann – naiverweise – als Einbruch in die eigene Privatsphäre aufgefasst wird. Sehr wichtig ist an dieser Stelle der Gedanke des Kinder- und Jugendmedienschutzes, um traumatische Erfahrungen vermeiden zu helfen (z.B. CyberMobbing oder sexuelle Belästigung). Wichtig ist aber andererseits auch, nicht in eine bewahrpädagogische Haltung zu verfallen. Verbote von Netzwerkaktivitäten sind glattweg sinnlos – ersten sind sie wirkungslos angesichts der Möglichkeit, Zweitprofile verdeckt anzulegen (oder auf ein anderes, weniger bekanntes soziales Netzwerk auszuweichen). Zweitens aber spricht nicht wenig dafür, in sozialen Netzwerken die Kommunikationsform der Zukunft zu sehen, die mit Leichtigkeit an die Stelle von Telefon, Fax, Email und Instant Messaging treten wird, sobald mobiler Internetzugang (bezahlbarer) Alltag geworden ist. Netzwerkkompetenzen werden daher zunehmend in beruflichen Kontext gefordert.³

Soziale Netzwerke sind Orte, an denen Alltagskreativität entwickelt und entfaltet werden kann (Burgess 2007). Sie sind aus Sicht der Medienbildung ein Ort der Partizipation und der Artikulation. Damit stellen sie prinzipiell einen deliberativen Raum dar, der von Kommunikationen, Interaktionen, Aushandlungsprozessen, von kulturellen und subkulturellen Inszenierungen, aber auch von Partizipation auf mikro- oder mesopolitischer Ebene geprägt ist. Jüngstes Beispiel für mesopolitische Effizienz sind die Schülerdemonstrationen für bessere Bildungsverhältnisse, an denen im November 2008 in mehr als 30 deutschen Städten nach Meldungen mehr als 70.000 SchülerInnen teilgenommen haben. Eine entsprechende Gruppe im sozialen Netzwerk „SchuelerVZ“ hatte binnen weniger Tage tausende Mitglieder. In der Dynamik der Online-Kommunikation ist dies ausreichen, um über diesen und andere Kanäle große Aufmerksamkeiten (virale Effekte) hervorzurufen. Weitere Beispiele wären die prominente "Causes"-Funktion auf Facebook, über die u.a. große bürgerpolitische Akteure wie Avaaz zu (digitalen) Unterschriftenaktionen aufrufen.

Abgesehen von diesem generellen Potenzial sozialer Netzwerke ist es allerdings von der konkreten Gestaltung und Implementation eines Netzwerkes abhängig, welche Handlungsweisen –

3 Insofern ist es fatal, wenn das Social Networking pauschal verdammt und aus schulischen Räumen verdrängt wird. Maßnahmen wie diese, die von US-amerikanischen Schulen bekannt sind, würden als Breitenwirkung auf lange Sicht eher einen Akzeptanzverlust der Schule als ein Zurückdrängen von netzwerk-basierten Kommunikationen bewirken.

ob eher freizeithlich, eher beruflich, eher informell kollaborations- und lernorientiert etc. – dort einen bevorzugten Ort finden. Die Spannweite und qualitative Verschiedenheit ist enorm hoch, und es ist – angesichts der Neuheit dieses Feldes – Aufgabe gegenwärtiger und zukünftiger Forschung, differenzierte Beobachtungen und Analysen zu entwickeln.

Die Lernpotenziale insbesondere sozialer Netzwerke werden indes bereits deutlich erkannt. Die Studie "Learning Delphi 2008 – Weiterbildung und Digitales Lernen heute" (MMB 2008) berichtet, dass aus der Sicht von Entscheidern in Unternehmen soziale Netzwerke als hochgradig potente Lerntechnologie eingeschätzt werden. 87% der befragten Experten waren dieser Auffassung, und stellten somit soziale Online-Netzwerke – noch vor den Wikis – auf Rang eins der Liste.

3) Digitale Ungleichheit – partizipative Ungleichheit – verschärfte Bildungskluft

Im vorangegangenen Abschnitt wurden vor allem die Potenziale und Möglichkeiten digitaler Medien vorgestellt. Die vorgestellten Bereiche sind sowohl im Sinne der oben entfalteten These der Erlebniskultur "erlebnisorientiert" als auch zugleich lern- und bildungsrelevant, da sie große Orientierungspotenziale aufweisen. Nun verwies ja bereits Schulzes Analyse der Erlebnisgesellschaft auf verschiedene "Milieus", also verschiedene Stile erlebnisorientierten Handelns. Im Anschluss daran wurde oben erwähnt, dass die enorme Plastizität der Neuen Medien eine große Bandbreite von Nutzungsstilen ermöglicht. In Zeiten, da die "Digitale Kluft" kaum mehr besteht⁴ – Zugang zum Internet haben heutzutage die allermeisten Menschen – entstehen neue Ausschlüsse. Die neue Möglichkeit der aktiven Partizipation in Netz *produziert* neue Nutzungsstile, nämlich die der Nichtpartizipierenden, der eher passiv und der aktiv Partizipierenden. Zwar spricht man heute von den sog. "Digital Natives" (vgl. etwa Palfrey/Gasser 2008), doch sind die Chancen, die sich für die jungen Generationen mit den Neuen Medien verbinden, außerordentlich ungleich verteilt. Darauf verweisen einstimmig alle aktuellen Nutzungsstudien (vgl. etwa KIB 2007; Schell 2007; Theunert/Wagner 2007; Theunert 2007; van Eimeren/Frees 2007).

Das Problem lässt sich folgendermaßen auf den Punkt bringen: Gerade *weil* Digitale Medien aufgrund ihrer strukturellen Eigenschaften hochpotente Bildungs- und Lernmedien darstellen, verschärfen sie die Kluft zwischen denen, die an diesen neuen Möglichkeiten teilhaben und teilnehmen können auf der einen Seite, und denen, die aus verschiedensten Gründen dazu nicht in der Lage sind, auf der anderen. Wer beispielsweise das Potenzial der Neuen Medien zur Informationsbeschaffung *und* Informationskritik auf den verschiedenen verfügbaren Kanälen des "Web 2.0" einmal erlebt hat – von der obligatorischen Google-Suche und Wikipedia-Lektüre über Nutzung spezieller "vertikaler" und semantischer Suchtechnologien, Suche in der Blogosphäre, Finden von Ansprechpartnern in sozialen Netzwerken, Nutzung kollaborativer Bookmarking-Services wie Delicious.com oder Diigo.com, Literatursuche auf Seiten die CiteULike.com, Nutzung von Microblogging-Diensten wie Friendfeed.com für die Suche nach aktuellsten Beiträgen, Suche nach medialen Exemplifizierungen auf Flickr oder Youtube, Suche nach wissenschaftlichen Präsentationen auf slideshare.net, nach Texten auf Seiten wie scribd.com, nach Quellen auf books.google.com usw. – kann nachvollziehen, welchen enormen Informations- und Wissensvorsprung die Einen gegenüber den Anderen genießen (und dabei sind die Lern- und Bildungseffekte durch aktive Partizipation, also Erstellung von Inhalten, noch gar nicht angesprochen).

Vor diesem Hintergrund der Potenziale der Neuen Medien sind die Nutzungsdifferenzen, wie sie etwa von Wagner und Theunert aufgezeigt wurden (Wagner/Theunert 2006), als hochproblematisch aufzufassen. Sie stellen aus dieser Perspektive evidenterweise nicht weniger als ein Politikum dar. Denn die Frage ist, wer derzeit in der Lage ist, die Kluft abzumildern, wer beispielsweise in der Lage ist, Kinder und Jugendliche bei ihren Schritten in völlig andersartige soziomediale Umwelten zu unterstützen und zu begleiten. Was das "Web 2.0" und soziale Netzwerke betrifft, so ist die bestehende Generationenkluft in dieser Hinsicht als hochproblematisch einzustufen. Gerade einmal 8% der 40-54-Jährigen sind lt. einer aktuellen

4 Lt. Gerhards/Klingler benutzten bereits im Jahr 2007 beispielsweise bereits 93% der Jugendlichen das Internet; davon 83% intensiv.

Allensbacher Studie Mitglied in Onlinecommunities oder Sozialen Netzwerken (ACTA 2008). Das Durchschnittsalter der Lehrer in Deutschland betrug in der letzten Erhebung des Bundesamts für Statistik 48,1 Jahre. Auch im häuslichen Umfeld ist wenig Unterstützung vorhanden. Die von der Computerzeitschrift "Chip" in Auftrag gegebene Studie "Kids am Computer" berichtet, dass 47% der Schüler ab 11 Jahren zu Hause im Rat gefragt werden, wenn es um Computer geht.

4) Handlungsmöglichkeiten und -bedarfe

Daraus wird ersichtlich, dass gemeinsame Maßnahmen im großen Maßstab – Wirtschaft, Wissenschaft, Politik – erforderlich sind, um solche digitalen Bildungs- und Lernräume zu gestalten, die helfen, die Partizipationskluft zu vermindern. Dazu gehört auch, dass gemeinsame mediale Räume geschaffen werden, in denen Kinder, Jugendliche und ihre pädagogischen Bezugspersonen, etwa Eltern oder Lehrer, gemeinsam die Möglichkeiten, Chancen, Grenzen und Gefahren der Neuen Medien erfahren können. Die Expertenkommission "Bildung mit Neuen Medien" des BMBF hebt entsprechend in ihren Strategievorschlägen die Notwendigkeit, neue Anwendungen für die Wissensgesellschaft zu initiieren, neue Technologien, innovative Communities und Infrastrukturen zu schaffen, hervor (BMBF 2007). Hier bietet sich insbesondere die Schule als Fokus an. Wiederum im Auftrag des BMBF kommt die Studie "Digitale Schule – wie Lehrer Angebote im Internet nutzen" zu dem ermutigenden Schluss, dass "allgemeinbildende und berufsbildende Schulen [...] ein großes Potezial für die Nutzung von Online-Medien" bieten, "das noch lange nicht ausgeschöpft wird" (mmb 2008). Die insgesamt gute Ausstattung an Schulen und die zunehmende Bereitschaft der Lehrkörper bestätigten "das große Potenzial für entsprechende Web-Angebote"; insbesondere sei dabei das Modell der "Public-Private-Partnerships" zu präferieren.

Ähnliche Modelle und Versuche existieren in anderen Ländern bereits; so etwa in England, wo die Becta (British Educational Communications and Technology Agency) als staatliche Organisation mit privaten Anbietern kooperiert und beispielsweise in London über 2500 Schulen mit einer Lehr-Lern-Management-Umgebung ausstattet. Aber auch in kleinerem Maßstab bahnen sich entwicklungsfähige Kooperationen an. Wichtig ist im Sinne der hier angeführten Studien nicht der große Maßstab – Veränderungen müssen sich als *Einsicht* vollziehen. In diesem Fall geht es um die Einsicht, dass die Aufgaben der Zukunft im digitalen Bildungsbereich nicht von einer Seite allein gelöst werden können. Nötig ist die Verschränkung von bildungswissenschaftlicher Medienexpertise, unternehmerischem Innovationsgeist und politischem Gestaltungswillen.

Die Kooperation der BerlinMediaProfessionalSchool mit dem Lernsoftware-Hersteller *scoyo* ist ein Beispiel dafür, wie Medienkultur und Bildungsanliegen in gemeinsamen Entwürfen zusammengebracht werden können. In ähnlicher Weise arbeiten wir an der Universität Magdeburg im Rahmen der Kooperation mit dem gemeinnützigen sozialen Online-Netzwerk-Anbieter *OpenNetworx* an einer kostenfreien Lösung, datensichere soziale Netzwerke für Schulen anzubieten, die vielfältig verwendet werden können. Das hier geplante *SchoolNetworx*-Netzwerk ist gedacht als Teil und Erweiterung von Schulkultur in die Online-Welt, als Ort der Kommunikation und Koordination der Schule, als Ort des informellen gemeinschaftlichen Lernens, der Kollaboration etwa zu Projektthemen – vor allem aber als Ort, wo LehrerInnen und SchülerInnen die neuen medialen Welten gemeinsam und auf verantwortliche Weise erkunden und erfahren können.

Literaturverzeichnis II.5

III.1: Analysen medialer Phänomene – visuelle Artikulationsformen

III.1 Visuelle Artikulationsformen

Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Stuttgart: UTB, Kapitel 4: Visuelle Artikulationsformen.*

Ein strukturaler Blick auf das Medium Bild

Der Zusammenhang von Bildlichkeit und Bildung ist erst seit wenigen Jahren verstärkt in den Blickpunkt bildungstheoretisch orientierter Diskussionen gerückt. Als Startpunkte der interdisziplinär geführten Debatten um Visualität und den Bildbegriff können u.a. W.J.T. Mitchells 1992 erschienener Band „Picture Theory“ sowie im deutschsprachigen Raum der von dem Kunstwissenschaftler Gottfried Boehm zwei Jahre später publizierte Sammelband „Was ist ein Bild?“ gelten.¹ Beide Bände verkünden eine Wende – Mitchell spricht vom „pictorial turn“ (Mitchell 1992; 11), Boehm vom „iconic turn“ (Boehm 1994a, 13) –, die sich gegen das in Philosophie und Sozialwissenschaften damals vorherrschende Textparadigma richtet. Beiden Autoren geht es letztlich – wenn auch aus sehr unterschiedlichen Perspektiven – um die zunehmende mediale Verbreitung von Bildern in verschiedenen medialen Formen sowie um die kulturelle Bedeutung und das kritisch-reflexive Potenzial, das Bilder in diesen Kontexten entfalten können.

Mitchells Ansatz versteht sich dabei als eine kritische Aufnahme der *Ikonomie* Erwin Panofskys. Es geht ihm um die Frage, wie Bilder als *Gegenstände* kultureller Praxen – in diesem Sinne verwendet Mitchell den Begriff „picture“ im Gegensatz zum Bildinhalt, dem „image“ – ihre Wirkungen entfalten. Seine „kritische Ikonomie“ (ebd., 28) ist dabei im Kontext der angelsächsischen *Cultural Studies* zu verorten, also einer macht- und ideologiekritischen, sich politisch-emanzipatorisch definierenden Forschungshaltung (vgl. Hall 2000). Diese Art der Thematisierung von Bildlichkeit, der es vor allem um kulturelle visuelle Handlungspraxen, also den *Umgang mit* Bildern („pictures“) geht, hat sich mittlerweile unter dem Stichwort „Visual Culture“ etabliert (vgl. Mirzoeff 1998; Mirzoeff 1999; Sturken/Cartwright 2004). Sie konzentriert sich auf die *kulturelle Organisation von Visualität*, verstanden als komplexes Ensemble von Blicken, Sichtbarkeiten, Orten/Räumen, Medien, Körpern und kulturellen Praxen (vgl. etwa Mörtenböck/Mooshammer 2003).

In einer anderen Richtung entfaltet Gottfried Boehm seine Gedanken zum „iconic turn“. Bezeichnenderweise steht auch für Boehm die Differenz zwischen dem Bild als materiellem „Ding“ (also „picture“ i.S. Mitchells) und dem Bild als etwas immateriell Sinnhaftem („image“ i.S. Mitchells) im Zentrum seiner Überlegungen. Boehm kennzeichnet diesen Doppelcharakter des Bildes als *ikonische Differenz*: Das „stupende Phänomen, daß ein Stück mit Farbe beschmierter Fläche Zugang zu unerhörten sinnlichen und geistigen Einsichten eröffnen kann“ (Boehm 1994b; 31), stelle „visuellen Grundkontrast“ dar, „der zugleich Geburtsort jedes bildlichen Sinnes genannt werden kann“ (ebd. 30). Für Boehm liegt der Wert, der kulturelle und reflexive Gehalt von Bildern darin, dass sie sozusagen „innerbildlich“ ein Verhältnis zu ihrer ikonischen Differenz aufweisen können. „Ein starkes Bild lebt aus eben dieser doppelten Wahrheit: etwas zu zeigen, auch etwas vorzutäuschen und zugleich die Kriterien und Prämissen dieser Erfahrung zu demonstrieren“ (ebd. 35). Boehm betrachtet daher die Bildpraxen der Massenmedien ausgesprochen kritisch, insofern ihre suggestiven Bilder, auf „bildlichen Realitätsersatz“ zielten, zu dessen Kriterien seit jeher gehörte, die Grenzen der eigenen Bildlichkeit zu verschleiern“ (ebd.). Es geht ihm darum, den

¹Weitere zu erwähnende „Eckpfeiler“ u.a. im erziehungswissenschaftlichen Kontext: „Bild – Bilder – Bildung“ (hg. Schäfer/Wulf 1999); Gernot Böhmes „Theorie des Bildes“ (Böhme 1999); Hans Belting „Bildanthropologie“ (Belting 2001); „Bilder-Denken – Bildlichkeit und Argumentation“ (hg. Naumann/Pankow 2004); „Iconic Turn – die neue Macht der Bilder“ (hg. Maar/Burda 2004); der ebenso interdisziplinär ausgerichtete Sammelband „Ikonomie des Performativen“ (Wulf/Zirfas 2005); der Sammelband „Bildwissenschaft“ (Sachs-Hombach 2005) sowie der Sammelband „Bildinterpretation und Bildverstehen“ (Marotzki/Niesyto 2006).

reflexiven Eigenwert von Bildern in Erinnerung zu rufen, der sich letztlich der innerbildlichen Distanz, dem „ontologischen“ Doppelcharakter von Bildern verdankt.

Wir möchten diese bemerkenswerte Eigenschaft von Bildern im nächsten Abschnitt eingehender diskutieren, weil sie für die Entscheidung, welchem *Zugriff* Bilder aus bildungstheoretischer Perspektive der Vorzug zu geben ist, relevant ist. Zur Wahl stehen: 1) die Tendenz des „Visual Culture“-Diskurses, Bilder *primär* (aber natürlich nicht ausschließlich) als kulturelle Objekte und kulturelle Gebrauchsgegenstände zu thematisieren, oder 2) die aus dem Kontext der Kunstwissenschaft, theoriehistorisch letztlich aus der Kulturtheorie Ernst Cassirers (1874-1945) stammende Perspektive des *primären* (aber ebenfalls nicht ausschließlichen) Zugangs über die bildimmanenten kulturellen Gehalte. Wir werden im Folgenden einige Argumente dafür präsentieren, das Phänomen der Visualität zunächst unabhängig von der Frage der Medialität, der Materialität der Bilder sowie der kulturellen Bildpraxen in den Blick zu nehmen.

Bildobjekt, Bedeutung und Sinn

Die oben angesprochene „ontologische Doppelstruktur“ des Bildes hat unterschiedliche Bezeichnungen erhalten. Bereits erwähnt haben wir (mit Boehm) die „ikonische Differenz“ zwischen den „materiellen“ und den „sinnhaften“ Aspekten des Bildes. Die Charakterisierung des Bildträgers als „materiell“ im Sinne von „rein physisch“ ist jedoch nicht eben unproblematisch. Das „Material“ etwa eines Gemäldes ist Farbe und Leinwand – doch bedeutet „Farbe“ in diesem Fall wirklich nur „Mischung aus Pigment und Bindemittel“ und „Leinwand“ „gewebter Stoff“, oder geht es nicht vielmehr um *Farblichkeit*, *Farbauftrag* und *Bildoberfläche*? Die Frage ist also, ob es um eine bloß physische und chemische Dimension oder nicht vielmehr um eine bereits mit Bedeutung aufgeladene symbolische Ebene geht.

Bereits im Altgriechischen sind drei Ausdrücke für unser Wort „Bild“ zu finden, die in Bezug auf diese Frage ausgesprochen hilfreich sind (vgl. Böhme 1999, 14):

- *Pínax* (wörtlich: Brett) bezeichnet das Bild als materiall-physischen Gegenstand – das Holz, auf dem Farbpigmente aufgetragen wurden.
- *Eidôlon* bedeutet wörtlich übersetzt „Bildchen“: „Eidolon ist ein Bild in seiner Sichtbarkeit – und etwas nur in Bezug auf diese“. Das Bild nicht als Holz, Leinwand und Pigment, sondern als ein Gegenstand, der etwas visuell in Erscheinung bringt und dabei bestimmte Farben, Oberflächenstrukturen etc. aufweist. Dabei ist das physische Trägermaterial als solches uninteressant.
- Der dritte Ausdruck lautet *eikôn*. *Eikôn* hängt mit dem Wort *eikos* (*ähnlich*) zusammen. „Es hebt also von vornherein darauf ab, daß es das einem anderen Ähnliche ist“ (ebd.). – Gemeint ist damit wohlgerneht der *Bildinhalt* (und nicht etwa die Ähnlichkeit etwa eines Ölgemäldes mit anderen Ölgemälden, Radierungen mit anderen Radierungen etc.).

Die Differenzierung von *pínax* und *eidôlon* ist, wenn man so will, eine Frage der Betrachtungsperspektive. Es ist leicht zu erkennen, dass das Verhältnis von *eidôlon* zu *eikôn* spannender zu betrachten ist als das Verhältnis der rein materiell-physischen Ebene (*pínax*) zu den beiden anderen. Die physisch-materielle Ebene ist an sich bedeutungsfrei, während der „Körper“ des Bildes – so der Kunstwissenschaftler Hans Belting (Belting 2001, 14f.) – sich als seine mediale Seite auffassen lässt. Das Bild – der Bildinhalt oder auch das Bildobjekt – kann ohne seine mediale Seite nicht erscheinen, und doch wird es von dieser nicht determiniert. – Ansonsten würde etwa eine kunstwissenschaftliche Bildinterpretation anders ausfallen, je nachdem ob das besprochene Bild als Dia oder als digitales Computerbild vorläge.

Diese „rätselhafte Beziehung zwischen Bildträger und Bildobjekt“ diskutiert Lambert Wiesing aus einer zeichentheoretischen Perspektive (Wiesing 2005, 52ff.). Es erscheint uns hilfreich, Wiesings Argumentation ein Stück weit aufzunehmen, wenn wir auch insgesamt nicht einen zeichentheoretischen Ansatz zur Bildanalyse präferieren. Wiesing unterscheidet, ähnlich wie bereits diskutiert, zwischen medialem Bildträger – im Anschluss an unsere Diskussion: Bildkörper, *picture*, *eidôlon* – einerseits und dem „Bildobjekt“ (Bild i.S.v. *image* oder *eikôn*) andererseits. Der entscheidende Beitrag der zeichentheoretischen Perspektive liegt nun in der These, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Bildaspekten darin liegt, dass der Bildträger im Gegensatz zum Bildobjekt nicht als Zeichen *verwendet* wird: Der „Bildträger wird verwendet, um

ein Bildobjekt zu präsentieren“ (ebd., 53).² Der mediale Bildträger sorgt also dafür, dass ein Bild *wahrnehmbar* wird, während auf dieser Ebene selbst noch keine Bedeutungszuschreibungen stattfinden.

Dass die Verwendungsweisen von Bildmedien die Bedeutungen der Bildobjekte dominieren können – im Sinne der These McLuhans, das Medium sei „die Message“ –, steht dazu nicht im Gegensatz. Das Argument lautet vielmehr, dass sich auf der Ebene des Bildobjekts eine Bedeutung interpretativ auffinden lässt, in die *konstitutionslogisch* betrachtet medienanalytische, medienpragmatische und rezeptionsorientierte Aspekte als Kontext zunächst nicht zwingend einbezogen werden müssen. Dass es im Nachhinein sinnvoll erscheinen kann, die Betrachtungsebene von der innerbildlichen auf die bildmediale Perspektive zu wechseln, ist damit nicht ausgeschlossen. Um dies zu demonstrieren und zugleich aufzuzeigen, inwiefern Wiesings Erörterungen für unseren Kontext anschlussfähig sind, folgen wir seiner Argumentation noch einen Schritt weiter.

Wiesing lokalisiert also die Bedeutung des Bildes auf der innerbildlichen Ebene des „Bildobjekts“. Er charakterisiert den *Sinn* des Bildes als „das Vorurteil, wie mittels des sichtbaren Bildobjektes ein Gegenstand identifiziert werden kann“ (ebd., 62). Es geht dabei also um (soziale und kulturelle) Rahmungen, die es ermöglichen, den Objekten eines Bildes Bedeutungen zuzuschreiben. Als „Sinn“ bezeichnet Wiesing dabei nicht diese Bedeutungen selbst (auch nicht ihre innerbildlichen Beziehungen), sondern die *Regel*, nach der die Decodierung des Bildinhaltes erfolgt. Der „Sinn“ entscheidet also über mögliche Lesarten der Bildobjekte, und je nach Kontext kann beides sich ändern. Ob also eine Fotografie einen Schauspieler oder aber eine von diesem verkörperte Figur zeigt, hängt von Kontexten ab, die nicht unbedingt im Bild selbst liegen (so z.B. Bildunterschriften). Umgekehrt – und dies ist für unsere Argumentation entscheidend – erlaubt das Bildobjekt nicht beliebige Sinnkonstruktionen. Der Sinn, so Wiesing, „legt fest, *wie* ein Bildobjekt als Zeichen genutzt werden soll. Doch das Bildobjekt legt fest, *was* sein Sinn sein kann“, denn die Verwendungsregel muss erlauben, das Bildobjekt auf etwas zu beziehen, also ihm eine Bedeutung zu verleihen (ebd. 67).

Der Fokus dieser Argumentation lässt sich im Hinblick auf bildkulturelle Handlungspraxen erweitern, denn es geht ja um das Verhältnis der sinnhaften Verwendung von Bildern zum „Bildobjekt“ selbst. Folgt man Wiesings Gedankengang, so kann man nun sehen, dass die visuellen oder bildkulturellen Handlungspraxen das *Wie* der Verwendung von Bildern bestimmen können, dass jedoch das Bildobjekt selbst – also das Bild in seiner Bildlichkeit noch jenseits seiner medialen Kontexte – das Spektrum seiner möglichen Sinnzuschreibungen aus sich heraus strukturell festlegt.

Für uns folgt daraus eine bildungstheoretische und eine methodisch-methodologische Konsequenz: 1) Bilder weisen aus sich heraus ein reflexives Potenzial auf; dieses Potenzial kann dann im sozialen und kulturellen Raum auf verschiedene Weise verwendet – oder nicht verwendet – werden. 2) Die bildungstheoretische Analyse visueller Objekte muss dementsprechend an den Bildobjekten selbst ansetzen. Der Sinn eines Bildes kann also im Ausgang von dem Bildobjekt rekonstruktiv erfasst werden, indem über den Weg der Identifikation möglicher Bedeutungen der Objekte eines Bildes die möglichen (kulturellen) Lesarten eines Bildes aufgefunden und ggf. miteinander kontrastiert werden. Der Anschluss die Perspektive der Visuellen Kultur ergibt sich in einem *zweiten Schritt* dort, wo bestimmte soziale oder mediale Handlungspraxen, wie man mit Wiesing formulieren kann, über das *Wie* der Verwendung von Bildern bestimmen. An diese Frage lassen sich etwa subjekt- und machttheoretische Perspektiven anschließen, die aber gerade von einer soliden methodengeleiteten Analyse des „Bildobjekts“ profitieren.

1.1.2. *Fotografie aus bildungstheoretischer Perspektive*

Dass Fotografien Selbst- und Weltbezüge transportieren und erzeugen können, ist angesichts der Masse dokumentarischer Bilder, denen wir täglich in den Medien begegnen, aber auch in

²Dies ist jedenfalls dann der Fall, wenn ein Bild *als* Bild betrachtet wird. In anderen Kontexten kann natürlich auch der Bildträger kommunikativ als Zeichen verwendet werden, wenn man z.B. über den Zustand eines alten Gemäldes spricht.

fotografiehistorischer Perspektive (was etwa die Bedeutung fotografischer Techniken in wissenschaftlichen Kontexten betrifft) evident. Die Fotografie scheint ein ideales Medium des Dokumentarischen zu sein – jedenfalls taucht dieser Standpunkt von ihren Anfängen in der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zu den 1980er Jahren immer auf. In einem der ersten Zeitungsberichte über die Daguerreotypie schreibt Eduard Kolloff (1811-1879), seinerzeit ein bedeutender Kunstkritiker in Paris:

„Nach langem, sehnsüchtigen Harren habe ich endlich Gelegenheit gehabt, Abbildungen des Daguererotyp [sic] zu sehen, und ich erstaunte nicht wenig über diese gleichsam vom Himmel gefallenen Abdrücke. Diese ganz einzigen Kopien zeichnen sich durch Nettigkeit, Bestimmtheit, Relief und unerhörte treue Wahrheit aus“ (Schorn/Kolloff 1839).

Während die Fotografie als Medium der Kunst bis weit ins 20. Jahrhundert hinein kaum ernstgenommen wurde, basierte ihre Faszination im Wesentlichen auf dem Versprechen der Authentizität, die „der Stift der Natur“, so Henry Fox Talbot (1860), versprach. Der *Piktorialismus*, jene frühe allegorische Stilrichtung der Fotografie, die sich vor allem an der Malerei orientierte, wurde entsprechend sehr schnell zugunsten der Entdeckung der eigenen Qualitäten der Fotografie aufgegeben. Bereits im Jahr 1900 plädierte der Schriftsteller und Fotograf Frederick H. Evans für eine „reine Fotografie“: „Meine Abzüge sind alle von unretuschierten Negativen gemacht, und an den Abzügen wurden keine Manipulationen vorgenommen, vom Ausmerzen technischer Defekte . abgesehen“ (Evans 1900, 231). Im gleichen Geist entstand einige Jahrzehnte später die einflussreiche Bewegung der „Straight Photography“ im Kontext der Gruppe „f64“, zu der die heute bekanntesten der nordamerikanischen Kunstfotografen gehörten (so etwa Ansel Adams, Imogen Cunningham und Edward Weston). Der mit der „reinen Fotografie“ verbundene Anspruch bestand im Kern in dem Authentizitätsgedanken, dass die Welt und das Licht unmittelbar, nur durch möglichst wenige fotografisch-technische Parameter beeinflusst den Weg aufs das Negativ fanden. Zugleich war das „Abbilden“ von Wirklichkeit in Form der Alltagsfotografie längst zum Massenphänomen geworden; Fotografien von Familienausflügen, Interieurs und heimischen Alltagsszenen füllten zunehmend die privaten Fotoalben (Holland 2003). Als Reportagemedium hatte das Foto die Printmedien, vor allem die Boulevardpresse, bereits im Sturm erobert. Die Fotografie erhielt spätestens in der Zeit der „großen Depression“ in den USA durch den Auftrag der Farm Security Administration, die Armut der Landbevölkerung fotografisch zu dokumentieren, den sozusagen offiziellen Status eines wertvollen Wissensmediums. All diese Bewegungen und Richtungen der Fotografie – und es wären noch einige andere aufzuzählen – verstehen Fotografie als Darstellung von Wirklichkeit (wobei freilich erhebliche Unterschiede darin bestehen, was jeweils als „Wirklichkeit“ verstanden wird).

Spätestens seit den 1980er Jahren ist diese Vorstellung fotografischer Authentizität bekanntlich in eine anhaltende Krise geraten (heute, wo die digitale Bildmanipulation bereits direkt in den Consumer-Digitalkameras vorgenommen werden kann, erscheint die Idee der fraglosen Authentizität von Fotografie ohnehin kaum mehr nachvollziehbar). Die Einsicht, dass die Idee einer neutralen Fotografie letztlich eine Form apparativer Ideologie darstellt, mündete in eine Debatte über den dokumentarischen Anspruch der Fotografie, die durch die Einführung der digitalen Fotografie weiter verstärkt wurde.³ Indes muss man sehen, dass zugleich auch die Vorstellungen darüber, was „Repräsentation“ ist und wie sie zu denken ist, erheblichen Veränderungen unterlagen. Pragmatistische, relativistische und konstruktivistische Positionen haben zeitgleich mit der Krise der fotografischen Repräsentation auch eine „Krise der Repräsentation“ im allgemeinen, also auch in Bezug auf sprachliches Wissen, registriert (vgl. etwa Rorty 1981; Goodman 1990; Schäfer/Wimmer 1999; Fischer 2000). Damit wären also beide Entwicklungslinien wiederum miteinander kongruent. Für unseren Zusammenhang folgt daraus, dass es sozusagen einen gemeinsamen erkenntnistheoretischen Boden gibt, der sich in gleichem Maße für alle Ebenen der Artikulation (also für verbal-argumentative ebenso wie für narrative und visuelle Artikulationsformen) verändert hat.

³Vgl. etwa Matz 1981, Mitchell 1992 und die Diskussionen um das „postfotografische Zeitalter“ in Wolf 2002 und Wolf 2003.

Die Krise der Repräsentation markiert mithin einen *Bruch*, der letztendlich durch einen Reflexivitätsschub gekennzeichnet ist. Denn je weniger sich eine im Modus der Bestimmtheit (s. Kap. 2.2.2) verfahrenende Beziehung zur Welt (Objektivität, realistische Erkenntnismodelle) rechtfertigen lässt, desto mehr müssen selbstreflexive Rechtfertigungsstrategien eingeführt werden. Bevor wir dies an konkreten Beispielen explizieren, werden im folgenden Unterkapitel zunächst die notwendigen methodischen Grundlagen der strukturalen Bildanalyse vorgestellt.

Methode der bildungstheoretisch-strukturalen Bildinterpretation

Im Folgenden stellen wir ein Bildinterpretationsmodell vor, das im Wesentlichen auf dem von Erwin Panofsky entwickelten Modell beruht (Panofsky 1962). Der zentrale Aufsatz „Studien zur Ikonologie“ erschien 1939 in Englisch und wurde erst mehr als zwanzig Jahre später ins Deutsche übersetzt. Für die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung ist dieser Ansatz mehrfach aufgearbeitet und weiterentwickelt worden. Stellvertretend nennen wir die Arbeiten von Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk (Mietzner/Pilarczyk 2003; Pilarczyk/Mietzner 2005) für den erziehungswissenschaftlichen und Bohnsack (Bohnsack 2003a; Bohnsack 2003b) für den sozialwissenschaftlichen Bereich.

Wir haben uns bei der Weiterentwicklung des Modells von Panofsky ganz wesentlich von Filminterpretationsmodellen inspirieren lassen, insbesondere durch jenes, das von den amerikanischen Filmwissenschaftlern David Bordwell und Kristin Thompson in ihrem zentralen Werk „Film Art“ (Bordwell/Thompson 2008, zuerst 1979) nun bereits in der achten Auflage vorliegt (s.o. Kap. 3.1 und 3.2). Sie vertreten den Ansatz des Neoformalismus, der seit Beginn der 1980er Jahre in der internationalen Filmforschung immer mehr an Einfluss gewonnen hat. Der Bezug auf Filminterpretationsmodelle im Kontext der Bildanalyse folgt dem Gedanken, dass das Medium Film komplexere Strukturen aufweist, die jene Strukturen beinhalten, durch welche Bilder charakterisiert sind. Aus unserer Perspektive sind damit zwei Vorteile verbunden: 1) Zum einen ermöglicht uns der Einbezug des neoformalistischen Ansatzes, die formalen Elemente von Bildern stärker und systematischer zu berücksichtigen. Bordwell und Thompson haben ihren Ansatz nicht zuletzt deshalb entwickelt, weil die in den 1970er Jahren vorherrschenden psychoanalytischen, feministischen und semiotischen Ansätze die formalen Merkmale des Films zu wenig beachtet haben. 2) Zum anderen erlaubt der Rückgriff auf Elemente der Filmanalyse, eine weitgehende Methodenkonsistenz im Rahmen des hier von uns vorgelegten Ansatzes der Medienbildung für den Bereich der visuellen und audiovisuellen Medien zu bewahren.

Wenden wir uns nun dem Modell zu. Es handelt sich um insgesamt vier Stufen der Bildauslegung: (1) Beschreibung der Objekte, (2) Ordnung der Objekte, (3) Inszenierung der Objekte und schließlich (4) die bildungstheoretische Analyse der Selbst- und Weltreferenzen.

1) Beschreibung der Objekte

Bei dem ersten Schritt einer Bildinterpretation handelt es sich um eine rein wiedererkennende Identifikation der unmittelbar sichtbaren Bildgegenstände (Objekte). Verschiedene Phänomene, Gegenstände, Personen oder Ereignisse, die auf dem Bild zu sehen sind, werden benannt. Bei Panofsky handelt es sich dabei um die „vorikonographische Beschreibung“. An anderer Stelle spricht er auch von dem *primären* oder von dem *natürlichen Sujet*. Auf jeden Fall führt diese Aufzählung der „natürlichen Bedeutung der Phänomene“ letztlich zu den „Motiven des Bildes“: „Die Welt reiner Formen, die dergestalt als Träger primärer oder natürlicher Bedeutungen erkannt werden, mag die Welt der künstlerischen Motive heißen. Eine Aufzählung dieser Motive wäre eine vorikonographische Beschreibung des Kunstwerkes“ (Panofsky 1962, 32). Panofsky geht davon aus, dass eine solche Benennung und Aufzählung auf der Basis der alltäglichen Vertrautheit mit Gegenständen, Handlungszusammenhängen und Ereignissen prinzipiell möglich ist (vgl. dazu Bättschmann 2001, 114). Fehlt diese Vertrautheit, erkennen wir Dinge, Figuren oder Ereignisse nicht, weil uns die entsprechenden Kenntnisse fehlen, können diese nachträglich erworben werden. Panofsky schreibt:

„Im Fall einer vorikonographischen Beschreibung, die sich im Rahmen der Motivwelt hält, scheint die Angelegenheit recht einfach zu sein. Die Objekte und Ereignisse, deren Darstellung durch Linien, Farben und Volumen die Motivwelt bildet, lassen sich [...] auf der Grundlage unserer

praktischen Erfahrung identifizieren. Jedermann kann die Gestalt und das Verhalten menschlicher Wesen, von Tieren und Pflanzen erkennen, und jedermann kann ein zorniges Gesicht von einem fröhlichen unterscheiden. Natürlich ist es möglich, dass in einem bestimmten Fall das Spektrum unserer persönlichen Erfahrung nicht umfassend genug ist, so etwa, wenn wir uns der Darstellung eines veralteten oder unvertrauten Werkzeugs oder der Darstellung einer Pflanze oder eines Tieres gegenübersehen, die uns nicht bekannt sind. In solchen Fällen müssen wir das Spektrum unserer praktischen Erfahrung dadurch erweitern, dass wir ein Buch oder einen Fachmann befragen; doch wir verlassen nicht den Bereich praktischer Erfahrung als solcher, die uns – selbstredend – sagt, welcher Fachmann zu befragen ist.” (Panofksky 1962, 35)

Präziser müsste man also sagen, dass *Hypothesen* der Objektbenennung erzeugt werden, denn spätestens im Falle von Bildern aus anderen Kulturkreisen können wir nicht sicher sein, um welche Objekte es sich handelt; wir können deshalb nicht sicher sein, weil uns der entsprechende erfahrungsgeschichtliche Hintergrund nicht oder nur bedingt zur Verfügung steht.

Das immer wieder diskutierte methodologische Problem besteht in diesem Schritt darin, die konventionellen Bedeutungsgehalte des Dargestellten möglichst einzuklammern, also noch nicht mit der Bedeutungsebene der Objekte zu arbeiten, und nur auf der Basis unserer praktischen Erfahrung Bildmotive zu identifizieren und aufzuzählen. Klar ist dabei, dass bereits die Identifizierung und Benennung von Dingen oder die Beschreibung von Personen kulturell variante Bedeutungsgehalte beinhalten, so dass sich das Unternehmen, Bildmotive zu identifizieren, aber nicht die konventionellen, kulturell varianten Bedeutungsgehalte mitzutransportieren, als schwierig erweisen könnte. Als Ausweg bleibt nur die methodische Kontrolle. Wenn es prinzipiell nicht vermieden werden kann, mit der Benennung der Motive auch (kulturelle) Bedeutung zu transportieren, so kann wenigstens dafür gesorgt werden, dass diese Bedeutungen methodisch als kulturvariante gleichsam eingeklammert werden. Dieser Prozess funktioniert am besten in Interpretationsgruppen, weil hier eine hohe Sensibilität und intersubjektive Kontrolle der einzelnen Interpretationsleistungen gegeben ist.

In der Forschungsliteratur ist dieses methodologische Problem der Einklammerung von kulturellen Bedeutungsgehalten als Weg methodischer Kontrolle breit diskutiert worden. Klassisch sind diese Überlegungen schon in Edmund Husserls Schrift „Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie” (Husserl 1954) vorgetragen worden. Er spricht dort von dem notwendigen Wechsel der natürlichen Einstellung, der dann vorzunehmen ist, wenn Lebenswelten⁴ thematisch werden sollen, „eine Änderung, in der wir nicht mehr wie bisher als Menschen des natürlichen Daseins im ständigen Geltungsvollzug der vorgegebenen Welt leben, vielmehr uns dieses Vollzugs ständig enthalten” (Husserl 1954, 151). Die Lebenswelt als „Reich ursprünglicher Evidenzen” schließt in sich „alle von den Menschen für die Welt ihres gemeinsamen Lebens erworbenen Geltungsgrundlagen” (Husserl 1954, 136). Eine wissenschaftliche Analyse der Lebenswelt könne aber nur dann erfolgen, wenn diese Geltungsvollzüge eingeklammert und dadurch kontrolliert würden. Eine ähnliche sogenannte „Epoché”, nämlich die sogenannte transzendente Epoché, gilt dann auch für die quasi beruflichen Geltungsbezüge des Wissenschaftlers, nämlich für seine theoretischen Interessen. Auch die sind gleichsam einzuklammern, so dass die „Sache selbst” in Augenschein genommen werden kann. In dem 1939 erschienenen Werk *Erfahrung und Urteil* betont Husserl, dass sich die prädikativen Evidenzen auf die Evidenzen der Erfahrung gründen sollen. Es heißt dort an systematisch bedeutsamer Stelle: „Der Rückgang auf die Welt der Erfahrung ist ein Rückgang auf die ‚Lebenswelt‘, d.i. die Welt, in der wir immer schon leben, und die den Boden für alle Erkenntnisleistung abgibt und für alle wissenschaftliche Bestimmung” (Husserl 1939, 38).⁵

⁴Die Lebenswelt ist „der ständige Geltungsboden, eine stets bereite Quelle von Selbstverständlichkeiten, die wir, ob als praktische Menschen oder als Wissenschaftler, ohne weiteres in Anspruch nehmen” (Husserl 1954, 124).

⁵Ähnliche Überlegungen finden wir auch in wissenssoziologischer Tradition. Karl Mannheim unterscheidet drei Arten des Sinnes: objektiver Sinn, intendierter Ausdruckssinn und Dokumentsinn (Mannheim 1921) . Der objektive Sinn, der an dieser Stelle vergleichbar wäre, ist vollständig losgelöst vom subjektiven Erlebnisstrom (Innenweltbezug) des Akteurs. „So ist denn auch die Interpretation des objektiven Sinnes in der

Diese kurzen Andeutungen sollten verdeutlichen, dass das thematisierte methodologische Problem der Einklammerung (kultureller) Bedeutungen bei der Bestimmung der Motive eines Bildes breit diskutiert ist und bei vielen Autoren Konsens darüber besteht, dass es durch methodische Kontrolle durchaus handhabbar gemacht werden kann.

2) Die Ordnung der Objekte

Panofsky nennt diesen Schritt die „ikonographische Analyse“ oder das *sekundäre* bzw. das *konventionelle Sujet*. Zunächst einmal wird es erstens darum gehen, Bedeutungshypothesen zu erzeugen und zweitens auf diese Weise Sinnzusammenhänge zu konstruieren.

a) Bedeutungen

Bei diesem Schritt wird die konventionelle Bedeutung von Bildgegenständen entschlüsselt. Dinge und Ereignisse haben eine kulturell variante Bedeutung. Wenn ein Bekannter im Vorübergehen, den Hut zieht und sich leicht, uns zugewandt, verbeugt, wissen wir, dass diese Geste „grüßen“ bedeutet. Dieses Beispiel verwendet Panofsky selbst. Um also die konventionelle Bedeutung zu entschlüsseln, ist ein Rückgriff auf kulturell variantes Wissen erforderlich, das auch durchaus subkulturellen und szenenhaften Charakter haben kann (z.B. spezieller Gruß, der in der Science Fiction Serie Star Trek üblich ist). Bedeutungen werden kulturvariant identifiziert, ein Zusammenhang und eine Ordnung der Dinge und Personen wird auf diese Weise hergestellt. Auf diesem Wege wird das „ikonographische Thema des Bildes“ bestimmt (z.B. „jüngstes Gericht“, „Goldwägerin“, „Studentenzimmer“ etc.). Die ikonographischen Themen finden sich auch häufig als Bildunterschriften.

Mit der Bestimmung des ikonographischen Themas ist der Weg frei für komparative Analysen, also für einen Vergleich mit anderen Bildern des gleichen ikonographischen Themas. In der kunstwissenschaftlichen Analyse ist dieses ein wichtiger Arbeitsschritt, weil die ikonographische Tradition herangezogen wird (Welche Bilder zum Thema „Jüngstes Gericht“ gibt es schon?). Die Katalogisierung solcher Themen hat dort eine lange Tradition: Von Cesare Ripas *Iconologia* (Rom 1603)⁶ über Federico Picinellis *Mundus Symbolicus in emblematum universitate* (Mailand 1653), einer Sammlung von Symbolbeschreibungen, bis zum *Iconclass*, einer aktuellen Sammlung von Bildmotiven im Internet.⁷ Eine komparative Analyse in diesem Sinne scheint uns bei der Transformation in sozialwissenschaftliche Forschungsbereiche in bestimmten Fällen sinnvoll zu sein. Mietzner und Pilarczyk analysieren beispielsweise themenorientiert große Fotobestände über mehrere Generationen (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2000).

Die konventionelle Bedeutung der Bildgegenstände zu entschlüsseln, bedeutet, die eben im Husserl-Exkurs vorgenommene methodische Einklammerung der kulturspezifischen Gehalte aufzuheben. Dadurch werden diese Bedeutungsgehalte in methodisch kontrollierter Form eingeführt und damit der Reflexion zugänglich gemacht. Der entscheidende Punkt dieses Interpretationsschrittes besteht also darin, historische und kulturelle Wahrnehmungs- und Thematisierungsweisen der Reflexion zuzuführen.

Ergänzend soll angemerkt werden, dass dieser Stufe der Bildinterpretation gelegentlich auch die explizite Intention des Künstlers, sofern sie bekannt ist, zugerechnet wird (vgl. van van Straten 1997, 28). Bei Karl Mannheim wäre dies der *Ausdruckssinn*. Der intendierte Ausdruckssinn ist

Kunst die eindeutigste und durch geistige und kulturelle Differenzen relativ am wenigsten beeinträchtigte“ (Mannheim 1921, 114)

⁶ Cesare Ripa beschreibt in alphabetischer Reihenfolge über 1.250 Personifikationen. Er geht dabei auch leicht in Bereiche des Normativen über, beschreibt also, wie die Personen dargestellt werden sollten. Bis weit in das 18. Jahrhundert war Ripas Buch ein anerkanntes Regelwerk für Künstler. Die erste Ausgabe erschien 1553; seit 1603 wurde sie illustriert publiziert.

⁷<http://www.iconclass.nl> [18.6.2008]. „Iconclass is a subject specific international classification system for iconographic research and the documentation of images. It was developed by Henri van de Waal (1910-1972), Professor of Art History at the University of Leiden, and completed by his staff. Iconclass is a collection of ready-made definitions of objects, persons, events, situations and abstract ideas that can be the subject of an image.“

relativ zu dem subjektiven Erlebnisstrom (Innenweltbezug) des Akteurs: „Und zwar ist uns beim Ausdruckssinn stets die Aufgabe gestellt, ihn als solchen und in derselben Weise zu erfassen, wie er von dem ihn ausdrückenden Subjekt gemeint, im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein intendiert war“ (Mannheim 1921, 107).

Um die Einklammerung kulturspezifischer Gehalte aufzuheben, ist es auch notwendig, das Bild zu situieren. Darunter verstehen wir, dass alle bekannten das Bild betreffenden Informationen dem Interpretationsprozess zur Verfügung gestellt werden: Entstehungsdatum und -ort des Bildes; im Falle eines Fotos: Wer hat das Bild zu welchem Zweck aufgenommen etc. Durch eine solche raum-zeitliche Situierung kann die kulturelle Rahmung herausgearbeitet werden.

b) Sinn

Die Frage, was die dargestellten Personen, Dinge oder Sachverhalte bedeuten, führt in der Regel zur Generierung eines Sinnzusammenhanges, der in vielen Fällen wiederum zu einer Narration führt, denn narrative Strukturen stellen die genuine Form der Konstitution von Sinn dar (vgl. Schapp 1953), wie aus der methodologischen Begründung des narrativen Interviews bekannt ist (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977). Menschen organisieren sich den Sinn in Form von Geschichten im Sinne von Story-Konstruktionen. Die Motive und das Thema des Bildes werden mit einer Geschichte (im weitesten Sinne) in Verbindung gebracht. Bei Panofsky sind dies häufig historische Quellen und Geschichten aus der Bibel, die er heranzieht. Beim Abendmahl ist es eben die entsprechende Geschichte aus der Bibel, die erzählt, wie Jesus mit seinen Jüngern zusammen sitzt und er prophezeit, dass ihn jemand aus diesem Kreise verraten werde⁸. Van Straten stellt dar, wie sich kunstgeschichtlich Ende des 13. Jahrhunderts eine starke epische Tendenz in der Wiedergabe von Geschichten durchgesetzt habe. Bis ins 19. Jahrhundert würden die religiösen Themen in der westlichen bildenden Kunst überwiegen. Danach würden sie mit dem Aufkommen der Moderne jedoch an Bedeutung verlieren (vgl. van Straten 1997, 95). Solche kodifizierten Narrationen hatten überwiegend die Bibel als Quelle oder die klassische Mythologie. Die *Metamorphosen* des Ovid (eine Sammlung von 250 Erzählungen), die *Ilias*, die *Odyssee* von Homer oder *Die göttliche Komödie* von Dante Alighieri sind Quellen solcher kodifizierter Geschichten.

In alltagskulturellen Kontexten finden wir jedoch häufig Bilder, zu denen es keine kodierten Narrationen gibt, schon gar nicht solche, die der Bibel entnommen sind, wie es bei Panofsky der Regelfall ist. Dann muss die Forschergruppe eine solche Narration systematisch erzeugen, die den Kriterien der Konsensualität und der Kohärenz entspricht. Dabei muss die Gruppe nicht zu einer einheitlichen Geschichte kommen. Verschiedene Lesarten können durchaus im Gruppendiskurs aufrechterhalten werden. Es können also im Sinne von Nelson Goodman auch *Narrationsversionen* generiert werden (vgl. Goodman 1990). Die generierten Narrationen bilden einen wesentlichen Bestandteil der Interpretationshypothese.

Ein naheliegender Bezug kann an dieser Stelle zur Objektiven Hermeneutik wenigstens in einem Aspekt hergestellt werden, und zwar hinsichtlich der Erzeugung von Lesarten der vermuteten Sinnstruktur. Dabei gilt, wie Oevermann formuliert: „die extensive Sinnauslegung ist prinzipiell nie abgeschlossen, sie kann nur pragmatisch abgebrochen werden, wenn nach intensiver Bearbeitung des Materials neue Interpretationen sich nicht mehr einstellen. Daher ist für die Objektivität des Verfahrens die Bearbeitung durch mehrere Interpreten ein wichtiger methodischer Grundsatz“ (Oevermann 1976, 391). Wir möchten die Parallele zur Objektiven Hermeneutik nur auf diesen Aspekt begrenzt sehen, denn es gibt natürlich signifikante Unterschiede, die sich auf das Prinzip der Sprachlichkeit (Textualität) und der Sequenzialität beziehen.

Entscheidend ist bei diesem Teilinterpretationsschritt die Annahme, dass das Bild selbst nur in wenigen Fällen eine eindeutige Sinnstruktur, also nur einen eindeutigen Sinnzusammenhang entfaltet. Es kommt gerade darauf an, die Vielfältigkeit zur Geltung zu bringen. Wir gehen davon

⁸Oder ein anderes Beispiel ist das Bildnis der Salome: „Ein Bild des venezianischen Malers Francesco Maffei aus dem 17. Jahrhundert, das eine hübsche junge Frau mit einem Schwert in ihrer Linken und einer Schale in der Rechten darstellt, auf der der Kopf eines Enthaupteten liegt [...], wurde als Bildnis der Salome mit dem Kopf Johannes' des Täufers veröffentlicht“ (Panofsky 1962, 37).

aus, dass visuelles Material immer eine Vielzahl von Lesarten zulässt, aber – das zeigt die Interpretationspraxis – eben nicht beliebig viele. Nicht alle Lesarten halten der diskursiven Prüfung in einer Interpretationsgruppe stand.

Dieser Teilinterpretationsschritt „Entwicklung von Sinnzusammenhängen“ hat viel Ähnlichkeit mit dem Übergang von der Plot-Ebene eines Films zur Story-Konstruktion (s.o. Kap. 3.1). Der Film im Allgemeinen hat dabei, weil ihm die zeitliche Dimension zur Verfügung steht, er also sozusagen systematisch mit Bildserien arbeitet, in der Gestaltung des Plot ganz andere Möglichkeiten zur Verfügung als dies in der Interpretation eines einzelnen Bildes der Fall ist. Überträgt man diese Unterscheidung von Plot und Story auf die von Erwin Panofsky für die Bildinterpretation ausgearbeitete Unterscheidungen, dann könnte die Plot-Ebene als vorikonographische Ebene und die Story-Ebene als ikonografische Ebene, also in unserer Begrifflichkeit die Ebene der Ordnung der Objekte und die Ebene der Sinnzusammenhänge, übertragen werden. Die Story des Bildes ergibt sich, indem kulturelle Bedeutungen und sinnhafte Zusammenhänge durch den Betrachter in einem Interpretationsprozess hergestellt werden.

Die Hypothesen und Lesarten über die Ordnung der Objekte und deren Sinnzusammenhänge (Narrationen) erzeugen die ersten Konturen einer Gesamtinterpretationsrichtung, die im nächsten Schritt über die Analyse formaler Elemente ausgearbeitet werden.

c) Die Inszenierung der Objekte (*mise-en-scène*)

Bei diesem Schritt machen wir weitere Anleihen bei dem Filminterpretationsmodell von Bordwell und Thompson, und zwar nehmen wir einige Analyseaspekte auf, die dort zur Analyse der *mise-en-scène* entwickelt worden sind: (a) *setting*: Landschaften, Räume, Hintergründe etc.; (b) Farbe und Licht; (c) *Staging*: Einstellungsgrößen, Perspektive und Komposition. Es handelt sich um Analysen, die im Sinne Max Imdahls den Anspruch erheben, das Bildhafte des Bildes zur Geltung zu bringen. Es ging Max Imdahl darum, den Bildsinn als einen innerbildlich gestifteten zu deuten, alles nur außerbildlich illustrierende auszuschalten und damit das Kunstwerk in seiner entschiedenen Autonomie zu begreifen. Seine berühmte Definition lautet: „Thema der Ikonik ist das Bild als eine solche Vermittlung von Sinn, die durch nichts anderes zu ersetzen ist“ (Imdahl 1994, 300). Dass wir mit diesem Analyseschritt den Bezug zu Imdahl herstellen, bedeutet nicht, dass wir seiner grundlegenden Prämisse folgen, die er in dem Begriff des „sehenden Sehens“ zum Ausdruck brachte. Damit meint er, kritisch gegen Panofsky gewendet, dass nichts außerhalb des Bildes herangezogen werden sollte, um das Bild zu verstehen. Wir sehen mit einer solchen methodologischen und erkenntnistheoretischen Prämisse grundlegende Probleme verknüpft. Insofern präferieren wir eher das von ihm kritisierte „wiedererkennende Sehen“, das uns, begleitet von entsprechender methodischer Kontrolle, in sozialwissenschaftlicher Hinsicht geeigneter erscheint. Daraus folgt allerdings nicht, dass wir die Bedeutung von Formalanalysen herabsetzen, was schon daran gesehen werden kann, dass wir darin einen eigenständigen Analyseschritt sehen.

Gleichwohl bedeutet es, dass für uns diese Formalanalysen eine inhaltliche Funktion aufweisen. Wir folgen damit Panofsky und begeben uns – das ist uns schon klar – in ein umstrittenes Gebiet: Nach Panofsky müssen nämlich die rein formalen Darstellungselemente zu „Symbolen von etwas Dargestelltem umgedeutet“ werden (Panofsky cit. Bättschmann 2001, 17). Die Kritik an diesem Primat des Sachverstehens geht in die Richtung, dass die Darstellung bloßes Mittel für die Sache sei. Auch wenn bildhafte Artikulationen Veränderungen des Sehens erzeugen sollen, erzeugen sie dadurch doch auch immer andere Weltansichten und damit andere Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge. John Ruskin sprach von der „Wiederherstellung des Zustandes eines unschuldigen Auges“ (Ruskin; cit. Bättschmann 2001, 26). Auch wenn bildhafte Artikulationen als die Negation der sprachlich geordneten Welt gesehen werden, erzeugen sie doch andere Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge. Zusammenfassend gesagt: Aus unserer Sicht trägt der Vorwurf, man würde formale Strukturen, also das Bildhafte des Bildes, inhaltlich instrumentalisieren, nicht weit. Die Annahme, das Kunstwerk sei nur Dokument für etwas anderes, ist – bei Berücksichtigung der Analyse der *mise-en-scène* – aus sozialwissenschaftlicher Sicht denn auch keine Einschränkung.

3) Bildungstheoretisch orientierte Analyse der Selbst- und Welthaltung

Diese letzte Stufe der Interpretation arbeitet den gesellschaftlichen Gehalt des Bildes heraus. Panofsky nennt diese Stufe, bei ihm ist es die dritte, „ikonologische Interpretation“, die Bestimmung des Gehaltes eines Phänomens. In der ikonologischen Analyse, gleichsam als Krönung des deutenden Verfahrens, geht es ihm um die Einbindung des beobachteten und entschlüsselten Phänomens in den geistesgeschichtlichen Zusammenhang, aus dem erst das Verständnis eines Epochencharakters resultiert. Diese ikonologische Analyse erschließt den Kardinalsinn eines Kunstwerkes, welches damit zu einer „symbolischen Form“ seiner Zeit wird. Allgemeiner: Das Phänomen wird hier Ausdruck für eine Person, ein Milieu, eine Gesellschaft oder einer ganzen Zeit. Panofsky spricht auch von der *eigentlichen* Bedeutung des Phänomens. Sie „wird erfaßt, indem man jene zugrunde liegenden Prinzipien ermittelt, die die Grundeinstellung einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung enthüllen, modifiziert durch eine Persönlichkeit und verdichtet in einem einzigen Werk“ (Panofsky 1962, 33).

Das Werk ist Ausdrucksform für eine kulturelle, historisch bedingte Geisteshaltung. D.h. der Rezipient des Bildes weiß, welches das Wesen einer Epoche ist und nimmt dieses Wissen, um zu sagen, dass dieses Werk in dieser und jener Hinsicht typisch ist. Es liegt also eine Kombination zweier Wissenstypen vor: Das Wissen über das Werk und das zeitdiagnostische Wissen. In diesem Sinne sagt Panofsky: „Ikonologie ist mithin eine Interpretationsmethode, die aus der Synthese, nicht aus der Analyse hervorgeht“ (Panofsky 1962, 34).

„Die ikonologische Interpretation schließlich erfordert mehr als nur eine Vertrautheit mit bestimmten Themen und Vorstellungen, wie sie durch literarische Quellen übermittelt wurden. Wenn wir die Grundprinzipien erfassen möchten, die sowohl der Wahl und der Darstellung von Motiven wie auch der Herstellung und Interpretation von Bildern, Anekdoten und Allegorien zugrunde liegen und die sogar den angewandten formalen Anordnungen und technischen Verfahren Bedeutung verleihen, können wir nicht darauf hoffen, einen einzelnen Text zu finden, der mit jenen Grundprinzipien so übereinstimmt, wie Johannes 13, 21ff. mit der Ikonographie des letzten Abendmahls übereinstimmt. Um diese Prinzipien zu erfassen, benötigen wir eine geistige Fähigkeit, die derjenigen eines Diagnostikers vergleichbar ist – eine Fähigkeit, die ich nicht besser beschreiben kann als durch den ziemlich in Mißkredit geratenen Ausdruck ‚synthetische Intuition‘ und die in einem begabten Laien besser entwickelt sein kann als in einem belesenen Gelehrten.“ (Panofsky 1962, 39)

Das Bild wird auf dieser Analyseebene zum Dokument einer Epoche, zur Manifestation des menschlichen Geistes, so würde es Hegel nennen, durch die die zugrunde liegenden Koordinaten der Selbst- und Weltreferenz zu entschlüsseln sind. Und genau an dieser Stelle wird der bildungstheoretische Bezug deutlich.

Folgt man Wilhelm von Humboldt, dann bedeutet eine bildende Entwicklung des Menschen, dass er seine Kräfte in möglichst optimaler Weise entfaltet. Humboldt folgt in dieser Perspektive den klassischen Denkanahmen des Deutschen Idealismus, die im Kern darin bestehen, dass sich erstens eine solche Entwicklung in tätiger Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gesellschaftlichen Umwelt vollzieht. Dieser sogenannte Subjekt-Objekt-Dualismus ist ein zentrales Denkmotiv, eine Wechselwirkung, wie Humboldt es nennt, zwischen Mensch und Welt.

„Der Mensch kann wohl vielleicht in einzelnen Fällen und Perioden seines Lebens, nie aber im Ganzen Stoff genug sammeln. Je mehr Stoff er in Form, je mehr Mannigfaltigkeit in Einheit verwandelt, desto reicher, lebendiger, kraftvoller, fruchtbarer ist er. Eine solche Mannigfaltigkeit aber gibt ihm der Einfluss vielfältiger Verhältnisse. Je mehr er sich demselben öffnet, desto mehr neue Seiten werden in ihm angespielt, desto reger muß seine innere Tätigkeit sein, dieselben einzeln auszubilden und zusammen zu einem Ganzen zu verbinden.“ (Humboldt 1796, 346)

Die zweite Denkanahme des Deutschen Idealismus besteht darin, dass der Mensch in der Art und Weise seiner tätigen Auseinandersetzung mit der Welt gleichsam Spuren hinterlässt. Es sind Manifestationen, die im weitesten Sinne das darstellen, was er schafft. In solchen Manifestationen drückt sich der menschliche Geist aus, es sind „verschiedene Offenbarungen(en-W.M) der menschlichen Geisteskraft“ (Humboldt 1830-1835, 383).

Diese klassische Subjekt-Objekt-Dialektik liegt der grundlegenden Entwicklung des Menschen, bei Humboldt als Entwicklung des menschlichen Geistes bezeichnet, zugrunde: Indem der Mensch sich mit seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt auseinandersetzt und auf Grund seiner wirkenden Gestaltung der Verhältnisse Spuren hinterlässt, setzt er sich zu sich selbst und zur Umwelt in ein reflektiertes Verhältnis.

Entscheidend ist für Humboldt, dass diese Entwicklung des menschlichen Geistes ganz wesentlich über Sprache erfolgt, denn Sprache ist eine auf einen bestimmten Zweck gerichtete Geistesarbeit (Humboldt 1796, 389; vgl. Kap. 2.1.1). Heute würden wir von der Ausgestaltung und der Entwicklung von Reflexionsmustern sprechen. Nur über die Sprache könne der Mensch ein (reflektiertes) Verhältnis zu sich und zur Welt entwickeln. Der Grad dieser Reflexivität ist in Humboldts Sicht also sehr stark an die Entwicklung der Sprache gebunden: „Der Mensch lebt mit den Gegenständen [...] so, wie die Sprache sie ihm zuführt“ (Humboldt 1830-1835, 434).

Aus heutiger Sicht sind bei der Herausarbeitung des grundlegenden Strukturmusters des Bildungsbegriffs bei Humboldt nicht alle Implikationen zu übernehmen, insbesondere solche, die der Zeit des Deutschen Idealismus geschuldet sind. Im Kern gehört dazu der Fortschrittsoptimismus, also die Annahme des Fortschreitens der Weltgeschichte zum Besseren, so dass auf diese Weise eine Vervollkommnung des Menschengeschlechtes erreicht wird. Aber das grundlegende bildungstheoretische Reflexionsformat, nämlich die sprachlich organisierte Selbst- und Weltreferenz des Menschen, kann übernommen und weiter entwickelt werden. Die Weiterentwicklung bezieht sich im wesentlichen darauf, dass bei einer bildungstheoretischen Betrachtungsweise auch bildhafte Artikulationen in das Zentrum der Aufmerksamkeit geraten können. Sie sind Manifestationen des menschlichen Geistes genau so wie sprachliche Artikulationen, so dass aus ihnen ebenfalls Selbst- und Weltreferenzen des Menschen erschlossen werden können. Eine bildungstheoretische Interpretation eines Bildes fragt also danach, wie sich aus der Sicht des Einzelnen Gesellschaftliches und Kulturelles im Sinne einer Zeitdiagnose in einem Bild artikuliert.

Der Kunsthistoriker van Straten plädiert für eine deutliche Unterscheidung zwischen *kunsthistorischen* und *kulturhistorischen* Analysen – man könnte auch von *kunswissenschaftlichen* und *kulturwissenschaftlichen* Analysen sprechen. Konsequenterweise sagt er als Kunswissenschaftler: „ikonologische Sachfragen gehören eigentlich nicht zum Thema dieses Buches und werden im weiteren Verlauf nur noch am Rande erwähnt“ (van van Straten 1997, 32). Das Überschreiten kunswissenschaftlicher Analysen in Richtung kulturwissenschaftlicher Untersuchungen ist aber für Sozial- und Kulturwissenschaften, und dazu gehören auch Bildungs- und Erziehungswissenschaft, von zentraler Bedeutung. Das Verflochtensein mit der jeweiligen Zeit/Epoche und die Absicht, über diese etwas zu erfahren, ist für sozialwissenschaftliche Forschung unaufhebbar. Uns scheint, dass Karl Mannheims Begriff der Weltanschauung große Teile dessen beinhaltet⁹, was wir unter bildungstheoretischer Perspektive ausgeführt haben. Mannheim verfolgt die Absicht, „die methodologische Struktur und den logischen Ort des Weltanschauungsbegriffes innerhalb der historischen Kulturwissenschaften zu bestimmen“ (Mannheim 1921, 91). Es geht ihm gerade darum, die Weltanschauung eines Zeitalters zu bestimmen, also jene grundlegenden Prinzipien, von denen Panofsky unter Bezug auf Mannheim spricht. Insofern stellt unser Methodenentwurf einen bescheidenen Versuch dar, etwas über die „Geworfenheit“ des Menschen in sozio-strukturelle Gefüge von Gemeinschaften und Gesellschaften zu erfahren.

Fassen wir zusammen: Das vorgelegte Interpretationsmodell soll im Kontext Qualitativer Sozialforschung einen Weg weisen, visuelles Material (Bilder, Fotos etc.), sofern sie sich auf soziale Situationen beziehen, zu interpretieren. Die vier Stufen gehen von der Bestimmung der Bildmotive aus und verknüpfen diese mit einer strikten reflexiven Kontrolle der kulturellen Bedeutungsgehalte. Dadurch wird eine starke interkulturelle Sensibilität aufgebaut. Erst im zweiten

⁹„Die dokumentarische Methode hat die Eigenheit, dass sie im Unterschiede zu den beiden anderen Arten des Verstehens in einem jeden Zeitalter neu gemacht werden muss, und dass eine jede einzelne Deutung innerhalb ihres Bereiches eng verflochten ist mit jenem geistig historischen Standorte, von dem aus man sich dem Geist verflössener Epochen nähert.“ (Mannheim 1921, 126)

Schritt erfolgt die kulturelle Situierung und die Entwicklung von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen. Die sich auf diese Weise ergebende Bildinterpretationshypothese wird im dritten Schritt über eine Formalanalyse des Bildes ausgearbeitet, so dass schließlich im vierten Schritt der bildungstheoretische Gehalt des Bildes (Selbst- und Weltreferenzen) ermittelt werden kann.

Wie schon für das vorangegangene Filmkapitel gilt auch für dieses Kapitel, dass die Trennung der vier Orientierungsdimensionen (Wissensbezug, Handlungsbezug, Grenzbezug und Biographiebezug) didaktischen Überlegungen folgt. Sie bedeutet nicht etwa, dass ein Bild *de facto* in jedem Fall nur für eine Orientierungsdimension relevant wäre. Wir werden in diesem Sinne im Folgenden verschiedene Fotografien diskutieren, die u.E. jeweils für je eine der vier Orientierungsdimensionen besonders aufschlussreich sind, und dabei jeweils ein im „Modus der Bestimmtheit“ und ein im „Modus der Unbestimmtheit“ verfahrenes Beispiel vorstellen. Dabei werden wir – zu Demonstrationszwecken – das erste Bild im Sinne der beschriebenen Methode sehr explizit und kleinschrittig interpretieren.

Bildungsdimension Wissensbezug

Im Anschluss an die oben (S. 127) angedeutete Diskussion um die „Krise der Repräsentation“ stellt sich für uns *nicht* die Frage, ob der Wissensbezug in Fotografien authentisch oder im Sinne einer realistischen Abbildtheorie „wahr“ ist. Vielmehr sind wir – im Sinne unserer bildungstheoretischen Unterscheidung von Verfügungs- und Orientierungswissen – daran interessiert, welche Art von Wissen auf *welche Weise* von Fotografien hervorgebracht werden kann, insbesondere: welche Orientierungspotenziale sie in der Wissensdimension entfalten können. Mit Günter Abel können vier Modi des „Bildwissens“ unterschieden werden:

- Bilder als Auslöser für Prozesse der Wissensgenerierung und Handlung,
- Bilder als Visualisierung und Veranschaulichung,
- Bilder als Inkorporationen von Formen des Wissens, sowie
- Bilder als konstitutive Bestandteile von Argumentationen und Beweisen.

In allen vier Hinsichten, so Abel, „können sie kognitive und orientierende Funktionen ausüben“ (Abel 2005, 23). Unter bildungstheoretischen Aspekten ist dabei der erste Modus von besonderem Interesse, insbesondere unter der Fragestellung, welche Prozesse der Generierung von Orientierungswissen potentiell von Bildern ausgehen können. Rufen wir uns dazu die Merkmale von Bildungsprozessen (vgl. Kap. 2) in Erinnerung, so sehen wir, dass es einerseits darum gehen kann, in den verschiedenen lebensweltlichen Bezugsdimensionen Orientierungen zu erzeugen, andererseits aber auch darum, Flexibilisierungs- und Veränderungsprozesse auszulösen (also Wahrnehmungsmuster und Orientierungsschemata zu verändern), indem vorhandene Muster bewusst gemacht, negiert, relativiert etc. werden. Einerseits also können durch Bilder Sachverhalte sichtbar gemacht werden, die in dieser Weise oder Qualität vorher nicht bekannt waren – so etwa in der sozialdokumentarischen Fotografie. Andererseits kann das Foto aufgrund seiner prinzipiellen Unabgeschlossenheit (Interpretationsbedürftigkeit) Such- und Fragebewegungen beinhalten und beim Betrachter provozieren, die einem tentativen Erfahrungsmodus entsprechen.

In dieser Bezugsdimension geht es also allgemein um ein „kontextualisierendes Sichtbarmachen“ von Sachverhalten. Dies kann darin bestehen, dass in einer Fotografie eine Ansicht oder eine Sichtweise artikuliert wird, indem mittels einer kompositorisch komplexen Art der bildlichen Präsentation Informationen in Zusammenhänge eingebettet und damit kontextualisiert werden, oder aber darin, dass vorhandene Wissensgehalte und Sichtweisen auf neue Weise gerahmt werden, so etwa durch De- und Rekontextualisierung, Ironie, Kritik, durch neue visuelle Perspektiven, durch neue temporale Perspektiven, etc.

Rudolf Holtappel: Eisenheim-Siedlung



Abbildung 1. Rudolf Holtappel: Eisenheim-Siedlung, älteste Arbeitersiedlung des Ruhrgebiets, Oberhausen 1970 (Quelle: Schneider/Grebe 2004 2004, 140)

Objektbeschreibungen (Hypothesen der Objektbenennung)

Es ist unmittelbar erkennbar, dass wir es bei dieser Schwarzweiß-Fotografie mit einer Außenaufnahme zu tun haben, auf der Häuser, Wege, Menschen, Tiere und Fahrzeuge zu erkennen sind. Wir beschreiben zunächst die unbelebten Objekte, um uns anschließend den Personen zu widmen.

Zu sehen ist eine nicht geteerte und nicht gepflasterte Straße, die einen großen Teil der Bildfläche einnimmt und vom Bildvordergrund in den Bildhintergrund verläuft. Eine Reihe von vier quadratischen Steinplatten verläuft im vorderen Teil der Straße quer von links nach rechts, jeweils mit einem Zwischenraum, der etwas kürzer als die Kantenlänge der Steine (geschätzt etwa 30-40 cm) ist. Der Abstand zwischen den Platten liegt bei geschätzten 70-100 cm, entspricht mithin einer Schrittlänge. Die dritte Platte von links ist gebrochen. Die Reihe führt zu einem ebenfalls auf der Straße befindlichen Eisenrost, an den die steinerne Schwelle eines Backsteinhauses anschließt, die ihrerseits ein weiteres eingelassenes Eisenrost mit darüber gelegter Fußmatte aufweist. Dieses rechts im Bild befindliche, am Bildrand „angeschnittene“ Haus ist weiterhin von der Straße durch einen ca. 1 m breiten Streifen getrennt, der aus Zement gefertigt sein könnte, teilweise aufgebrochen ist und an den Rändern (zur Straße hin) rechts der Schwelle von schmalen Abschluss-Steinen abgegrenzt wird; links der Schwelle jedoch eher als ein flacher Sockel erscheint, der nicht durch Schlusssteine begrenzt wird, sondern in einem abgeflachten Winkel zur Straße hin ausläuft, wobei eine unregelmäßige, ausgerissene Kante am Übergang zur Straße zu sehen ist.

Von dem Haus zur Rechten ist ein offener Eingang zu erkennen (eine Tür ist nicht sichtbar), der den Blick auf ein Stück gekachelter Wand im Innern freigibt; ferner zwei hohe Fenster im Erdgeschoss. Über diesem Ensemble sind kleine quadratische Fenster zu sehen, sowie die Abschlusskante einer Dachrinne. Es lässt sich daraus schließen, dass es sich um ein eingeschossiges Gebäude mit Dachstuhl handelt. Ein weißes Kabel verläuft vom Dachgeschoss kommend zum hinteren der beiden Fenster und von dort aus ins Innere des Hauses – es könnte sich etwa um ein „aufputz“ verlegtes Antennenkabel handeln. Über dem Eingang befindet sich eine kugelförmige Außenbeleuchtung. Ein Besen lehnt links neben dem Eingang an der Hauswand – Bürste nach oben zeigend; ein kleiner weißer Eimer ist etwa in Kopfhöhe ebenfalls links neben dem Eingang an der Hauswand aufgehängt. Auf dem Sockel links der Schwelle befinden sich zwei einfache Gartenstühle; zwischen diesen eine Bank. Auf dem rechten Stuhl sitzt eine Person (Personenbeschreibungen erfolgen später). Hinter ihr steht auf dem Fenstersims eine etikettierte Weißglasflasche von der Form einer Mineralwasserflasche. An das Haus schließt, in Höhe der oberen Bildmitte eine niedrige Hecke (in offenbar sehr gepflegtem Zustand) an, die möglicherweise einen Garten von der Straße abgrenzt und zu einem weiteren Haus führt, dessen Bauart mit dem oben beschriebenen weitgehend identisch zu sein scheint. Zusätzlich erkennbar ist hier ein Giebeldach sowie eine auf diesem montierte Rundfunk-Antenne. Im gleichen Muster ist, nun schon deutlich im Bildhintergrund, eine weitere kurze Hecke und ein weiteres Haus zu erkennen; dahinter verdeckt ein Baum weitere Strukturen, die auf dem zur Interpretation vorliegenden Druck nicht mehr erkennbar sind (möglicherweise aber auf dem Originalabzug). Bei allen Gebäuden der linken Seite sind Bänke links und rechts neben dem Eingang erkennbar.

Die linke Seite weist ebenfalls Gebäude auf, doch sind diese von anderer Bauart. Zunächst ist im linken Bildvordergrund etwas im Ansatz zu erkennen, das eine Teppichstange sein könnte (ein Gerüst aus zwei vertikalen und einer horizontalen Metallstange, über die Teppiche gehängt und ausgeklopft werden können; solche Teppichstangen sind in vielen bis in die 1960er Jahre gebauten Siedlungen zu finden). Alternativ könnte es sich etwa auch um ein einfaches Fußballtor handeln, doch spricht die direkte Nähe zur Straße gegen diese Lesart. Eine anschließende Rasenfläche wird von drei Pfeilern begrenzt, davon die äußeren von stärkerem Umfang, der mittlere etwas dünner. Falls diese Pfeiler einen Maschendrahtzaun tragen, so ist dieser jedenfalls auf dem Druck nicht erkennbar. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass sie zumindest in vergangener Zeit einem solchen Zweck gedient haben, da eine andere Funktion sich aus dem Bild nicht erschließen lässt. Es schließt ein Backsteingebäude an, das wesentlich kleiner als die Häuser auf der rechten Seite ist. Zur Straßenseite hin sind eine Art Stalltür erkennbar (eine einfache Holztür, die mit großen Eisenangeln auf der Hauswand befestigt ist und von außen auf derselben aufliegt) und ebensolche hölzernen Fensterläden. Man könnte vermuten, dass es sich bei diesem Gebäude um einen Stall oder ähnliches handelt, bzw. gehandelt haben könnte. Es befindet sich ein Stuhl vor diesem Gebäude, das, soweit erkennbar, nicht über eine befestigte Abgrenzung zur Straße verfügt, so dass der Stuhl praktisch auf der Straße steht. An die Rückseite dieses Gebäudes schließt eine niedrige Backsteinmauer an, die ein Karree umschließt, das flächenmäßig deutlich ist kleiner als die Grundfläche. Auch diese Umzäunung einer Fläche, die für einen Garten erheblich zu klein bemessen ist, könnte ein Hinweis auf die (ehemalige) Funktion dieser Gebäude sein. Im Hintergrund ist auf der linken Bildseite, oberhalb des beschriebenen Gebäudes, ein Baum sowie, weiter weg, ein weiteres Haus zu sehen. Auf der Höhe seines hinteren Endes, zur Straßenseite hin, befindet sich ein Strommast, dessen Leitungen zu weiteren Strommasten entlang des linken Straßenrandes führen. Wie bereits auf der rechten Seite, wiederholt sich auf der linken das beschriebene Bebauungsmuster (Rasenfläche – stallähnliches Gebäude) bis in den Bildhintergrund. Beide Straßenseiten laufen auf nur noch schwach erkennbare unregelmäßige Strukturen zu, die einen bewachsenen Hügel oder auch einen Park mit höheren Bäumen darstellen könnten.

Auf der Straße – mit dieser Beobachtung beenden wir die Beschreibung des Settings – sind zwei Personenkraftfahrzeuge zu sehen. Es handelt sich, soweit anhand der Form identifizierbar, bei dem vorderen Wagen wahrscheinlich um einen Ford Capri I mit seinem charakteristisch kantigem Design (Produktionsjahre: 1969-1973); der hintere, weit hinten auf der linken Straßenseite erkennbare Wagen lässt rundere Formen erkennen. Es kann nicht gesagt werden, ob die Wagen parken oder fahren. Bewegungsbedingte Verwischungen wären nicht erkennbar, da

offenbar mit einer sehr kurzen Verschlusszeit gearbeitet wurde (erkennbar an dem im Sprung „eingefrorenen“ Hund); allerdings müssten, falls das vordere Auto in Bewegung wäre, auf einer ungeteerten Straße zumindest kleine Staubwolken zu sehen sein (was nicht der Fall ist). Falls beide Wagen parken, und davon gehen wir im Folgenden aus, so ist erstens der große Abstand zum Straßenrand auffällig – der vordere Wagen befindet sich mit seiner linken Außenseite beinahe in der Mitte der Straße – und zweitens, dass der hintere Wagen auf Fahrtrichtung links parkt, so wie es etwa bei Einbahnstraßen üblich ist.

Zu den Personen und Tieren: Erwähnt wurde bereits die auf einem Stuhl sitzende Person. Es handelt sich dem Augenschein nach um eine mittelalte bis ältere, eher korpulente Frau. Sie ist, soweit erkennbar, mit einer Kittelschürze über einem dunklen (stehend wahrscheinlich knielangen) Rock, sowie mit Sandalen bekleidet. Ihr linker Unterarm liegt auf der Lehne des Stuhls auf; ihre beiden Hände liegen auf ihrem Schoß auf, und in ihrer linken Hand hält sie einen flachen, nicht identifizierbaren Gegenstand (es könnte sich um zwei flache kleine übereinanderliegende Bücher handeln; doch sind die Winkel der beiden erkennbaren übereinanderliegenden Rechtecke so genau aufeinander ausgerichtet, dass es sich eher um *einen*, uns unbekanntes Gegenstand zu handeln scheint). Ihre Sitzhaltung ist zurückgelehnt (entsprechend dem Winkel der Rückenlehne des Gartenstuhls). Die Sitzfläche ist im Verhältnis zu ihrer Körpergröße anscheinend etwas zu hoch, so dass nur ihre Fußballen den Boden berühren, die Fersen hingegen in der Luft schweben (alternativ müsste man annehmen, dass sie die Fersen aktiv nach oben drückt, also Muskelspannung im Unterschenkel aufbaut, was der im Ganzen entspannten Sitzhaltung eher nicht entspricht). Ihr Kopf ist nach links gedreht und ein wenig nach unten geneigt. Ihr Blick richtet sich die Szene im Vordergrund.

Dort ist, vor dem dritten Pflasterstein (also im rechten unteren Bild-Quadranten) ein lachender oder lächelnder blondhaariger Junge von etwa 8-11 Jahren zu sehen. Er trägt dunkle Kleidung – Halbschuhe, dunkle Socken, die Hose könnte eine Jeanshose sein, sowie ein dunkles kurzärmeliges Hemd mit Kragen und hellen Hemdknöpfen. Seine linke Hand steckt locker in der linken Hosentasche; sein rechter Arm hält (wahrscheinlich) einen nicht identifizierbaren Gegenstand in die Höhe (etwas über Kopfhöhe; es wäre auch möglich, dass er nichts in der Hand hält). Sein Blick ist auf den Kopf des Hundes gerichtet. Die Körperhaltung – der Junge steht auf seinem linken Fuß; der rechte Unterschenkel ist nach hinten angewinkelt, so dass der linke Fuß entweder in der Luft schwebt oder knapp den Boden berührt – lässt darauf schließen, dass die Haltung keine statische ist, sondern eine durch kurze Verschlusszeit der Kamera „eingefrorene“ Bewegung darstellt. Dafür spricht auch der bereits erwähnte Hund – ein kurzbeiniger, kurzhaariger Hund; möglicherweise ein Dackel – der an dem Jungen hochspringt und offenbar versucht, den Gegenstand in der rechten Hand des Jungen zu erreichen. Auffällig ist der lange Schatten dieses Ensembles, der zum rechten unteren Bildrand verläuft und vollständig im Bild enthalten ist. Der Länge des Schattens ist zudem zu entnehmen, dass das Foto entweder vormittags oder nachmittags aufgenommen wurde (andere Varianten, etwa eine Mittagsaufnahme bei tiefstehender Wintersonne oder eine Aufnahme in einer Gegend nahe dem Polarkreis können wohl aufgrund der deutlich sommerlichen Kleidung der Personen ausgeschlossen werden).

Auf diese Szene ist der Blick eines weiteren, dunkelhaarigen Jungen ähnlichen Alters gerichtet. Er befindet sich auf der linken Hälfte der Straße etwa in Höhe der Teppichstange, vertikal ziemlich genau in der Bildmitte; horizontal etwa auf der linken Drittlinie des Fotos. Er trägt ein helles kurzärmeliges Hemd, eine dunkle kurze Hose, dunkle Schuhe sowie dunkle Kniestrümpfe. Sein Körper ist halb zur sitzenden Frau, halb zum blonden Jungen hin gewendet; seine Körperhaltung macht einen statischen Eindruck: der rechte Arm liegt am Körper an; das linke Bein dient als „Standbein“, das rechte ist leicht angewinkelt wie bei einem „Spielbein“. Sollte es sich auch hier um eine eingefrorene Bewegung handeln, so wäre doch die Stellung der Füße zueinander untypisch, denn diese bilden beinahe einen rechten Winkel. Allenfalls könnte es sich mithin um eine eingefrorene Drehbewegung handeln, doch sprechen die aufrechte Körperhaltung und der locker anliegende rechte Arm eher dafür, dass der Junge stehend die Szene im Vordergrund beobachtet.

Als letztes Bildelement ist eine Person zu nennen, die sich auf der linken Straßenseite in Höhe des zweiten Gebäudes befindet. Körperform, -haltung und Kleidung lassen vermuten, dass es sich hierbei um eine ältere Frau handelt, die sich in einer Schrittbewegung in Richtung der Straßenmitte befindet.

Hypothesen und Lesarten über die Ordnung der Objekte

Bedeutungsebene: Das ikonographische Motiv des Bildes entspricht dem einer dörflichen Straßenszene. Man kann sehr eindeutig erkennen, dass der Junge im Vordergrund mit dem Hund *spielt*. Der zweite Junge beobachtet diese Szene. Seine Körperhaltung ist weder vollkommen statisch (auf beiden Beinen zugleich stehend) noch dynamisch. Er hinterlässt daher einen wartenden oder vielleicht auch unentschlossenen Eindruck. Zu dieser Annahme führt auch der Platz, an dem er steht – mitten auf einer Straße, relativ weit entfernt von möglichen Interaktionspartnern. Verschiedene Bildelemente lassen vermuten, dass es sich bei der sitzenden Frau um eine Hausfrau handelt, die eine Arbeitspause einlegt: der angelehnte Besen und der aufgehängte Eimer verweisen auf eine fortlaufende, lediglich unterbrochene Putztätigkeit. Die offene Tür könnte ebenfalls ein Hinweis darauf verstanden werden – möglicherweise wurden die Böden feucht gereinigt und trocknen jetzt im Luftzug der offenen Eingangstür. Für eine solche oder ähnliche Lesart spricht zudem, dass an den anderen Häusern keine Besen, Eimer oder ähnliche Gegenstände zu sehen sind, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sie sich dort üblicherweise *nicht* befinden. Besen und Eimer wurden also hervorgeholt, aber noch nicht weggeräumt. Auch die auf dem Fenstersims abgestellte Mineralwasserflasche spricht für eine kurze Arbeitspause; jedenfalls handelt es sich nicht etwa um eine längere, mit Vorbereitungen verbundene Kaffeepause. Mit dem Ensemble dieser vier Figuren kündigt sich das Motiv der Zeitlichkeit, bzw. des Differenzpaares Arbeit vs. Freizeit (Ruhe, Spiel) an.

Betrachtet man das Setting, also Straße, Gebäude, Fahrzeuge etc., so könnte man zunächst den Eindruck haben, dass es sich um die Fotografie eines sog. „Straßendorfes“ handelt (dessen Häuser also entlang einer einzigen Straße aufgereiht sind). Jedoch sind am linken Bildrand weitere größere Häuser zu erkennen, so dass diese Variante ausgeschlossen werden kann. Obwohl die „Ställe“ oder vielleicht auch Schuppen auf der linken Seite ebenfalls auf ein rurales Umfeld deuten könnten, spricht doch die absolute Gleichförmigkeit der Gebäude entlang der Straße eher gegen eine solche Lesart. Zudem ist nirgendwo ein Hinweis auf landwirtschaftliche Nutzungsformen (Nutzgärten, Äcker, Großviehzucht etc.) zu sehen. Insofern die Gebäude auf der linken bzw. der rechten Seite der Straße von der Bauart her miteinander identisch sind und ihre Anordnung seriell ist, handelt es sich unverkennbar um eine *Siedlungsanlage* mit Wohn- und Nutzgebäuden, Gärten und Rasenflächen sowie weiteren typischen Einrichtungen (Teppichstange). Ob diese Anlage Teil eines Dorfes oder einer Stadt ist, ist letztlich nicht zu entscheiden – ein urbanes Umfeld, wie es für eine innerstädtische Siedlungsanlage typisch wäre, ist jedenfalls nicht erkennbar.

Ziehen wir also an dieser Stelle die Kontextinformation aus dem Titel der Fotografie hinzu. Zunächst kann aufgrund des dokumentarischen Charakters der Fotografie angekommen werden, dass der Titel des Bildes ebenfalls in dokumentarischer Absicht vergeben wurde, dass also die Benennung der „Eisenheim-Siedlung“, des Ortes (Oberhausen) und der Zeit (1970) in der Absicht erfolgten, Anschluss über die geosoziale Situierung zu geben. Es ist auch hier wichtig zu berücksichtigen, dass diese Kontextinformationen nicht einfach als „wahr“ eingestuft werden können, sondern lediglich als Hinweise zu behandeln sind. So führte uns eine Recherche nach dem Bildautor Rudolf Holtappel zu einer Internetpräsenz mit weiteren Fotografien von Holtappel, darunter ein zweites, offenbar zur gleichen Zeit am gleichen Ort entstandenes Foto mit der Titelangabe „Siedlung Eisenheim, Oberhausen, 1961 (30/24 cm)“.¹⁰ Aufgrund des kantigen Designs des vorderen rechten Wagens kann eine solch frühe Datierung allerdings nur als sehr unwahrscheinlich erscheinen. Wir gehen also davon aus, dass das Bild auf den Beginn der 1970er Jahre datiert.

Es sind verschiedene Hinweise auf die soziale Situierung der Bewohner zu finden. Zunächst ist die ungepflasterte Straße, sowie das Fehlen von Bürgersteigen zu nennen. Die Häuser sind schlicht und schmucklos und insofern wenig repräsentativ. Leichte Anzeichen von Verfall sind zu bemerken (der zementierte Randstreifen rechts im Bild weist Risse auf; ebenso wie die dritte der quer über die Straße laufende Steinplatte. Diese Platten, sowie die unterschiedliche Ausführung der Randstreifen und des „Sockels“ links und rechts neben der Türschwelle (einmal mit

¹⁰<http://tinyurl.com/4eewpj> [18.6.2008]. Dieses zweite Foto eröffnet die interessante Gelegenheit einer kontrastierenden Interpretation beider Werke, worauf wir in unserem Kontext allerdings verzichten müssen.

Abschlusssteinen, einmal ohne) sind offenkundig nicht fachgerecht angefertigt, also möglicherweise selbst angefertigt und/oder sehr billig und ohne Beachtung ästhetischer Kriterien ausgeführt (ebenfalls dafür sprechend: das „aufputz“ verlegte Antennenkabel). Die Gebäude auf der linken Seite hinterlassen das Rätsel, ob sie (ehemals) Ställe oder sonstige Nutzgebäude darstellten. Spuren von Kleinvieh sind jedenfalls nicht zu finden. Zwei Bildelemente sprechen dafür, dass diese Gebäude weiterhin genutzt werden (erstens der vor dem ersten Stall/Schuppen platzierte Stuhl; zweitens die Frau im Hintergrund, die gerade aus dem zweiten Stall/Schuppen zu kommen scheint). Insgesamt stehen 1) die Bauart der Gebäude und der Straße, 2) der Zustand derselben sowie 3) der fehlende Hinweis auf landwirtschaftliche Erwerbsformen mit der Kontextangabe „Arbeitersiedlung“ aus dem Titel in hoher Übereinstimmung. Dass es sich hierbei laut Titel um die „älteste Arbeitersiedlung des Ruhrgebiets“ handelt, könnte die sehr schlichte Bauart der Anlage erklären.

Bevor wir weitergehen und diese Klärung auf der Ebene der Objektbedeutungen zu einer Rekonstruktion der innerbildlichen Narration, also des Sinns, zusammenfügen, lassen sich noch einige Hinweise auf die Situation, die das Bild zeigt, auswerten. Zwar kennen wir nun den Ort und das vermutliche Jahr der Aufnahme, doch sind Jahreszeit, Tag und Tageszeit noch unbekannt. Insofern die Aufnahme in unseren Breiten entstanden ist, können wir auf unsere klimatischen Erfahrungen zurückgreifen. Die Kleidung der Personen (kürzerer Rock/Sandalen, ärmellose Kittelschürze der Frau; kurzärmlige Hemden der beiden Jungen) sind ein deutlicher Hinweis auf wärmere Temperaturen, allerdings nicht auf Hitze (Kniestrümpfe des einen, lange Hose des anderen Jungen). Es könnte sich um eine Szene im Frühling, im Frühsommer oder auch Frühherbst handeln. Insofern weder Blüten noch welches Laub zu sehen sind, erscheint der Frühling/Frühsommer als wahrscheinlichste Variante. Ob das Bild an einem Werktag aufgenommen wurde, ist letztlich nicht zu entscheiden. Man kann allerdings vermuten, dass es sich nicht um einen Sonntag handelt. Erstens wäre der offenbar stattfindende größere Hausputz eine für einen Feiertag eher untypische Tätigkeit. Zweitens sind nur wenige Personen, und ausschließlich Frauen und Kinder, aber keine Männer auf dem Bild zu sehen. Die Arbeiter und ggf. auch Arbeiterinnen fehlen somit auf dem Bild (sofern die Arbeitersiedlung zu dieser Zeit noch für eine solche homogene Gruppe von Industriearbeitern genutzt wurde). Handelt es sich um einen Werktag, so wäre aufgrund des Sonnenstandes (Schatten) auf einen Nachmittag zu schließen, ansonsten aber auf die Schulferienzeit. In jedem Fall kommen wir auf die obige Feststellung zurück, dass die Szene mit dem Thema „Freizeit“ konnotiert ist. – Wir bewegen uns mit diesen Spekulationen bereits in der Nähe möglicher Narrationsentwürfe des Bildes. Festzuhalten ist jedenfalls die relative Menschenleere im Bild. Nimmt man als Kontextinformation hinzunimmt, dass die Eisenheim-Siedlung zu ihren Hochzeiten in ca. 50 Häusern über 1000 Menschen beherbergte, so ist diese Leere insbesondere auffallend.

Sinnebene: Narrationsentwürfe können die Bedeutungen der Bildelemente aus verschiedenen Perspektiven oder Aspekten heraus zu einem Ganzen zusammenfügen. Beziehen wir die uns gegebenen Kontextinformation, also den Titel der Fotografie ein, so ergeben sich zwei sehr unterschiedliche Perspektiven. Das Bild selbst zeigt eine Reihe aufeinander bezogener, situierter sozialer *Handlungen* – Spielen, Beobachten/Warten, Ausruhen/Pausieren. Der Bildtitel jedoch fokussiert ausschließlich auf das *architektonische Ensemble*. In Begriffen der Filmanalyse haben wir es einmal mit dem *acting*, das andere mal mit dem *setting* zu tun. Der Titel enthält zudem eine Historisierung der Siedlungsanlage. Er verortet sie innerhalb eines sozialgeschichtlichen „Megatrends“ des 19. Jahrhunderts, also des Industrialisierungszeitalters. Die so entstehende Differenz zwischen den möglichen Narrationen ist nicht gering.

Eine auf die *Interaktionssituation* fokussierende Variante könnte wie folgt lauten: Das Bild zeigt einen typischen frühsummerlichen Nachmittag in einer Arbeitersiedlung. Es herrscht überwiegend Stille. Wir sehen eine Hausfrau, die in einer Arbeitspause ihrem etwa 10-jährigen Sohn beim ausgelassenen Spiel mit dem Hund zuschaut. Ein Nachbarsjunge schaut dabei zu. Die Fotografie hält einen Moment der *Freizeit* der drei Personen im Vordergrund fest.

Eine auf *Milieuaspekte* fokussierende Narration bietet sich gleichfalls an: Die Fotografie erzählt von einer typischen Situation im Arbeitermilieu der späten 1960er Jahre. Es verweist auf relativen Wohlstand (vorhandene Gärten, neues PKW-Modell, gutgekleidetes Kind im Vordergrund) bei einem insgesamt eher bescheidenen Lebensstandard (Zustand/Alter der Straße und der Häuser),

auf eine intakte Sozialordnung (Hausfrau/Sohn), vorhandene soziale Beziehungen innerhalb der Siedlung (Nachbarsjunge/Spielkamerad; Stühle und Bänke vor den Häusern). Die Bewohner leben ein in seiner Bescheidenheit geordnetes Leben mit gewissen Freiräumen, die sich nicht zuletzt aus dem geringen „Strukturierungsgrad“ der Siedlungsanlage, ihrer geringen Funktionalität im Vergleich zu den modernen Massenwohnanlagen der 1960er und 1970er Jahre, ergeben. Die ungeteerte, ungepflasterte Straße symbolisiert im Bild dieses Ineinandergreifen von ökonomischer Schlichtheit und relativer Freiheit: sie ist für starken Verkehr nicht geeignet und dient offenbar in gemischter Weise dem Straßenverkehr, aber auch dem Alltagsleben der Bewohner. Sie ist Spielraum und auch Teil des Lebensraumes. So sind beispielsweise die Privaträume, also Häuser kaum von der Straße abgegrenzt; die Straße wird „funktionsfern“ benutzt (Eisenrost) und auch selbsttätig angepasst (Steinplatten). Das Bild erweckt durch seine ruhige, beinahe statische Atmosphäre den Eindruck einer Arbeiteridylle, eines intakten sozioökonomischen Milieus.¹¹

Eine vom *Bildtitel* her naheliegende Narration betont eher den historischen Stellenwert der Siedlung, eröffnet also eine *diachrone* Perspektive: Die Fotografie zeigt nicht nur, dass die Eisenheim-Siedlung als die „älteste Arbeitersiedlung des Ruhrgebiets“ immer noch ihrem ursprünglichen Zweck dient, indem sie Arbeiterfamilien einen schlichten, aber intakten sozialen Lebensraum bietet. Sie verweist zugleich auf den geschichtlichen Ort derselben, indem sie innerhalb eines veralteten architektonischen Ensembles Momente einer Modernisierung auf sozialer Ebene dokumentiert. Drei Aspekte lassen sich dabei (mindestens) hervorheben:

- *Erstens* die in ihrer Funktion unklaren Gebäude auf der linken Seite der Straße – aller Wahrscheinlichkeit handelt es sich hier um Stallungen für Kleinvieh und vielleicht auch um Geräteschuppen, in denen Werkzeuge und Material für die Pflege von Nutzgärten aufbewahrt werden konnten. Beide Funktionen sind zur Zeit der Aufnahme längst obsolet; die veränderte ökonomische Stellung und soziale Sicherung der Arbeiterfamilien macht den Eigenanbau und das Halten von Kleinvieh zur Subsistenzsicherung überflüssig. Der milde Kontrast zu den – ebenfalls aus einer fernen Vergangenheit stammenden, aber noch funktional verwendeten – Wohnhäusern auf der rechten Straßenseite erscheint wie eine Gegenüberstellung des bereits (funktional) Vergangenen zu einem noch-nicht funktional Vergangenen.
- Als *zweites* Element ist der PKW im Vordergrund zu erwähnen, der in der Modernität seines Designs (der Ford Capri I war ein ausgesprochen sportlicher, dabei aber preiswert gehaltener Wagen¹²) in großem Gegensatz zu den alten Backsteinhäusern, vor allem aber zu der unbefestigten Straße und den fehlenden Bürgersteigen steht. Der Eindruck der Modernität des vorderen Fahrzeugmodells wird noch einmal durch den Gegensatz zu dem älteren, rundlichen PKW im Bildhintergrund verstärkt. Insgesamt kann sich leicht die Assoziation einstellen, dass die Gebäude auf der linken Seite besser als Garagen zu nutzen wären, dass eine asphaltierte Straße nötig würde, die Häuser durch Bürgersteige von der Straße abzugrenzen wären, etc. – die Siedlungsanlage erhält durch diesen im Bild angedeuteten Kontrast geradezu etwas Museales.
- Als *drittes* Element schließlich könnte das gepflegt wirkende Äußere des Jungen im Vordergrund betrachtet werden. Während der dunkelhaarige Junge im Hintergrund mit der traditionellen und vielleicht milieutypischen Kinder-Sommerbekleidung eher einen alten Typ repräsentiert (funktionale, robuste, einfach Alltagskleidung vs. „Sonntagskleidung“), fällt der Junge im Vordergrund durch seine elegante Erscheinung auf, die durchaus auch in weniger privaten sozialen Kontexten als angemessene Kleidung erscheinen würde. Er trägt in der Freizeit lange Hosen, die beim Spielen leicht an den Knien verschlissen werden; zudem

¹¹Eine weitere Kontextinformation beziehen wir nicht in die Interpretation ein, erwähnen sie aber: Die Eisenheim Siedlung war in der Nachkriegszeit mehrfach vom Abriss bedroht. In den 1960er Jahren plante der Thyssen-Konzern, an dieser Stelle Hochhäuser zu bauen. Durch öffentlichen Druck und eine schließlich (1972) gegründete Bürgerinitiative gelang es, die Siedlung weitestgehend zu erhalten (vgl. Projektgruppe Eisenheim 1973). Sie steht heute unter Denkmalschutz, ist also anerkannter Bestandteil der öffentlichen Erinnerungskultur.

¹²Vgl. <http://www.caprihome.de/> [18.6.2008]; gedankt sei den Mitgliedern von <http://forum.oldtimer-info.de> [18.6.2008] für ihre Hilfe.

scheint es sich um Jeanshosen zu handeln, sie – zumal in den 1960er/1970er Jahren – als Zeichen für Innovation, jedenfalls als nicht traditionelles Kleidungsstück, gelten können. Auch hierin kündigen sich Veränderungen an, zumal die moderne Kleidung des Jungen auch im Gegensatz zur Kittelschürze seiner (vermutlichen) Mutter steht, die – mit den Insignien des Besens und Eimers – als Hausfrau zudem tradierte Rollenmuster repräsentiert.

Der historisierende Titel der Fotografie lenkt den Blick also auf eine *innerbildliche Historizität* und eine mit dieser verbundene Thematisierung einer Modernisierungsdynamik, welche die Siedlung als architektonisches Ensemble (noch) nicht erfasst hat.

Die Inszenierung der Objekte (mise-en-scène)

Das *Setting* wurde bereits in den vorangegangenen Abschnitten weitestgehend beschrieben. Es handelt sich um eine siedlungsmäßige Ansammlung von Gebäuden in einer eher randstädtisch erscheinenden Lage. Da es sich um eine Schwarzweiß-Fotografie handelt, entfällt zwar die Analyse der Farbdimension; dafür aber lässt sich die *Tonalität* des Bildes diskutieren. Das Bild wurde in ausgeglichenen Kontrasten ausbelichtet. Es weist klar unterscheidbare Abstufungen von Grauwerten auf, die das gesamte Spektrum von Schwarz bis Reinweiß umfassen. Sowohl in den Schatten als auch in den Lichtern ist, mit Ausnahme vielleicht eines Lichtreflexes auf dem vorderen PKW, eine vollständige Durchzeichnung gegeben (soweit sich das anhand eines Druckes beurteilen lässt). Die Tonalität kann somit als neutral eingestuft werden; weder dramatisiert sie durch hohe Hell/Dunkel-Kontraste, noch nivelliert sie durch weiche Kontrastgebung. Dies verweist, insbesondere im Zusammenhang mit der Tatsache, dass das Foto vom Vordergrund bis in den Hintergrund scharf durchgezeichnet ist, auf seinen dokumentarischen Charakter, denn es wurde auf subjektive (partielle) Fokussierungen und Hervorhebungen verzichtet (interessant ist hier und für viele der folgenden Aspekte der Gegensatz zur in Fußnote erwähnten zweiten Fotografie der Eisenheim-Siedlung; so ist beispielsweise das Gesicht des blonden Jungen dort im stimmungsvollen Gegenlicht abgeschattet, also nicht erkennbar).

Das Bild weist eine leicht nach links verschobene horizontale Symmetrie auf. Im Zusammenhang mit der einfachen Fluchtpunktperspektive der Straße, der Kameraposition ungefähr auf Kopfhöhe sowie dem nur leicht nach unten geneigten Kamerawinkel ergibt sich ein ruhiger, klarer Grundaufbau des Bildes. Flächenmäßig bestimmende Bildelemente sind die Straße im mittleren Grau, die Backsteinfassaden im dunkleren sowie der Himmel im hellen Grau. Das Foto scheint mit einer neutralen Brennweite aufgenommen worden zu sein, wie aus den, dem natürlichen Seheindruck ungefähr entsprechenden, perspektivischen Größenverhältnissen zu schließen ist. Die ausgewogene Verteilung der Grauf Flächen hinterlässt im Zusammenhang mit der ausgeglichenen Tonalität einen harmonischen Eindruck.

Wir diskutieren nun einige planimetrische Aspekte der Fotografie und versuchen, diese an die oben entwickelten Narrationen zurückzubinden. Die Idee dabei ist es, die entworfenen Narrationen anhand der formalen Eigenschaften des Bildes zu validieren und ggf. zueinander in Beziehung zu setzen.

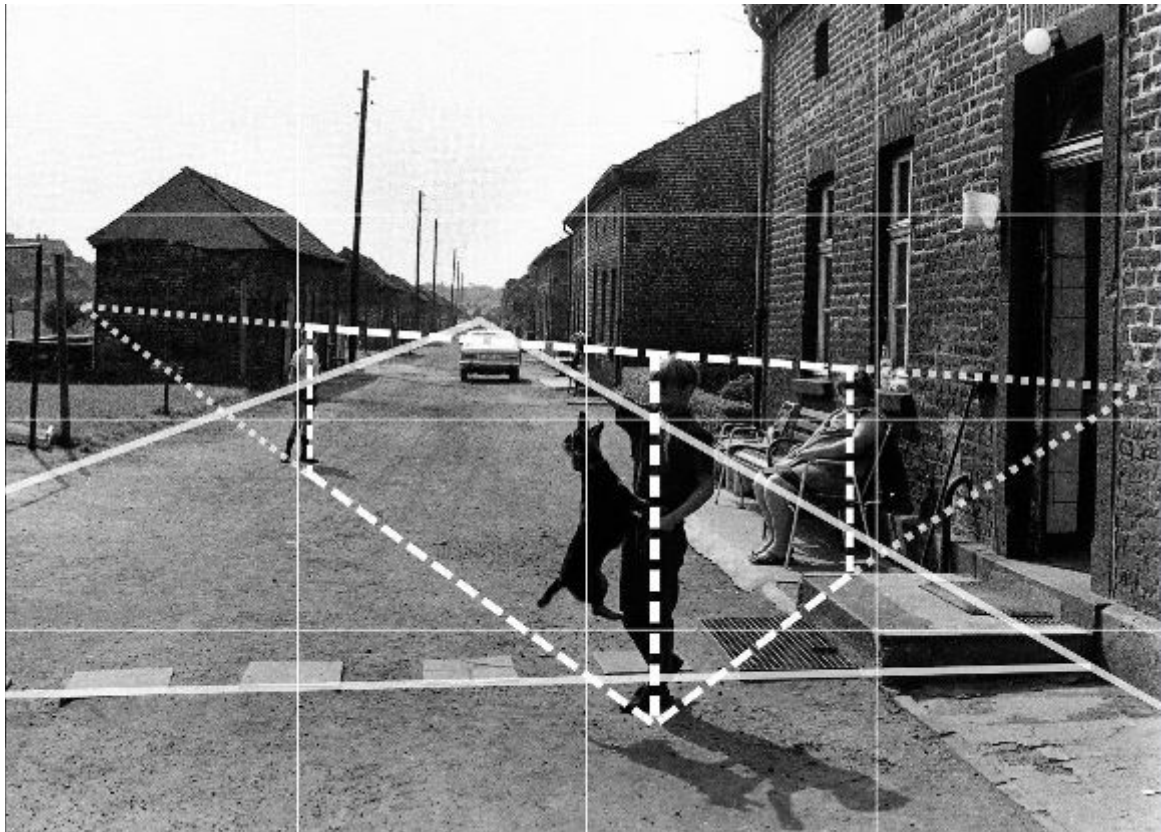


Abbildung 2. Eisenheim-Siedlung – Bildkomposition

Man kann im formalen Bildaufbau zwei bestimmende Strukturen erkennen:

1) Die Fluchtpunktperspektive der Straße ist in Abbildung 2 anhand der beiden nach hinten verlaufenden (nicht gestrichelten) Linien angedeutet; weitere Linien könnten von den Dachlinien der Häuser und den oberen Kanten der Fenster und Hauseingänge aus gezogen werden. Deutlich sichtbar ist anhand des eingezeichneten Rasters die leicht dezentrierte Lage des Fluchtpunktes; zugleich sieht man, dass sich der vordere PKW knapp unterhalb des Fluchtpunktes und somit an einer visuell hervorgehobenen Stelle des Bildes befindet. Eine dritte Linie lässt sich entlang der Steinplatten im Bildvordergrund hinzufügen. Sie begrenzt den perspektivischen Verlauf, unterbricht also visuell die perspektivische Dynamik zum unteren Bildrand hin.

2) Wie am Raster ersichtlich, befindet sich das Ensemble Personen/Hund sowohl horizontal wie auch vertikal zum größten Teil innerhalb der Bildmitte. Die Figuren lassen sich von einem Dreieck umrahmen, das – im Gegensatz zum Dreieck der Fluchtpunktperspektive – auf der Spitze steht. Der Linienverlauf vom Jungen im Vordergrund zu den beiden anderen Personen führt eine zweite räumliche Struktur in das Bild ein, die man so lesen kann, dass sie zwei virtuelle Fluchtpunkte aufweist (die rechte und linke Spitze des gestrichelten Dreiecks). Noch deutlicher wird dies vielleicht, wenn man sich die heller dargestellte räumliche Figur innerhalb des Dreiecks als Quader vorstellt. Die Ebene der Interaktion bildet damit einen nicht nur narrativ, sondern auch *formal* eigenständigen Teil des Bildes: Die Körper sind zwar in die Perspektive integriert (Tiefenstaffelung der Größenverhältnisse), gehen jedoch mit ihren zwei (virtuellen) Fluchtpunkten nicht in der perspektivischen Grundkomposition des Gesamtbildes auf. Die Platzierung dieses Ensembles im Mittelraum des Bildes ist überdies so dominant, dass man auf den ersten Blick die Interaktionsebene für den primären Bildinhalt halten könnte – einer solchen Lesart, die das Setting als bloße Kulisse auffassen würde, würden wir allerdings aufgrund der dominanten anderen Narrationen widersprechen. Die formale Komposition spricht vielmehr dafür, hier von einer Verflechtung zweier eigenständiger Elemente – der architektonischen Anlage einerseits sowie der sozialen Interaktionen andererseits – zu sprechen.

Bildungstheoretische Analyse

Die Fotografie ist von einer dokumentarischen Grundhaltung bestimmt; entsprechend entfaltet sie ihr Orientierungspotenzial vor allem in der Wissensdimension. Sie präsentiert eine Vielzahl impliziter und expliziter Informationen. Verbindet man die drei oben entwickelten Narrationen zu einer Synopsis, so wird die Komplexität der Bezugnahmen deutlich. In ihren drei Ebenen der Interaktionsdokumentation, der Milieudokumentation und der historischen Dokumentation und Reflexion stellt Holtappels Fotografie die Eisenheim-Siedlung als einen historischen, beinahe musealen Ort dar. Die Arbeitersiedlung wird als integrativer Sozialraum präsentiert, der in seinen an dörfliche Strukturen erinnernden Elementen (Naturbezug, Bänke, fehlender Bürgersteig etc.) von modern-urbanen Trennung des privaten und öffentlichen Lebens nicht erfasst wurde; gleichfalls kündigen sich Modernisierungseffekte an, die die Frage nach der Zukunft der Siedlung stellen.

Der implizite „Blick“ der Fotografie verbindet ein städtebauliches und/oder architekturgeschichtliches Thematisierungsformat mit einer zeitgeschichtlichen Milieuskizze, indem beiden Elementen – dem Setting wie den Personen – gleichermaßen ein innerbildlicher Entfaltungsraum gewährt wird (wie sich anhand der Formalanalyse aufweisen ließ). Die darin enthaltene These ist heute, vor dem Hintergrund der Debatten um die sozialen und bildungsdemographischen Folgen der Wohnungsbaupolitik der 1960 und 1970 Jahre, vielleicht evident; zur Entstehungszeit der Fotografie jedoch stellte sie eine visuelle Artikulation von durchaus politischer Aussagekraft dar, indem sie vergessene (historische und soziale) Zusammenhänge sichtbar macht und diese dezidiert funktionalistischen Perspektiven entgegensetzt.

Zugleich aber ist die dominante zeitliche Struktur des Bildes eine der Aufbewahrung, Musealisierung und Ruhe – oder sogar Stasis. Es modelliert diese Zeitlichkeit anhand der dargestellten Differenzpaare – entfunktionalisierte Schuppen/Ställe vs. ebenfalls veraltete, aber noch funktionierende Wohnhäuser; ungeteerte Straße vs. modernes Auto; kurze Hose/Kittelschürze vs. Jeanshose – in Form übereinandergelegter oder einander überlappender temporaler Signaturen; der statische Gesamteindruck ergibt sich vor allem aus der formalen Grundsymmetrie des Bildes. Insgesamt finden wir also einen doppelten Orientierungswert: erstens einen Dokumentations- und Informationswert auf den Ebenen der Interaktion, des Milieus und der Geschichte, zweitens aber ein Reflexionspotenzial über Geschichtlichkeit, Modernisierung und Funktionswandel.

Wir haben es im Fall der Fotografie von Rudolf Holtappel mit einem formal und bildsprachlich hochgradig elaborierten Werk zu tun, welches als klassisches dokumentarisches Format betrachtet werden kann. Der Modus des implizierten Wissensbezugs entspricht überwiegend der *Herstellung von Bestimmtheit*. Damit ist gemeint, dass das Bild auf der Basis von vorhandenen Wahrnehmungsmustern und -kategorien im Hinblick auf die Bildobjekte, die Bedeutungsgehalte des Bildes und die möglichen Sinnzusammenhänge erschlossen werden kann. Die verfügbaren Rahmungen müssen zum Verständnis des Bildes nicht verlassen werden.

Im folgenden werden wir eine Fotografie diskutieren, die Wissen in ganz anderer Weise visuell inszeniert, nämlich im Modus der *Unbestimmtheit* und Tentativität.

Guy Tillim: Ntokozo (right) and His Brother Vusi Tshabalala at Ntokozo's Place



Abbildung 3. Guy Tillim: Ntokozo (right) and His Brother Vusi Tshabalala at Ntokozo's Place, Milton Court, Pritchard Street, Downtown Jo'burg, 2004 (Quelle: Warne/Tolnay 2007, 106)

Wir sehen in dieser Farbfotografie des Südafrikaners Guy Tillim¹³ in der unteren Bildhälfte bzw. am rechten Bildrand drei Männer in unterschiedlichen Körperhaltungen sowie hinter ihnen in der Nähe einer Wand, halblinks in der unteren Hälfte des Bildes, (vermutlich) einen Jungen von geschätzten 8-12 Jahren mit unbekleidetem Oberkörper. Die in der linken unteren Ecke befindliche, offenbar sitzende Person trägt eine Baseball-Kappe. Den im Bildrand etwas angeschnittenen Kopf leicht geneigt, lächelt der Mann scheinbar in die Kamera (wobei die Stellung der Augen keine eindeutiges Urteil ermöglicht – sein Blick könnte möglicherweise auch knapp links am Kameraobjektiv vorbei gerichtet sein). In der horizontalen Mitte, die untere Bildhälfte dominierend, sehen wir einen wahrscheinlich sprechenden Mann, dessen Blick auf etwas oder vermutlich eher jemanden links außerhalb des Bildraumes gerichtet ist. Am rechten Bildrand, den mit einem leuchtend roten T-Shirt bekleideten Oberkörper stark angeschnitten, befindet sich ein Mann, dessen Kopf dem stehenden Jungen zugewandt ist. Beide sehen sich in die Augen. Der Kopf dieser Person und der Körper des Jungen sind durch Bewegungsunschärfe verwischt, während die beiden anderen Personen keine Bewegungsunschärfen aufweisen, mit Ausnahme vielleicht der Kinnpartie des spechenden Mannes in der horizontalen Bildmitte. Das ikonographische Motiv dieses Vierer-Ensembles wird thematisch von den Gesten und Blicken dominiert.

Der überwiegende Teil der Bildfläche zeigt eine Zimmerwand (und links eine Ecke), die mit Plakaten (ungefähr dem Format Din A2 entsprechend) beklebt, möglicherweise geschmückt wurde. Die Plakate präsentieren jeweils in rot das Logo der Zeitung „The Star“ und darunter, in großen schwarzen Lettern, verschiedene Schlagzeilen unterschiedlicher Themengebiete (Politik, Verbrechen, Prominente, Gesundheit). Beinahe jede Schlagzeile ist zweimal auf einem Plakat vertreten; mal hängen die Zwillingspaare nebeneinander, mal sind sie nach nicht erkennbarer

¹³Das Foto ist online in Farbe einsehbar unter <http://tinyurl.com/68mpvg> [18.6.2008]

Ordnung auf der Wandfläche verteilt. Die Plakate sind nahtlos angebracht; sie würden die Wand abdecken, wären nicht an einigen Stellen Löcher und Risse im Papier.

Formal, also auf der Ebene der *mise-en-scène*, sind typische Merkmale der *Schnapsschuss-Ästhetik* auszumachen. Dazu gehören der Verzicht auf zusätzliche Lichtquellen und/oder die Wahl eines nicht hochempfindlichen Films, was bei Innenraumaufnahmen häufig zu längeren Belichtungszeiten, also Bewegungsunschärfen führt. Die niedrige, nach oben gerichtete Kameraposition lokalisiert den Fotografen (räumlich) als Teil der wiedergegebenen Szene, was durch den Blick des Mannes am linken Bildrand verifiziert wird, der entweder die Kamera oder eine unmittelbar neben/hinter der Kamera befindliche Person anlächelt: Der Fotograf ist insofern eindeutig ein „teilnehmender Beobachter“, der seinerseits beim Beobachten (durchaus wohlwollend) beobachtet wird. Als weiteres Merkmal der Schnapsschussästhetik ist die eher zufällig erscheinende Bildkomposition zu erwähnen. Das Fehlen bzw. der Verzicht auf klassische dramaturgische Linien (z.B. Fluchtlinien, Dreiecksstrukturen, Bildelemente auf den klassischen „Spannungslinien“, also den Bilddrittellinien oder auch den Linien des „goldenen Schnittes“) verweist auf eine geradezu ostentative Abwesenheit eines das Bild autonom gestaltenden fotografischen Subjekts. – Dass der Blick der Person links sich auf den Fotografen richtet, lässt sich möglicherweise als innerbildlicher Verweis auf den Fotografen, also als kritischer Hinweis darauf, dass eben doch ein „Konstrukteur“ der Bildes existiert, verstehen. Dieser jedenfalls nimmt keine erhabene Position, sondern eher eine kontingente oder alltäglich-„vernakuläre“¹⁴ Position ein. Zugleich wird deutlich, dass das Bild eine interne Interaktionsstruktur aufweist, die durch die Metrik der aus dem Bild herausweisenden Blicke durchbrochen, und insofern transzendiert wird.

Der erwähnte Blick in die Kamera bzw. auf den Fotografen verortet diesen unverkennbar: Er ist als Urheber markiert; in dem freundlichen und wohl auch vertrauensvollen Lächeln¹⁵ liegt eine (soziale) Anerkennung des fotografierend teilnehmenden Beobachters der Szene, die folglich eine soziale Verbindlichkeit impliziert (welche wiederum im Bild dokumentiert wird). Folgt man dieser Argumentation, wird man das Bild vielleicht als eine Art „post-dokumentarische“ Fotografie verstehen können, die *zugleich* dokumentiert *und* ihren dokumentarischen Status kritisch hinterfragt (ein solcher innerbildlicher Verweis Fotografen ist in der klassischen Dokumentarfotografie eher selten; vgl. das oben besprochene Bild von Rudolf Holtappel).

Im Anschluss an die Thematisierung dieses selbstreflexiven Aspekts lässt sich nun fragen, auf welche Weise das Bild seine visuelle Ordnung generiert, also seine Objekte zueinander in Beziehung setzt. Es ist hilfreich, hierzu die Elemente nach Bildvordergrund (lächelnder Mann, sprechender Mann), Mittelgrund (Mann im roten T-Shirt, Junge) und Bildhintergrund (beklebte Wand) zu unterscheiden und auf dieser Basis kleine Narrationen zu entwickeln. Die Haltung des sprechenden Mannes im *Vordergrund* ist leicht nach vorn gebeugt. Sein Blick richtet sich fest auf einen Punkt links außerhalb des Bildrahmens. Er erscheint dadurch aufmerksam und konzentriert. Seine spannungsreiche Haltung und sein konzentrierter, ernster Gesichtsausdruck lassen vermuten, dass er ein Gespräch oder sogar eine Diskussion führt. Die seitliche Beleuchtung (vermutlich Tageslicht, das durch ein Fenster oder einen Eingang in den Raum fällt) unterstreicht diesen spannungsvollen Eindruck, indem die linke Gesichtshälfte gut ausgeleuchtet, die rechte jedoch abgeschattet ist. Der lächelnde Mann, der bereits thematisiert wurde, ist im Gegensatz zum Sprechenden beinahe ganz im Schatten und daher nur schwach zu erkennen. Die drei Männer könnten von ihrer räumlichen Anordnung her eine Diskussionspartei bilden (die einer anderen gegenüber sitzt), doch spricht die Unbeteiligtheit der beiden anderen Männer eher gegen einen solchen Narrationsentwurf. Immerhin lässt sich festhalten, dass der Blick beider Männer im Bildvordergrund aus dem Bildrahmen hinausweist, so dass die Szene eine virtuelle Erweiterung in diese Richtung erfährt (zum Fotografen hin sowie zu der Person, die links hinter ihm sitzt): Das

¹⁴Im Sinne des englischen Ausdrucks „vernacular“, der gegenwärtig zur Kennzeichnung von Alltagsfotografie diskutiert wird; vgl. Burgess 2006.

¹⁵Es dürfte klar sein, dass sich angesichts des Ortes der Aufnahme – Südafrika – diese Lesart hinterfragen lässt, insofern die Bedeutungen und Praxen des Lächelns kulturell variieren können. Wir verlassen uns hier mangels Kontextinformation auf die uns wahrscheinlich erscheinende und auch im Bildkontext stimmige Erklärung.

Bild selbst inszeniert sich also nicht nur durch den Verweis auf den Fotografen als etwas Hergestelltes, sondern darüber hinaus verweist es auf etwas, das es selbst nicht zeigt: es eröffnet ein narratives Rätsel und weist sich zugleich als nur partikular, als Teil einer umfassenderen Situation, aus.

Die Interaktion im *Bildmittelgrund* könnte in ihrer Dynamik etwa so rekonstruiert werden, dass eine Kommunikation zwischen dem Jungen und dem Mann am rechten Bildrand stattfindet. Aufgrund der auffälligen Geste, die der Junge mit seinen Armen vollführt (die aber wegen der Bewegungsunschärfe nicht genau zu erkennen ist), wäre es denkbar, dass er die Kommunikation initiiert hat, also die Aufmerksamkeit des Mannes von der Diskussion der Erwachsenen abgezogen hat. Ob er indes mit ausgestrecktem Arm auf ein Plakat weist, lässt sich nicht beurteilen; wäre es der Fall, so wäre das betreffende Plakat verdeckt (hinter dem Kopf des sprechenden Mannes) und für uns nicht lesbar. In jedem Fall aber führt die Konstellation dieser zwei Personen, im Gegensatz zu den Personen im Vordergrund, deren Blicke aus dem Bild herausführen, in das Bild hinein, so dass die Plakate und ihre Headlines unsere Aufmerksamkeit gewinnen.

Die Ansammlung von Plakaten der Zeitung „The Star“ im *Bildhintergrund* kann zunächst den Eindruck erwecken, dass man sich etwa in einem etwas heruntergekommenen Redaktionsraum befände, in welchem Mitarbeiter der Zeitung ein Thema diskutieren. Doch die Dopplung der Schlagzeilen, die Risse in den Plakaten, die Haltungen der Personen (abgesehen von dem Mann in der Bildmitte) und nicht zuletzt die prominente Anwesenheit des Jungen im Bildmittelgrund sprechen durchaus gegen eine solche Lesart. Die Frage, ob die Plakate einen Informationswert erfüllen (nicht für uns, sondern für die Bewohner oder Benutzer des Raumes), lässt sich aufgrund der Redundanz eher verneinen (wenn auch die Möglichkeit nicht völlig von der Hand zu weisen ist, dass bestimmte Schlagzeilen ausgewählt wurden, oder aber zumindest andere Schlagzeilen *nicht* aufgeklebt wurden). Ist ein Informationswert eher unwahrscheinlich, so geht es also anscheinend um Dekoration. Der Zustand der Wand und der zerrissenen Plakate lässt allerdings nicht darauf schließen, dass es darum geht, die Plakate als ästhetische Produkte zu präsentieren (so wie etwa Jugendliche Poster an die Wände ihres Zimmers hängen). Sie dienen offenbar vielmehr als eine Art *Ersatz* für die nicht vorhandene Tapete. Sie sind bunter und interessanter als die nackte, kahle Wand, die an einigen Stellen zu sehen ist. Dass die Plakate dennoch ordentlich in Reihen und ohne Zwischenräume aneinandergesetzt wurden – sie hätten ja auch überlappend verklebt werden können –, spricht möglicherweise dafür, dass die Zeitung hier *als* Informationsmedium in dekorativer Absicht präsentiert wird, ohne dass es um die Inhalte als solche geht. In dieser Lesart würde die Fotografie eine für uns fremde, ungewohnte Verbindung von Armut – Zeitungsplakate als billigster Möglichkeit, eine Wand zu dekorieren – und eines „informierten Habitus“ inszenieren. Eine andere Lesart wäre, die Plakate ungeachtet der doppelten Inhalte als Artikulationen aufzufassen, als Manifestationen sozialer Zustände und Ereignisse, die sichtbar und damit auch bewusst gemacht werden – dann aber wäre die bunte Mischung aus Wirtschaft, Politik, Prominententhemen und Lokalnachrichten nicht unbedingt gut nachvollziehbar.

Es besteht mithin im Bildhintergrund eine *Ambivalenz* zwischen der Visualität der Plakate und ihrem Nachrichtengehalt. Im Anschluss an Roland Barthes kann man hier eine „symbolische Nachricht“ (Plakate als einfache Form der Wanddekoration) von einer „linguistischen“ Nachricht (die wörtliche Bedeutung der Plakate) unterscheiden (Barthes 1964). Die Ambivalenz dieser beiden Ebenen und der mit ihnen verbundenen Lesarten wird im folgenden weiterhin bestehen (und auch nicht aufgelöst werden). Wenden wir uns damit den Schlagzeilen selbst, also der „linguistischen Ebene“ in der Terminologie Barthes‘, zu. Sie bilden aufgrund des uns fehlenden Kontextes teilweise kleine Rätsel in sich („CHIEFS IN THE DARK AS STAR VANISHES“). Obwohl eine Schlagzeile eher auf eine Boulevardzeitung hindeutet („DO WOMEN NEED OWN VIAGRA?“), machen die meisten Überschriften einen journalistisch-neutralen Eindruck. In ihrer Gesamtheit ergeben sie ein Panorama mehr oder weniger lokaler Themen, und gerade dadurch verorten sie den Bildinhalt: Die Schlagzeile oben links („NAIL HAMMERS OUT AFRICA GROWTH PLAN“) legt nahe, dass man sich auf dem afrikanischen Kontinent befindet. Die Schlagzeile daneben („CHARLIZE'S GRAN TELLS HER OF HER ANGUISH“) benennt in vertraulicher Weise den Vornamen der aus Südafrika stammenden, in der Nähe von Johannesburg aufgewachsenen Schauspielerin Charlize Theron, verortet mithin die Szene in der Nähe dieser Stadt. Zieht man an dieser Stelle den Titel der Fotografie als Kontextinformation hinzu, so bestätigt sich zunächst die

These, dass die Plakate auf den Ort des Geschehens verweisen. Da der Titel sogar das Stadtviertel und die Straße benennt, wird deutlich, dass es der Fotografie thematisch insbesondere um diese lokale Situierung geht. Wir erfahren zudem, dass wir uns wohl in einem Privatraum befinden („Ntokozo's Place“).

Einige Schlagzeilen thematisieren extreme Formen der Gewalt. In der Lücke zwischen dem Mann in der Mitte und dem am rechten Bildrand fällt das Fragment einer Schlagzeile „MOB JUSTICE“ in den Blick, die links im Bild noch einmal vollständig auftaucht: „MOB JUSTICE SPREADS“. Direkt darüber schließt die Schlagzeile „SUSPECT SAVED FROM NECKLACE“ an dieses Thema an: „Necklace“, wörtlich übersetzt Halskette, ist die Bezeichnung für eine (zumindest) in Südafrika bekannte Form der Lynchjustiz, bei der dem Opfer ein benziningetränkter, brennender Autoreifen um den Hals gelegt wird. Die Bedeutung dieser Schlagzeile erschließt sich nicht auf den ersten Blick. „Suspect saved“ – eine positive Botschaft – und „Necklace“, der Halsschmuck, bilden für sich genommen harmlose Wörter. Erst unter der Bedingung der Decodierung der Necklace-Metapher schlagen sie jedoch um in die Schilderung grauenvoller Exzesse der Gewalt und Folter. Sie verweisen auf chaotische und anomische Zustände einer Stadt, in der Gesetzgebung und Exekutive nicht (in ausreichendem Maße) funktionieren.

Die Plakate lassen sich somit als dokumentarische Elemente *innerhalb* einer Fotografie verstehen. Sie erlauben es, verschiedene Narrationen über den Zustand im gegenwärtigen Südafrika zu entwerfen. Gerade die scheinbare „Zufälligkeit“ der an die Wand geklebten Schlagzeilen bewirkt dabei, dass wir einen Eindruck von der Alltäglichkeit der grassierenden Gewalt in Südafrika erhalten. Die „Mob Justice“/„Necklace“-Plakate erweisen sich nun als innerbildliche Umschlagpunkte. Sie führen zu den Interaktionen im Vordergrund zurück und stellen deren Bedeutungen infrage. Niemand – außer uns sozusagen – richtet seinen Blick auf die Schlagzeilen. Extreme Gewalt ist ein so „normaler“ Bestandteil des Alltagslebens, dass ihre Spuren in Form der Schlagzeilen neben Berichten über Viagra, Wirtschaftsplänen oder Prominentenklatsch stehen; sie sind in das private Alltagsleben integriert, gehören auch zur alltäglichen Erfahrungswelt von Kindern, die der im Bild sichtbare Junge in dieser Lesart repräsentiert. Abweichend von, oder vielmehr ergänzend zu der oben vorgetragenen Lesart, dass der Fotograf seinen Platz als teilnehmender Beobachter durch den Blick des lächelnden Mannes markiert, werden „wir“ nun selbst zu einem Teil des Bildes; zu beobachteten Beobachtern, denn wir haben einen freien Blick auf die Plakate, wir erhalten den Status von Mitwissern und letztlich Mitverantwortlichen. Der Blick des Mannes links im Bild erfasst uns nun als BetrachterInnen der Fotografie; sein Lächeln wird damit hochgradig ambivalent; der Blick des Mannes im roten T-Shirt könnte nun als besorgter Blick auf den Jungen erscheinen, der gestisch auf die Plakate verweist. Die konzentrierte und aktive Haltung des sprechenden Mannes in der Bildmitte könnte man nun als Symbol deliberativer Artikulation betrachten. Letztlich aber erlaubt das Bild nicht, diese Lesarten zu verfestigen. Die Rahmungen bleiben auf allen drei Interpretationsebenen – in Bezug auf das räumliche Setting, auf die Bedeutung des Gesten sowie auf den narrativen Sinn des Fotos – in der Schwebe, denn genausogut kann es sich um eine Momentaufnahme eines alltäglichen, „unpolitischen“ Beisammenseins von Menschen handeln, für die extreme Gewalt ein so normaler Alltagsbestandteil ist, dass sie diese gar nicht mehr wahrnehmen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Tillims Fotografie – im Hinblick auf die Frage bildungstheoretisch orientierter Bildanalyse – geradezu ein Paradebeispiel für das tentative Potenzial von Bildern darstellt. Der Prozess des Wegbrechens gewohnter Wahrnehmungsmuster ist hier *im* Bild selbst impliziert, und zwar in der prozesshaften Struktur der innerbildlichen Verweisungsstruktur, die man in drei Schritte zergliedern kann:

- Zunächst erscheint sich das Bild als *Schnappschuss*. In diesem Modus stehen die sichtbaren Interaktionen als alltägliche Handlungsweisen im Vordergrund: Gespräche, freundliche Gesten, etc. Diese lösen jedoch aufgrund ihrer Unbestimmtheit eine Suchbewegung aus, die in den Bildhintergrund führt, auf die plakatierte Wand.
- Auf der rein visuellen Ebene entfaltet sich die Gestaltung und der Zustand dieser Wand zunächst im klassischen *sozialdokumentarischen Modus*, nämlich als möglicher Verweis auf Wohnstile, oder aber auf die Komplexe Armut/Wohnen und vielleicht auch auf Armut/Würde (nicht mit nackten Wänden leben wollen) sowie Armut/Partizipation

(Zeitungsinformationen als integraler Bestandteil des Alltags; Verweis auf bürgerliche Partizipation auch ärmerer Bevölkerungsschichten in Südafrika).

- Diese Lesart wird wiederum durch die „linguistische Nachricht“ der Plakate gründlich konterkariert: die Textebene interferiert mit der Bildebene. Konventionelle Rahmungen (wie die Vermutung, dass es sich um einen mit einfachen Mitteln geschmückten Wohnraum handele), *funktionieren an dieser Stelle nicht mehr* – dies gilt zumindest für all jene Betrachter, die solche anomischen Zustände nicht aus eigener Lebenserfahrung kennen. Es entsteht ein *Rahmungskonflikt* anlässlich der sich aufdrängenden Frage, ob man einen Raum *jemals* mit solchen Nachrichten von Gewalt und Folter „schmücken“ würde.

Da letzteres hier offenbar der Fall zu sein scheint, lässt sich der Rahmungskonflikt nur über die Entwicklung einer neuen Rahmung auflösen. Wir können das Bild nur dann sinnvoll interpretieren, wenn wir von der Möglichkeit ausgehen, dass die Erfahrung von Anomie und brutalste Gewalt auch in den Teilen der Welt, die sich *nicht* in einem Kriegszustand befinden, etwas so Normales ist, dass sie zu einem *integrierten*, nicht mehr als etwas Besonderes wahrgenommenen Bestandteil der privaten Alltagswelt von Erwachsenen und auch Kindern wird. Tillims Fotografie provoziert damit eine Form der Einsicht, die durch bloße Informationsvermittlung schwerlich herstellbar wäre. Aus diesem Grund ist das Bild für uns in der Orientierungsdimension des Wissens, nämlich als Beispiel einer visuellen Inszenierung von Wissen im Modus der Unbestimmtheit, relevant.

Bildungsdimension Handlungsbezug

Die Fotografie, insbesondere auch die dokumentarische Fotografie, verfolgt nicht nur den Zweck der visuellen Präsentation oder Inszenierung von Wissensbeständen oder wissensbezogenen Fragen. Dokumentarfotografien haben immer schon auch eine Handlungsdimension tangiert – sei es, indem sie als bildliches Argument innerhalb ethischer oder politischer Diskurse eingebracht wurden (so wie die exotistische Fotografie der „Wilden“ im 19. Jahrhundert als pro-kolonialistische Legitimationsfigur funktionieren konnte), oder sei es als Thematisierung handlungsbezogener Aspekte und Probleme im Bild selbst. Ein Handlungsbezug kann innerbildlich auf unterschiedliche Weise erfolgen, so zum Beispiel

- über die Thematisierung von Handlungskonflikten und ethischen Problematiken,
- über die Reflexion auf Handlungspraxen oder
- über die Frage nach bestehenden Optionsräumen oder ihrer Beschränkung.

Wir besprechen im Folgenden zwei Fotografien, bei denen die Frage nach bestehenden *Handlungsoptionen* im Vordergrund steht.

Dorothea Lange: Migrant Mother, Nipomo, California

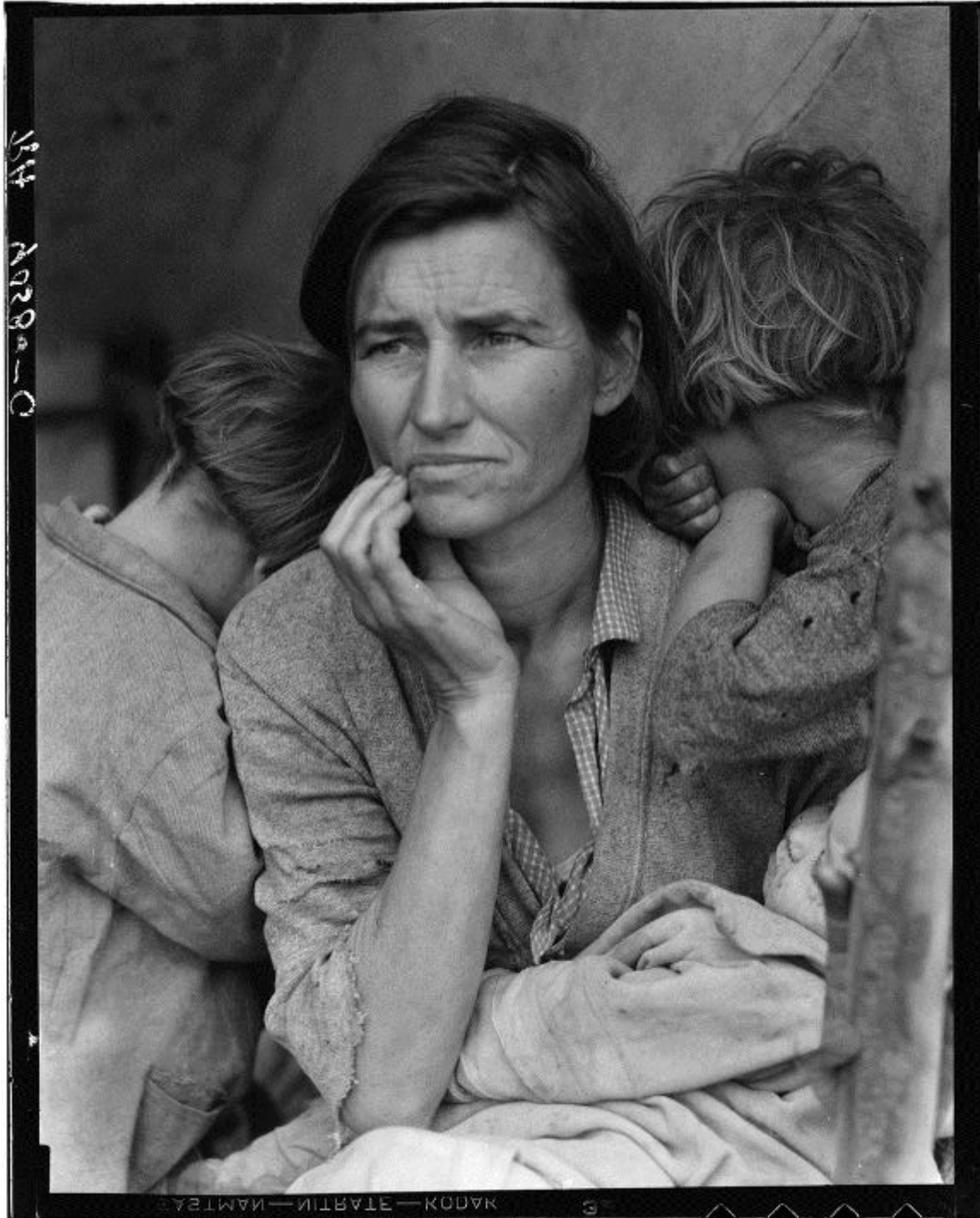


Abbildung 4: Dorothea Lange: *Migrant Mother*, Nipomo, California (1936). Quelle: *The Library of Congress*, http://www.loc.gov/rr/print/list/128_migm.html [18.6.2008]

Bei dieser Fotografie von Dorothea Lange handelt es sich um eine sehr bekannte Aufnahme; sie ist geradezu eine Ikone der sozialdokumentarischen Fotografie. Wir sehen eine sitzende Frau, ärmlich gekleidet (die Kleidung aller abgebildeten Personen ist beschädigt und sieht fleckig aus), den Blick links aus dem Bildrahmen heraus gerichtet. Ihr rechter Ellenbogen ist offenbar auf ihren Oberschenkel auf gestützt, die rechte Hand wie zur Stütze des Kopfes ausgerichtet, jedoch liegt der Kopf nicht auf, vielmehr berühren ihre Finger ihre rechte untere Wange. Links und rechts von ihr sehen wir zwei vielleicht sechs- bis zehnjährige Kinder, Körper und Gesichter der Kamera

abgewandt, an die Schulter der Mutter angelehnt. Auf dem Schoß der Frau ist ein schlafendes, jüngeres Kind von etwa zwei Jahren zu sehen; sein Gesicht wie auch seine Kleidung sind schmutzig. Am rechten Bildrand ist unscharf etwas zu sehen, das der Stamm eines jungen Baumes sein könnte. Im oberen Viertel des Fotos ist, unscharf verlaufend, etwas zu erkennen, das wahrscheinlich Wand und Decke eines Innenraumes darstellt; am linken Bildrand oberhalb der Schulter des Kindes ist eine nicht identifizierbare Struktur zu sehen. Was den Raum betrifft, so irritiert es, dass keine Außenwand und auch kein Türrahmen zu sehen sind: Die großflächige Lichtverteilung auf dem Gesicht der Frau erweckt den deutlichen Eindruck, dass man es hier mit natürlichem, diffusem Außenlicht (hervorgerufen z.B. durch einen bewölkten Himmel) zu tun hat; im Hintergrund sind die Wände und die Decke eines Raumes zu erkennen; jedoch erscheint es beinahe so, als „fehlte“ die vordere Wand; als handele es sich also nicht um den Teil eines geschlossenen Gebäudes, sondern etwa nur um ein Zelt oder einen nach vorne hin offenen Verschlag. Das Bild gibt hierauf keine eindeutige Antwort; der Status des Raumes, in dem die Personen sich befinden, bleibt unklar.

In formaler Hinsicht fallen zunächst zwei Dinge auf: der klassische Bildaufbau sowie die Unschärfen. Zunächst zum Bildaufbau: der Körper der Frau dominiert das Zentrum des Bildes. Die Kameraposition befindet sich leicht unterhalb der Augenhöhe der Frau, so dass wir quasi zu ihr aufschauen. Betrachtet man zunächst nur das Ensemble *Frau – jüngeres Kind*, so sind die Parallelen mit klassischen Madonnendarstellungen augenfällig. Die symmetrische Anordnung der beiden größeren Kinder links und rechts der Frau unterstreicht und ergänzt diesen Eindruck, sodass das ikonographische Motiv der Mutterschaft das Bild bestimmt.

Ein zweites sich aufdrängendes Bildmotiv ist das der materiellen Armut. Auf den ersten Blick wird dieses natürlich durch die zerrissenen, löchrigen und fleckigen Kleidungsstücke evoziert; aber auch der formale Bildaufbau spielt hier eine Rolle. Insbesondere ist hier der unscharf abgebildete Ast oder Baumstamm zu nennen (möglicherweise handelt es sich um ein Element einer Holzkonstruktion, z.B. einer Sitzbank oder auch einer Zeltstange), der beinahe den ganzen rechten Bildrand ausfüllt, denn der Kopf des Kindes und ein Teil seines linken Auges wird durch dieses Objekt verdeckt. Das Madonnenmotiv wird damit gestört, indem ein wesentlicher Bestandteil desselben von einem Gegenstand überdeckt wird, der aufgrund seiner Unschärfe nicht zu identifizieren ist, dessen Bedeutung also unklar bleibt, und der bei einer rein inhaltlichen Betrachtung – im Vergleich nämlich zum schlafenden Kleinkind – nicht „wichtig“ erscheinen würde. Der Kopf des Kleinkindes ist insgesamt so eng von dem Ast, dem linken Arm des linken Kindes und dem weißen (fleckigen) Stoff (den wir nur dann als Kleidung eines Kleinkindes identifizieren, wenn wir den Kopf des Kindes entdecken) umrahmt, dass er zunächst übersehen werden kann. Das Foto stellt also einen (ikonographischen) Bezug her, den es selbst jedoch wieder relativiert: Es geht sicherlich um Mutterschaft, doch wird diese in andere Kontexte (als die des klassischen Madonnenmotivs) gestellt.

Wenden wir uns damit den Körperhaltungen zu: in dem Vierer-Ensemble ist die Mutter die einzige Person, deren Blick zu sehen ist. Das Kleinkind hat die Augen geschlossen; die beiden anderen Kinder haben ihre Körper in Richtung des Innenraumes abgewandt. Ihre Haltungen zeigen deutlich, dass sie sich bei der Mutter anlehnen; die Körperschwerpunkte der Kinder sind zur Mutter hin verlagert, wie an der Schulterlinie des linken und an dem auf der Schulter der Mutter aufgestützten Kopf des rechten Kindes zu erkennen ist. Die Mutter stützt und trägt also ihre Kinder. Diese Figuration erweckt, auch aufgrund ihrer Symmetrie, einen hochgradig statischen Eindruck; alle Personen scheinen im Moment zu verharren. Es existieren allerdings drei Bildelemente, die dieser Statik eine verhaltene Dynamik hinzufügen; das erste ist der aus dem Bildraum hinaus weisende Blick der Frau; das zweite ihr leicht nach vorn gebeugter Oberkörper; das dritte die ambivalente Haltung ihrer rechten Hand an der Wange. Der „Blick in die Ferne“, wie er hier zu sehen ist, kann als ein Beobachten interpretiert werden (die leicht heruntergezogenen Augenbrauen verstärken den Eindruck, dass sie etwas fokussiert), zusammen mit dem leicht nach vorn gebeugten Oberkörper wäre somit ein Sich-richten-auf-etwas im Bild angedeutet.

An dieser Stelle ist es die ambivalente Stellung der Hand, die verschiedene Narrationsversionen provoziert, die unterschiedliche zeitliche Verhältnisse aufweisen. Die Haltung des Unterarms in Kombination mit der abgewinkelten Hand und den gebeugten Fingern ist eigentlich von der Geste des Kopfaufstützens her bekannt. Hier jedoch wird der Kopf nicht von der Handfläche gestützt

(allenfalls vom Daumen, der den Unterkiefer zu berühren scheint). Damit fragt sich, ob erstens der Kopf vor kurzem noch auf der Hand auflag; ob zweitens die Bewegung des Aufstützens gerade vorbereitet wird, oder ob drittens die Haltung gar nichts mit einer solchen Handlung des Aufstützens zu tun hat. Im ersteren Fall würde man die vorgebeugte Haltung der Frau eventuell als Spur der aufgestützten Kopfhaltung lesen können. Davon ausgehend könnte man sich also etwa folgende kleine Szene vorstellen: Die Mutter befindet sich mit ihren Kindern in einem Augenblick der Ruhe. Alle vier sind müde und erschöpft: das Kleinkind schläft; die beiden anderen verharren an ihre Mutter angelehnt; diese schließlich ruht, den Kopf auf die Handfläche aufgestützt, mit dem anderen Arm das Kleinkind haltend. Plötzlich erweckt etwas ihre Aufmerksamkeit; sie hebt den Kopf und beobachtet, wobei die Hand noch an ihrer alten Stelle verbleibt und die Finger weiterhin das Gesicht berühren. Etwas Neues tritt in ihre Perspektive, möglicherweise etwas, das Veränderung bringt. Die zweite Version verlief umgekehrt; hier beobachtet sie etwas, wird jedoch gleich den Blick abwenden und den Kopf auf die Handfläche stützen, dabei womöglich die Augen schließen und in dieser Haltung mit den anderen zusammen ruhen. Im Kontext der sichtbaren Armut wäre dies eine Figur der Resignation oder Entkräftung. Dritte Variante: Die Handgeste hat nicht direkt mit einem Aufstützen des Kopfes zu tun. Sie ist vielmehr eine Geste der Nachdenklichkeit. Gedankenverloren schaut die Frau in die Ferne, möglicherweise auf nichts Bestimmtes, und streicht dabei mit ihren Fingern über ihre Wange. In diesem Fall wäre ihre Körperhaltung also ein Zeichen der inneren Aktivität; des Verweilens, vielleicht auch des Grübelns. Die etwas zusammengezogenen Augenbrauen und die nach unten gezogenen Mundwinkel würden diese Variante vielleicht unterstützen; sie sprechen jedenfalls eher gegen die zuerst genannte Narrationsversion. Nichts in der Mimik der Frau spricht dafür, dass sie etwas erblickt, das eine Veränderung oder Verbesserung bringen könnte; zu skeptisch erscheint dafür auch ihr Blick. Andererseits spricht die doch sehr aufrechte Haltung des Kopfes gegen die Variante der Resignation (zweite Narrationsversion) – immerhin stützt sie zugleich ihre beiden Kinder und hält das dritte im Arm; Anzeichen eines Aufgebens sind dem Bild nicht unmittelbar zu entnehmen.

Daher bevorzugen wir eine Lesart nach der dritten Variante und verstehen den Blick, die Haltung und die Geste als Zeichen eines eher grüblerischen Nachdenkens. Die Kinder repräsentieren in diesem Zusammenhang die zeitliche Dimension der *Zukunft* – sowohl der nächsten Zukunft (Versorgungsproblematik) als auch der ferneren (Schicksal und Lebensweg der Kinder). Insofern thematisiert Langes Fotografie aus unserer Perspektive die Problematik der Suche nach Optionsräumen, nach zukünftigen Handlungsmöglichkeiten i.S. etwa der Frage „Wie kann es weitergehen?“. Es macht deutlich, dass diese Familie aufgrund ihrer Lebensumstände kaum Handlungsperspektiven besitzt. Denn die abgewandte, erschöpfte Haltung der beiden Kinder, die ja – ikonographisch betrachtet – ein eher dynamisches Motiv darstellen, spricht eine deutliche Sprache. Die Kinder scheinen „nicht mehr zu können“; sie richten ihre Blicke nicht (mehr) auf etwas, das ihre Neugier oder Aktivität weckt. Bezieht man abschließend als minimalen Kontext den Titel der Fotografie ein, so steht diese Familie für das Schicksal Tausender von Immigrantenfamilien in den USA der 1930er Jahre. Im Gegensatz zur US-amerikanischen Tradition der sozialdokumentarischen Fotografie (z.B. Jacob August Riis, Lewis Hines, Walker Evans) thematisiert Lange in dieser Fotografie jedoch nicht so sehr Milieuzustände, argumentiert also nicht auf der Ebene der *Information*, indem sie wesentliche Wissensbestände über die Lebensumstände der abgebildeten Personen vermittelt. Ihr geht es vielmehr, wie gesehen, um (fehlende oder unsichere) Zukunftsperspektiven, Handlungsoptionen und -ressourcen. Besonders deutlich wird dies, wenn weitere Kontextinformationen miteinbezogen werden: Bei der hier besprochenen Fotografie handelt es sich um ein Bild aus einer Serie von ca. fünf aufgenommenen Negativen.¹⁶ Der Kontrast zu den stärker kontextualisierten, informationsvermittelnden anderen Aufnahmen ist leicht zu erkennen; als Beispiel hier eine der anderen Fotografien – deutlich sichtbar sind das Zelt, die landwirtschaftliche Hintergrund, der leere Blechteller (etwa als Symbol für Hunger und Armut):

¹⁶Einsehbar unter: <http://tinyurl.com/2y75nd> [18.6.2008]

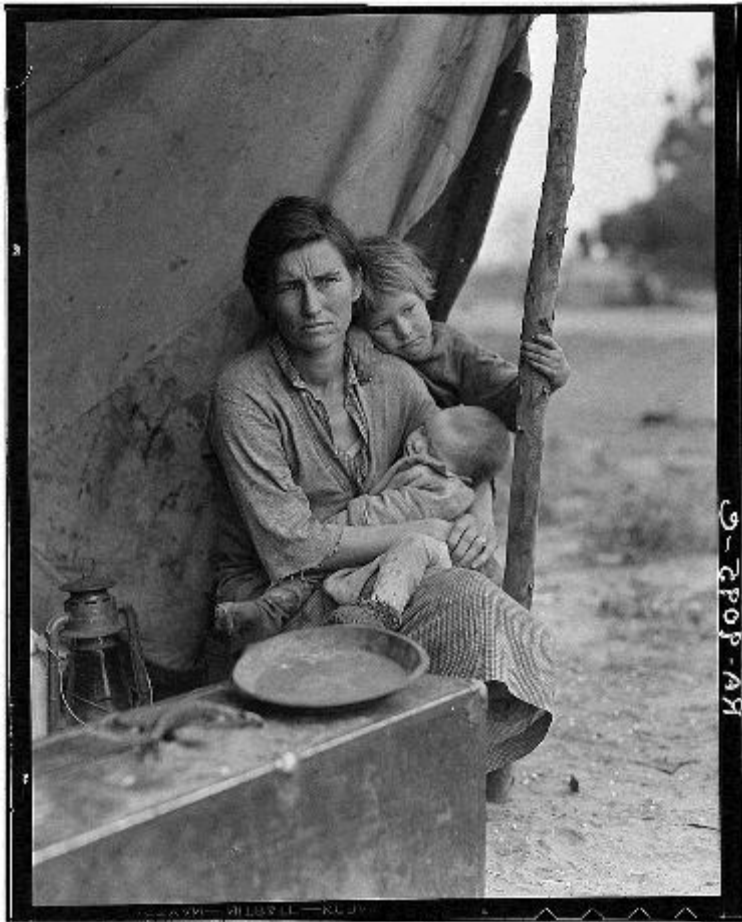


Abbildung 5: „Migrant agricultural worker's family. Seven children without food. Mother aged 32, father is a native Californian. March 1936.” Quelle: The Library of Congress, http://www.loc.gov/rr/print/list/128_migm.html [18.6.2008]

„Migrant Mother“ zeigt im Gegensatz zu diesen auf der Wissensebene operierenden Dokumentar fotografien gerade durch die Ausblendung von Kontextinformationen eine existenzielle Dimension. Sie erzeugt diese Aussage mit den Mitteln bildsprachlicher *Bestimmtheit*: Indem sie uns nur einen sehr geringen Interpretationsspielraum erlaubt, ist sie als eindringlicher Appell zu verstehen – auch in bildformaler Hinsicht geht es also um Handlungsoptionen, nämlich um die Thematisierung sozialpolitischer Handlungsnotwendigkeiten. Dass ausgerechnet diese Fotografie einer Serie (die im Übrigen nicht zur Veröffentlichung bestimmt war) zu einer der am meisten reproduzierten und wirkungsmächtigsten Dokumentar fotografien überhaupt wurde (Wells 2003, 37), steht mit ihrem orientierenden, eine neue Sichtweise auf die Armutsproblematik provozierenden Potenzial durchaus in Einklang.

Göran Gnaudschun: Longe – 44 Leningrad, o.T. #31



Abbildung 6: Göran Gnaudschun: Longe – 44 Leningrad, o.T. #31. Quelle: Rasp 1997 o.S.

Die Farbfotografie von Göran Gnaudschun zeigt halbnah und *en face* einen jungen Mann – sein Alter könnte zwischen 20 und 30 Jahren liegen. Er hat kurze Haare, trägt einen „Dreitagebart“ (bzw. ist unrasiert) und ist möglicherweise mit einem schwarzen Axelhemd bekleidet (die beiden Träger könnten im Prinzip auch zu einem anderen Kleidungsstück gehören, etwa zu einem Trägerkleid, doch weist der linke Träger eine deutlich sichtbare Naht auf, wie sie für eher preiswerte Baumwollshirts typisch ist). Sein Oberkörper erscheint leicht nach vorn gebeugt; angedeutet erkennbar ist, dass sein linker Arm nach hinten angewinkelt ist (man sieht am unteren Bildrand rechts neben dem Oberkörper einen Teil des Unterarms). Er schaut direkt in die Kamera und stößt aus geschürzten Lippen eine rote Flüssigkeit in Richtung der Kamera, deren Strahl bzw. Tropfen auf der Ebene des Gesichts scharf abgebildet, in Richtung auf die Kamera hin zunehmend unscharf abgebildet sind.

Auffällig sind an dieser Fotografie einige innerbildliche Zeichen, die auf den fototechnischen Kontext verweisen und damit zugleich mögliche situative Bildkontexte einschränken: Der Schärfebereich der Fotografie liegt – in der abgebildeten Reproduktion ist dies nicht gut erkennbar – in der Ebene von Mund, Kinn und Nase sowie etwas davor (in Richtung der Kamera). Bereits die Augen sind leicht unscharf abgebildet. Auffällig sind zudem der Schlagschatten unter dem Kinn sowie weiß überstrahlte Lichtreflexe (in den Pupillen sowie den Tropfen der Flüssigkeit). Beides verweist darauf, dass das Foto mit einer Blitzlichtquelle aufgenommen wurde. Es fällt auf, dass trotz der weit geöffneten Augen keine Netzhautreflexionen („Kaninchenaugen“) aufgetreten sind, wie sie bei Laienfotografien in solchen Lichtsituationen häufig auftreten. Dies und auch die Position des Blitzschattens unterhalb des Kinns zeigen an, dass die verwendete Blitzlichtquelle nicht in unmittelbarer Nähe zur Kameralinse positioniert ist (sondern oberhalb derselben); es wurde mit einem Blitzlichtgerät, wie es auf den Kameraschuh einer Spiegelreflexkamera gesteckt wird, gearbeitet. Ungewöhnlich ist dabei allerdings das Hochformat; ein Aufsteckblitz an einer Spiegelreflexkamera würde bei einer Ausrichtung für ein Hochformat ja das Objekt entweder von recht oder von links beleuchten. Mithin handelt es sich wahrscheinlich um einen Bildausschnitt, für den erhebliche Teile des Bildnegativs entfernt wurden. Im Bild ist zudem markiert, dass es mit einer weit geöffneten, sieben-lammeligen Blende aufgenommen wurde.¹⁷ Der Hintergrund des Bildes ist sehr dunkel; schwach erkennbar ist eine leicht hellere Fläche rechts oberhalb des Kopfes, die wahrscheinlich eine Zimmerdecke darstellt, allerdings auch eine zweifarbig gestrichene Mauer oder Außenfassade sein könnte.

Da durch die Wahl des Ausschnittes und durch den dunklen Hintergrund kein Kontext erkennbar ist, lässt sich die Geste des Speiens nicht klar einordnen. Kunsthistorisch ist sie zunächst von Springbrunnen und Wasserspeiern bekannt und in dieser Assoziation auch fotografisch adaptiert worden. Bruce Naumanns Selbstportrait „Ich selbst als Springbrunnen“ (Abbildung 7) ist hierfür eines der (wohl eher raren) Beispiele. Auch Naumanns Bild inszeniert einen speienden männlichen Körper vor dunklem Hintergrund und mit sehr ähnlichem Bildausschnitt. Man sieht hier auch eine ähnliche Kopfhaltung, allerdings in Kombination mit einer aufrechten Körperhaltung (und einer auffälligen Handgeste). Die Kamera steht nicht frontal zur Fontäne, sondern seitlich nach rechts versetzt, so dass der Kopf des Mannes im Viertelprofil erscheint. Der helle Strahl der Flüssigkeit verläuft ebenfalls leicht in einer Unschärfe, jedoch ergibt sich hier ein viel geordneterer Eindruck (so, wie die Fontänen eines Springbrunnens das Element Wasser ja auch gezielt in geordnete Formen bringen) als in Gnaudschuns Fotografie. Die Handflächen beschreiben virtuell eine senkrechte Fläche; man könnte sich vorstellen, dass sie auf einer Glasscheibe aufliegen, welche die Kamera von dem Objekt trennt. Die Kamera, bzw. wir als Betrachter laufen hier nicht Gefahr, von der Flüssigkeit benetzt zu werden; der Gesamteindruck ist hier eher skulptural, was durch den unbedeckten Oberkörper ebenfalls unterstrichen wird.

¹⁷Hierzu eine Kontextinformation: Die siebeneckigen Lichtreflexionen in den unscharfen Tropfen sind ein typischer Abbildungseffekt in solchen Lichtsituationen; sie entstammen den typischerweise sieben Lamellen der Blende von Spiegelreflexkameras (einfache Sucherkameras haben zumeist drei Lamellen, während Objektive von Mittelformat- und Großformatkameras zumeist mehr Lamellen aufweisen).

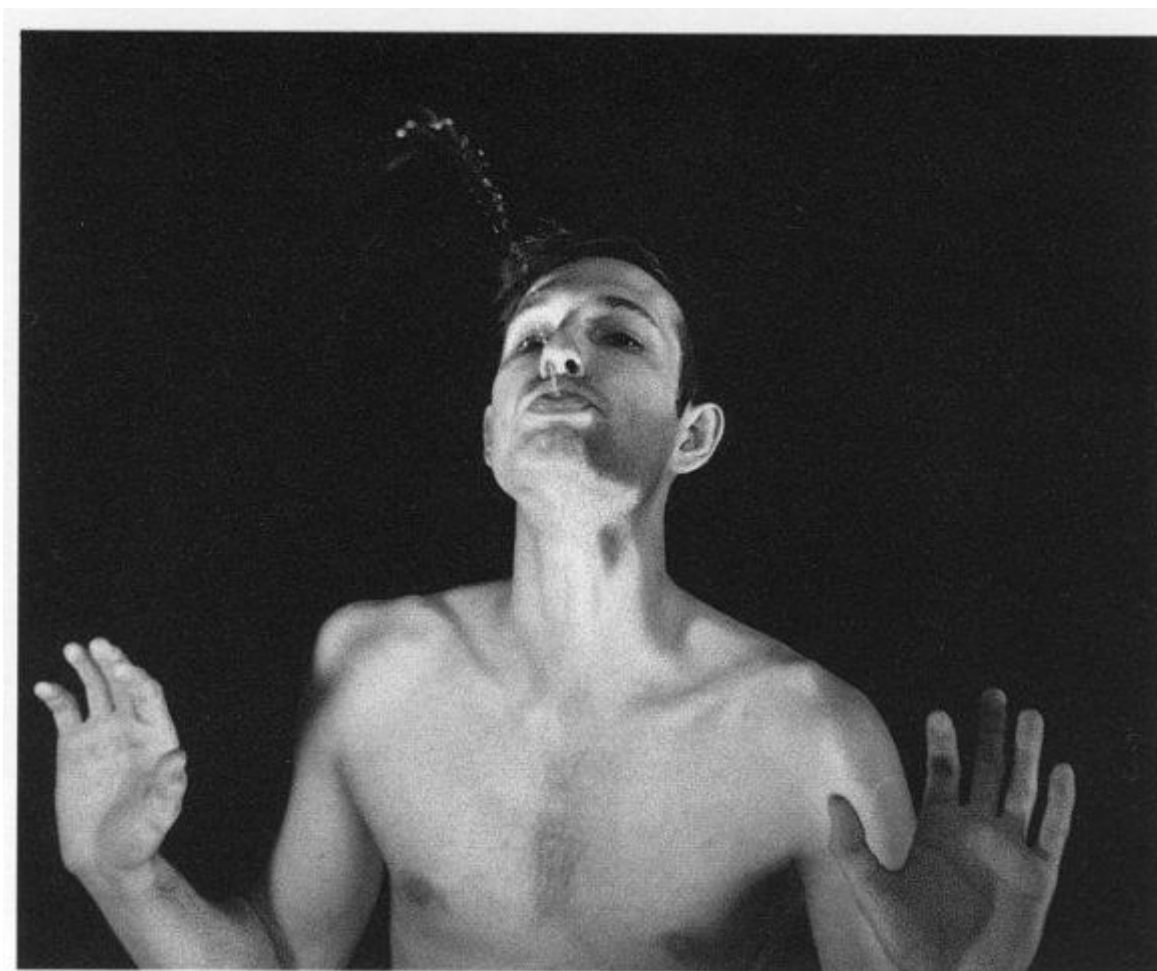


Abbildung 7: Bruce Naumann: *Ich selbst als Springbrunnen* (1967). Quelle: Ewing 1998, 304.

In der Kontrastierung mit Naumanns Selbstportrait werden einige Gegensätze greifbar, die eine genauere Bestimmung der Fotografie von Gnaudschun ermöglichen: Kopf und Blick des Mannes sind auf die Kamera gerichtet; der Strahl der Flüssigkeit erscheint hochdynamisch und ist ebenfalls direkt auf die Kamera bzw. den Betrachter gerichtet. Es handelt sich zudem nicht um eine klare Flüssigkeit, sondern um eine rötliche – etwa Traubensaft oder Rotwein. Im Moment des Auslösens bzw. des Blitzlichts ist der Augenblick unmittelbar *vor* dem Auftreffen der Spritzer auf der Kamera, auf dem Gesicht des Fotografen und seiner Kleidung, festgehalten. Der Eindruck ist nicht distanziert-skulptural, sondern involviert, direkt und hochgradig dynamisch. Trotz der ähnlichen Kopfhaltung und der notwendigerweise ähnlichen Haltung der Lippen erweckt die Person auf Naumann Fotografie einen ruhigen und (auf den Wasserstrahl) konzentrierten Eindruck. In Naumanns Fotografie könnte es somit um einen disziplinierten Umgang mit dem eigenen Körper und dem Element Wasser im Interesse einer geplanten ästhetischen Formgebung gehen.

In Gnaudschuns Fotografie verweist nichts auf ein solches distanziert-ästhetisches Bestreben; vielmehr spricht alles für eine direkte Interaktion oder sogar Konfrontation. Betrachtet man die beiden Gesichtshälften getrennt, so fällt auf, dass das leicht hochgezogene (von uns aus gesehen rechte) Augenlid eine erhöhte Aufmerksamkeit anzeigt, während das linke Auge einen entspannteren Eindruck macht. Der Gesichtsausdruck bleibt somit ambivalent: Es könnte sich um einen fixierenden, aggressiven Blick handeln, um einen provokativ-prüfenden Blick oder auch um einen etwas schelmischen, scherzhaften Blick (so als ob das Speien direkt in ein Lachen übergehen würde). Es lassen sich im Anschluss an diese Beobachtungen somit mindestens drei

Narrationen entwerfen: In der Lesart einer aggressiven Handlung wäre etwa eine Szene denkbar, in welcher der Fotograf eine Person unerwünscht fotografiert (wir gehen deshalb von einem Fotografen aus, weil die verwendete Kamera innerbildlich sehr deutlich markiert ist) und im Gegenzug oder als Gegenwehr hierzu von dieser Person spontan mit Rotwein bespuckt wird, möglicherweise als Auftakt zu weiteren aggressiven Handlungen. Liest man den Blick als provokativ und prüfend, so wäre die Situation eine ganz andere – etwa die einer eben provokativen Form der Selbstinszenierung vor einer Kamera, die entweder einem spontanen Einfall folgt oder aber sogar als Inszenierung einer spontanen Szene abgesprochen und geplant ist. Es spricht hierfür vielleicht die genaue Fokussierung der Schärfenebene auf die Kinn/Mund-Partie. Die dritte Narration schließlich wäre die eines grob-scherzhaft gemeinten Bespeiens mit Rotwein – was auf einen subkulturellen Habitus verweisen würde, in dem solche Handlungsweisen von allen Beteiligten als Spaß angesehen und akzeptiert würden. Auch in diesem Fall wäre ein aggressiver Unterton nicht ganz zu leugnen, und auch hier würde es sich um eine spontane Handlung handeln.

Ohne an dieser Stelle bereits Kontextinformationen hinzuzunehmen, kann man festhalten, dass in allen Narrationsvarianten *erstens* das Moment der Spontaneität eine Rolle spielt – sei sie situativ authentisch oder auch inszeniert – und *zweitens* ein gewisses Moment der Aggression, das je nach Lesart als direkter Angriff, als Provokation oder als grober Scherz auszulegen wäre. Durch die verschiedenen Narrationsversionen hindurch hält sich somit der Grundcharakter eines *aktionistischen Handlungsmodus* durch. Aktionistisches Handeln ist nicht irrational, sondern „a-rational“; es entfaltet seine Wirkung durch den (zumeist gemeinschaftlichen, gruppenhabituellen Verzicht auf unmittelbaren *Handlungssinn*; vgl. Bohnsack/Nohl 2001; Gaffer 2000). Genau ein solcher Verzicht wird im hier besprochenen Bild durch die Dekontextualisierung einer ursprünglich sozial kontextualisierten Handlung wiederholt (während der dunkle Hintergrund bei Naumann eher der Konzentration auf den ästhetischen Bildsinn dient, lesen wir den dunkeln Hintergrund bei Gnaudschun also als Entzug von Kontext im Sinne einer *Reduktion* der Möglichkeit von Sinnzuweisung). Die irritierende Wirkung der Aktion selbst wird durch diese Dekontextualisierung erheblich gesteigert.

Im weiteren Zusammenhang ließe sich also vermuten, dass es in Gnaudschuns Fotografie um die Artikulation eines bestimmten Handlungsstils – und möglicherweise Lebensstils – geht. Beziehen wir an dieser Stelle als Kontextinformation den Titel der Fotografie ein, so bestätigt sich diese Vermutung: „Longe – 44 Leningrad, o.T. #31“ weist das Foto als Teil einer Serie aus, deren Thema „44 Leningrad“, eine Folk-Punk-Band, ist. Die weiteren Fotografien der Serie¹⁸ thematisieren andere Alltagssituationen der Band auf einer Tournee durch Ostdeutschland. Gnaudschun selbst war jahrelang Mitglied dieser Band. In einem erläuternden Text zu diesen Bildern schreibt er: „Longe meint keine Geschichte, sondern den Alltag der ständig wechselnden, aber immer wiederkehrenden Grundgefühle, die sich aus den Gegebenheiten und den Menschen um mich herum [...] entwickelten. Fahren, endlos lange – ausladen am Auftrittsort – aufbauen – warten auf den Soundcheck – Langeweile, mit Alkohol bekämpft – Soundcheck – wieder warten – trotz Routine immer in leichter Anspannung [...]“ (Rasp 1997, nicht paginiert).

Die Involviertheit des fotografierenden Beobachters klingt bereits in zwei der entwickelten Narrationen an. Die Mischung aus Alltäglichkeit, Langeweile und Alkoholgenuss legt nahe, dass die Fotografie tatsächlich einen Moment des scherzhaften Zeitvertreibe festhält. Dies allerdings wird erst durch die Kontextinformationen nahegelegt; das Bild selbst stellt in seiner spezifischen Mischung aus Aktionismus und Aggression eine subkulturelle Artikulation im Modus der *Unbestimmtheit* dar. Sie gibt einen Einblick in einen alternativen Lebensstil, zerstört jedoch zugleich die Illusion, sich dieser subkulturellen Handlungswelten im visuellen Tableau der Fotografie bemächtigen zu können: sie bleibt offen und verunsichernd; auch der inszenierte Handlungsstil bleibt in seinem Charakter unbestimmt: Der „Angriff“ des Rotweinspuckers wird durch keine nivellierende Narration in seinem Irritationspotenzial kanalisiert. In der Handlungsdimension erscheint der von der Fotografie inszenierte Aktionismus als *Indifferenz der Handlungsoptionen*; eine Schweben in der Gegenwärtigkeit, die ihre Zukunft nicht ins Auge fasst:

¹⁸Teile der Serie sind einsehbar unter <http://www.gnaudschun.de> [18.6.2008].

das Credo eines „hier und jetzt“, welches der Punk, zusammen mit anderen subkulturellen Stilrichtungen, vom Rock ‚n‘ Roll geerbt und wohl auch perfektioniert hat. In dieser konsequenten, Verunsicherung auslösenden Konfrontation liegt aus unserer Sicht das tentative Potenzial der Fotografie Gnaudschuns: sie löst eine Suchbewegung aus, die in eine Reflexion über alternative Handlungsweisen und Lebensstile hineinführt, ohne eine Antwort auf die sich stellenden Fragen zu geben.

Bildungsdimension Grenzbezug

Grenzbezüge sind dem Medium Fotografie in besonderer Weise eingeschrieben. Bereits Roland Barthes stellte in seinen Betrachtungen zur Fotografie im Band „Die helle Kammer“ die Nähe des fotografischen Bildes zum Tod heraus (Barthes 1989, 102ff.; zuerst 1980). Das Foto steht in einer spezifischen Beziehung zur Zeit. Es zeigt, so Barthes, nicht etwas, das nicht mehr existiert, sondern hält etwas im Augenblick seiner gewesenen Existenz fest, als sei es noch da. Es ist für ihn die Evidenz eines „So-ist-es-gewesen“, die nur um den Preis zu haben ist, das Lebendige gegen ein Nichtlebendiges – nämlich das Bild – auszutauschen:

„[...] in einer Gesellschaft muß der *Tod* irgendwo zu finden sein; wenn nicht mehr (oder in geringerem Maße) in der religiösen Sphäre, dann anderswo; vielleicht in diesem Bild, das den *Tod* hervorbringt, indem es das Leben aufbewahren will. [...] *Das Leben/der Tod*: das Paradigma wird auf ein simples Auslösen beschränkt, jenes, das die Ausgangspose vom fertigen Abzug trennt.“ (ebd., 103; Herv. im Original).

Diese anthropologische Beziehung von Bild und Tod wurde, im Anschluss an Barthes, nicht zuletzt aber auch an die bild- und kulturkritischen Thesen Jean Baudrillards in den Diskussionen der 1980er und 1990er Jahre auf den Körper selbst ausgedehnt. In dieser Lesart bringen die Bilder die Körper zum Verschwinden – gemeint waren damit primär die Bilderfluten der Massenmedien mit ihren retuschierten, hochgradig künstlichen Körperbildern (Baudrillard 1978; Baudrillard 1981). Der Kunsthistoriker Hans Belting hat schließlich in einem Entwurf einer Bild-Anthropologie dargelegt, dass die Beziehung von Bild und Körper eine weit zurückreichende historisch-anthropologische Dimension aufweist. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „Allianz von Körper und Bild“ (Belting 2004), indem einerseits die Körper in vielerlei Hinsicht als Bildträger fungieren (beispielsweise als bildhafte Zeichen eines sozialen Status, so wie der etwa Körper des Königs im Absolutismus), indem andererseits aber in den Bildern, die seit prähistorischen Zeiten von Körpern angefertigt werden, Menschenbilder artikuliert werden. Die letztere These Beltings verweist also schon auf das, was wir Biographiebezug nennen. Sie lautet, dass in den Bildern von Körpern ein visueller Diskurs über das, was der Mensch selbst ist, geführt wird. Bezogen auf die Fotografie ist diesem Thema in den letzten Jahren sowohl von fotografischer wie auch von akademischer Seite eine verstärkte Aufmerksamkeit zuteil geworden (vgl. etwa Ewing 1994, Ewing 2000; Kamper 2000; Henning 2003; Vogel 2006). Eines der Thematisierungsformate innerhalb dieses Diskurses bildet die Grenze Mensch/Maschine, mit der sich die folgenden beiden Fotografien auf unterschiedliche Weise auseinandersetzen.

Hans Bellmer: Die Puppe



Abbildung 8: Hans Bellmer: Die Puppe (1934 – 1935). Quelle: Ewing 2000, 101.

Das auffälligste Merkmal dieser Schwarzweißfotografie Hans Bellmers ist die Tatsache, dass der Abzug nicht im Umkehrverfahren als Positiv hergestellt wurde, sondern dass er als Negativ

ausbelichtet wurde (erkennbar etwa an den hellen Schatten). Wir sehen eine aus unterschiedlichen Materialien zusammenmontierte menschenähnliche Gestalt. Sie steht oder lehnt mit dem „Rücken“ an einer Wand (wir verwenden im Folgenden anthropomorphisierende Bezeichnungen ohne weitere Kennzeichnung). Der Kopf ist zum linken Bildrand ausgerichtet; es stellt sich der Eindruck ein, dass die „Puppe“ nach links *blickt* – das sichtbare Auge weit geöffnet, den Kopf leicht geneigt, die Lippen leicht geöffnet. Am rechten oberen Bildrand ist ein Teil eines Bildes zu sehen (augenscheinlich ein Gemälde); am linken unteren Bildrand ist ein Teil eines schmalen Bettes zu sehen (erkennbar ist der Bettkasten und ein Überwurf bzw. eine Tagesdecke). Die Wand scheint von einer vertikal leicht gestreiften Tapete bedeckt; der Boden besteht aus Holzdielen. Die „Puppe“ selbst besteht aus sehr verschiedenen Teilen: das (von uns aus gesehen) linke Bein scheint eine Beinprothese zu sein – dafür sprechen die vorhandenen Knöchel- und Kniegelenke sowie die fußähnliche Holzkonstruktion, die von der Form her in einen Schuh hineinpassen würde. Das rechte Bein hingegen sieht (einigermaßen) naturalistisch aus; es ist mit einem Netzstrumpf bekleidet, der allerdings ohne Strumpfhalter lose herunterhängt und am Fuß in Falten aufgeworfen ist. Durch die unterschiedliche Länge der Beine ist der Oberkörper nach rechts geneigt. Der Bauchraum ist offen; er gibt den Blick auf eine Holzkonstruktion frei, die möglicherweise eine Mechanik beinhaltet und seitlich eine geschwungene Taille aufweist. Oberhalb des Bauchraums sind eher grob modellierte Brüste zu sehen; wahrscheinlich aus Pappmaché gefertigt und mit auffällig großen Brustwarzen versehen. Die Puppe besitzt keine Arme. Der Hals scheint aus einem kugelförmigen Holzstück gefertigt zu sein, an welches ein Gesicht nahtlos anschließt; Ohren und Hinterkopf sind nicht vorhanden.

Die Puppe weist verschiedene (teilweise für den westlichen Kulturraum spezifische) Insignien der Weiblichkeit auf: der Netzstrumpf, die geschwungene Taille, die Brüste, aber auch die Form des Gesichtsprofils zählen hierzu. Ferner macht sie einen durchaus lebendigen Eindruck, wozu erstens die Körperhaltung und zweitens der signifikante „Blick“ beitragen. Die Körperhaltung entspricht nicht der für mechanische Körper (z.B. Roboter) typischen steifen und aufrechten Positur. Vielmehr entspricht das Ensemble der (von uns aus gesehen) nach links geneigten Beine, des nach rechts geneigten Oberkörpers und des dann wieder nach links geneigten, beinahe zu den Beinen parallelen Kopfes dem „Kontrapost“, also einer klassischen Körperhaltung in der bildenden Kunst (Ganzkörperportraits, Statuen). Der Kontrapost wirkt aufgrund seiner Mischung von Spannung und Entspannung besonders lebendig – ein schönes Gegenbeispiel ungefähr aus der Entstehungszeit des Bildes wäre der weibliche Roboter aus Fritz Langs „Metropolis“, der aufgrund seiner steifen Körperhaltung entschieden „mechanischer“ wirkt. Zum Eindruck der Lebendigkeit trägt die Kopfhaltung weiterhin bei. Der stark verdrehte Kopf entspricht nicht einer entspannt-natürlichen Körperhaltung; eher erscheint es, als hätte etwas die Aufmerksamkeit der Puppe geweckt, so dass sie im Augenblick der Aufnahme ihren Kopf zum linken Bildrand hin gewendet hätte. Die Puppe wird damit in eine zeitliche Dynamik gestellt – ihre Stasis ist aufgrund der Stasis des eingefrorenen fotografischen Augenblicks maskiert, so dass sich die Dynamik der Körperhaltung bildwirksam entfalten kann.

Will man von einem ikonographischen Motiv der „belebten Puppe“ sprechen, so hätte dies allenfalls ein literarisches Vorbild in E.T.A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“, in welchem die Puppe Olympia zum seltsamen Objekt der Begierde des Protagonisten Nathanael wird.¹⁹ Die Puppe in Bellmers Fotografie wirkt jedenfalls in analoger Weise „fleischlich“; sie ist ebenfalls als Objekt der Begierde, mit weiblichem Taillenschwung, Brüsten und Netzstrümpfen inszeniert. In diesem Zusammenhang wäre die spärliche weitere Ausstattung der Fotografie zu nennen – das Bett als (mögliches) Symbol für Sexualität, das aber im Bild nur angeschnitten, also angedeutet wird; analog auf der anderen Bildseite eine runde Form im Gemälde, die an einen Apfel, also

¹⁹In der fotografischen Ikonographie finden sich Puppenbilder vereinzelt im Surrealismus, dann aber erst in den nachfolgenden Strömungen, die sich häufig nicht zuletzt auf Bellmers Arbeiten beziehen – so etwa die Puppenbilder Cindy Shermans. Wir können also die vorliegende Fotografie nur bedingt einem vorgängigen ikonographischen Motiv zuordnen; eher scheinen Arbeiten wie diese eine solche Bildtradition begründet zu haben, die bis in die Popkultur hineinreicht, vgl. etwa das Musikvideo zum Song „All is full of love“ der isländischen Sängerin Björk (<http://www.youtube.com/watch?v=EjAoBKagWQA> [18.6.2008]).

ebenfalls ein Symbol für Sexualität in der klassischen abendländischen Ikonographie, erinnern kann.

Verstörend wirkt vor diesem Hintergrund die Fragmentarität der „Puppe“. Während die fehlenden Arme ikonographisch sogar noch an die Venus von Milo erinnern könnten, konterkarieren die drei Elemente des fehlenden Hinterkopfes, des offenen Bauchraumes sowie der Beinprothese den „lebendigen“ Eindruck nachhaltig. Der fehlende Hinterkopf könnte als Hinweis auf die fehlende Persönlichkeit oder „Seele“ verstanden werden; der offene Bauchraum markiert das Moment des Mechanischen überdeutlich. Die Prothese schließlich wirkt im Kontrast zu dem anderen, naturalistisch gestalteten Bein auch an dieser heterogenen Puppe wie eine Prothese, Zeichen einer entstellenden Verletzung, damit allerdings auch von Verletzlichkeit.

In dieser Zweideutigkeit – Lebendigkeit und Erotik hier, Mechanismus und Fragmentarität dort – stellt die Fotografie eine Gratwanderung entlang der Grenze von Belebtem und Unbelebtem dar. Grenzen werden durch eine doppelte Dynamik gebildet: einerseits durch Inklusion, andererseits durch Exklusion. Bellmers Fotografie spielt mit dem, was in den Grenzbereich des Lebendigen/Menschlichen *aufgenommen* wird bzw. werden kann, indem sie das (männliche) Begehren auf ein unbelebtes Objekt lenkt, das damit gleichermaßen zum Fetisch wird wie die inszenierte Weiblichkeit, die hier zitiert wird (gerade darin liegt das erwähnte Potenzial des feministischen Anschlusses an Bellmers Puppenfotografien): Die kulturellen Konstruktionen und Vorstellungen von Sexualität werden dabei, vermittelt über das *fremde* Moment des Mechanischen, dekonstruiert und somit sichtbar und reflexiv einholbar gemacht.

Die Fotografie ist darüber hinaus ein Spiel mit den kulturellen Wahrnehmungsschemata des *Belebten und Unbelebten* im Allgemeinen. Sie stellt die Frage nach dem, was man als belebt und was als nur „mechanisch“ bezeichnet. Sie fungiert als „Negativ“ bildsprachlich als Symbol der Umkehrung, des Vexierspiels. In dieser Infragestellung einer anthropologischen Grenze, die innerbildlich als Hybridität, d.h. als Verschmelzung heterogener und heterogen bleibender Elemente dargeboten wird, liegt ein weiterer Bildungswert dieser Fotografie. Dieses „Bildspiel“ bleibt allerdings zu jeder Zeit als Spiel erkennbar: als Spiel mit Assoziationen und Imaginationen; während die Bildobjekte zu keiner Zeit in eine „reale“ Ambivalenz geraten. Bellmers Fotografie bleibt insofern „ungefährlich“, als sie eine Art visuelles Gedankenexperiment darstellt. Da sie letztendlich jederzeit erlaubt, die Puppe als mechanisches Ding eindeutig zuzuordnen, erfolgt die Thematisierung der Grenze im Modus der Bestimmtheit. Wir stellen im Folgenden – gemäß unserer Darstellungsstrategie – eine Fotografie vor, die eine ähnlich gelagerte Grenzthematik im Modus der Unbestimmtheit behandelt.

Mariko Mori: Birth of a Star



Abbildung 9: Mariko Mori: *Birth of a Star* (1995). Quelle: Mori/Corrin/King 1998, 46

Die Beschreibung der Bildobjekte einer Fotografie – darauf haben wir in der Vorstellung der Analyse­methode hingewiesen – muss darauf gefasst sein, kulturelle Einklammerungen dort vorzunehmen, wo ein kulturelles „Vorurteil“ zu einer vorschnellen Identifikation eines Objekts führen kann. Dies ist bei dieser Fotografie von Moriko Mori der Fall. Denn es läge nahe, die zentrale Figur des Bildes als junge Frau zu benennen. Doch die Augen dieser Figur sind künstlich (vgl. Abbildung 10): mit einer weißen, schwarz umrandeten Iris und kleinen, „stechenden“ Pupillen markieren sie eine Differenz, die das Bild ausgesprochen ambivalent werden lässt. (Die leicht herleitbare Kontextinformation, dass die Künstlerin sich hier lediglich entsprechende Kontaktlinsen aufgesetzt haben könnte, spielt auf dieser Ebene der Bildanalyse noch keine Rolle.)



Abbildung 10: Mariko Mori: Birth of a Star (Ausschnitt)

Zu sehen ist also eine humanoide weibliche Figur. Sie ist mit weißen Halbstiefeln, einem glänzenden rot-karierten Minirock sowie einem ebenso glänzenden enganliegendem blau-schwarzen Oberteil bekleidet, das einen durchsichtigen Plexiglas-Kragen sowie gelbe Plexiglas­elemente unterhalb der Schultern aufweist. Ihre Haare sind halblang, fransig (oder sogar zottelig) und hochfrisiert. Sie trägt einen Gegenstand am Kopf, der wie ein leicht überdimensionierter Kopfhörer aussieht, aber auch ein Gehörschutz sein könnte. In ihrer linken Hand trägt sie einen Gegenstand, der wie ein technisches Gerät aussieht. Ein weiteres auffälliges Element ist ein hellblauer zylindrischer Gegenstand, der etwa auf der Höhe des Brustbeins an dem Oberteil angebracht ist; er könnte an einen überdimensionalen Knopf erinnern. Die Figur nimmt eine (zumindest für unseren kulturellen Kontext) ungewöhnliche Pose ein: ihr linkes Bein ist um neunzig Grad nach innen verdreht (so dass die Knie, deren Knochen­umrisse von Linien umrandet sind, aufeinander treffen). Die Kniekehle dieses Beines weist einen Faltenwurf der Haut auf, der sich in der Nähe des Stiefels am Schienbein wiederholt. Der Oberkörper ist leicht nach rechts (von uns aus gesehen) geneigt; ihre Arme sind nach oben angewinkelt, die Handflächen der Kamera zugewandt. Sie schaut in die Kamera und lächelt. Der sichtbare Raum weist keine Ecken auf; Wände sind nicht erkennbar. Der fließende bläulich-weiße Hintergrund ist typisch für Papierhintergründe, wie sie in der Studio- und Modefotografie Verwendung finden. Im Raum schweben oder hängen Bälle oder Kugeln unterschiedlicher Größe in verschiedenen Metallicfarben. Die glänzenden Kleidungsstücke und die Kugeln weisen Lichtreflexionen auf, die von einer punktförmigen Frontlichtquelle sowie von einem Oberlicht stammen. Die ganze Fotografie ist nahezu schattenfrei ausgeleuchtet.

Die Gestaltung des Bildes ist deutlich als Studiofotografie markiert; sie erweckt einen hochgradig artifiziellen Eindruck. Die eingenommene Pose irritiert aufgrund der verdrehten Stellung der Beine – es ist noch zu klären, ob es sich hier etwa um eine spezifische Beinstellung junger Frauen im japanischen Kulturraum, um ein Zeichen für Künstlichkeit (unnatürlich verdrehte Gliedmaßen) oder um eine anderweitige Bezugnahme handelt. Die Arm- und Handgesten sowie das einstudiert wirkende Lächeln wären zumindest im Kontext der westlichen Kultur als typische Präsentationsgeste (bzw. Reklame- und Verkaufsgeste) zu verstehen. Das ikonographische Motiv könnte möglicherweise dem Feld der Produktpräsentation/Werbefotografie entstammen: Der „präsentierte“ Gegenstand ist zwar nicht eindeutig identifizierbar, doch lassen die farblich

passenden Kopfhörer die Vermutung zu, dass es sich um einen Audioplayer handeln könnte (festzuhalten ist dabei allerdings, dass es zur Entstehungszeit der Fotografie noch keine mp3-Player gab; wir verfolgen diesen Aspekt weiter unten), oder aber um ein Mikrofon (es würde jedenfalls zur „Popstar“-Assoziation des Titels passen). Die bunten Kugeln wären in dieser Lesart als Dekoration interpretierbar. Im Hinblick auf den Titel der Fotografie – aber das ist bereits eine kontextgeleitete Assoziation – könnten die Kugeln Planeten in einem Universum darstellen, deren Mittelpunkt die weibliche Figur bildet. Ebenfalls vom Titel inspiriert könnte die Bildästhetik an ein „Starfoto“ erinnern, also an die Ikonographie jugendkultureller Massenmedien mit ihren Postern und Faltblättern von Popstars. An dieser Stelle provoziert der sich ergebende Bildeindruck die weiterführende Frage, im Rahmen *welcher* ikonographischen Konventionen die Darstellung und Körperhaltung sich verstehen lassen. Insofern die auffällige Aufmachung und Körperhaltung (insbes. die Beinstellung) wohl kaum als klassischer Bestandteil der Ikonographie westlicher Kulturen gelten kann – und insofern keine Anhaltspunkte bietet – versuchen wir, das Bild im Kontext japanischer Ikonographie und Kultur zu diskutieren.

Versteht man die „künstlichen Augen“ und die artifiziellen Applikationen (Plastikteile auf der Kleidung) als ein Zeichen für einen künstlichen Organismus – einen Cyborg –, so verweist dies im Kontext der visuellen Kultur Japans auf die Tradition des Manga (Comics). Bereits im Jahr 1963 fand das Thema des Cyborg mit Shotaro Ishinomoris „Cyborg 009“ einen ikonographisch einflussreichen Einstieg. Mangas stellen in Japan (und nicht nur dort) ein hochkomplexes und bezugsreiches subkulturelles Feld dar (vgl. Jenkins 2006, 3ff.). Für unseren Kontext ist hier eine besondere Entwicklung innerhalb der Manga-Fankultur, nämlich das sogenannte „Cosplay“, interessant: Abkürzend für „costume play“ bezeichnet dieser Ausdruck die in Japan seit den 1980er Jahren einsetzende und seitdem zunehmend verbreitete Praxis des Verkleidens und Sich-Inszenierens als Manga-Charakter. Das „Cosplay“ hat eine solche kulturelle Dominanz entwickelt, dass es selbst wieder Eingang in die Comic-Kultur gefunden hat, d.h., „Cosplay“ wird wiederum zum Thema von Darstellungen im Manga-Stil. Die folgenden beiden Abbildungen zeigen eine Zeichnung sowie diverse Cosplay-Plastikfiguren, die teilweise als Sammelfiguren mit limitierter Auflage zum Kauf angeboten werden:



Abbildung 11: „Cosplay Show“ – Unbekannter Autor; Quelle: <http://animewriter.files.wordpress.com/2007/07/cosplay-show.jpg> [18.6.2008]

Zu beachten ist in Abbildung 11 die Beinstellung, die der Beinstellung des „Cyborgs“ in Moris Fotografie sehr ähnelt.



Abbildung 12: Cosplay-Sammelfiguren aus japanischen Onlineshops. Links: „Pop Wonderland Little Red Riding Hood“; rechts: „Melancholy of Haruhi Suzumiya: Cosplay Collection Figure Set“. Quelle: <http://www.1999.co.jp/eng/10070238> bzw. <http://tinyurl.com/519xpk> [18.6.2008]

Die Figuren in Abbildung 12 zeigen ebenfalls eine entsprechend nach innen gedrehte Beinstellung; die „Bunny“-Figur unten rechts weist zudem eine unserer Fotografie ähnliche Armhaltung auf. Körperhaltungen wie die in diesen Figuren repräsentierten gelten im japanischen Kulturraum als „kawaii“. Der *Kawaii*-Stil stellt ein dominantes Merkmal der japanischen Populärkultur seit (spätestens) den 1980er Jahren dar (er hat mittlerweile durch Medien und Lifestyle-Konsumgüter globale Verbreitung gefunden). Sharon Kinsella charakterisiert den Ausdruck folgendermaßen:

„Kawaii or ‚cute‘ essentially means childlike; it celebrates sweet, adorable, innocent, pure, simple, genuine, gentle, vulnerable, weak, and inexperienced social behaviour and physical appearances. It has been well described as a style which is ‚infantile and delicate at the same time as being pretty‘ [...]“ (Kinsella 1995, 220).

In unserem Fall wäre die nach innen gedrehte Beinhaltung etwa als *kawaii*-Zeichen für eine kindliche, naive, noch nicht disziplinierte und normierte Körperpositur zu verstehen. Mariko Moris Fotografie zitiert also die beiden Elemente des Manga/Cosplay (transmedialer Bezug) und des *Kawaii*-Stils (populärkultureller/popkultureller Bezug). Ein weiterer Begriff muss in diesem Zusammenhang erwähnt werden, nämlich der des „Otaku“. „Otaku“ ist die japanische Bezeichnung für obsessive Nutzer bestimmter Gegenstände der Populärkultur. In seiner Untersuchung zum Phänomen des *Otakismus* beschreibt Michel Manfé dieses Phänomen folgendermaßen:

„Der Terminus Otaku bezeichnet Personen, die versuchen, ihr Leben in eine virtuelle Welt zu verlagern oder ganz spezifische Inhalte der virtuellen Welt ins Zentrum ihres realen Lebens zu stellen. Dies kann zum Beispiel eine Medienfigur, etwa eine Puppe oder eine absolute Fußballleidenschaft sein. [...] Das Wort Otaku beschreibt Personen, die ein *Medienprodukt* ins Zentrum ihres Alltagslebens positionieren. Dieses Produkt kann zur Identifikation dienen, muss jedoch nicht nur die Funktion einer Identifikation erfüllen.“ (Manfé 2005, 17, 19)

Das als Audioplayer (oder Mikrofon) identifizierte Gadget und der übergroße Kopfhörer lassen sich als Insignien des Otaku verstehen. Beziehen wir diese kulturellen Hintergründe in die Interpretation der Fotografie mit ein, so erscheint sie innerhalb eines subkulturell konnotierten Schnittfeldes von *Cosplay*, Kawaii-Stil und Otakismus verortet. Sowohl Kawaii-Stil als auch Otakismus stehen dabei für *gegenkulturelle* Entwürfe:

„Cute style is anti-social; it idolises the pre-social. By the pre-social world otherwise known as childhood cute fashion blithely ignores or outright contradicts values central to the organisation of Japanese society and the maintenance of the work ethic. By acting childish Japanese youth tried to avoid the conservative's moral demand that they exercise self-discipline (*enryo*) and responsibility (*sekinin*) and tolerate (*gaman*) severe conditions (*kuro*, *kudo*) whilst working hard (*doryoku*) in order to repay their obligation (*giri*, *on*) to society.“ (Kinsella 1995, 253)

Mehr noch gilt dies für den Otakismus, der schon von der Bezeichnung her (*otaku* bedeutet wörtlich u.a. „Haus“) darauf verweist, dass die Teilnahme an der öffentlichen Sphäre gegen eine Selbstverwirklichung im medial-symbolischen Privatkosmos ausgetauscht wird. Die übergroßen Kopfhörer in Moris Bild können auch an einen Kapselgehörschutz erinnern, wie er etwa auf Baustellen getragen wird. Sie stehen zu den üblichen „Ohrstöpsel“-Ohrhörern von Walkmen und mobilen Audioplays in auffälligem Kontrast. Ob Kopfhörer oder Gehörschutz: Die großen Kapseln inszenieren in jedem Fall eine akustische Abschottung gegen die Außenwelt.

Das nächste auf der Ebene der Bedeutungsrekonstruktion zu diskutierende Element stellt der „Audioplayer“ (bzw. das Mikrofon) dar, der wie in einer Verkaufspräsentation dem Betrachter entgegengehalten wird. Insofern sich auf dem Gebiet der portablen Audioplayer seit Ende der 1990er Jahre eine enorme technologische und medienkulturelle Entwicklung vollzogen hat, ist eine frühzeitige Einbeziehung der Kontextinformation des Entstehungsjahres der Fotografie angezeigt, denn ein Gadget dieser auffälligen Form hätte heute eine völlig andere Bedeutung als im Jahr 1995.²⁰ Die avancierteste Form mobiler Audioplayer vor Einführung der ersten mp3-Player im Jahr 1998 waren CD- oder Minidisc-Player. Geräte wie diese waren bauartbedingt nicht so schmal wie das im Bild sichtbare Gerät (sie mussten ja eine CD aufnehmen können). Daraus ergeben sich drei Interpretationsmöglichkeiten: Erstens könnte es sich um ein Gerät handeln, dessen Funktion unklar bleibt. Das Gerät besteht jedoch genauso wie der Kopfhörer aus weißem und blauem Kunststoff, so dass man sinnvollerweise davon ausgehen kann, dass beides zusammengehört (auch die Nähe des Gadgets zum Kopfhörer kann dahingehend interpretiert werden). Damit zur zweiten Variante: Handelt es sich um ein Audiogerät-Kopfhörer-Ensemble, so ist – im Kontext der Entstehungszeit der Fotografie – erstens die Form des Gerätes ausgesprochen ungewöhnlich, zweitens aber der Umstand, dass kein Kabel (zum Kopfhörer) zu sehen ist. Es muss sich also um eine ausgesprochen futuristische Technologie handeln (im Gegensatz zum heutigen status quo), die im Bild so auffällig präsentiert wird. Die dritte Variante wäre die eines Mikrophons. Oberhalb des schwarzen Kreises auf dem Gerät sind drei parallel angeordnete schwarze Linien unterschiedlicher Länge zu erkennen, die Öffnungen eines Mikrophons darstellen könnten. Die zweite und die dritte Variante schließen sich nicht aus; es kann sich um eine Kombination aus beidem handeln (im Kontext insbesondere der japanischen Kultur wäre dies nicht ungewöhnlich, wenn man an die Beliebtheit von Karaoke denkt).

Damit schließen wir die Diskussion der Objektbedeutungen ab und gehen zur Rekonstruktion der Sinnstruktur über. Es fällt zunächst auf, dass die Fotografie kaum Spielraum zu einer anderen sinnvollen Narration als der eines Werbe-Fotoshootings oder eines „Popstar“-Fotoshootings lässt: die sichtbaren Verweise auf eine künstliche Studioumgebung sind überdeutlich markiert. Hochgradig irritierend sind vor diesem Hintergrund jedoch die Augen des Modells: Diese Cyborg-Augen schließen mit der hellen Iris und vor allem den sehr kleinen Pupillen ikonographisch an die

²⁰Wohlgermerkt geschieht diese Einbeziehung eines Kontextes nicht willkürlich. Sie ergibt sich vielmehr aus der *innerbildlichen* Referenzierung eines kulturellen Gegenstandes, deren Referenzobjekt sich aufgrund eines außergewöhnlich dynamischen Innovationsschubes grundlegend verändert hat: Was im Jahr 1995 noch *pure science fiction* war, ist aus heutiger Sicht ausgesprochen antiquiert: im Vergleich zu ubiquitären mobilen Audioplays wie Apples „iPod Nano“ erscheint das Gerät in Moris Fotografie wie eine Modellstudie aus dem Technikmuseum. Es wäre also in dieser speziellen Situation ein zeitgeschichtliches Vorurteil, das Gerät etwa als „mp3-Player“ mit Funk-(Bluetooth)-Kopfhörer zu bezeichnen.

verfremdeten Augen von Charakteren aus Science-Fiction-Erzeugnisse (z.B. Filmen oder Serien) an. Während viele andere Elemente wie Kleidung, Gadgets und bemalte Kniescheiben sich unschwer als typische Cosplay-Elemente identifizieren lassen, wirken die Augen durchdringend, stechend und „unmenschlich“, auf geradezu „realistische“ Weise unnatürlich. Der Faltenwurf der Haut der (von uns aus gesehen) rechten Kniekehle verstärkt diesen Eindruck – gerade deswegen, weil er im Bild ausgesprochen unauffällig und kaum zu erkennen ist, hat man nicht den Eindruck, dass er Bestandteil eines „Cosplay“-Kostüms ist, sondern dass es sich *tatsächlich* um eine künstliche Haut handelt, wie sie in der Science-Fiction humanoide Roboter tragen. Desgleichen wirkt das übertriebene, starre Lächeln fremd und künstlich. Die „Niedlichkeit“ des Kawaii-Stils wird damit durchkreuzt, die ludische Konnotation des Cosplay wird zumindest erheblich gestört. Bildet bereits der Cyborg selbst eine hybride Figur (Mensch/Maschine), so scheint hier noch dazu eine innerbildliche Transition vom Cosplay-Cyborg zum „echten“ Cyborg vorzuliegen: die Fotografie spielt erkennbar mit beiden Elementen, ohne dass eine Auflösung des Spiels zu einer Seite hin möglich wäre. Gerade diese Unbestimmtheit lässt sich als Reflexion über die mediatisierte Generation lesen: dass es sich hierbei um einen „neuen Typ“ handelt, um ein Übergangsphänomen zum Cyborg.

Gehen wir von dieser Annahme aus einen Schritt weiter: Das Bild kaschiert seinen medialen Kontext nicht. Es inszeniert eine Figur – irgendwo zwischen Cyborg und nicht-Cyborg –, lässt aber die Inszenierung weitgehend sichtbar werden. Es geht innerbildlich folglich gar nicht mehr um den Gegensatz von Echtheit und Künstlichkeit: die Künstlichkeit ist offenbar und durchzieht alle Ebenen. Dies hält sich bis zu der durch den Kontext gegebenen Tatsache durch, dass Mariko Mori sich *selbst* als Cyborg inszeniert; dass es sich also nicht um einen „echten“, sondern nur um einen „Kunst-Cyborg“ handelt. In der generalisierten, universalen Künstlichkeit verwischt der Gegensatz zwischen dem, was ursprünglich „das Natürliche“ im Gegensatz zum Künstlichen war. Im Gegensatz zu Hans Bellmers „Puppe“ geschieht hier keine Thematisierung der Grenze aus der Innensicht (im Sinne einer Inklusion des Mechanischen in den Bereich des Natürlichen, vgl. S. 161); vielmehr wird die Differenz „künstlich vs. natürlich“ als Differenzierungsschema selbst aufgehoben, oder zumindest in Frage gestellt. Es geht insofern um mehr als um die einfache Überschreitung einer Grenze: um ihre Aufhebung, sozusagen ihre finale Überschreitung. Die Aufhebung der Differenz „Kunst vs. Natur“, für welche die Figur des Cyborgs nach Donna Haraway (1985) selbst prototypisch steht, geschieht im Zeichen der *Hybridität*, die sozusagen als neues ontologisches Strukturschema das „alte“ Denken in Differenzpaaren, in Inklusionen und Exklusionen, außer kraft setzt.

Das Bild folgt dabei allerdings nicht einer Suggestionslogik. Es zwingt nicht dazu, sich seiner These anzuschließen. In seiner Durchschaubarkeit verzichtet es sogar darauf, uns einen „authentischen Cyborg“ vorzuführen (so wie es etwa wie Performances und Bilder der Körperkünstlers Stelarc versuchen).²¹ Es führt vielmehr *erkennbar* ein ontologisch unbestimmt bleibendes „Etwas“ als visuelle *Idee* eines Cyborg vor, um von diesem buchstäblich „ein Bild zu geben“. Statt eine „reale“ Existenz des Cyborgs suggestiv zu unterstellen, stellt es diesen als Möglichkeit vor: als subkulturelle Leitfigur einer Generation, auf welche das Bild innerbildlich deutlich Bezug nimmt (Cosplayer, Otakus). Bildsprachlich wird diese Lesart durch die dekontextualisierte Platzierung der Figur validiert: entbunden von Raum und Zeit erscheint der Cyborg im Kosmos seiner universalen Künstlichkeit wie ein transzendentes, kosmisch enthobenes Wesen. Die Fotografie inszeniert mithin letztlich eine junge, medienorientierte Generation *als* Cyborg und stellt damit die These eines tiefgreifenden, medial verursachten Wandels des Selbst- und Weltverhältnisses auf. Das Spiegelbild dieser Generation ist die zur Ikone stilisierte mediale Figur, der „Star“, der im Sinne des *Otaku* ganz in seinem popkulturellen Universum (als „Stern“ unter anderen bunten „Sternen“, den Kugeln im Bild) aufgeht.

Bildungsdimension Biographiebezug

Nan Goldin: Nan after being battered

²¹Vgl. <http://www.stelarc.va.com.au> [18.6.2008]



Abbildung 13: Nan Goldin: *Nan after being battered*, 1984. Quelle: Goldin 1989, 83

Zu sehen ist auf dieser Farbfotografie Nan Goldins eine augenscheinlich weibliche Person. Sie blickt direkt in die Kamera. Ihr Gesicht trägt Spuren von Verletzungen: ein Bluterguss unter dem (von uns aus gesehen) linken Auge; eine Schwellung und Blutung des rechten Auges, die (von uns aus gesehen) rechte Wange angeschwollen. Ihre Lippen sind leuchtend rot geschminkt; weitere Verwendung von Schminke ist im übrigen nicht erkennbar. Sie trägt zwei längliche silberne Ohrhänger und eine Perlenkette, die teilweise von einem dunklen einfarbigen Oberteil – möglicherweise ein Pullover – verdeckt wird. Ihre Haare sind dunkelbraun, lang und gelockt; sie fallen links und recht über die Schultern. Durch das Breitformat nimmt der Raum, in dem die Person sitzt, etwa die gleiche Bildfläche ein wie diese selbst. Im Hintergrund erkennbar ist eine teilweise gemusterte Gardine, die den größten Teil des linken Bilddrittels einnimmt; während rechts die Ecke eines Fenstersims sowie eine einfarbige Wand zu sehen sind. Das untere Bilddrittel wird, allerdings überwiegend von der Frau verdeckt, von einer dunklen hölzernen Form eingenommen, bei der es sich wahrscheinlich um die Rückenlehne einer Sitzbank handelt.

Die Bildästhetik der Fotografie verweist von ihrer technischen Qualität her eher auf eine Laienfotografie: In den Pupillen, auf den Ohrhängern sowie in kleinen Spitzlichern im Haar und auf der Rückenlehne sind Blitzlichtreflexe auszumachen; das Gesicht ist frontal ausgeleuchtet, wobei die hellen Partien eine unregelmäßige Ausleuchtung anzeigen (es sind kaum Schatten zu erkennen; das Bild scheint durch ein sehr schlichtes Blitzlicht ausgeleuchtet worden zu sein). Auffällig ist der Farbtonkontrast zwischen dem eher warm-rötlichen Bereich des Kopfes in der Bildmitte und dem grünlichen oder türkisen Farbstich der Gardine und der Wand, die zudem unterbelichtet erscheinen.²² Der Schärfebereich der Fotografie ist, gemessen an den üblichen Standards für Portraitfotografien, ein Stück zu weit nach hinten versetzt. Die Augen sind scharf

²²Die Fotografie ist unter http://mocoloco.com/art/goldin_one_month_battered_d.jpg [18.6.2008] in Farbe zu sehen.

abgebildet; jedoch liegt die Nase bereits außerhalb der Schärfezone, während weit hinter der Ebene der Augen liegende Elemente teilweise noch scharf abgebildet sind (z.B. der Lichtreflex auf der Holzbank). Ein weiteres auffälliges Detail ist die rechts neben dem Kopf der Frau sichtbare Kante (zum Fensterausschnitt), denn diese ist im unteren Teil weitestgehend senkrecht, verläuft aber im oberen Teil nach recht – entweder ist die Kante baulich schief ausgeführt, oder es handelt sich um eine Verzerrung des Kameraobjektivs (oder um eine Kombination von beidem). Durch all diese Eigenschaften erweckt die Fotografie den technisch deutlich unvollkommenen Eindruck einer Laienfotografie; sie könnten im Zeichen einer möglichst großen Unvermitteltheit der Fotografie, also ihrer Authentizität stehen.

Damit kommen wir zur Ebene der Bedeutung der Bildobjekte und beginnen mit dem Interieur. Es handelt sich offenbar um einen Innenraum. Ob es sich um einen Privatraum handelt oder nicht, ist aufgrund der Bildelemente nicht eindeutig feststellbar. Zwar ist die mit floralen Dekorationen versehene Gardine eher einer Privatwohnung zuzuordnen, auch wenn die kahle weiße Wand und auch die für Privaträume vielleicht etwas ungewöhnliche Sitzbank (es sind z.B. auch keine Rückenpolster zu erkennen) nicht dazu beitragen, diesen Eindruck zu verfestigen (ihm allerdings auch nicht widersprechen). Der Raum wirkt, auch aufgrund seines fehlfarbenen, unterbelichteten und „schiefen“ Gesamteindrucks kahl, ungemütlich und unwohnlich. Er kann in dieser Ambivalenz als Zeichen einer Entfremdung gelesen werden, als Fremd-werden des Eigenen, Privaten, auch im Sinne eines Deplatziertseins oder Nicht-(mehr)-Heimischseins.

Inmitten dieses kargen Bild-Raumes sitzt also die vielleicht dreißigjährige Frau. In ihrem Gesicht dominiert die Farbe Rot: das blutunterlaufene Auge, die Blutergüsse, die leuchtend roten Lippen; zudem ist eine leichte Gesichtsröte erkennbar (die im Kontrast zur helleren Hautfarbe der Halspartie auffällt). Man kann bis hierher zwei dominierende Farbdramaturgien erkennen: erstens den Farbkontrast Gesicht/rot vs. Raum/türkis, durch den die zentral platzierte Frauenfigur eine ausgesprochen hohe Präsenz erhält; zweitens aber die Rot-Kontraste innerhalb des Gesichts, die sich von den gelblich-braunen bis rostroten Tönen der Blessuren über das Blutrot des rechten Auges bis zum leuchtenden Rot des Lippenstifts steigern, das im Kontext der insgesamt eher gedeckten Farbskala des Bildes geradezu aggressiv erscheint. Der rote Mund bildet sowohl farbdramaturgisch wie auch planimetrisch das Zentrum des Bildes. Die Farbe Rot ist der abendländischen Farbsymbolik mit Liebe und Sexualität, aber auch mit Verletzung, Gewalt und Aggression assoziiert. Rotgeschminkte Lippen stehen im Allgemeinen für ersteres; Blutspuren für letzteres. Betrachtet man jedoch den sehr ernsten Gesichtsausdruck der Frau, ihren den Betrachter geradezu fixierenden Blick (der durch die Spitzlichter in den Pupillen noch verstärkt wird), so spricht dies eher dafür, das Rot der Lippen nicht unvermittelt einer sexuellen Symbolik zuzuordnen, sondern zunächst in seiner Signalwirkung zu registrieren, um seine nähere Bedeutung im Kontext der nun zu entwerfenden Narrationsvarianten zu erschließen.

Es ist unzweideutig feststellbar, dass das Foto die Geschichte einer Verletzung erzählt. Offen ist zunächst, um welche Art von Verletzung es sich handelt und welche Ursachen sie haben könnte. Die in Frage kommenden Möglichkeiten wären 1) ein Unfall und 2) Gewalteinwirkung. Man kann sagen, dass die Spuren der Verletzung die Variante des Unfalls sehr unwahrscheinlich machen – es ist deutlich erkennbar, dass sie Verletzungen die beiden Augenpartien betreffen, aber nicht andere Teile des Gesichts (bei einem Unfall wäre es wahrscheinlich, dass die Nase als exponierter Teil des Gesichts ebenfalls Verletzungen davonträgt). Gegen die Variante des Unfalls spricht jedoch vor allem die Gesamtinszenierung des Bildes, in der es keine Hinweise auf Kontexte gibt, die mit einer Unfallssituation, z.B. einem Autounfall oder einem Haushaltsunfall, zusammenhängen könnten. Wir entscheiden uns daher für die Geschichte einer Gewalteinwirkung. Haben wir es demnach mit einem *Portrait eines Gewaltopfers* zu tun, so fällt der starke Kontrast zwischen diesem Opferstatus und der selbstbewussten Inszenierung der Frau auf: In aufrechter Körperhaltung, das Gesicht frontal im Bild, fixiert sie die Kamera mit einem unausweichlich ernstem Blick, wobei sie möglicherweise ein wenig auf uns herab sieht (die Augen liegen oberhalb der vertikalen Bildmitte). Die glänzenden, lockig frisierten Haare sowie der Schmuck und die, soweit im Bild ersichtlich, geordnete, dezente Kleidung verleihen ihr ein seriöses und salonfähiges Erscheinungsbild, zu welchem allerdings das hervorstechende Rot des Lippenstiftes sowie die Verletzungsspuren in offenbarem Kontrast stehen. Dieser Kontrast macht deutlich, dass es hier nicht darum geht, die Verletzungen durch ein gepflegtes Äußeres zu kaschieren, sondern eher um

einen aktiven Umgang mit einer Gewalterfahrung. Wir sehen im Bild eine Person, die trotz der sichtbaren Schäden einen gerüsteten Eindruck macht, die Insistenz, Entschlossenheit und vielleicht sogar Autarkie ausstrahlt und sich darin zu dem biographischen Krisenereignis der Gewalterfahrung offensiv in Bezug setzt. – In einer etwas anderen Lesart könnte man den Kontrast von perfektem „Outfit“ und Gesichtsverletzung etwa auch so verstehen, dass das Ausmaß der Brutalität und ihrer Folgen im Kontext des ansonsten unversehrten Erscheinungsbildes verstärkt und geradezu inszeniert wird. Beide Lesarten widersprechen einander nicht; sie lassen sich vielmehr aufeinander beziehen: hier geht es darum, in selbstbewusster Weise Stellung zu nehmen zu einer Form der Gewalt, ihre Folgen sichtbar (und per Fotografie öffentlich) zu machen und zugleich einen aktiven Umgang mit der Gewalterfahrung zu demonstrieren. Wir sehen alles andere als ein gebrochenes Individuum, das mit einer traumatischen Erfahrung nicht zurechtkäme.

Fragt man sich an dieser Stelle noch einmal, welche Form von Gewalt im Bild thematisiert wird, so erscheint es wahrscheinlich, dass es – Unfälle haben wir bereits ausgeschlossen – auch nicht um einen Überfall oder um Vandalismus geht. Wiederum verweist der im Bild sichtbare Raum auf nichts dergleichen. Davon ausgehend, dass derartige florale Musterungen auf Gardinen eher für Privaträume typisch sind – eine These, die sich allerdings auf ein kulturelles Vorurteil stützen muss und daher der Validierung durch Kontextinformationen bedarf –, verweist das Bild auf *häusliche* Gewalt, und damit auf ein oft tabuisiertes und schambesetztes Thema. Der entschlossene und offensive Eindruck, den die Frau erweckt, verweist vor diesem Hintergrund auf einen aktiven Verarbeitungsmodus einer häuslichen Gewalterfahrung: darauf, dass diese Erfahrung nicht verdrängt werden wird, dass sie nicht aus Angst vor weiterer Gewalt oder aus Angst vor dem Verlust gewohnter Lebensweisen und -standards hingenommen werden wird. Die Fotografie scheint die Entschlossenheit eines biographischen Wandels im Zuge eines einschneidenden Erlebnisses geradezu momenthaft festzuhalten: Wir sehen abheilende Verletzungen (insofern wird auch die Geschichte einer *Genesung* miterzählt), die zugleich tiefe und nicht auszulöschende Spuren hinterlassen haben, insgesamt aber auf die zeitliche Dimension der Zukunft verweisen – auf weitere Heilungsprozesse und auf das, was „danach“ kommen wird.

Die Kontextinformationen zum hier analysierten Foto bestätigen und ergänzen die vorgelegte Interpretation: Der Titel „Nan after being battered“ weist das Portrait als *Selbstportrait* der Fotografin Nan Goldin aus (das Foto wurde dabei technisch betrachtet nicht von ihr selbst aufgenommen). Es ist im Kontext einer großen Serie von (Dia-) Fotografien entstanden, die Goldin über mehr als ein Jahrzehnt aufgenommen und seit ca. 1980 in einer stetig erweiterten Dia-Vorführung unter dem Titel „The Ballad of Sexual Dependency“ an verschiedenen Orten wiederholt aufgeführt wurde. Goldin hat ihr Privatleben und die Personen in ihrem Umfeld obsessiv fotografiert, unter anderem ihre Beziehung zu ihrem Lebensgefährten Brian. Die in „Nan after being battered“ sichtbaren Verletzungen wurden von Brian verursacht; sie hätten beinahe zur Erblindung des linken Auges der (damals bereits bekannten) Fotografin geführt. Die Fotografie ist Dokument eines Biographisierungsprozesses (nämlich der anschließenden Trennung von Brian); für Goldin war sie darüberhinaus zugleich ein Bezugspunkt, der ihren Trennungsentschluss bekräftigte.²³ Die Fotografie ist somit innerbildlich reflexiv, indem sie wie gesehen einen biographischen Wandel im Verhältnis von vergangener Krise und zukünftiger Offenheit inszeniert; sie ist zugleich aber auch ein visueller Reflexionsanreiz. Sie verbindet – im Modus der Bestimmtheit, denn sie verweist auf vorhandene Rahmungen – eine biographische und eine im weitesten Sinne politische Perspektive, indem sie einerseits einen aktiv-reflexiven Umgang mit biographischen Krisen demonstriert, zugleich aber auch ein engagiertes Plädoyer für den offensiven Umgang mit dem Tabu der Gewalt gegen Frauen und gegen die Akzeptanz eines daran anschließenden Opferklischees darstellt.

Imogen Cunningham: Self-portrait, Denmark

²³Diese Information entstammt einer Ausstellung von Goldins Fotografien in der Londoner Tate Gallery im Jahr 2004; vgl. <http://tinyurl.com/45yuea> [18.6.2008]. Im Kontext des Bildbandes Goldins deutet ein kleines Kontextdetail die herausgehobene Stellung dieses Bildes an: es ist unter mehr als hundert gezeigten Fotografien der Serie das *einzig*e ohne Ortsangabe im Titel.



Abbildung 14: Imogen Cunningham: *Self-portrait, Denmark (1961)*. Quelle: Heiting 2001, 75

Diese Schwarzweißfotografie von Imogen Cunningham präsentiert ein visuell komplexes Tableau einander überlagernder Bildobjekte. Um die überlagerten Ebenen sinnvoll auseinanderhalten zu können, muss zuerst ein selbst (beinahe) unsichtbares Objekt benannt werden: eine Glasscheibe, die als halbdurchlässiger Spiegel wirkt, durchzieht das gesamte Bild

ebenenparallel zur Bildebene. Sie trennt zwei Räume: einen Innenraum, in den wir hineinschauen, sowie einen Außenraum, der in diesen Innenraum per Spiegelung eingeblendet ist. Der eingespiegelte Außenraum zeigt eine Straßenszene – unten im Bild ein Stück Gehsteig, dahinter eine Straße mit Parkinseln und Parkuhren in der Mitte, in denen zwei Autos parken; der eingespiegelte Hintergrund wird von einem großen Gebäude dominiert, das nach oben hin von einer schwarzen Fläche abgedeckt wird, bei der es sich erkennbar um eine Markise handelt (zu sehen ist rechts oben eine Metallstange, die zur Aufhängung der Markise gehört). Diese dunkle Fläche weist Strukturierungen auf – so z.B. ebenfalls am rechten Rand eine dünne vertikale dunkle Linie – die nicht zur Markise gehören, sondern zu dunklen vertikalen Flächen – es könnte sich um abgehängte Stoffbahnen oder bespannte Bretter etc. handeln –, die den Innenraum dessen, was augenscheinlich ein Schaufenster ist, gegen einen dahinter liegenden Raum, möglicherweise also einen Verkaufsraum, abgrenzen. In diesem oberen Bereich verschmelzen Innen- und Außenraum zu einer schwer differenzierbaren Überlagerungsstruktur.

Überhaupt ist die räumliche Organisation des Bildes ein visuelles Vexierspiel, das sich nicht in allen Aspekten eindeutig auflösen lässt. Ein aufgrund der überlagernden Spiegelungen kaum mehr rekonstruierbarer räumlicher Sachverhalt betrifft einen am linken Bildrand sichtbaren Tisch (oder tischähnlichen Gegenstand), an dem so etwas die Perlenketten, oder zur Kette aufgezogener weißer Kugeln herunterhängt. Die Sichtbarkeit dieses Bildelementes lässt sich nur dadurch erklären, dass am linken Rand der Blick auf den dahinter liegenden Raum freigegeben ist. Obwohl aufgrund der exakten Überlagerung der Linien der schwarzen Abtrennungen im Innenraum und der Gehsteigplatten im Außenraum nicht letztlich erkennbar ist, dass das Schaufenster auf der linken Seite zu einem Verkaufsraum hin offen wäre, muss aufgrund dieses Elements davon ausgegangen werden. Diese Unsicherheit auf der Ebene der Rekonstruktion der Bildobjekte und ihrer räumlichen Lage im Bild verweist bereits eindrücklich auf die erhebliche Komplexität der Raumorganisation dieses Bildes, die letztlich nur partiell rekonstruierbar ist. Unbestimmt bleibt auch eine helle rechteckige Fläche am unteren linken Bildrand, deren Art und Herkunft sich der Rekonstruktion verschließt.

Im Schaufenster sind zwei Kleidungsstücke ausgestellt – es handelt sich um weiße Miederhosen, die jeweils auf einem schwarzen Torso sitzen, dessen „Beine“ dort, wo die Oberschenkel wären, kegelförmig zulaufen, und die auf der Höhe der Taille schräg nach oben verlaufend abgeschnitten sind, wobei der Schriftzug „Youthcraft“ weiß auf schwarz aufgetragen wurde. An beiden Miederhosen befinden sich kleine Schilder mit Zahlen (Preisschilder). Hinter der oberen Miederhose hängt ein Bild, das eine junge Frau zeigt, die einen enganliegenden, langärmligen schwarzen Oberteil, eine weiße Hose (wahrscheinlich eine Reithose) sowie knielange Stiefel (möglicherweise aber auch nur Strümpfe) trägt. Neben dieser sehr figurbetont gekleideten Frau, auf Höhe ihres Knöchels, ist ebenfalls der Schriftzug „Youthcraft“ zu sehen.

Inmitten dieses irritierenden Ensembles überlagerter Bildobjekte ist eine in einen schwarzen Mantel gekleidete Gestalt zu erkennen. Sie ist mittig platziert und dominiert die untere Bildhälfte. Sie hat die Arme angewinkelt und den Kopf, der sich ziemlich genau im Mittelpunkt des Bildes befindet, gesenkt. Ihre rechte Hand trägt einen dunklen Handschuh; man sieht die Umrisse einer Brille, helle Haare und einen Hut oder eine Mütze. Was nicht zu erkennen ist, ist die Kamera, die, wie sich aufgrund der Bildgeometrie rekonstruieren lässt, diese Szene aufnimmt – sie ist durch die helle Spiegelung des unteren Mieders verdeckt; man sieht lediglich die Hand, wie sie augenscheinlich die Kamera hält oder diese jedenfalls berührt; zudem verweist die gesenkte Kopfhaltung ebenfalls auf den Apparat, bei dem es sich demnach um eine Kamera mit Lichtschachtsucher handeln muss. Unterhalb der nicht sichtbaren Kamera ist ein Stück einer Stange erkennbar; offenbar die Säule eines Kamerastativs.

Wir haben bereits bei der Objektbeschreibung einige kulturelle Kontexte eingebracht, die recht offensichtlich erkennbar sind. Die Fotografie zeigt das Schaufenster eines Geschäftes, vermutlich eines Mode- oder Damenbekleidungsgeschäftes in einer städtischen Umgebung, einen Teil des Geschäftsraumes, sowie den in der Schaufensterscheibe reflektierten Stadtraum und die ebenfalls widergespiegelte fotografierende Person, bei der es sich allem Anschein nach um eine ältere

Dame handelt – die wenig figurbetonte Form des Mantels,²⁴ die Art des Handschuhs und des Hutes und die längeren, grau erscheinenden Haare verweisen darauf. Dieser eingespiegelte Körper einer älteren Frau steht in Kontrast zu den Miederhosen im Schaufenster, die durch das Werbeschild noch einmal innerbildlich kommentiert und dadurch als Symbol für Jugendlichkeit und Eleganz markiert werden. Den Aspekt der Eleganz unterstreichen die Perlenketten auf dem Tisch, die scheinbar von der jungen Frau im Werbeschild betrachtet werden (jedenfalls kann die Neigung ihres Kopfes diesen Eindruck erwecken). Der mehrfach sichtbare Markenname „Youthcraft“ unterstreicht das Thema der Jugendlichkeit durch sein Assoziationsfeld nachhaltig: „Fiber craft“ ist der Ausdruck für Handarbeit oder ein von Hand gestaltetes textiles Werk; „craft“ steht aber auch für Geschicklichkeit; etymologisch ist es mit dem altenglischen *cræft* – Macht, Stärke – verbunden (an welches das deutsche Wort „Kraft“ ja ebenfalls erinnert). Mit dem Namen „Youthcraft“ lässt sich also Zweierlei assoziieren: es kann einerseits analog der „fiber craft“ mit einer „Herstellung von Jugendlichkeit“ konnotiert werden (also mit dem „Handwerk“ der Mode- und Schönheitsindustrie per se), andererseits aber mit „jugendlicher Geschicklichkeit“ oder auch mit „Macht und Stärke der Jugend“. Die Miederhosen verweisen als Kleidungsstück auf einen kulturgeschichtlichen Zusammenhang, der u.a. mit der Geschichte des Feminismus verbunden ist. Das Korsett als Kleidungsstück war im Kontext der Reformbewegungen des ausgehenden 19. Jahrhunderts zunehmend in die öffentliche Kritik geraten (vgl. Welsch 2003; Ober 2005). Es war zwar *de facto* weiterhin weit verbreitet, unterlag jedoch einem Funktionswandel (indem es zunehmend zu einem außeralltäglichen Accessoire wurde), während die *Miederhose* in ihren Vorformen seit den 1930 Jahren, in der heute bekannten Form seit ca. 1960 den Platz des Korsetts einnahm (Steele 2004). Sie wird damit zumindest aus feministisch-kritischer Sicht als ein normatives, das weibliche Schönheits- und Körperideal festschreibendes Kleidungsstück gesehen (Wolf 1992).

Obwohl bei dieser Fotografie ein soziales Umfeld (Stadt; Straße, Geschäft), eine Handlung (das Fotografieren) und ein Protagonist (die Frau im dunklen Mantel) zu sehen sind, erschließt es sich kaum über Narrationsentwürfe. Gerade dies aber ist von einiger Aussagekraft – denn das Bild müsste in seiner zeitlichen Struktur (die zur Entwicklung einer Narration notwendig ist) über sich hinaus auf einen Vergangenheits- und einen Zukunftsbezug verweisen. Dieser Bezug ist hier auch vorhanden; er liegt aber nicht so sehr in der innerbildlich-situativen Zeitstruktur. Eine an die sichtbare Situation anknüpfende Erzählung (die etwa davon handeln könnte, wie die Fotografin und unter welchen Umständen sie das Schaufenster entdeckte, was nach der Aufnahme passierte usw.) ist wenig ergiebig im Hinblick auf eine Interpretation der Fotografie. Das Spiegelungsverhältnis scheint, was die Situation betrifft, vielmehr ganz im Modus der *Gegenwart*, und damit in einem *synchronen* Selbstverhältnis zu bestehen. Dennoch weist das Bild eine starke zeitliche Komponente auf; allerdings auf einer symbolisch codierten Ebene, die über das zentrale visuelle Moment des Bildes – die *Spiegelung* – aufschlüsselbar ist. Versteht man nämlich diese Spiegelung als symbolischen (oder genauer: als metonymischen) Verweis auf *Reflexivität*, so erschließt sich die biographische Dimension der Fotografie unmittelbar: Eine altgewordene Frau im „Spiegel der Jugend“ wäre nun eine mögliche „Story“ des Bildes. Daraus lassen sich mehrere Lesarten unterschiedlicher Komplexität entwickeln:

a) *Biographisierung im Modus reflexiver Subjektivität*: Diese würde von der Figur einer visuellen Gegenüberstellung von Jugend und Alter (getrennt durch die Schaufensterscheibe) ausgehen. Das „Wesentliche“ bzw. zentrale Element des Bildes, die schwarze Silhouette, scheint durch die Insignien der Jugendlichkeit hindurch und *transzendiert* diese. Der Schau- und Verkaufsraum präsentiert lediglich Nebensächliches: Jugendlichkeit ist letztlich nur ein Bild, ein visuelles Phantom, marginal wie der Schmuck, der an den Rand der Bildfläche gerückt ist. Das „durchscheinende“ reflexive Selbstverhältnis stellt *letztendlich* – nicht auf den ersten, aber auf den

²⁴Es gibt im Schaufenster mehrere markante schwarze Dreiecke, die auf der Spitze stehen: das Oberteil der jungen Frau auf dem Werbeschild (tatsächlich ein Trapez, das aber durch den dreieckigen hellweißen Teil der Reithose optisch zum Dreieck verlängert wird, sowie die vier Kegel („Schenkel“) der Torsi. Das auf der Spitze stehende Dreieck wirkt eher dynamisch (warnende Verkehrsschilder sind häufig in dieser Form ausgeführt). Würde man die Figur der Fotografin mit ihrem Mantel nach oben hin zum Dreieck verlängern, so bildet sie hingegen ein auf seiner *Basis* ruhendes Dreieck.

zweiten Blick – das maßgebliche Moment dar, es setzt sich bewusst – und selbstbewusst – in Kontrast zu einem normativen Bild jugendlicher Weiblichkeit.

b) *Biographisierung im Modus der (Selbst-) Ironie*: Das „Selbstportrait“ vor jugendlichen Miedern könnte, je nachdem wie die visuellen Fragmente des Bildes zusammengefügt werden, als *ironische* Form der Selbstthematisierung erscheinen, insofern die schwarze Silhouette mit grotesk überzeichneten, geradezu exklamatorischen Symbolen der Jugend („Youthcraft! Youthcraft!“) „geschmückt“ wird. „Youthcraft“ wäre also als ironischer, weil „uneigentlicher“ Verweis auf ihr Gegenteil, das Alter, zu lesen. In dieser Lesart beträfe die Ironisierung jedoch vor allem auch die Insignien der Jugendlichkeit, deren Eleganz und Makellosigkeit vom Alter überschattet wird, das *hinter* dem Spiegel lauert und – quasi als der Jugendlichkeit bereits eingeschriebenes *memento mori* – ihre Vergänglichkeit und Fadenscheinigkeit demaskiert. – Gegen diese Lesart, wie zum Teil auch gegen die erste, spricht allerdings zum Teil die *Anordnung* der Bildelemente. Insbesondere der Umstand, dass die Bildautorin des Selbstportraits nicht etwa von Zeichen der Jugend *umgeben* ist, sondern von diesen zu wesentlichen Teilen *verdeckt* wird und hinter ihnen verschwindet, verweist auf einen weniger spielerischen Zusammenhang der Bildelemente. Dies führt zur dritten Variante.

c) *Biographisierung im Horizont der eigenen Kontingenz*: Die Tatsache, dass wichtige Teile der Silhouette (der halbe Kopf, ein Arm/Schulter-Bereich) von den Miedern überstrahlt und somit von ihnen verdeckt werden, deutet darauf hin, dass die *Option des eigenen Verschwindens* ein zentrales Bildmotiv darstellen könnte. Die Fotografie ist auch in dieser Lesart als eine Form der Selbstthematisierung zu verstehen – der Titel, den wir an dieser Stelle als Kontextinformation hinzuziehen, bestätigt dies. Er führt die Betrachtung aber noch einen Schritt weiter: Für ein „Selbstportrait“ ist es eher ungewöhnlich, dass die portraitierte Person nicht zu erkennen ist, ja nicht einmal im Profil zu sehen ist. Es funktioniert *als* Selbstportrait nicht im Modus der „Ähnlichkeit“, wie es bei klassischen Selbstportraits der Fall ist. Auch wenn schwarzer Mantel, Handschuhe, Brille und Hut typische Erscheinungsmerkmale der portraitierten Person wären (was für Imogen Cunningham durchaus zutrifft), so ist die Spiegelung doch so informationsarm, dass es sich prinzipiell auch um eine *andere* Person handeln könnte – schon hieran lässt sich eine Thematisierung der *Kontingenz des Selbst* aufweisen. Fest steht allerdings das fortgeschrittene Alter der abgebildeten Person. Die Insignien der Jugendlichkeit fungieren in dieser Lesart als zeitliche Verweise auf die eigene (vergangene) Lebenszeit. Sich selbst im „harten Kontrast“ dazu zu thematisieren, bedeutet zugleich auch die Thematisierung eines *Verlustes* (wenn nicht der Jugendlichkeit selbst, dann doch eines Verlusts an wahrscheinlicher Lebenszeit).

Im Gegensatz zu den beiden vorgenannten Lesarten lässt sich der umgebende städtische Bildraum in die Betrachtung sinnvoll miteinbeziehen: die schwarze Silhouette erscheint dann wie ausgeschnitten, wie eine *Lücke* im Bild. Das eigene Selbst erscheint nicht in seiner Positivität, etwa als diese oder jene Charakteristik, Persönlichkeitszeichnung, usw. – es erscheint lediglich als *Spur einer (Selbst-) Beobachterin* (Kamera und auch die sichtbare Brille verweisen auf den Beobachter), die sich vor dem Hintergrund der Differenz „Jugend vs. Alter“ in ihrer Vergänglichkeit thematisiert, und die – das ist der wesentliche Aspekt – *in* dieser selbstbeobachtenden Bewegung Subjektivität erlangt, indem sie sich als eine *sich selbst* grundsätzlich entzogene Figuration, in der Spur ihres eigenen Beobachtens und Verschwindens, (fotografisch) erfasst.

In der Inszenierung der Möglichkeit eines ganz anderen Selbstverhältnisses, nämlich einer negativen Form der Selbstthematisierung im Angesicht der *existenzieller Kontingenz* liegt aus unserer Sicht ein zentraler Aspekt dieser Fotografie. Sie scheint vorwegzunehmen, was Richard Rorty in seinem Buch über *Kontingenz, Ironie und Solidarität* feststellt: subjektive Selbstbestimmung kann sich unter Bedingungen der Moderne nicht mehr auf das eigene „Selbst“ als festen Kern oder Bezugspunkt stützen. Sie muss vielmehr die Reflexion auf Unbestimmtheitsräume, die Einsicht in die *eigene* Kontingenz mit einschließen (Rorty 1989, 176). – Während uns diese dritte Lesart grundsätzlich recht plausibel erscheint, nimmt sie allerdings kaum Bezug zu dem deutlich implizierten feministischen Diskurs (Mieder – Youthcraft – Jugendlichkeit). Diesem Aspekt wollen wir in einer vierten Perspektive gerecht werden, die Elemente der drei ersten Lesarten aufnimmt (diese dabei aber nicht ersetzt).

d) *Biographisierung im kritischen Horizont sozialer Marginalisierung*. Die in den beiden Varianten a) und b) angesprochene Thematik der Weiblichkeit im Spiegel von Jugend und Alter erhält vor

dem Hintergrund der in Version c) entwickelten Interpretation eine tiefere und kritischere Dimension. Die ironische Selbstrelativierung i.S. Rortys findet nicht in einem kulturell neutralen Umfeld statt. Sie erfolgt gewissermaßen nicht freiwillig, sondern lässt sich *auch* als kritischer Reflex auf gesellschaftliche (Macht-) Strukturen verstehen. Die schwarze Silhouette kann in diesem Sinne zugleich als eine Inszenierung von *Invisibilisierung* verstanden werden. Unsichtbar *gemacht* zu werden in einer von Jugendlichkeits- und Schönheitsidealen dominierten Kultur (im Bild repräsentiert durch die Korsetts und das Werbebild) ist ein Politikum, das all jene betrifft, die den massenmedial verbreiteten Körperidealen nicht entsprechen wollen oder können. In diesem Sinne legt Judith Fryer Davidov diese Fotografie Cunninghams (zusammen mit anderen Werken) dahingehend aus, dass solche Fotografien eine Form der *Marginalisierung* kritisch thematisieren: sie operieren, so Davidov, „at the edges of a culture that marginalized women and women’s work, but they also bore the stigma of their own physical outsidership [...]“ (Fryer Davidov 1998, 382) – im Vexierspiel von Innenraum und Außenraum ist diese körperliche „outsidedness“ in Cunninghams Fotografie direkt, und zwar auf der Ebene der *Formsprache* des Bildes, thematisiert.

Während die zuzetzt entwickelte feministisch inspirierte Lesart im Anschluss an Davidov durchaus Plausibilität beanspruchen kann, vermag auch sie die Fotografie nur in Teilaspekten zu erklären. Dies liegt möglicherweise daran, dass sie (wie es in Arbeiten aus dem weiteren Kontext der *Cultural Studies* paradigmatisch bedingt der Fall ist) das Bild von einer starken ideologietheoretischen Rahmung her versteht und daher anderen Aspekten, etwa der aus unserer Sicht sehr deutlichen existenziellen Dimension der Fotografie, weniger gerecht wird. Die Lehre, die aus diesen unterschiedlichen Lesarten zu ziehen ist – insbesondere aus den letzten beiden, die uns plausibler als die ersten beiden erscheinen –, besteht in der Einsicht in die *Vielschichtigkeit* der implizierten Aussagehorizonte solcher hochgradig elaborierten visuellen Artikulationen. Entscheidend ist für uns insgesamt, dass die Form der visuellen Selbstthematization in Cunninghams Fotografie, die u.E. *sowohl* als existenzielle Selbstverortung wie *auch* zugleich als kritische Gegenstrategie gegen kulturelle Ausschlüsse verstanden werden kann, eben nicht im Modus der Bestimmtheit stattfindet: es gibt hier keine „Positivität“ eines selbstbestimmten Subjekts, sondern nur gebrochene Spiegelungen, Spuren von Präsenz, Autorschaft und Identität.

Wir haben in diesem Kapitel an elaborierten Beispielen die orientierenden Potenziale von Fotografien diskutiert. Dabei wurden auf den verschiedenen Analyseebenen Unterschiede zwischen verschiedenen Graden an Bestimmtheit *versus* Unbestimmtheit der Fotografien deutlich: Während wir die Fotografie Rudolph Holtappels auf Objekt-, Bedeutungs- und Sinnebene unter Rückgriff auf vorhandene Rahmungen interpretieren konnten (nämlich als Architektur- und Milieudokumentation), hat die Fotografie von Guy Tillim Suchbewegungen nach passenden Rahmungsmöglichkeiten ausgelöst, die letztlich in der Schwebe blieben. In den anderen Dimensionen (Handlung, Grenzen, Biographie) waren ähnliche Verhältnisse von Rahmungssicherheit *versus* Rahmungssirritationen zu finden. Anhand des elaborierten visuellen Diskurses der „professionellen“ Dokumentar- und Kunstfotografie wurde damit erkennbar, dass die bildsprachlichen Mittel unter zunehmendem Modernitätsdruck zunehmend mit Momenten der *Unbestimmtheit* operieren. In der Laien- und Amateurfotografie erwies sich übrigens ein so selbstreflexiver bildsprachlicher Diskurs, wie wir ihn in den hier analysierten Fotografien vorfanden, nach unseren Erfahrungen als nicht so deutlich rekonstruierbar, weshalb wir hier (nicht zuletzt aus didaktischen Gründen) auf formalsprachlich in hohem Maße anspruchsvolle Werke zurückgegriffen haben (vgl. dazu aber Marotzki/Niesyto 2006, insbes. Marotzki/Stötzer 2006).

Während das Medium Film und das Medium Bild wie gesehen bereits sehr komplexe Artikulationsformen darstellen, haben wir es bei den neuen Informationstechnologien, um die es im folgenden Kapitel gehen soll, noch einmal mit einer Komplexitätssteigerung zu tun. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass in den Neuen Medien die klassischen textuellen, audiviten, visuellen und audiovisuellen Artikulationsmöglichkeiten durch interaktive und partizipative Rahmungen neue kommunikative, soziale und kulturelle Qualitäten erhalten.

Literaturverzeichnis III.1

III.2: Analysen medialer Phänomene – Digitale Spiele und Virtuelle Welten

III.2.1 Das Spiel mit dem Bild. Zur Ikonologie von Actioncomputerspielen

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

Der programmatische Titel einer „Ikonologie des Performativen“ verweist auf unterschiedliche Dimensionen kulturell vermittelter Zusammenhänge von Bildlichkeit, Performativität und Sozialität. Man kann dabei folgende Ebenen analytisch unterscheiden:

Die *innerbildliche Performativität* als Ebene der inszenatorischen Dynamik von Bildern, die ikonographisch erschlossen und in einer ikonologischen (Panofsky 1997) bzw. ikonischen (Imdahl 1994) Analyse auf ihre konstitutiven kulturellen, kunst- und kulturhistorischen oder in einer rekonstruktiven Analyse auf ihre sozialen Gehalte (Bohnsack 2001) befragt werden kann.

Die phänomenale, ‚*zwischenbildliche*‘ *Performativität* als ästhetisch-aesthetische Ebene des Wahrnehmens und Erblickens (Merleau-Ponty 1994), auf der es zu einer primären Co-Konstitution von Bild und Betrachtung i. S. eines Ereignisses (Seel 2000) oder einer erzeugten Atmosphäre kommt (Böhme 1995; 2001). Aufgrund der kulturellen Formung des Blicks (Illich/Duden 1995; von Braun 2001) ist auch dieses kein rein ästhetisches, sondern ein sozial vermitteltes Phänomen.

Die soziale, *außerbildliche Performativität*. Hierzu gehört die *Herstellung von Bildern* als performativer Akt, dessen Spur sich in der ikonologischen Analyse erschließt; sodann die Wirkung des Kursierens und der Verwendung von Bildern im sozialen und kulturellen Raum, etwa in rituellen oder ritualisierten Kontexten.

Schließlich kann man, im Kontext der empirischen Sozialforschung, die Perspektive umkehren und den Titel „Ikonologie des Performativen“ als Aufforderung verstehen, die Bildhaftigkeit performativer soziale Vollzüge, die nicht schon materialisiertes Bild geworden sind (jedoch durchaus auf imaginäre Vorstellungsbilder verweisen), mit ikonologischen Methoden zu analysieren. Hierbei geht es darum, die Bildhaftigkeit sozialer Interaktionen und Situationen i. S. der *visual anthropology* in den Blick zu nehmen. Typischerweise geschieht dies aufgrund der Flüchtigkeit sozialer Vollzüge nicht unmittelbar, sondern wieder über Bilder als Medien, in denen soziale Interaktionen aufgezeichnet werden. Soziale Vollzüge werden insofern nicht nur *als* Bild betrachtet, sondern auch zum Bild *gemacht* (Hockings 2003).

Diese Konstellationen zeichnen sich dadurch aus, dass sich sozialer Vollzug und manifestiertes Bild *gegenüberstehen*: Bilder *verweisen* auf eine soziale Symbolik, werden co-konstituiert *durch* einen kulturell geprägten Blick, wirken *auf* den sozialen Raum, werden *von* demselben hervorgebracht oder halten ihn als szenisches Arrangement bedeutungsgeladener Gesten und Haltungen *im* Bild fest. In keinem dieser Fälle ist das performative Moment der sozialen Vollzüge mit dem der Bilder selbst unmittelbar identisch.

Mit den neuen Medien ist in dieser Hinsicht ein Bereich entstanden, der kulturgeschichtlich neue Typen von Bildern hervorgebracht hat. Der Medienphilosoph Mike Sandbothe hat darauf hingewiesen, dass Bildlichkeit im Computer und im Internet weniger repräsentationalistisch, sondern eher pragmatisch und performativ zu verstehen ist: Im Umgang mit den hypertextuell vernetzten Bildzeichen (z.B. *Icons*, Fotos oder Werbeeinblendungen auf den Seiten des *World Wide Web*) lesen wir das Bild „als ein differentielles, also schriftartiges Zeichen, das uns nicht nur semantisch, sondern auch und vor allem pragmatisch, das heißt durch einen einfachen Mausklick auf andere Zeichen und vermittelt über diese auf virtuelle oder reale Handlungskontexte verweist“ (Sandbothe 2001, 193). Das Computerbild ist unmittelbar Teil eines operativen Codes (d.h. des digitalen Codes), der die Trennung von Ausführung (Aktion) und Darstellung (Repräsentation) unterläuft. Sandbothe erweitert damit Friedrich Kittlers These des unmittelbar operationalen Charakters von Sprache in digitalen Umgebungen (Kittler 1993) auf den Bereich der Bildlichkeit und korrigiert zugleich dessen medienmaterialistische Sichtweise durch eine pragmatische orientierte Lesart: Man vollzieht etwas im Gebrauch dieser Bilder. Dabei erweist sich jedes auf

dem Bildschirm erscheinende Bild bei genauer Betrachtung als unmittelbar mit pragmatischen Vollzügen verknüpft, denn jedes Bild entsteht *unmittelbar* als Ergebnis eines Amalgams, in welchem die Handlungen des Benutzers, die semiotischen Anweisungen der bildhaften „Benutzeroberfläche“ und die bilderzeugenden digitalen Operationen des Computers miteinander verschmolzen sind.

Dies kennzeichnet grundsätzlich jede Form digitaler Bilder, stellt aber für den von uns untersuchten Bereich der Action-Computerspiele einen zentralen Aspekt dar, der die vorrangige Bedeutung der Ereignishaftigkeit der beim Computerspielen erzeugten Bilder hervorhebt. Der Charakter des *permanenten Hergestelltwerdens* ist ihnen nicht nur technisch-abstrakt inhärent, sondern konkret sichtbar und erfahrbar. Denn das Spiel, das sich primär in Bildsequenzen manifestiert – fast alle Computerspiele könnten grundsätzlich auch ohne Ton, keines jedoch ohne Bild gespielt werden – ist in jedem Augenblick abhängig von den Aktionen der Spielenden, d.h. dem interdependenten Zusammenhang von Handlung, Anweisung bzw. „Input“ und Verrechnung des Inputs nach Maßgabe der Software.¹ Sind diese Bilder folglich stets und offensichtlich *je* hergestellte, so sind sie außerdem hochgradig flüchtig: Das Spielgeschehen ist, sobald vergangen, als bildhafte Szene unwiederholbar verschwunden. Soll diese wiederholt werden, so muss sie neu gespielt, also erneut hergestellt werden.² Die Bilder der Computerspiele sind sozusagen momenthaft „erspielte“ Bilder. Die Tatsache ihrer interaktiven Herstellung verweist auf ein besonderes Aufführungspotential, indem die virtuellen, per Software und *Gamedesign* ermöglichten Bildgehalte in jedem Augenblick von den Spielern zu sichtbaren Situationen, Szenen und Sequenzen aktualisiert werden.

In diesem Zusammenhang wird bereits erkennbar, dass der Unterschied zwischen solchen Computerspielen, die klassischerweise von nur einer Person gespielt werden (*Singleplayer-Spiele*) und so genannten *Multiplayer-Spielen*, die über vernetzte Computersysteme von mehreren Teilnehmern gespielt werden, als maßgeblich zu betrachten sein dürfte. So wie Computernetzwerke im Vergleich zum unvernetzten Computer ein hochgradig emergentes Phänomen darstellen und völlig neue Qualitäten und Effekte aufweisen (vgl. Faßler 2001; de Kerckhove 2002), zeigt der noch junge Bereich vernetzter Computerspiele eine technische und soziale Dynamik, die bei Singleplayer-Spielen nicht zu beobachten ist. Im Sinne einer adäquaten ikonologischen Thematisierung von Computerspielen muss es angesichts des den Entwicklungen hinterherhinkenden Forschungsstandes als eine vorrangige Aufgabe betrachtet werden, diese Phänomenbereiche *differenziell* zu erfassen.

In Bezug auf die eingangs skizzierten Relationsmodi von Bildhaftigkeit und Performativität halten wir, diese einleitenden Anmerkungen zusammenfassend, fest:

Die *permanente interaktive Herstellung* der Bilder durch die nur analytisch zu trennenden, im Vollzug verschmolzenen Ebenen Handlung, Input und Verrechnung generiert Bilder bzw. Bildsequenzen, die zwar „geschaffen“ sind, jedoch keine „Werke“ darstellen. Sie ähneln in ihrer flüchtigen Visualität am ehesten der Bildhaftigkeit performativer sozialer Vollzüge (bzw. in der Kunst der *Performance*), sind aber im Unterschied zu diesen erstens *unmittelbar* Bild und zweitens zugleich ermöglicht und beschränkt durch die jeweilige Programmierung der Software bzw. die visuellen und sonstigen Vorgaben des *Gamedesigns*. Hierbei ist anzumerken, dass angesichts mangelnder angepasster Analysemethoden die Darstellung von Computerspielen anhand von

¹ Zudem haben derartige wie die unten behandelten Simulationensspiele *grundsätzlich* das Problem, eine geeignete Bildwiederholrate zu erzeugen, um wie im Film eine Synthese der Einzelbilder zu gewährleisten. Da proportional zur steigenden Rechenkraft erschwinglicher Computer die Spiele komplexer werden, gehört das Problem, stotternde Bildabläufe durch korrekte Softwareeinstellungen zu verhindern, auch heute noch zur Alltagserfahrung jedes Spielers. Auch auf dieser Ebene der Schnittstelle zwischen Benutzer und Maschine bildet die Erfahrbarkeit des Herstellungscharakters dieser Bilder, im Gegensatz etwa zu Film und Fernsehen, die Regel, und nicht die Ausnahme.

² Die wenigsten Spiele bieten eine Aufzeichnungsfunktion, und wenn, dann eine zeitlich ausgesprochen beschränkte. Um dennoch Turnierspiele wie Sportübertragungen aufzeichnen und im Internet verbreiten zu können, wurden für einige Spiele spezielle Programme erstellt. Aber auch diese erzeugen interessanter Weise keinen Film im traditionellen Verständnis, sondern einen Code, der die Software anweist, das aufgezeichnete Turnier als exakte Kopie neu zu generieren.

Spielszenen und Standbildern (sog. „Screenshots“) nicht nur eine methodische und technische Herausforderung ist, sondern zudem in Bezug auf die angewandten Darstellungs- und Analysemethoden der Gefahr der Verwechslung mit Filmmaterial unterliegt. Doch Computerspiele sind, wie ausgeführt, durchaus kein Filmmaterial, sondern erst im interaktiven Vollzug hervorgebrachtes Bildmaterial.

Die ikonologische Analyse der *innerbildlichen Performativität* wäre auf der Ebene des *Gamedesigns*, verstanden als Konglomerat von vorgegebenen Bildern und ihren programmtechnisch vorgesehenen Aufführungsmöglichkeiten, anzusiedeln. Sie bedarf jedoch im Hinblick auf die Flüchtigkeit und den Kontingenzcharakter der *tatsächlich* generierten Bilder, also hinsichtlich des Vollzuges des Spielens i. S. eines performativen Ereignisses, immer der Relativierung: Der bloße Blick auf den Mitschnitt oder gar ein „Screenshot“ eines Computerspiels enthüllt dessen Bedeutungszusammenhänge kaum. Wir gehen davon aus, dass für das Gamedesign – und insofern auch die Bildlichkeit des Spiels – ein pragmatisches Moment konstitutiv ist und insofern ein reziprokes Verhältnis von Gamedesign als technisch-ästhetischem und Spielpraxis als sozial-kulturellem Phänomenbereich in dem Sinne besteht, dass ein bestimmtes Gamedesign bestimmte Spielpraxen hervorbringt und umgekehrt bestimmte Spielpraxen bestimmte Gamedesigns befördern. Damit wäre ein Zusammenhang angezeigt zwischen den im Gamedesign sedimentierten, ikonologisch rekonstruierbaren kulturellen und sozialen Gehalten auf der einen Seite und den analysierbaren performativen Vollzügen des Spielens auf der anderen.

– Der Ort, an dem dieser Zusammenhang beobachtbar wird, ist gleichsam die Schnittstelle zwischen Gamedesign und Spielvollzug, nämlich der *Blick* auf das Spielgeschehen, durch den erst das Spiel als Wahrnehmungs- und ggf. Gemeinschaftsereignis konstituiert und die es prägende Atmosphäre hergestellt wird. Um überhaupt als Spiel funktionieren zu können, bedarf es einer ludischen Einstellung, eines spielerischen (engagierten, involvierten) Blickens.³ Daher ist es angesichts der Variationsbreite möglicher Betrachtungs- und Gebrauchsweisen nötig, den ludischen Blick zu provozieren, indem eine entsprechende *Rahmung* angeboten wird. Wie sich dabei zeigt, nehmen die jeweils zur Verwendung kommenden Rahmungsstrategien der Spieltypen eine Schlüsselposition ein, die für eine weitestgehend divergente *soziale* Bedeutsamkeit der bildhaften Gehalte dieser Spiele sprechen.⁴ Im Folgenden möchten wir dies exemplarisch an zwei prominenten ‚Bestsellern‘ ihres Genres – dem Singleplayer-Actionspiel *Max Payne* sowie dem Multiplayer-Actionspiel *Counterstrike* – demonstrieren und zugleich anhand der erheblichen strukturellen Differenz dieser Spiele die besonderen methodologischen Anforderungen einer Bildanalyse von Multiplayer-Computerspielen verdeutlichen. Im Zentrum der Betrachtung steht hierbei die visuelle Gestaltung von Körperlichkeit, Verletzung und Tod, die wir auf dem Hintergrund der erzeugten Räume, Atmosphären und zeitlichen Strukturen als maßgeblicher Rahmungselemente analysieren.

Das Singleplayer-Spiels *Max Payne* ist dabei durch eine starke narrative Komponente determiniert, die auf mehreren Ebenen ironisch gebrochen ist. Die Bildlichkeit dieses Spiels i.S. seiner *innerbildlichen Performativität*, aber auch i.S. seiner durch den Blick konstituierten, ereignishaften *zwischenbildlichen Performativität* steht damit in einem Spannungsfeld von narrativer Ironisierung und interaktiv erzeugter Bildlichkeit des Spielvollzug. Unsere These lautet, dass die narrative Rahmung des Spielvollzugs einerseits einer sozial notwendigen Interpretation

³ Andere Einstellungen, etwa ein undistanziert-ernsthafter Blick, der das Spiel als möglichst realitätsgetreue Kampf- oder Tötungssimulation in Anspruch nehmen will, wie auch der distanziert-analytische Blick des Forschers, konstituieren kein Spiel, sondern im ersten Fall eine Simulation (wie in den auf der gleichen Software basierenden Kampfsimulationen der US-Armee oder den tötungsfaszinierten Außenseitern, die von den Spielergemeinschaften als „Amokspieler“ bezeichnet werden) und im zweiten ein wissenschaftliches Diskursobjekt.

⁴ Sowohl die ikonologische Frageweise als auch der ethnologische Forschungsansatz bewegen sich aus methodischen Gründen grundsätzlich außerhalb des Fragehorizonts der Medienwirkungsforschung. Es zeichnet sich jedoch an dieser Stelle ab, dass Berührungspunkte existieren bzw. die ikonologischen und ethnographischen Analysen auch für Fragen der Wirkungsforschung durchaus von Interesse sein könnten.

seiner Bildlichkeit genüge zu leisten versucht, die im Fall von Singleplayer-Spielen nicht sozial gewährleistet ist; andererseits allerdings in ihrer ironischen Konnotation teilweise scheitert: da der Spielvollzug als immersives Angebot der Ereignishaftigkeit nur glücken kann, bleibt die ironische Brechung auf die Rahmung beschränkt.

Im Gegensatz zu *Max Payne* verzichtet das Multiplayer-Netzwerkspiel *Counterstrike* fast gänzlich auf eine narrative Rahmenhandlung. In diesem Fall fungiert die Einbindung in das soziale Netzwerk der Spieler und ihrer Zusammenschlüsse als sinnstiftende, legitimierende und zugleich reglementierende Instanz der bildhaften Gehalte des Spiels. Hier, so unsere These, ist das Soziale *zugleich* als Ereignis des gemeinsamen Spielvollzugs und als der zentrale konstitutive Faktor seiner bildlichen Gehalte zu verstehen – ein Zusammenhang, der sich erst auf dem Hintergrund der Idee einer Ikonologie des Performativen erschließt.⁵

Max Payne: Ernst des Spiels und Ironie der Rahmung

Der „Single-Player“ *Max Payne* war, so die Zeitschrift *PC-Games*, aufgrund seiner spektakulären fotorealistischen Graphik das „Action-highlight des Jahres 2001“ – und wurde aufgrund seiner diagnostizierten Gewaltverherrlichung von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften sofort indiziert. Das Spiel zeichnet sich, „shooter-üblich“, durch einen maßgeblich durch Schusswechsel voran getriebenem Spielvollzug und, „shooter-unüblich“⁶, durch eine aufwendig inszenierte Rahmenhandlung und einen mit individuellen Charakterzügen ausgestatteten Protagonisten – Max Payne – aus. Das Spiel als eine Form interaktiver Geschichtserzählung vollzieht den Kampf Max Paynes gegen die New Yorker Drogenmafia.

Die im „american slang“ gehaltene, finnische Produktion ist in drei „Kapitel“ („chapter“) und eine Vielzahl an „Unterkapiteln“ gegliedert, denen gleichsam als Prolog ein sog. „tutorial“ vorangestellt ist, das das Spiel thematisch vorstellt wie erste Übungen in Spielregeln, Waffengebrauch und Navigation ermöglicht.⁷ Die Aufteilung des Spiels in Kapitel, denen die Linearität der interaktiven Geschichtserzählung entspricht, weist das Spiel als dem Medium des Textes und somit schriftlicher Darstellungs- und Vollzugsformen verpflichtet aus – sind doch im interaktiven Medium auch ganz andere, etwa zyklische oder sehr viel stärker räumlich organisierte Spielformen möglich und verbreitet. Die starke Betonung der zeitlichen Organisation des Spiels wird durch die verschiedenen, explizit ästhetisch gestalteten Zeitebenen der gespielten Geschichte noch unterstrichen: Die Gegenwart ist als dreidimensionale Videospieldanimation, die Vergangenheit als zweidimensionaler Comicstrip in Öbildsimulation dargestellt, organisch im Farbauftrag, doch unbewegt im Standbild. Der interaktive Spielraum hingegen zeigt sich in fotorealistischer 3D-Graphik, dessen Darstellung entsprechend der Bewegungen der Spielfigur pro Bild neu berechnet wird.

⁵ Dies i. S. einer ständigen „Herstellung von Bildern als performativer Akt“: Die konkreten bildlichen Gehalte, die auf den einzelnen Computern erzeugt werden, sind durchzogen – ermöglicht und zugleich kanalisiert – durch den sozialen Zusammenhang der Spieler: von den Community-Programmierern über die Wahl des Designs der Spielfiguren (sog. „Skins“) bis hin zu den Handlungen der einzelnen Teammitglieder, die letztlich die Grafikengine steuern (und sich dabei regelkonform verhalten etc.) und so das Bild determinieren.

⁶ Vgl. für eine allgemeine und historisch orientierte Einführung in Computerspielkonventionen Lischka 2002. Einen Überblick über die sozialwissenschaftliche Debatte gibt bspw. Fromm 2003.

⁷ Computerspiele zeichnen sich neben den Spielsequenzen selber häufig durch derartige Einführungssequenzen zum Erlernen der Navigation im Spiel, des Weiteren durch selbst ablaufende Videosequenzen und ggf. in das Spiel einblendbare Übersichtskarten und Steueremenüs. Gerade die bspw. zum Ende eines Spielabschnitts eingeblendeten Videosequenzen werden als „Belohnung“ für ein erfolgreiches Spiel gesehen, wie uns ein Spieler sagte, vermögen es aber auch, den Spielfluss erheblich zu hemmen, so dass *de facto* eine momentane Distanzierung vom Spielgeschehen erfolgt. Randi Gunzenhäuser (2003, 59) sieht in diesen Videosequenzen eine implizite Kritik am filmischen Verfahren: die Inszenierung des fokussierenden, ein stabiles Selbst anstrebenden filmischen Blicks, der im Kontrast zum navigationsbetonten Medium des Computerspiels steht und somit die Passivität des Films vorführt. Fragen identitätsstiftender Funktionen von und durch Bildmaterial müssen somit im Medium des Computerspiels neu gestellt werden (vgl. Gunzenhäuser 2002).

Der hiermit visuell gestalteten und zeitlich organisierten narrativen Rahmung ist das Ende der Geschichte bereits vorangestellt und der interaktive Spielraum demzufolge als zeitliche Rückblende konstruiert: Die Rahmung konstruiert den interaktiven Spielraum als gegenwärtige Vergangenheit und somit als doppelt simulierte Präsenz auf der Spielebene und auf der Zeitebene. In diesem spezifischen ludischen und zeitlichen Sonderraum gibt es nur einen zu entdeckenden „Lösungsweg“ und keine Vielzahl alternativer, räumlich organisierter Bewegungsmöglichkeiten oder ein Feld der sozialen Interaktion wie etwa bei *Counterstrike*.

Das Spiel beginnt: Im Anfangsbild entsteht scheinbar aus dem Nichts New York im Schneegestöber. Payne steht am Ende einer erfolgreichen, uns noch unbekanntem Mission, die untrennbar mit seiner eigenen Geschichte verbunden ist und die er nun zu erzählen beginnt – eine Geschichte, die sich in seinen Namen eingeschrieben hat, bzw. eine Geschichte, die in seinem Namen vorweggenommen ist: „maximal pain“ alias Max Payne ironisiert bereits in der Namensgebung des Helden die den klassischen Actionfilmen eigentümliche Unberührbarkeit und Siegesgewissheit der Protagonisten.

Das Spiel beginnt mit einer nicht interaktiven Animationssequenz: Chapter one, *The American Dream*. Detective Payne fährt nach getaner Arbeit heim zu Frau und frisch geborener Tochter, zum vom Sonnenuntergang beschienen Haus am Fluss. Paynes Worte: „The American Dream came true“. Doch die Idylle ist gebrochen, durch das Haus gellen Schreie, Unordnung, Blutspuren. Die Spielfigur wechselt automatisch in den interaktiven Modus und muss die ihm entgegenkommenden männlichen Figuren überwinden, doch findet nur noch die Leichen von Frau und Kind vor. Das Spiel wechselt wieder in den narrativen Modus, in der tödlichen Stille summt die Spieluhr des Babys. Max Payne, seine mit Einschusslöchern versehene tote Frau in den Armen, schreit vor Schmerz. Die Mörder waren junge Junkies, und das Spiel gilt im folgenden Paynes interaktiv durchzuführendem Kampf gegen die Drogenmafia.

Der Tod der beiden zentralen weiblichen Bezugspersonen im Leben Max Paynes und somit der Verlust familiärer Gemeinschaft bildet in dieser kurzen Einführungssequenz den narrativen Begründungszusammenhang und somit die Legitimation des Spielvollzuges. Auf der Bildebene scheint die familiäre Idylle allerdings nur noch durch die Spuren ihrer Zerstörung hindurch. Die Tötung der Frau wird nicht gezeigt, sondern nur gehört, und ist im Comic-Standbild immer schon vollzogen – und der ermordete Frauenkörper ist der einzige Körper im Spiel, der Einschusslöcher zeigt. Demgegenüber tauchen die später zu vollziehenden Tötungen der Mafiosi als fallende, doch unversehrt bleibende Körper auf, umgeben vom Blut unsichtbarer Einschusswunden. Mafiosi treten in diesem Spiel immer in Gruppen auf, und die Tötung des letzten einer Gruppe findet sich in Nahaufnahme und Zeitlupeneffekt als kurze Filmsequenz gestaltet, Zeichen einer beendeten Untersequenz. Im Vergleich zu diesen in ihrer strategischen Funktionalisierung reinen Objektcharakter erhaltenden Darstellungen der Körper der Mafiosi ist der tote Frauenkörper, wie auch die (im weiteren Spielverlauf geschehende) Tötung der letzten Bezugsperson Paynes, seines Freundes und Vorgesetzten Alex, realistisch inszeniert. Die Tötungen der Gegner werden durch Payne entemotionalisiert im Sinne reiner Hindernisüberwindung vollzogen, die Lebensenden seiner Nächsten hingegen sind emotional stark aufgeladen als der Tod gestaltet, dem der Protagonist – und der Mensch – ausgeliefert ist.

Die Tötung der Anderen findet sich auf besondere Weise in die Lebenszeit des Protagonisten eingeschrieben: Sein Waffenarsenal setzt sich, computerspielüblich, aus dem Handwerkszeug der überwundenen Gegner zusammen. Darüber hinaus verfügt Max Payne über einen sog. „bullet-time-modus“, ein aus dem Kinofilm „Matrix“ bekannter und erstmalig in Computerspielen eingesetzter Zeitlupeneffekt, der die Treffsicherheit der Spielfigur um ein Vielfaches erhöht und entsprechend der Anzahl der überwundenen Gegner quasi als Bonus für das Töten zur Verfügung steht.⁸ Basiert die Spannungserregung bei Actionfilmen und Actionspielen gerade auf Geschwindigkeit, so steigert die Verwendung verlangsamender Zeitsequenzen in der Darstellungsdifferenz gerade die Spannung und gibt dem Spiel Momente fokussierender

⁸ Eine derartige Belohnung erhält der Protagonist auch dann, wenn er die wenigen handlungsneutralen Figuren dies Spiels – zumeist unbewaffnete und passive Drogenabhängige, die in den Toilettenräumen der Gebäude zu finden sind – ermordet.

Wahrnehmungstiefe. Darüber hinaus gibt dieser Effekt des Spiels der Spielfigur offenbar übermenschliche Kräfte, die nicht nur die Verfügung über die Zeit, sondern auch bestimmte Körperfunktionen betreffen: Der „bullet-time-Modus“ ermöglicht der Spielfigur, sich nicht nur laufend oder bei Verwundung hinkend fortzubewegen, sondern, in einer extrem verlangsamten Fallbewegung, gleichsam zu schweben oder zu fliegen. Die Potenz der Spielfigur wird somit nicht nur auf der Ebene der Waffen, sondern auch in der Verfügung über die Zeit aufgeführt, die den ansonsten vorrangigen Realismus des Spiels ins Phantastische überspannt. Die zentralen Informationen über die Ausstattung der Spielfigur – Waffenarsenal, Gesundheitszustand, Verfügbarkeit von Arznei (sog. „painkillers“) und „bullet-time-Modus“ – sind durch Symbole (Icons) am linken Rande der Bildoberfläche angezeigt, die als Informationsfläche über den interaktiven Spielraum gelegt sind und die strategische Verfügbarkeit über die Spielfigur anzeigen.

Der Kapiteltitel bezeichnet seine Bilder mit gewissem Sarkasmus als Traum, als „American Dream“, zeigt allerdings nur noch den Alptraum, die blutige Zerstörung dieses Traumes. Die Drehung des Bildes des „American Dream“ in sein Gegenteil weist auf seine Brüchigkeit *als (imaginäres) Bild*, dem immer schon die Gefahr seines potentiellen Endes innewohnt. Denn mit dem Einbruch in das Haus und Tod von Frau und Kind wird auch und vor allem die *Möglichkeit* heimatlicher Idylle zerstört und von einer Atmosphäre der Angst, Verfolgung und Unsicherheit abgelöst. In der Verkreuzung von Bild und Text wird das Bild des „American Dream“ konterkariert und in seiner ihm schon immer schon eingeschriebenen Möglichkeit der Zerstörung gezeichnet. Der Spielraum führt dann genau die Gegenbilder der Idylle auf.

Die emotionale Aufladung und die kontrastive Entgegensetzung der narrativen Spielbegründung und des interaktiven Spielraumes sind an dieser Stelle offensichtlich. Hierbei sind die mit ebenso einfachem wie eingängigem Bildmaterial dargestellten emotionalen Innenräume des Protagonisten und die figurierten Außenräume einander je entsprechend gestaltet. Der idyllische *Lebensraum* der Familie im heimatliche Geborgenheit symbolisierenden Einfamilienhauses ist von Liebe (Frau, Tochter), Wärme (Kaminfeuer, Sonnenuntergang) und Fließen (Fluss vor dem Haus) geprägt und steht dem Spielraum gegenüber, der als reiner *Kampfraum* durchweg feindlich angelegt ist und durch verwirrende Netze unwirtlicher, tropfender U-Bahnschächte und durch unheimliche, verkommene Häuser mit vermauerten Fenstern, durch dunkle Innenhöfe und über schneestürmte Dächerlandschaften führt und gespickt ist mit Gruppen schießwütiger Gangster, die hinter unübersichtlichen Ecken lauern. Auditiv ist diese Welt von den ständigen Schusswechseln geprägt und zudem gegenüber dem familiären Lebensraum auch durch eine bedeutende Transformation der Elemente gekennzeichnet: Das Element des Feuers (Liebe und Wärme im Einfamilienhaus symbolisierend) kommt nur noch als tödliches Schussfeuer zur Geltung, und das des Wassers (im friedlichen Fließen des Flusses) als Brackwasser oder eisiges Schneegestöber.

Das Spiel endet nicht etwa mit einer Siegesfeier für den erfolgreichen Helden, sondern – nun gänzlich *à la film noir* – mit dessen Verhaftung⁹. Ganz im Gegensatz zu der einleitenden, weiblich konnotierten sozialen Wärme steht Max Payne einsam und verlassen auf dem phallischen Hochhaus im Eiseswind, das Gesicht zu einem grimassenartigen Grinsen verzogen. Trotz der Überwindung aller Gegner („They are all dead!“) kann er das zerstörte Bild des „American Dream“, die Wärme sozialer Gemeinschaft, nicht wiedergewinnen. Wenngleich der apokalyptische Schneesturm abschwilt, der den kalten Kampf des Protagonisten gegen die Mafia als Naturereignis spiegelt, wird der das Spiel narrativ begründende Verlust familiärer Gemeinschaft in dem Bild polizeilicher Verfolgung und Verhaftung sogar noch um den Verlust jeglichen sozialen Rückhalts gesteigert. Das narrative Spielende ist somit unausweichlich als *Verlustraum* gezeichnet, in dem alle Hoffnung von Anfang an – wie bereits das das Spiel einleitende Endbild vorwegnahm - verloren ist. Das Ende des Spiels, mit dem das Spiel beginnt, zeichnet eine zirkulär geschlossene Figur des immer schon anwesenden Verlustes. Die oberirdische Idylle wird durch die unterweltliche Mafia zerstört und findet, in der Bildsprache des Spiels, sein ambivalentes Ende in der Übersicht gewährenden Perspektive von den Dächern der Hochhauslandschaft New Yorks, in der Distanz zur Erde, ihren Gefahren des Todes und ihrer Möglichkeit der Gemeinschaft. Dem

⁹ Payne wird fälschlicherweise die Ermordung seines Kollegen Alex zur Last gelegt.

Sieg ist der Tod des lebendigen Frauenkörpers, der Verlust sozialer Wärme von Anfang an eingeschrieben, er ist ein immer schon genarbter.

Hiermit ist *Max Payne* nicht nur ein Spiel gegen die Unterwelt, es ist offenbar auch ein Spiel mit Bildern. Das Spiel, das die Bilder von Geborgenheit, Kampf und Einsamkeit klischeehaft übersteigert, ironisiert klassische Bildgehalte des Action-Films wie individuelles Streben sowohl nach einem „Americian Dream“ wie auch nach Heldentum. Das Spiel mit den Bildern ist somit auch ihre ironische Vorführung. Während es durchaus zu immersiven Effekten im Spielverlauf – aufgebaute Spannung durch Figurationen des Unheimlichen und Gefährlichen¹⁰ – kommen kann, bietet die narrative Rahmung eine Form der Distanzierung zum Spielvollzug an, indem sie in ihrer ironischen Zuspitzung emotionalisierter Bildgehalte das Spiel als Spiel bloßlegt und ein Spiel mit dem Spiel anbietet.

Das Computerspiel *Max Payne* zeichnet sich somit durch eine grundlegende Differenz von narrativer Rahmung und interaktivem und ggf. immersivem Action-Spielereignis aus: Besteht auf der einen Seite in der klischeehaft übersteigerten Dramatik der narrativen Rahmung eine Distanzierungsangebot zum Spielgeschehen, wird dieses durch die – notwendige – Ungebrochenheit der Bildhaftigkeit des interaktiven Spielvollzuges selber unterlaufen. Denn der interaktive Spielvollzug braucht, wie uns gegenüber Spieler immer wieder betonten – und dies ist nur scheinbar paradox –, eine gewisse Ernsthaftigkeit auf der Darstellungsebene, um eine Atmosphäre immersiver Spannung im Spielvollzug hervorzubringen. Erst ein in diesem Sinne verstandenes *Spielereignis* gewährleistet, dass ein Spiel als Spiel ernst genommen wird. Ist die narrative Rahmung des Spieles somit gescheitert oder nur ein überflüssiges, vielleicht gar lästiges Aperçu? Unsere These lautet ganz im Gegenteil, dass die narrative Rahmung wie im Fall von *Max Payne* – oder die soziale wie im Fall von *Counterstrike* – zentraler Bestandteil des Spieles ist: Während die Wahrnehmung der Bildhaftigkeit des Spiel(en)s trotz seiner eine interpretierende Blickrichtung vorgebenden Rahmung schlussendlich der Wahrnehmung der einzelnen Spieler obliegt, so ermöglicht eine distanzierende Rahmenhandlung wie im Fall von *Max Payne*, die *Schwelle* zwischen einem in seiner Bildhaftigkeit virtuell-gewalttätigen Spielvollzug und sozialer Realität zu gestalten und somit die Grenzen wie den Übergang verschiedener Realitätsebenen abzusichern. Wir lesen folglich die narrative Rahmung eines Computerspiels als als *ritualisiertes Element* zur sozialen Absicherung der Differenz zwischen Spiel und „realem Leben“.

Demgegenüber entwickelt sich die Debatte um die Bedeutung der Narration von Computerspielen bislang bzgl. ihrer zeitlichen bzw. räumlichen Gestaltung und Organisation. Tilman Suter schlägt vor, diese Kontroverse zwischen, wie er sie nennt, „Ludologen“ und „Narratologen“ – jene, die den Spieldaspekt als medienpezifisch eigene Form der Narration, und jene, die den Geschichtsaspekt eines Spiels und den Vergleich mit anderen narrativen Medien hervorheben – zugunsten von „Erzählräumen“ zu lösen: „Der Spielraum ist eine Art Extension von uns, ein eingebauter Imaginationsraum, indem wir selbst Ereignisse vollziehen und rudimentär Geschichten schreiben können. [...] Es ginge darum, die Spiele weniger als Geschichten zu studieren, sondern vielmehr als Räume, die voll sind von narrativen Möglichkeiten“ (Suter 2003, 7f.).

Der rudimentäre Stellenwert der Narration bei *Counterstrike* entspricht, wie wir im folgenden darlegen, der Spielanlage eines offenen Raumes, in dem sich die Spieler im Team in dem rein strategisch figurierten virtuellen Areal zur Erfüllung des Missionszieles bewegen. Demgegenüber erzählt *Max Payne* tatsächlich eine Geschichte, wenngleich diese, wie es der kommerzielle Misserfolg verfilmter Computerspiele wie *Tomb Raider* gezeigt hat, für ein erfolgreiches Filmscript eher nicht ausreichen würde. Computerspiele eröffnen Raummodelle und Erlebnisräume, die nur rudimentär narrativ begründet werden (müssen), aber lustvoll interaktiv erfahren werden können.

Counterstrike: Disziplinierter Blick und aufgehobener Tod

Das Multiplayer-Egoshooterspiel *Counterstrike* ist das mit Abstand erfolgreichste Spiel seiner Art. Seitdem es im Jahr 1999 als nichtkommerzielle, von einigen Spielern aufwändig

¹⁰ Im Gegensatz dazu wird bei *Counterstrike* Spannung durch strategisches Handeln im strategischen Kampfraum erzeugt.

programmierte Modifikation des Einzelspieler-Egoshooters *Half Life* herauskam, ist seine Popularität ungebrochen – eine außergewöhnlich lange Zeitspanne in einem Markt, dessen Produkte bereits ein Jahr nach ihrer Veröffentlichung als technisch veraltet gelten können. *Counterstrike* verzichtet gänzlich auf eine narrative Einbindung oder Motivation des Spielgeschehens, obwohl das Setting – Kampfhandlungen zwischen Antiterroristen und Terroristen – eine Ideologisierung oder moralische Besetzung durchaus nahelegen könnte.

Die Spiele finden auf umgrenzten, meist nicht allzu großen virtuellen Arealen statt (sogenannte *Maps*), die verschiedene Gestaltung und Bebauung aufweisen. Jeder Spieler sieht diese *Maps* aus der Ego-Perspektive seiner Spielfigur, dem Avatar, von dem nur die Hand sichtbar ist, die die Waffe hält. Das Spiel beginnt unmittelbar (nachdem Waffen und Munition entsprechend der in vorherigen Runden erworbenen finanziellen Ressourcen erworben wurden) und gilt der Erfüllung verschiedener Spielziele wie der Bewachung bzw. Befreiung von Geiseln oder des Zündens bzw. Entschärfens von Bomben. Gespielt wird von zwei Mannschaften mit i.d.R. je fünf bis zehn Mitspielern. Koordiniertes Teamplay, gemeinsame Strategie und ein entsprechend diszipliniertes Handeln der einzelnen Mitspieler, ohne welches das Spiel nicht zu gewinnen ist, bestimmen den Spielverlauf. Hierbei kommen taktische Elemente wie leises Anschleichen, Verstecken, gegenseitige Deckung oder Überraschungsangriffe zum Tragen. Eine Spielrunde endet nach in der Regel 3 bis 5 Minuten entweder durch Erfüllung des Missionszieles oder durch die Tötung der gesamten gegnerischen Mannschaft; die nächste Runde beginnt unverzüglich.

Obwohl simulierte Tötungshandlungen das Spiel visuell dominieren, ist es uns bemerkenswerter Weise jedoch in den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen mit *Counterstrike*-Clans (Bausch/Jörissen 2004) nicht gelungen, Beschreibungen der Erfahrung des ‚virtuellen‘ Tötens oder Getötet-Werdens im Spiel zu erhalten; entsprechende Fragen wurden durchweg auf die Spielstrategie bezogen und entsprechend spieltechnisch beantwortet. Der Versuch, eine stärker emotional gefärbte Reaktion zu provozieren, indem wir die Vorstellung anregten, statt der im Spiel vorkommenden männlichen Geiseln würden Frauen und Kinder auftauchen (und dabei gegebenenfalls verletzt oder getötet werden) – was der oben erwähnten Szene bei *Max Payne* sehr nahe kommt – stieß bei den Spielern überwiegend auf Unverständnis. Man sah nicht den Sinn dieser Maßnahme, die für den Ablauf des Spiels, für Taktik, Strategie und Teamplay keinen Unterschied mache, sondern eher irritierend und hinderlich sei.

Der naive Blick des außenstehenden Betrachters erfasst, mit Spielszenen aus *Counterstrike* konfrontiert, wahrscheinlich vor allem dies: sterbend niederstürzende Körper, Blutspuren an den Mauern und Wänden, an denen, niedergestreckt, Figuren in Kampfanzügen liegen. Begibt man sich erstmals selbst in die Spielsituation, stellt sich zudem die beklemmende Erfahrung des simulierten Erschossen-Werdens ein. Wie erklärt es sich, dass die Spieler von diesen Erfahrungen nichts zu berichten wissen? Diese Frage macht es notwendig, über den reinen Bildgehalt hinaus die performative Dimension des „gespielten Bildes“ in den Blick zu nehmen. Die „erspielten“ Bilder stimmen augenscheinlich in ihrem performativen Bedeutungsgehalt nicht mit ihrem repräsentationalen Gehalt überein.

Im Vergleich der Inszenierungen von Sterben und Tod in *Counterstrike* mit denen anderer berühmter Ego-Shooter wie *Doom* oder *Quake*, bei denen Splatter-Effekte das visuelle Geschehen beherrschen, oder mit solchen hochgradig realistischen Kriegssimulationen, deren Grafikerzeugung es ermöglicht, Gegnern gezielt Körperteile abzuschießen (so bspw. im Spiel *Soldiers of Fortune*), fällt auf, dass in *Counterstrike* die Körper selbst zu jedem Zeitpunkt unverseht bleiben: Selbst im Tod erscheinen die Spielfiguren unverletzt und weisen – im Gegensatz zu den Wänden hinter ihnen – weder Einschusslöcher noch Blutflecken auf. Es gibt ebenfalls keine bildliche oder sonstige qualitative Repräsentation von Verletzung. Lediglich auf dem Bildschirm eingeblendete „Healthpoints“ geben darüber Auskunft, ob eine Spielfigur, wie es bei den Spielern heißt, „angefragt“ ist (vermutlich aus engl.: „fragility“ gebildet). Die Figuren bleiben bis zum letzten „Healthpoint“ uneingeschränkt leistungsfähig – obwohl das System aufgrund eines in Zonen unterteilten Körpermodells recht genau erkennt, an welchen Stellen der virtuelle Körper von welcher Waffe aus welcher Entfernung und mit welcher Durchschlagskraft getroffen wurde. Es wäre technisch leicht zu realisieren gewesen, Verletzungen sichtbar zu machen, die Bewegungen verletzter Avatare zu verändern, sie zu schwächen, (sichtbar) Blut verlieren zu lassen, etc.

Es ist, nach unseren empirischen Beobachtungen in der *Counterstrike*-Spielergemeinschaft, gerade der *Verzicht* auf Verletzung, eindruckliche Sterbeszenen und Splattereffekte, der *Counterstrike* als ein genuines Teamplay-Spiel qualifiziert. *Gamedesign* einerseits und sozialer Gebrauch des Spiels (zu Zwecken des Teamplays und der Kooperation) andererseits entsprechen und determinieren sich gegenseitig. Dieses ausgesprochen schnelle Spiel erfordert ein enormes Maß an visueller Konzentration; das Geheimnis des Erfolgs von *Counterstrike* dürfte nicht zuletzt in der Reduktion der visuellen Informationsmenge liegen. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass die Spieler nach eigenen Aussagen auf das – in der in Deutschland verbreiteten Version übrigens grün eingefärbte – Blut im Spiel nicht verzichten wollten, weil dieses für sie einen strategischen Wert habe. Insofern dem Gegner beigebrachte Verletzungen (bzw. „Fraggs“) deutlich an der Wand oder auf dem Boden hinter ihm abzulesen sind, zeigt das bildliche Gestaltungselement der Blutspritzer als Trefferindikator den Verletzungsstatus des Gegners an und gibt damit wichtige Hinweise für die weitere Spieltaktik – die eingangs referierte These Sandbothes, der den pragmatisierten Charakter der Bilden im Kontext neuer Medien hervorhebt, findet damit in unserem Feld eine weitere Bestätigung. Der Umgang mit der bildlichen Darstellung von Tötungshandlungen erweist sich an diesem Beispiel als hochgradig rationalisiert und ent-emotionalisiert, sie folgt durchaus einer Logik des Krieges. Im Hinblick auf die Tatsache, dass *Counterstrike* überwiegend von Männern gespielt wird, könnte man hier wohl durchaus von einem männlich codierten Blick sprechen.

Die Darstellung von Sterben und Tod in *Counterstrike* wird im Rahmen der Vorgabe einer noch als „realistisch“ markierbaren Simulation von Kampfhandlungen minimal gehalten. Damit wird das Sterben als undefinierter Zwischenbereich von Leben und Tod, und werden mit ihm alle Momente von körperlicher Kontingenz, Verletzlichkeit und Verfall aus der bildlichen Inszenierung ausgeklammert. Der *Counterstrike*-Avatar agiert, übrigens auch in seinen eher rudimentären Bewegungsmöglichkeiten, wie eine Maschine. Es ist ein Körper, der nicht stirbt, sondern der allenfalls „ausgeschaltet“ wird, der einer diskreten, digitalen Funktionslogik folgt, und der in jeder Hinsicht *eindeutig* und berechenbar ist. Entgegen dem ersten Augenschein des naiven Betrachters erscheint somit der Tod in diesem Spiel geradezu als ein *aufgehobener Tod*.

Dieser Eindruck wird durch die streng zyklische Zeitstruktur des Spieles, den Neubeginn des Spiels nach Ablauf jeder Runde, bestätigt. *Virtuell* ist der hier inszenierte Körper unsterblich, denn der Tod wird nach jeder Runde überwunden. Es erinnert an eine ins Monetäre gewendete Karma-Lehre, wenn die Avatare mit unterschiedlichem Startgeld (zum Erwerb von Waffen oder Schutzwesten und -helmen) wiedergeboren werden, nach Maßgabe ihrer spielerischen Leistungen in der vorhergehenden Runde. Das so erzeugte Bild vom Tod entspricht dem Phantasma der vollkommenen, durch keine intrakorporale Kontingenz getrüben Kontrolle eines eindeutigen, maschinengleichen vollkommen beherrschten Körpers (vgl. Frank 1991). Eher denn als Prothese wäre der Körper dieses Avatars als eine Art *Gadget* zu beschreiben, eine hochtechnisierte, unbelebte Marionette, die als Identifikationsfigur offenbar eher uninteressant ist – entgegen unserer Erwartung bevorzugte keiner der interviewten Spieler ein bestimmtes der vor Spielbeginn wählbaren, äußerlich recht unterschiedlichen Terroristen- bzw. Counterterroristen-Modelle. Wird der eigene Avatar tödlich getroffen, so wird er buchstäblich fallengelassen: Vom ab diesem Moment nur noch zuschauenden Spieler im Moment des Todes getrennt, fällt er ins Bild, wird somit erstmalig auf dem Bildschirm als Gesamtkörper sichtbar und markiert hierdurch sein Ausscheiden aus dem Spielgeschehen. Es ist dabei kein Misserfolg, wenn die eigene Spielfigur vom Gegner niedergestreckt wird, solange damit die Strategie eingehalten, dem Teamplay genüge getan, oder etwa taktisch wichtigeren Mitspielern geholfen wurde. *Counterstrike* inszeniert somit eine Art der Aufhebung des Todes im Überleben des Teams.

Eindeutigkeit, Strategie und Beherrschbarkeit sind ebenfalls die Merkmale der virtuellen Räume in *Counterstrike*. In – und trotz – ihrer unübersehbaren Vielzahl bleiben die *Maps* unter ästhetischen Gesichtspunkten weitgehend austauschbar – schon die Bezeichnung *Map* verweist auf die reduktive Wahrnehmungsweise der verschiedenen Landschaften und Anlagen, die verzichtbare Kulisse bleiben. Was zählt, sind vielmehr die strategischen Möglichkeiten, die eine *Map* zu bieten hat. Der Clou dieses Teamplay-basierten Spiels ist es gerade, dass die jeweiligen *Maps* allen Spielern vollkommen bekannt sind – bis hin zu den taktisch verwertbaren Softwarefehlern, die nur Eingeweihten offenbart werden. Der Raum von *Counterstrike* ist, wie auch

den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen durchgehend zu entnehmen war, ein agonal angelegter strategischer Raum, der eine reibungslose Koordination des Teams erlaubt, das idealer *wie ein Gesamtkörper* agiert und sich Schritt für Schritt über die umkämpften Territorien ausbreitet. Im Gegensatz zu *May Payne* wird hier kein Neuland erobert, kein Rätsel gelöst, es findet keine Begegnung mit unbekanntem Gefahren und verunsichernden Anderen statt, die aus dunklen Ecken hervorschnellen. *Counterstrike* findet, wie die Spieler bekunden, weniger in einer ‚virtuellen Realität‘ als vielmehr „im Kopf“ statt, auf einem verinnerlichten strategischen Areal der Gemeinschaft, das der Inszenierung von Teamplay und Agon eine geeignete Bühne bereitstellt.

Wie das virtuelle Spielareal im Multiplayer-Spiel nicht als Ganzes, sondern zersplittert in die Vielfalt der auf die verschiedenen Monitore verteilten Einzelperspektiven existiert, gibt es bei genauer Hinsicht auch kein einheitlich erzeugtes *Bild* im bzw. des Spiels. Dies ist nicht nur von technischer Relevanz: Wie der gemeinschaftliche virtuelle Spielraum der verschiedenen *Maps*, so müssen auch die Bilder des Spiels im *sozialen* Raum der Spielergemeinschaft konstituiert werden. Damit fällt der rezeptiven Seite, den Konstruktionsleistungen der Mitspielenden, die entscheidende synthetisierende Rolle zu, denn die bildkonstitutive „Performativität des Blicks“ überkreuzt sich mit der Performativität gemeinschaftsbildender sozialer Prozesse im Ritual des gemeinsamen Spielens. Wo dies gelingt – und nur dort – kommt es genau betrachtet überhaupt dazu, dass *ein* gemeinsames Spiel gespielt wird. Die Aussagen der von uns interviewten *Counterstrike*-Spieler verweisen darauf, dass es in den Spielergemeinschaften zu einer Normierung des Blicks i. S. einer *Habitualisierung der Abstraktion* von der gegebenen bildlichen Realisierung des Spiels (i. S. des repräsentationalen Gehalts seiner Bilder) kommt. Der strategische Blick wird infolgedessen zum Inklusions- bzw. sein Fehlen zum Exklusionskriterium der Gemeinschaft (in Abgrenzung zu „Amokspielern“, „ballernden Computerkids“ und anderen als von der Gemeinschaft als charakterlich insuffizient markierten Personengruppen); und dieser Blick entspricht durchaus der dargelegten Zurückhaltung des *Gamedesign* im Hinblick auf die Ausgestaltung von Körperlichkeit, Verletzung, Tötung und Tod.

Der alltagsweltlich involvierte Blick wird durch ein strategisches Sehen ersetzt: Der Tod im Bild wird auf seine spieltaktische Bedeutung fixiert. Erst diese Abstraktion von den konkreten bildlichen Gehalten ermöglicht eine gemeinsame Erzeugung einer Spiel-Welt der strategischen Kooperation. Hinter der Flächigkeit der Monitorbilder wird eine in ihren Bedeutungen sozial bestimmte Bilderwelt geschaffen, die als zentrales Verbindungsmoment der Spieler-Gemeinschaft, als ihr genuiner Existenzraum, fungiert.

Schlussfolgerungen

Die von Hans Belting (2001, 143 ff.) aufgewiesene kulturgeschichtliche Allianz von Körper, Bild und Tod, von Dietmar Kamper medienkritisch zugespitzt in der These, dass heutzutage das Bildermachen ein Körpertöten sei (Kamper 1995, 58), kommt in den Action-Computerspielen, deren virtuelle Welten sich als die technologisierte Perfektion des Bilder-Machens geben, in einer wohl unerwartet konkreten Weise zur Anschauung. Dennoch muss vor Generalisierungen gewarnt werden. Die „erspielten“ Bilder der Computerspiele verweisen nachdrücklich auf ihre pragmatische und performative Gebrauchsdimension – den Spielvollzug –, ohne dessen Berücksichtigung sich die Frage, was jeweils mit und in Computerspielen *aufgeführt* wird, nur holzschnittartig beantworten ließe. Unter der Oberfläche des Labels „Gewaltspiele“ etwa bleiben Differenzen verborgen, die gerade den Bedeutungsgehalt dieses kulturellen Phänomens ausmachen.¹¹

¹¹ Das 21. Jahrhundert wird bereits als Jahrhundert der Computerspiele postuliert (Keitel, Süß, Gunzenhäuser, Hahn 2003), doch erst seit wenigen Jahren werden vereinzelt und aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Kultur-, der Film-, und der Sozialwissenschaft Ansätze vorgestellt, die sich diesem kulturellen Phänomen digitaler Spiele- und Erlebniswelten nähern – einem Phänomen, das sich zu einem elementaren Bestandteil der Populärkultur ausgewachsen hat und einen der größten Wachstumsfaktoren der Weltwirtschaft darstellt. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre sind Computerspiele fester Bestandteil jugendkultureller Freizeitbeschäftigungen geworden und werden in Deutschland von gut zwei Dritteln der männlichen und mehr als einem Viertel der weiblichen Jugendlichen genutzt (JIM 2000).

Man kann agonale Spiele generell als – qua Spiel ritualisierte – Aufführung des Kampfes gegen Andere, insofern als eine Art Modell zur Bearbeitung von *Alterität* auffassen. Im Sieg oder Teilsieg über den bzw. die Anderen sind sie zugleich Aufführung der eigenen Stärke und Überlegenheit (wie es im Mannschaftssport nach jedem erzielten Tor oder Punkt anhand der ritualisierten Jubelhandlungen von Spielern und Fans ersichtlich wird). Die tiefgehenden Differenzen der oben exemplarisch behandelten Computerspiele werden deutlich, wenn man sie in diesem Sinne auf das durch und mit ihnen aufgeführte Verhältnis zur Alterität befragt.

Bei *May Payne* erwies sich das Stilelement der ironisierenden Brechung als vorrangig: in den ständigen, Distanz schaffenden Medienwechseln zwischen filmähnlichen Sequenzen, Comicstrip und interaktiven Spielgeschehen; in der ironisierten Zeitstruktur des Spiels, das für den Protagonisten schon immer verloren ist (und vollends mit seinem Sieg, der ihn nur noch einsamer zurücklässt); in der Inszenierung seiner Verletzlichkeit und selbst noch der Ironisierung seiner Heilmittel (Verletzungen, die mit „painkillers“ ja nur anästhesiert, aber nicht geheilt werden können, wobei der ironische Anklang „Payne-killers“ unüberhörbar mitschwingt) wird deutlich: Payne ist – wenn man die narrative Rahmung in die Betrachtung einbezieht – ein klassischer Antiheld. Verlust, Entfremdung, dunkle, unbekannte Territorien, die mit bedrohlichen Anderen bevölkert sind, bilden ein zentrales Motiv des Spiels, das damit nicht nur die Andersheit der Anderen aufführt, sondern aufgrund der ironischen Brechung auch die Gebrochenheit und Selbstfremdheit des Protagonisten. Doch bleiben Payne und seine virtuellen Gegner nicht zwei gebrochene Seiten einer insofern ausgewogenen Gleichung. Denn der *Spielvollzug* selbst weist keine derartige Brechung auf. Hier dominiert die bedingungslose und aus Rache motivierte Auslöschung der als Andere inszenierten Gegner (wie auch der Opfer dieser Gegner, der Drogensüchtigen, deren Hinrichtung durch diverse Boni belohnt wird) durch einen mit übermenschlichen Fähigkeiten und Heilungskräften ausgestatteten Einzelkämpfer.¹² Die emotional aufgeladene und dadurch ironisch-übersteigerte Rahmung des Spiels hält der auf der Ebene des Spielvollzugs feststellbaren Inszenierung der Vernichtung von Alterität nicht stand. Paradoxerweise versucht die Rahmung einerseits genau diesen Spielvollzug – der Vernichtung von Alterität durch Inszenierung des Schlimmstmöglichen, nämlich der Ermordung von Frau und Kind und der Zerstörung heimatlicher Idylle – zu legitimieren und zu motivieren, von dem sie andererseits genau eine Distanzierung durch die ironische Brechung der Heldenfigur anbietet.

Im Gegensatz zur Bildersprache dieses Spiels findet man bei *Counterstrike*, wie in der ikonologischen Analyse zu erkennen war, weitestgehend alle Spuren von Alterität und Kontingenz getilgt. Sowohl die Körper- und Bewegungsmodelle des Spielfiguren, die Gestaltung der *Maps* als allen bis in den letzten Winkel bekanntes Spielareal, die Inszenierung eines „aufgehobenen“ Todes, der im Kontext der zyklischen Zeitstruktur (Spielrunden) wie ein Aus- und Abschalten eines nicht von Kontingenz und Verletzbarkeit berührten *Gadgets* anmutet, vor allem aber die soziale Reglementierung des „richtigen Blicks“ auf das Spielgeschehen, durch welche jeder Ausdruck der

¹² Während das Körpermodell von *Counterstrike* einem maschinengleich disziplinierten Körper nahekommt, erinnert das im interaktiven Spielvollzug von *Max Payne* – also unter Ausklammerung der narrativ-ironischen Brechungen – aufgeführte Körpermodell teilweise an das Modell des Söldnerkörpers, wie es von Klaus Theweleit (1978) beschrieben wurde. Auf dieser Ebene geht es nicht um entemotionalisierte Selbstbeherrschung, sondern um eine Vernichtung von Alterität, die durchaus affektiv besetzt ist, insofern die außen vernichtete Kontingenz eine Projektion innerer Kontingenz und Auflösungsbedrohung darstellt: Nach Theweleit sind die ‚dunklen Territorien‘ ursprünglich intrakorporale, und es ist ihre ‚dunkle Macht‘, die der Söldnerkörper im Kampf nach außen kehrt. Im Spiel *Max Payne* ist diese Entfesselung durch die Ermordung von Frau und Kind markiert, deren Körper damit, wie gezeigt, für ein Gegenmodell des von ‚dunklen Mächten‘ durchsetzten, kämpfenden Söldnerkörpers stehen: nämlich für ein Modell des wehrlosen und tötbaren weiblichen Körpers (vgl. Bronfen 1994). Im Gewaltakt wird diese ‚dunkle Macht‘ als real erfahren und dadurch ihre Bedrohlichkeit sichtbar bestätigt; zugleich aber kann sich der eigene Körper – durch die Teilhabe an einer solchen tödlichen Macht – im Vollzug der Gewalthandlung als omnipotent erfahren. Insofern kann die *Säuberung ‚dunkler Territorien‘ von ‚dunklen Mächten‘* als ein zentrales Motiv der interaktiven Actionspielsequenzen: des Spiel- und Kampfraumes von *Max Payne* betrachtet werden. Der faktische Spielvollzug besteht im Gegensatz zur narrativen Rahmung geradezu in einer Säuberungssorgie – und nur auf dem Hintergrund dieser Logik erklärt sich die Belohnung des Tötens der unbeteiligten Drogenabhängigen. Max Payne ist kein Held, der an ihrer Rettung interessiert wäre.

Tötungsfaszination sanktioniert wird, können als Strategien verstanden werden, das in der glatten Logik der Kooperation und der rationalisierten Kriegsführung störende Andere zu vermeiden. Dementsprechend sind die Seiten austauschbar, Terroristen wie Antiterroristen (abgesehen von den unterschiedlichen strategischen Problemlagen der asymmetrischen Spielanlage). Das Gamedesign von *Counterstrike* stellt auf einen Spielvollzug ab, der von gegenseitiger Fairness (sog. *Cheater*, die ihre Software manipulieren, werden dauerhaft ausgeschlossen) und Kooperationsbereitschaft (Kommunikationsbereitschaft, Subordination unter das Mannschaftsziel) *abhängig* ist.¹³ Die Praxis des Spielens verweist insofern auf eine soziale Praxis außerhalb bzw. an den Grenzen des Spiels, die dieses erst konstituiert und von der seine visuellen Gehalte nicht zu trennen sind, die aber umgekehrt *als* soziale Praxis sich nirgendwo anders ereignet als im Vollzug und den Bildern des Spiels selbst. Was in klassischen Bildtypen i. S. unserer Eingangsthesen als *komplementäres* Verhältnis von Bildern und sozialen Handlungen, als Veräußerung des Sozialen in das Bild und ästhetische, ästhetische und mimetische Aufnahme des Bildes in die sozialen Vollzüge hinein darstellt, findet sich im Fall des sozial eingebetteten Multiplayer-Computerspiels, jedenfalls potentiell, zu einer untrennbaren Einheit verschmolzen: Die Bilder dieses Spiels existieren nur im Augenblick ihres Vollzugs, der im Teamspiel ein *sozialer* ist (und *grosso modo* auf dem gemeinschaftlichen Ausschluss von Kontingenz, Fremdheit und Alterität zugunsten von Berechenbarkeit und Identität basiert), und umgekehrt tritt der soziale Vollzug – im gemeinsamen Spiel – unmittelbar und ausschließlich als Bild auf. Sozialität wäre in diesem Bereich nicht in einem wie immer konzipierten Verhältnis der Entäußerung, Spiegelung oder auch Repräsentation in Bildern zu verstehen, sondern sie *ereignet* sich primär im und *als* Bild selbst. Bildhaftigkeit, Performativität und Sozialität fallen im Ereignis der Herstellung einer kollektiven „appräsenten Präsenz“ (Sandbothe 2001, 200) ineins.¹⁴

Zeichnet sich *Counterstrike* somit, zusammengefasst und kurz gefasst, durch eine strategisch orientierte Entemotionalisierung seiner Bildgehalte – Inszenierungen der Körper und Räume – aus, spielt *Max Payne* genau mit einer solchen emotionalen Aufladung der narrativ gebundenen Figurationen. Verbleibt bei dem Singleplayer *Max Payne* die narrative Rahmung des Spiels im ambivalenten Feld von spielbegründender Motivierung und spieldistanzierender Ironie, so obliegt die ‚legitime Lesart‘ des Multiplayers *Counterstrike* seiner sozialen Rahmung. Gleich *Max Payne* einer vorgegebenen interaktiven Geschichtserzählung in linearer Ausrichtung, ist das sportlich orientierte Spiel *Counterstrike* räumlich und sozial gegliedert. Während demzufolge die sportlich orientierten Emotionen bei *Counterstrike* durch das unvorhersehbare Spielereignis gewährleistet sind, ist die emotionale Aufladung bei *Max Payne* durch die Narration verbürgt. Die narrative bzw. soziale Rahmung bildet somit die rituelle Schwelle, die einerseits die sozial differenzierten Bereiche Spiel und ‚Realität‘ voneinander trennt und diese gleichzeitig durch sozial antizipierte Sichtweise des jeweilig geformten ‚judischen Blicks‘ miteinander verbindet.

Literaturverzeichnis III.2.1

¹³ Dies jedenfalls legen jedenfalls die Ergebnisse unserer empirischen Erhebungen nahe. Da das Spiel wie erwähnt als nichtkommerzielle Modifikation von Spielern selbst programmiert und daher ihren speziellen Vorstellungen angepasst wurde, gibt es außerhalb des funktionierenden Mannschaftsspiels im Vergleich zu anderen „Ego-Shootern“ kaum andere Spielanreize. Folglich ist es als Spiel nur interessant, wenn diese Spielanlage nicht unterlaufen wird, etwa durch nicht kooperationsorientierte Mitspieler (Einzelgänger) oder durch die erwähnten *Cheater*, deren narzisstisches Interesse darin liegt, ihre eigene Spielfigur durch technische Manipulation unbesiegbar zu machen.

¹⁴ Vgl. für eine vertiefende Analyse der Zeitstruktur „virtueller Realitäten“ und ihre Bedeutung für die Entstehung von Präsenz und Sozialität: Jörissen (2004).

III.2.2 The body is the message. Avatare als visuelle Artikulationen, soziale Aktanten und hybride Akteure

Jörissen, B. (2008). *The Body is the Message. Avatare als visuelle Artikulationen, soziale Aktanten und hybride Akteure. Paragrana, 17 (1), 277-295*

Das Wort „Avatar“ stammt ursprünglich aus dem Sanskrit und bezeichnet die verschiedenen Formen der Herabkunft eines Gottes in menschliche oder tierische Körper. Avatare sind in dieser Hinsicht *Verkörperungen* einer personalen Instanz in einer anderen Welt oder Sphäre: ein geistiges Wesen erhält einen Körper in einer materiellen Welt. Wie diese Verkörperungen zu begreifen sind, hängt dabei nicht zuletzt von einer Bewertung, letztlich einer Theorie der Sphäre ab, in welcher sie stattfinden. – Hätte beispielsweise, um einen uns historisch geläufigeren Kontext (als den der brahmanischen Lehren) zu zitieren, *Platon* Kenntnis von dieser Verkörperungsidee erhalten, so wäre sie ihm sicherlich recht bekannt vorgekommen: als *Herabstieg* der überzeitlichen Seele in eine Welt der Zeitlichkeit und Endlichkeit, für Platon also der täuschenden Sinne und Leidenschaften, der minderen, weil *abbildhaften* Realität. Denn ebenso ergeht es in den platonischen Mythen der Seele, wenn sie in einen Leib hineingeboren wird: von göttlicher Substanz und fähig, das Absolute zu schauen, nun aber eingebettet in einen Körper, der gerade dies verhindert: ein Körper, der damit *nota bene* nicht eine Art fleischlicher Marionette darstellt, sondern dessen *Struktur*, also der dreigliedrige Aufbau Kopf (Vernunft) – Brust (Mut, Wille) – Unterleib (Willkür, Leidenschaften) das, was die Seele in diesem Zustand schauen und denken kann, *strukturell verändert*. Der Körper mag also ein ontologisch minderwertiges „Abbild“ sein, aber in der abendländischen Dichotomie von Körper und Seele ist er durchaus (eigen-) mächtig und eigendynamisch. Ist der Geist oder die Seele ganz Form, so erscheint der Körper als Medium, in welchem diese Form erscheint. Als Medium in diesem abstrakten Sinn¹ aber ist er nicht passiv: *the medium is the message* (McLuhan) heißt in Bezug auf das, als was sich das Individuum begreifen kann: *the body is the message*. Vielleicht also hat das Abendland – verstanden als diejenige historische Kultur des Denkens, die darauf basierte, Seele von Körper, Innenwelt von Außenwelt, *res cogitans* von *res extensa*, Irdisches von Göttlichem, Wirkliches von Simulakren usw. zu trennen – den Menschen immer schon als eine Art Avatar verstanden: als beseelten Leib, von dem angenommen wird, dass dessen materielle Gestalt prinzipiell von der Seele trennbar ist. Jedenfalls erscheint der *Mensch* im Rahmen dieses Denkens als ein temporäres *Hybrid* verschiedener Substanzen, die eine ganz Form, die andere Materie und Erscheinung.

Bleiben wir noch einen kurzen Augenblick bei der historisierenden Betrachtung: Die platonische Theorie des ontologischen Abstiegs von der Ideenwelt zur materiellen Welt wurde im Neuplatonismus, zuerst bei Proklus (410-485), dann bei Comenius bildungstheoretisch gewendet als Hervorgehen (*próodos*) der sinnlich-materiellen Sphäre (*mundus realis*) aus dem *mundus possibilis*, also der Welt des Denk- und Vorstellbaren (*rationabile, appetibile, operabile*), verstanden (vgl. Buck 1984, 49 ff.). Der *mundus possibilis* ist aber dem Wortlaut nach nichts anderes als eine *virtuelle Welt*, nämlich eine der Kraft oder Möglichkeit nach bestehende (Welsch 1998). Der *mundus realis* ist die materiell-sinnliche Sphäre der Dinge, und das Bildungsziel bestand bei Comenius in der Mimesis an die göttliche Kunst der Hervorbringung (*imitatio aut transformatio*), die eine in der Rückwendung (*epistrophé*) zur ideellen und „potentiellen“ Sphäre versprechen sollte: die Frage der Virtualität steht gewissermaßen schon sehr früh in einem bildungstheoretischen Bezugsfeld, dessen Richtung von der körperlich-materiellen Welt hin zur ideell-virtuellen Welt gehen sollte.

¹ Herzlichen Dank an Norbert Meder für diese Theoretisierungsidee, die (ohne dass dies an dieser Stelle weiter ausgeführt werden kann), auf Luhmanns Medium-Begriff, die Differenz Medium/Form, Bezug nimmt.

Im nachmetaphysischen, postcartesianischen Zeitalter präsentieren sich die Verhältnisse interessanterweise umgekehrt: Der medientechnologische *Avatar* ist nicht die *Herabkunft* einer ideellen Substanz in einen materiellen Körper – in den posthumanistischen Cyberphantasien der 1980/1990er Jahre, von *Max Headroom* bis zu *Stelarc*, ist er vielmehr das Ergebnis eines *Aufstiegs* (*upload*) des immer schon verkörperlichten, an den Körper gefesselten Subjekts in einen *mundus possibilis*, also einen virtuellen, unkörperlichen Raum – ein Traum von der technologischen Überwindung des Körpers, den Elisabeth List treffenderweise als „kybernetischen Platonismus“ gekennzeichnet hat (List 2001, 143), als Vision „vom körperlosen Selbst in der telematischen Kultur“. Die Liebhaber und Verächter des Avatars und der angeblich körperlosen Welten der Neuen Medien saßen dabei gleichermaßen einem (eigentlich bereits unzeitgemäßen, weil durch den Konstruktivismus erheblich angeschlagenen) ontologischen Schema auf, indem sie unter dem Eindruck der medialen „Bilderfluten“ einerseits und der avantgardistisch-kritischen Schwundtheorien (Baudrillard, Virilio) andererseits die Medien- und Entkörperungsproblematik auf der *Basis* der Differenz „Realität vs. Virtualität“ beobachteten. Die Sorge der Entkörperung breitete sich mithin – paradoxerweise – zugleich mit der Erkenntnis aus, dass der Körper selbst bis in seine Materialität hinein konstruktiv, diskursiv, imaginär, dem begrifflichen Zugriff entzogen ist, – jedenfalls alles andere als einen sicheren theoretischen Bezugspunkt für Virtualisierungsdebatten darstellt.

Der Diskurs hat seither (in der letzten Dekade) eine erheblich pragmatischere Richtung eingeschlagen: die These einer angeblichen Dichotomie von Wirklichkeit und Virtualität ist zu großen Teilen der Einsicht gewichen, dass das angeblich „Wirkliche“ immer schon „virtuelle“ Momente enthält (Welsch a.a.O.); dass man in den Neuen Medien nicht „ohne Körper“ umherschurft, dieser vielmehr immer „appräsent“ ist (Sandbothe 2001, 200),² dass die Individuen in einer fundamentalen „Virtualitätslagerung“ leben, die mit einer Neukonfiguration des Sozialen und der Herausbildung neuer medialer Kulturräume einhergeht (Marotzki 2002; vgl. zu der Diskussion insgesamt: Jörissen 2007). Was speziell die Frage nach dem Zusammenhang von Körper und Medialität betrifft, so steht entsprechend das *Verflechtungsverhältnis* von Körper, Bild und Medium im Blickpunkt der verschiedenen Diskussionen (vgl. etwa Kamper 2000; Belting 2006; Funken 2002; Taylor 2002; Millon 2005; Bausch 2006; Hansen 2006; Poster 2006, 161 ff.; White 2006).

Avatare können vor diesem Hintergrund nicht (mehr) naiv unter Aspekten wie „Virtualisierung“ und „Entkörperung“ betrachtet werden. Man verkennt mit solchen Begriffen gerade das Neue, das es am Avatar (auch kritisch) zu entdecken gibt. Ich möchte im Folgenden daher ein Theoretisierungsangebot skizzieren, das den Avatar auf der Basis eines strukturanalytischen „close readings“, als empirisches Phänomen also, ernst nimmt, und das diesen auf dieser Basis in Kategorien des *Hybriden* statt in den alten Dichotomien konzeptionalisiert. Die im Folgenden vorzustellenden Strukturkategorien sind im Kontext eines Lehrforschungsseminars an der Universität Magdeburg im Rahmen der Diskussion und empirischen Analyse von circa zwanzig (überwiegend aktuellen) Avatar-Technologien entwickelt worden.

Strukturebenen von Avatar-Technologien

Als Phänomen der Neuen Medien existieren Avatartechnologien bereits seit geraumer Zeit. Sie sind als „virtuelle Stellvertreter“ (Petersen/Bente/Krämer 2002) von Usern in digitalen Umgebungen ein seit langem bekanntes Phänomen. Bereits in den 1980er Jahren wurden die Spielfiguren im Online-Rollenspiel „Habitat“ (Lucasfilm, 1986-1988) als „Avatare“ bezeichnet. In den Cyberspace-Phantasien der frühen 1990er Jahre spielten Avatare eine zentrale Rolle – so etwa in Neil Stephenson's Cyberpunk-Novelle „Snow Crash“ (Stephenson 1993) oder in Filmen wie „Der Rasenmähermann“ (Brett Leonard, USA 1992). In graphischen Chat-Anwendungen wie „The

² Mit diesem an Husserl angelehnten Ausdruck bezeichnet Sandbothe „die für die Kommunikation im Internet charakteristische Form der Telepräsenz, das heißt eine Weise der virtuellen Anwesenheit, welche auf der Abwesenheit der realen körperlichen Präsenz beruht. Die appräsente Präsenz ist dadurch ausgezeichnet, daß die körperliche Präsenz aufgeschoben bleibt, das heißt im Modus der Appräsenz mitgegenwärtig, aber nicht im Sinne einer reinen Präsenz gegenwärtig ist“ (Sandbothe 2001, 200).

Palace”³ oder graphischen MUDs⁴ wie der „Worlds Chat Space Station” fanden Avatar-Technologien seit Mitte der 1990er Jahre zunehmende Verbreitung.

Seit Ende der 1990er Jahre sind vielzählige digitale Umgebungen entstanden, in denen Avatare im Zentrum des Geschehens stehen: virtuell dreidimensionale Welten wie *Active Worlds* (1997), *Moove Rose 3D* (1999), *Second Life* (2003) und *There* (2004), isometrisch konstruierte Welten wie *Habbo-Hotel* (2000) und *Playdo* (2000), schließlich Online-Spielwelten wie *The Sims Online* (2002) und *Entropia Universe* (2003) zählen zu den bekanntesten frühen Angeboten.⁵

Die Anzahl derartiger Angebote wächst im Zuge des Erfolgs vieler Plattformen seit einiger Zeit mit großer Dynamik; die Zielgruppen umfassen alle Altersklassen vom Vorschulalter bis zu (auch älteren) Erwachsenen. Aktuelle Nutzerzahlen bewegen sich je nach Anwendung nicht selten in zweistelliger Millionenhöhe; insbesondere Virtuelle Welten für Kinder und Jugendliche verzeichnen seit einigen Jahren erhebliche Zuwächse an angemeldeten Nutzern (einige Zahlen vom Februar 2008: *Neopets* – 45 Millionen Accounts; *Habbo Hotel*: 90 Millionen Accounts, *Gaia Online*: 12 Millionen Accounts; *Second Life*: 12 Millionen Accounts; insgesamt ist derzeit von *mindestens* 180 Millionen bestehenden Accounts in Virtuellen Welten auszugehen)⁶. Avatartechnologien beschränken sich jedoch nicht auf Virtuelle Welten – auch im World Wide Web sind Avatare verstärkt zu finden, wo sie überwiegend Repräsentationsfunktionen, teilweise aber auch Kommunikationsfunktionen erfüllen.⁷

Avatare stellen mithin ein signifikantes Phänomen innerhalb der Neuen Medien dar, das zugleich aber auch sehr heterogen ist – die zugrundeliegenden Technologien und konkreten Implementationen von Avatar-Technologien unterscheiden sich stark voneinander. Zudem wird der Ausdruck sehr uneinheitlich verwendet – so werden zum Beispiel auch die statischen Profilbilder in Online-Communities häufig als „Avatare” bezeichnet. Auch in der Avatar-Forschung stehen die Bemühungen um eine theoretisch-begriffliche Diskussion eher noch am Anfang (während auf Avatar-Technologien basierende empirische Untersuchungen seit vielen Jahren – etwa in der Sozialpsychologie – etabliert sind, und auch ethnographisch orientierte Forschungsbeiträge zu finden sind).⁸ Die folgenden Strukturkategorien sind mit dem Ziel entwickelt worden, das komplexe Phänomen der Avatare auf verschiedenen Theoretisierungsebenen zu erfassen und somit differenziert diskutieren zu können. Auf diesen Ebenen lassen sich Avatare 1) als *digitale Objekte in digitalen Umgebungen*, 2) als *visuelle Artikulationen*, 3) als *soziale Aktanten* sowie als 4) *hybride Akteure* thematisieren. Die erste Ebene bezieht dabei sich nicht auf den Avatar selbst, sondern auf seine *Umgebung und technische Einbettung*, sozusagen seine „Umwelt”. Die zweite Ebene erfasst den Avatar als *visuelles Artefakt und visuelle Artikulationsform*. Die dritte Ebene betrachtet den Avatar als – je nach Technologie teilautonomen – sozialen Aktanten in „seiner” digitalen Umgebung. Insbesondere stehen hier körperliche Aspekte wie *Bewegungen, Posen und Gesten* im Vordergrund, die von Avataren häufig automatisch oder halbautomatisch vollzogen werden, so dass sie im sozialen Raum eine interaktive Eigendynamik entfalten. Geht es hier also um Handlungsaspekte in digitalen Umgebungen und die „agency” von Avataren als komplexen interaktiven Objekten, so fokussiert die vierte Ebene auf die hybride Erfahrungsstruktur des User/Avatar-Verhältnisses. Dabei geht es einerseits um die *Präsenz* des User/Avatars im Sinne einer Ausweitung des Körpers in die digitale Umgebung bzw. den virtuellen Raum, andererseits um die *soziale Kopräsenz* von Avataren und ihre Effekte, welche die digitale Umgebung zu einem Vergemeinschaftungsraum *sui generis* werden lassen.

³ <http://www.thepalace.com> [1.4.2008]. Alle in diesem Aufsatz erwähnten Links sind unter <http://www.diigo.com/list/benjamin/0705> als Liste gesammelt und können vor dort aus aufgerufen werden (die Reihenfolge entspricht ihrer Stelle im Textverlauf).

⁴ MUD = Multi User Dungeon/Domain, eine textbasierte oder graphische Mehrspieler-Umgebung.

⁵ Vgl. etwa die Linksammlungen <http://www.virtualworldsreview.com/> [1.4.2008] und <http://www.diigo.com/list/benjamin/virtualworlds> [1.4.2008]. Wir lassen hier das Phänomen der *Massive Multiplayer Online Role Playing Games* wie *World of Warcraft* oder *Dark Age of Camelot* außer Acht, da die Avatar-Gestaltung dort sehr stark themen- und rollengebunden erfolgt.

⁶ Quelle: Daten der Agentur Kzero Research; <http://www.kzero.co.uk/blog/?p=1832> [2.2.2008].

⁷ <http://www.weblin.com>; <http://www.meez.com>; <http://www.gizmoz.com>, <http://gravatar.com> [1.4.2008].

⁸ Vgl. Bente/Krämer/Petersen 2002; Schroeder 2002a; Schroeder/Axelsson 2006.

1) Avatare als digitale Objekte in digitalen Umgebungen

Auch wenn man nicht die digitale Umgebung, sondern den Avatar ins Zentrum der Betrachtung stellt, so ist zunächst seine Einbettung zu thematisieren. Zur Rahmungsstruktur zählen *technische Aspekte* der Digitalen Umgebung und ihrer grafischen Gestaltung (Dimensionalität, Perspektivität, Darstellungscharakter), *Interface-Elemente* (Steuerungsmodi des Avatars, Art des visuellen Benutzer-Interfaces) sowie die *Fokussierung* im Sinne des Grundcharakters der digitalen Umgebung. Ralph Schroeder (Schroeder 2002b, 10 ff.) verwendet in diesem Kontext den Begriff des „frame“ im Anschluss an Erving Goffmans *Rahmenanalyse* (Goffman 1996) und hebt damit hervor, dass die Art der sozialen Bühne, auf der Avatare sich bewegen, mit einer *situativen Rahmung* aus der Perspektive ihrer Nutzer einhergeht: Die Art der Verwendung eines Avatars, aber auch der Grad der möglichen Identifikation oder sogar Immersion werden von der visuellen und interaktiven Gestaltung der Umgebung in der Regel wesentlich mitbestimmt (wenn auch nicht unbedingt determiniert). Die Rahmungsstruktur gehört also nicht zum Avatar selbst. Sie stellt vielmehr einen soziotechnologischen Kontext dar, der in seiner Komplexität sehr unterschiedlich ausfallen kann: von solitären Avatar-Umgebungen (die keine anderen Avatare und keine Kommunikationsmöglichkeiten beinhalten) über relativ einfache Umgebungen wie der der *Weblins*-Avatare (Weblins befinden sich am unteren Fensterrand von WWW-Browsern, wo sie die Personen repräsentieren, welche im Moment eine bestimmte Internetseite aufsuchen) bis hin zu hochkomplexen Spielumgebungen und frei gestaltbaren Virtuellen Welten wie *Second Life*, das mit einer eigenen Währung und „realen“ Ökonomie ausgestattet ist und dementsprechend eine hochkomplexe soziale Arena darstellt.

2) Avatare als visuelle Artikulationen

Die Präsentationsstruktur bezieht sich auf die visuellen Aspekte von Avatar-Technologien. In dieser Perspektive erscheinen Avatare als visuelle *Artefakte*. Die verschiedenen Avatar-Technologien weisen sehr verschiedene *Freiheitsgrade der Gestaltung*, *Grundformen* und *Gestaltungsparameter* auf. Manche Angebote erlauben beispielsweise lediglich die Auswahl eines Avatars ohne weitere Veränderungsmöglichkeiten (vgl. Abbildung 1).

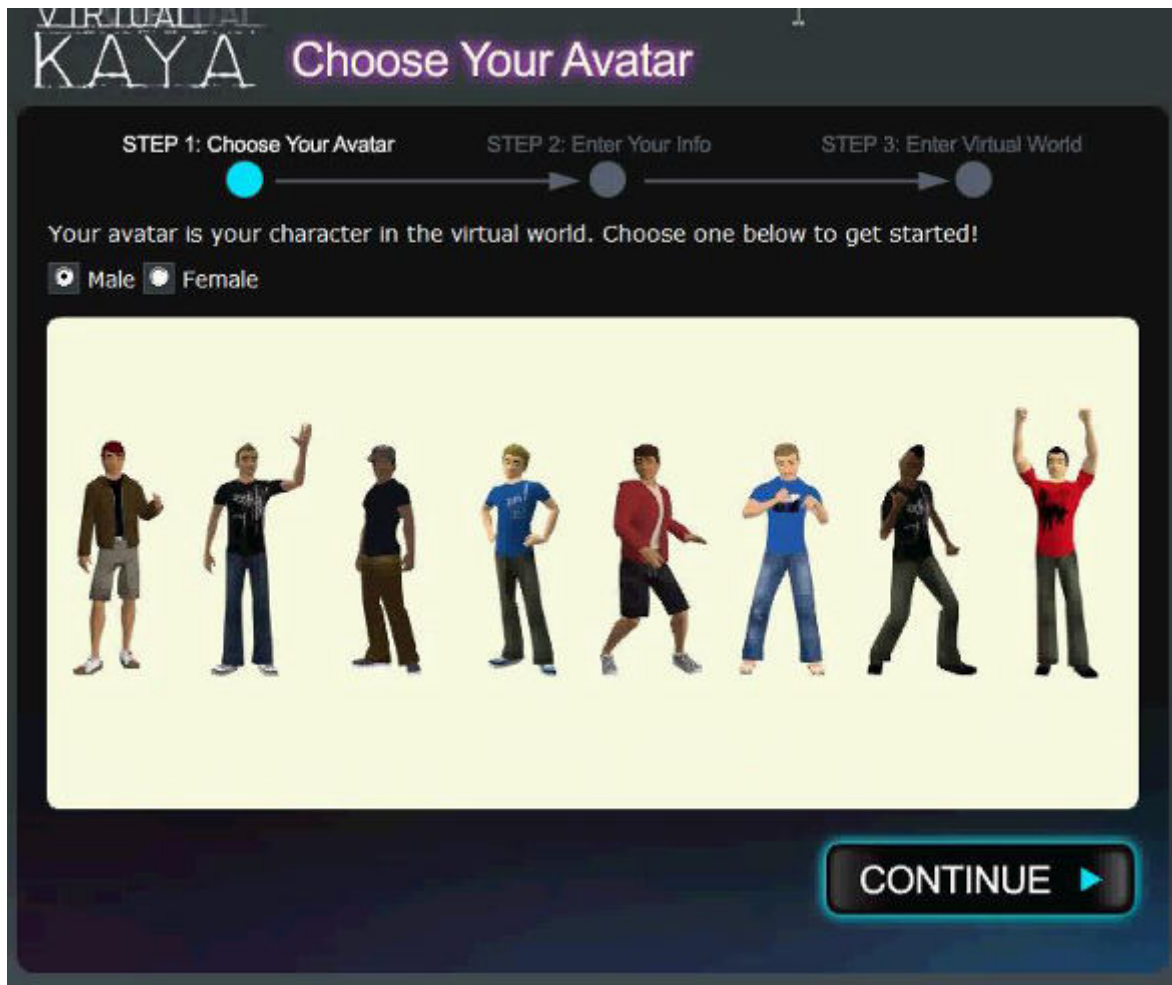


Abbildung 1: MTV Virtual Laguna Beach: Auswahl aus vorgefertigten Avataren

Hierbei werden in aller Regel – nach Gender getrennt – verschiedene subkulturell markierte Figuren verschiedener Hautfarbe zur Auswahl gestellt. Wie oben zu sehen ist, ist die Zuordnung einer Körperform, einer Hautfarbe und eines Kleidungsstils dabei fest vorgegeben.

Typisch für die kinder- und jugendorientierten isometrischen („2,5-dimensionalen“) Welten (wie etwa *Habbo Hotel* und *Playdo*) ist hingegen ein mehr oder weniger differenziertes Auswahlmenü an Körperformen, Haarformen und -farben, Kleidungsstücken und Accessoires. Neben den standardmäßig vorhandenen Teilen können zumeist besondere Stücke für reales Geld hinzugekauft bzw. im Rahmen einer bezahlten Mitgliedschaft freigeschaltet werden (vgl. Abbildung 2).

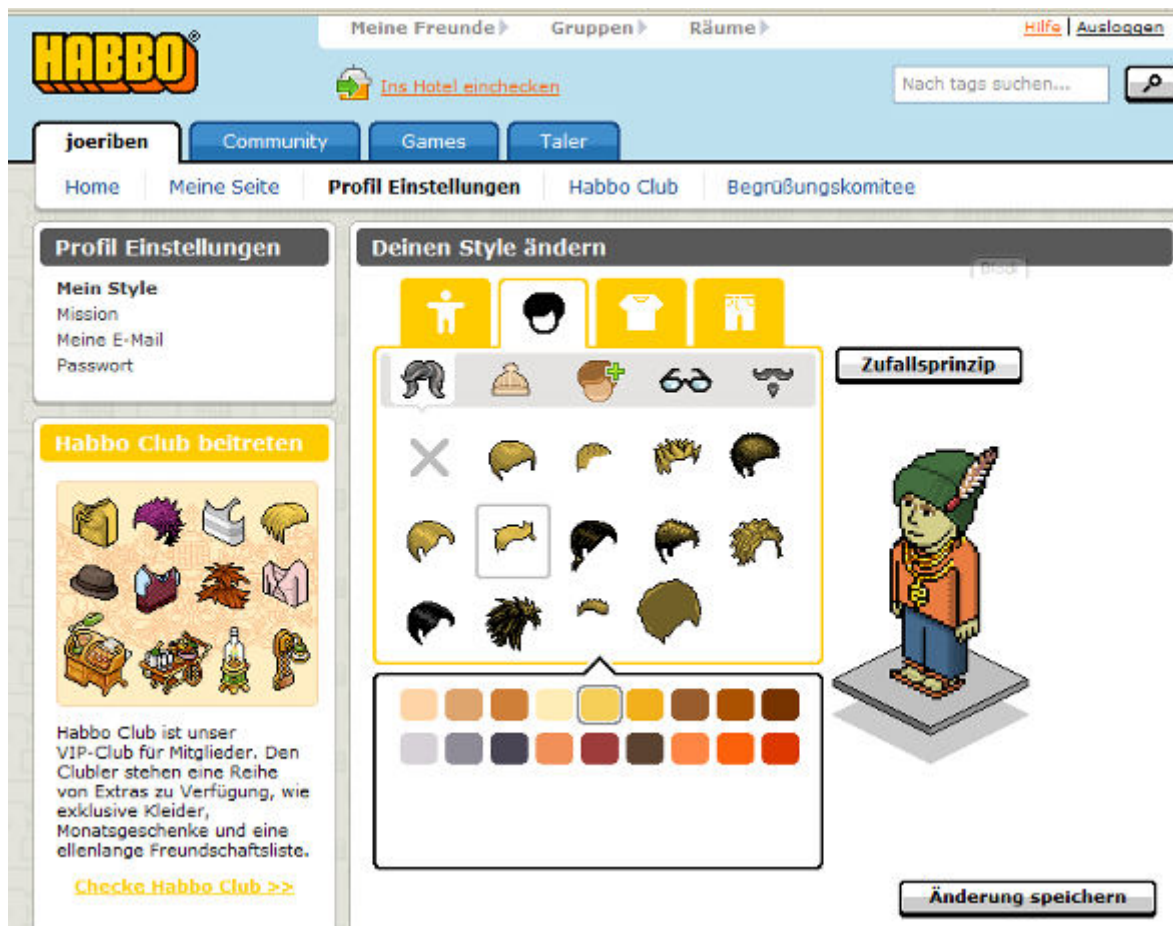


Abbildung 2: Habbo-Hotel: Multiple-Choice-Avatare

Avatartechnologien wie diese erlauben bereits ein erheblich höheres Maß an visueller Artikulation. User können beispielsweise durchaus versuchen, eine stilisierte Comic-Version ihres eigenen Erscheinungsbildes nachzubilden; sie können aber auch andere individuelle Eigenkreationen durch Kombination der verschiedenen zur Verfügung stehenden Merkmale anfertigen.

Eine dritte Kategorie bilden solche Technologien, die eine weitestgehend freie Gestaltung von Avataren ermöglichen. Die komplexeste Avatar-Technologie stellt derzeit *Second Life* zur Verfügung: Dort stehen Hunderte von Parametern bereit, anhand derer Körperformen, Augen, Hauttypen (inklusive Alterungserscheinungen), Farben etc. durch Schieberegler, also praktisch stufenlos, festgelegt werden können (vgl. Abbildung 3). Zudem können beliebige Körperformen in externen Programmen erstellt und in das System hochgeladen werden. Kleidungsstücke und Accessoires können „inworld“ kopiert oder gekauft werden, aber auch selbst angefertigt oder modifiziert werden. Der Verkauf von Körperformen, Hautoberflächen und Kleidungsstücken macht einen bedeutenden Anteil der Ökonomie in *Second Life* aus.



Abbildung 3: Avatar-Erstellungsmenü in Second Life

Die grundlegende Technologie, aber auch die konkrete Implementation z.B. von vorgefertigten Teilen zur Auswahl hat einen großen Einfluss auf die Möglichkeiten der visuellen *Artikulation* im Sinne eines Ausdrucks kultureller, ethnischer, politischer, subkultureller, generationaler etc. Zugehörigkeiten. Während ethnische Zugehörigkeiten in allen gesichteten Angeboten zumindest andeutungsweise dargestellt werden können (anhand unterschiedlicher Hautfarben), bieten die wenigsten Technologien die Möglichkeit, Alterskennzeichen wie z.B. Falten zu applizieren oder den Avatar bewusst unattraktiv zu gestalten. Bereits an dieser Stelle treffen kulturelle oder subkulturelle auf mediale Formangebote. Man kann in *Second Life* leicht feststellen, dass sehr unterschiedliche Artikulationsniveaus oder Avatarkulturen existieren. Während eine nicht geringe Anzahl von Mitgliedern ihren Avatar (bzw. mehrere Avatare) „inworld“ in einem der vielen Läden vorkonfektioniert kauft – Avatare „von der Stange“ sozusagen – und diesen allenfalls mit einigen

Accessoires (Schmuck etc.) ausstatten, betreiben andere Mitglieder einen wesentlich höheren Aufwand, um aus vorhandenen Elementen und Eigenkreationen individuelle, oft auch sehr außergewöhnliche Avatare zu erstellen. Der Avatar stellt in diesen Fällen nicht selten eine dezidiert diskursive visuelle Form des Selbstaudrucks (aber nicht notwendig der visuellen *Selbstrepräsentation*) dar, in der Körpernormen und -ideale, Genderaspekte, subkulturelle Inklusionen und Exklusionen performativ verhandelt werden.



Abbildung 4: Weiblich markierte Avatare aus *Second Life*

Abbildung 4 zeigt, um ein anschauliches Beispiel zu geben, zwei weiblich markierte⁹ Avatare, die dem klassischen Schlankheitsideal nicht entsprechen, zugleich aber eine „ausgehtaugliche“, auffällige Kleidung tragen, wie sie etwa in Discos zu sehen sein könnte. Im Unterschied zum sog. „real life“ müssen die Körperformen der Avatare in *Second Life* aktiv hergestellt oder zumindest aus einer großen Auswahl selektiert worden sein. Insofern kann man (eine ausführliche Analyse abkürzend) begründet vermuten, dass es sich hierbei um eine selbstbewusste Inszenierung fülligerer weiblicher Körperformen handelt, die dem – gerade in *Second Life* sehr verbreiteten – Ideal überschlanke Avatare, und damit demjenigen massenmedial verbreiteten Körperideal lustvoll und offensiv entgegentritt. Ein weiteres Moment des Bruches bildet in diesem Beispiel der Umstand, dass der rechte Avatar eine Glatze trägt, was ikonographisch etwa auf entsprechende

⁹ Der Ausdruck ist etwas sperrig, doch ist die Interpretation von Genderaspekten digitaler Objekte diffizil. Es bedürfte einer ausführlichen Bildanalyse des jeweiligen Avatars, um alternative Optionen (z.B. eines weiblich inszenierten Transgender-Avatars) auszuschließen.

visuelle Genderdiskurse in Filmen und Fotografie verweisen könnte. Avatare in sozialen digitalen Umgebungen, so formuliert es Michel White, „produce a kind of ‚speaking‘. They stand in for ideas about what bodies are, describe the physiognomy of the spectator, represent what spectators are seeking, and present a form of art that can only be read by some spectators” (White 2006, 123).

3) Avatare als (teilautonome) soziale Aktanten

Die Interaktionsstruktur fokussiert auf eine besondere Eigenschaft vieler Avatar-Technologien, nämlich ihren sozial eigendynamischen, teilweise autarken Charakter. Es geht hierbei um die Frage, *wer* in einer avatarbasierten digitalen Umgebung Handlungen vollzieht, und auf welcher Ebene diese vollzogen werden, d.h. welche soziale Welt symbolisch durch die mit dem Avatar vollzogenen Handlungen referenziert wird. Für einige Arten von Handlungsvollzügen oder kommunikativen Akten lässt sich relativ klar zeigen, dass sie Handlungen des *Benutzers* (Users) des Avatars sind: Wenn z.B. in *Second Life* durch den Klick auf einen Gegenstand ein (real-ökonomischer) Kaufvorgang eingeleitet wird, ist der Avatar daran zwar gestisch beteiligt, aber man wird kaum behaupten können, der Avatar selbst „kaufe“ etwas. Desgleichen würde man etwa bei beleidigenden Gesten, die ein Avatar gegenüber anderen vollzieht, kaum sagen können, dass ein Avatar einen anderen beleidige (wobei bereits unklar ist, ob in einem solchen Fall der handelnde Benutzer einen anderen Benutzer oder einen anderen Avatar mit seiner beleidigenden Geste adressiert). In vielen anderen Fällen ist die Sachlage jedoch unklarer. Aktiviert man per Tastendruck eine Tanzbewegung, würde man schlecht sagen können, dass der User tanzt. Der Druck auf die Taste des Computerkeyboards ist analytisch, d.h. technisch, aber auch von den vollzogenen virtuellen Bewegungen des Avatars her, klar zu trennen. Tanzt also der Avatar? (Oder genauer: vollzieht er im virtuellen Raum virtuelle Bewegungen, die strukturisomorph mit Tanzbewegungen sind?) Und wenn der User per Knopfdruck die Tanzschritte passend zum Musikwechsel in der virtuellen Disco und passend zu den Bewegungen der anderen Avatare wechselt – *wer* tanzt dann? Das Beispiel zeigt, dass der Bereich der Interaktionsoptionen *am* Avatar – Blicke, Gesten, Mimik, Posen, Bewegungsgesten (Gehbewegung, Rennen, Schwimmbewegung etc.) und damit verbundene räumliche (Fort-) Bewegungsmöglichkeiten – auf die anthropologisch hochkomplexe Frage des Körpers, seiner Grenzen, seines Status als Diskursobjekt und als Objekt wissenschaftlichen Wissens verweist. Bevor ich diese Frage (im nachfolgenden Abschnitt) aufgreife, möchte ich hier zunächst auf die Interaktionsoptionen von Avataren und ihre besonderen Effekte auf soziale Interaktionssituationen geben.

Gesten und Bewegungen von Avataren sind (zumindest derzeit) bis auf sehr wenige Ausnahmen vorprogrammiert.¹⁰ Wie bereits bei der Präsentationsstruktur kann man hier die verschiedenen Avatar-Technologien nach dem Grad ihrer Gestaltungsfreiheit einteilen: Das Kontinuum reicht von keinen oder wenigen vorgegebenen bis zu frei programmierbaren Gesten und Bewegungen. Zusätzlich ist hier jedoch zu unterscheiden, ob die Gesten und Bewegungen (ausschließlich) aktiv gesteuert werden, also direkt jeweils vom User initiiert werden, ob oder es halbautomatische und vollautomatische Steuerungen gibt (ob also z.B. ein automatischer Wechsel der Körperhaltung erfolgt, Augenzwinkern stattfindet, etc.). Insbesondere halbautomatische und automatisierte Gesten haben einen hohen Einfluss auf den entstehenden Interaktions- und Kommunikationsraum. Untersuchungen v.a. aus dem Bereich der Sozialpsychologie sprechen dafür, dass die Gesten- und Bewegungsnormen in Virtuellen Welten den Konventionen der leiblichen Welt weitestgehend entsprechen (Becker/Mark 2002; Friedman/Steed/Slater 2007; Yee/Bailenson/Urbanek 2007). So haben etwa mimetische gestische Bezugnahmen von Avataren

¹⁰ Mit der Verbreitung von Avatar-Technologien kommt allerdings zunehmend das Bestreben auf, die Mimik und Gestik von Avataren direkt durch Mimik und Gestik des Benutzers zu steuern, etwa indem eine „Webcam“ die Bewegungen und Gesichtsausdruck des Nutzers aufzeichnet und diese Informationen (mehr oder weniger) in Echtzeit auf den Avatar appliziert werden (z.B. <http://www.fix8.com/> [8.4.2008]). Auch in diesem Fall handelt es sich aber nicht um eine wirklich „analoge“ Übernahme von Mimiken und Gesten, sondern um einen komplexen Prozess der Erkennung von *Typen* von Gesichtsausdrücken und Bewegungen, die dann entsprechend vorprogrammierte, wenn auch dynamisch modifizierte Avatargesten auslösen.

einen signifikanten Einfluss auf Sympathie und soziale Bindung in Virtuellen Welten (Bailenson/Beall 2005); und die automatische bzw. halbautomatische Gestaltung von *Blicken* etwa (den Gesprächspartner anblicken, jedoch nicht anstarren, ab und zu wegschauen usw.) ist von großen Einfluss in Bezug auf die kommunikativen Abläufe, etwa das *turn taking* (vgl. Ishii/Miyajima/Fujita e.a. 2006).

Dass den Gesten und Bewegungsformen potentiell eine *artikulative* Bedeutung zukommt, zeigt sich bereits daran, dass die Gesten von Avataren kulturabhängig unterschiedlich gestaltet und interpretiert werden (Koda 2007). Da die nonverbale Kommunikation in allen Kulturen eine große Rolle spielt, kann diese Information zunächst nur bedingt verwundern. Avatar-Gesten stellen *kulturelle Aufführungen* dar, die gerade durch ihre „Verdopplung“, also ihren Bezug auf kulturelle Herkunftsgesten, einen stark performativen Charakter annehmen. Dies gilt zumal für subkulturelle Gesten und Posen, mit denen Zugehörigkeiten und Abgrenzungen angezeigt werden. Hier liegt zudem ein besonderes mimetisches Potential, indem die jugendkulturell-„coolen“ Posen und die oft sehr „gekonnten“ Bewegungen der Avatare durchaus als nachahmenswert erscheinen können, so z.B. die erwähnten Tanzbewegungen in darauf spezialisierten Virtuellen „Disco-Welten“.¹¹ Wenn Avartechnologien die Möglichkeit bieten, Gesten und Bewegungen selbst zu programmieren oder zu modifizieren – was allerdings eher die Ausnahme darstellt – können sie zu einem besonders elaborierten und differenzierten (sub-) kulturellen Artikulationsmedium werden. Auch in diesem Bereich stellt derzeit *Second Life* die technologisch avancierteste Plattform dar. Skripte für Gesten können programmiert und in beliebigen Formen – in der Regel als kleine Bälle – in der virtuellen Welt platziert werden (werden sie dort angeklickt, vollführt der eigene Avatar die entsprechende Geste). Die vorhandenen Standardgesten unterscheiden überwiegend zwischen weiblichen und männlichen Gesten (und zwar indem die Gestenbällchen rosa bzw. blau gefärbt sind); dieses technosoziale „Doing Gender“ auf Basis der heterosexuellen Matrix wird adaptiert, aber auch modifiziert und subvertiert, wenn etwa schwule Communities in *Second Life* sich eigene (hell- und dunkelblaue) Gestenbällchen programmieren.

Gesten und Bewegungen von Avataren spielen also wie gesehen eine Schlüsselrolle für die Art der in digitalen Umgebungen kulturierten Sozialität. Avatare sind aufgrund ihrer soziotechnologischen Struktureigenschaften ein besonders komplexes Beispiel dessen, was in der *Actor-Network-Theorie (ANT)* „Aktant“ genannt wird. Akrich/Latour verstehen darunter nichthumane Elemente sozialer Handlungsvollzüge und Handlungsketten. Ein Aktant ist „whatever acts or shifts actions; action itself being defined by a list of performances through trials; from these performances are deduced a set of competencies with which the actant is endowed [...]“; während ein „actor“ ein „actant endowed with a character (usually anthropomorphic)“ ist (Akrich/Latour 1992, 259). In dieser allgemeinen Definition werden auch „nicht-intelligente“ Aktanten als Handlungsträger thematisierbar.¹² Die Avatare fungieren also nicht als passive Objekte; vielmehr entfalten die Interaktionen der Avatare in digitalen Umgebungen aufgrund ihrer sozialen *Eigendynamik* eine zentrale Rolle für die sozialen Abläufe, mithin für die in einer digitalen Umgebung entstehende Sozialität überhaupt. Sie sind in dieser Eigenschaft gleichsam *teilautonom*: Bereits die User der technologisch eher schlichten Avatarchat-Community *Virtual Places Chat*¹³ berichteten von ihrer Erfahrung, dass sie nicht wirklich das zukünftige Verhalten ihres (statischen) Avatars vorhersagen oder kontrollieren könnten: „You are kidding yourself if you

¹¹ Vgl. etwa <http://www.vside.com> [8.4.2008].

¹² Aus der Perspektive der ANT steht der Avatar in einer „flachen“ Verkettung von menschlichen und nicht-menschlichen Aktanten – Usern, Bildschirmen, Computermäusen, virtuellen Objekten, Grafikkarten, Internetverbindungen, Tastaturen, Programmen (Software) usw. –, die jeweils die Art der entstehenden Verbindungen formen. Auch im Sinne solcher flacher Akteur-Netzwerke würde der Avatar m.E. ein besonders komplexes soziales Objekt darstellen, insofern er am *Kreuzungspunkt* mehrerer Transmissionslinien liegt: einer *technischen* (etwa: Interfaceeingaben – Serverkommunikation – Digitale Umgebung/Virtuelle Welt), einer *visuellen* (Blick – Bildschirm – Bild), einer *sozialen* (User – Avatar – Avatar – User) und einer taktilen (Hand – Computermaus – Avatarbewegung/Gesten). Der Avatar ist also ein Objekt, an dem diese Handlungsketten im Sinne der ANT sich überschneiden und transformieren, indem sie aufeinander Einfluss ausüben.

¹³ <http://www.vpchat.com/> [8.4.2008]

think you will be able to control or predict what will happen to your avatar. It is the ultimate learning experience”, so ein VP-Chat- User (Taylor 2002, 56). Im Extremfall können Avatare so weitgehend programmiert sein, dass sie den Charakter sozial eigenständig sensibler „Agenten“ erhalten. Ein Beispiel dafür ist „Virtual Eve“, eine für Lehrzwecke (*Distance Learning*) eingesetzte Avatar-Technologie, bei welcher der Lehrer-Avatar automatisch mimisch auf die von Kameras erfassten und in Echtzeit analysierten Gesichtsausdrücke der Schüler reagiert.¹⁴ Im Kontext einer digitalen Umgebung ist es zudem zumindest prinzipiell denkbar – wenn auch derzeit m.W. nicht implementiert –, dass Avatare *aufeinander* gestisch und mimisch reagieren, dass sie also eine Ebene selbstständiger Gestenkommunikation vollziehen und somit eine eigenständige soziale Dynamik erzeugen.

4) User/Avatare als hybride Akteure

Aufgrund des Aktantencharakters von Avataren lässt sich das Verhältnis User-Avatar nicht nach einem Subjekt-Objekt-Schematismus, etwa nach dem Modell des Marionettenspielers, verstehen. Die durch Avatar-Interaktionen entstehende soziale Dynamik wirkt auf den Benutzer zurück. Dieses rückwirkende Verhältnis ist von Nick Yee in einem sozialpsychologisches Setting untersucht und als „Proteus-Effekt“ gekennzeichnet worden (Yee 2007): In einer Reihe von Experimenten bekamen Probanden einen Avatar zugewiesen, der unterschiedlichen Attraktivitätswerten (z.B. hinsichtlich der Körpergröße und der Gesichtsform) entsprach. In einem virtuellen Raum sahen die Probanden ihren eigenen Avatar kurz in einem (virtuellen) Wandspiegel. Eine weitere im virtuellen Raum anwesende TeilnehmerIn interagiert anschließend mit diesem Avatar bzw. Probanden, sah aber nicht denselben Avatar wie der Proband, sondern immer dieselbe (neutral-attraktive) virtuelle Person. Yee konnte im Ergebnis hochgradig signifikante Verhaltensänderungen der Probanden nachweisen: mit attraktiven Avataren ausgestattet, hielten sie eine erheblich geringere interpersonelle Distanz zu anderen Avataren, gaben erheblich mehr Informationen über sich preis und tendierten in Spielsettings dazu, ihre Gegner zu übervorteilen. Yee schlussfolgert: „The appearances of our avatars shape how we interact with others. As we choose our self-representations in virtual environments, our selfrepresentations shape our behaviors in turn. These changes happen not over hours or weeks, but within minutes” (ebd., 25).

Was Yee auf eine visuelle Selbstbeziehung zurückführt, weist für den Medienphilosophen Mark Hansen ein wesentlich tiefer gehendes körperliche Moment auf (Hansen 2006). Hansen sieht virtuelle Körperlichkeit grundsätzlich dadurch gekennzeichnet, dass sich in das Verhältnis von Körperschema und Körperbild, also von der taktil-motorischen Erfahrungsdimension des Körpers zu seiner visuell-propriozeptiven Selbstwahrnehmung, ein technogenes drittes Element einschreibt. Virtuelle Körperlichkeit sei insofern nicht als informationelle oder digitale Abstraktion eines alltäglichen Körpers zu verstehen. Vielmehr sei von einem „body submitted to *and constituted by* an unavoidable and empowering technical deterritorialization” zu sprechen – einen solchen Körper, der *nur* durch die Verbindung mit Technik realisiert werden kann, nennt Hansen einen „body-in-code” (Hansen 2006, 20). Dieser Konstellation schreibt Hansen das Potential zu, das Körperschema, also die taktile Erfahrungsdimension vom Körperbild zu entkoppeln mit dem Ziel „to increase his agency as an embodied being” (ebd.). Die Vermittlung über einen visuellen Techno-Körper hätte nach Hansen unter bestimmten Bedingungen – Hansen entwickelt seine Argumentation anhand der interaktiven Kunstwerke von Monika Fleischmann und Wolfgang Strauss, also an einem hochgradig avancierten und reflektierten künstlerisch-experimentellen Setting – also nachgerade das Potential einer Neuentdeckung des Körpers. Hansens phänomenologische Theoretisierung virtueller Körperlichkeit korrespondiert mit den Befunden der Avatar-Forschung insofern, als, die Ralph Schroeder aufzeigt, das Gefühl der körperlichen Präsenz am virtuellen Ort, der „sense of being there” nicht von einer naturalistischen Grafik

¹⁴ <http://www.physorg.com/news114704050.html> und <http://de.youtube.com/watch?v=zG0REzjhSog> [8.4.2008]

abhängig ist (Schroeder 2002b). Vielmehr seien es die Interaktivität und Reaktivität der Avatare, sowie deren Fähigkeiten zur nonverbalen Kommunikation, die solches bewirkten.¹⁵

Auf der Basis der referierten Beobachtungen lässt sich die These begründen, dass die „Handlungsinstanz“ in virtuellen Welten ein *Nutzer/Avatar-Hybrid*, also ein *hybrider Akteur* ist. Dieses lässt sich so beschreiben, dass eine Kopplung auf mehreren Ebenen stattfindet: *erstens* auf der Ebene einer Hybridisierung von (intendierten) User-Aktionen und teilautonomen Avatar-Aktionen; *zweitens* auf der Ebene einer visuellen, also imaginären Identifikation mit dem Avatar, welche die eigenen Handlungsweisen, den eigenen Habitus verändern (Proteus-Effekt); *drittens* schließlich auf der Ebene einer taktil-motorisch-propriozeptiven Hybridbildung. Für komplexe Avatar-Technologien lässt sich somit die eingangs erwähnte Appräsenzthese Mike Sandbothes bestätigen und zugleich erweitern: „appräsent“ ist der Körper in der virtuellen Welt anscheinend nicht weniger als der virtuelle Körper in der „realen“ Welt seines Users. Der Grad, in dem eine solche Kopplung stattfindet, unterscheidet sich nach (mindestens) den folgenden Kriterien: Ausprägung eines teilautonomen Verhalten des Avatars, Möglichkeit der visuellen (nicht notwendig naturalistischen) Gestaltung, also der visuellen Artikulation; Handlungsmöglichkeiten am bzw. mit dem Avatar, Qualität und „Taktilität“ des Interfaces, welches User und Avatar verbindet.

Je höher die Präsenz einer wie auch immer realisierten Avatar-Technologie in diesem Sinne ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie neue Selbsterfahrungsräume eröffnet. Der Präsenz korrespondiert – das kann an dieser Stelle aus Platzgründen nur am Rande erwähnt werden – in digitalen Multiuser-Umgebungen eine soziale *Kopräsenz*, also die Möglichkeit der Erfahrung eines „artikulierten Anderen“ Erst dadurch werden letztlich die visuellen und gestischen Artikulationen in einem deliberativen digitalen Raum sozial wirksam.

Zusammenfassung

Die vorangegangenen Ausführungen sollten einen Einblick in die Komplexität und die aktuelle Relevanz der Avatar-Thematik geben. Jede einzelne Avatar-Technologie weist Eigenschaften auf, die von anderen verschieden sind. Die hier hervorgehobenen Strukturebenen, die den Avatar als digitales Objekt, als visuelle Artikulation, als sozialen Aktanten und als hybriden Akteur thematisieren, zeigen *Potentiale* virtueller Körperlichkeit auf, die in medienanthropologischer und auch in bildungstheoretischer Perspektive, etwa im Hinblick auf das, was Bruno Latour einen „artikulierten Körper“ nennt (Latour 2004), relevant sind, und die angesichts der gegenwärtigen Trends zukünftig womöglich immer mehr im Blickpunkt des (besorgten oder engagierten) Interesses stehen könnten. Die Komplexität und Reichhaltigkeit des empirischen Materials machte es hier nur an einigen ausgewählten Stellen möglich, anhand von Beispielen kritisch zu diskutieren, inwiefern diese Potentiale von konkreten Implementationen *de facto* strukturell bereitgestellt werden. Vor der Folie dessen, was mit Avatar-Technologien auf der Artikulations-, Interaktions- und Erfahrungsebene möglich ist, sollten zugleich solche Implementationen (empirisch begründet) kritisch einschätzbar werden, die Erfahrungsräume schließen und an ihre Stelle normierende Stereotypen setzen. Es bleibt weiteren online-ethnographischen Untersuchungen vorbehalten, solche Fragen am konkreten Material zu diskutieren.

Literaturverzeichnis: III.2.2

¹⁵ Hierbei spielt auch die Frage der implementierten Kommunikationsmöglichkeiten eine große Rolle. Die Frage der Verwendung der echten Stimmen der Benutzer (über Headset bzw. Mikrofon) (im Gegensatz zum eingblendeten Textchat) hat erheblichen Einfluss auf die Präsenz. Die Stimme bringt einen zusätzlichen, unmittelbaren Aspekt der Körperlichkeit mit sich (vgl. Krämer 1998), die den Avatarkörper zu einer Art personifiziertem Klangkörper werden lässt. Der Avatar wird damit buchstäblich zur *per-sona*. Wie Barbara Becker und Gloria Mark anhand der Untersuchung dreier strukturdifferenter Avataranwendungen hervorheben, erzeugt insbesondere das Vorhandensein der Stimme am Avatar ein hohes Maß sozialer Präsenz (Becker/Mark 2002, 30) und trägt somit verstärkt dazu bei, die technologische Kommunikationsplattform der Virtuellen Welt in einen Raum sozialer Verbindlichkeit, der eine eigene kulturelle Dynamik entfaltet, zu transformieren (ebd. 35).

III.2.3. Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten

Jörissen, B. (2009). *Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten*. In: Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hrsg.): *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 119-143.

Die Existenz so genannter „Virtueller Welten“ ist seit dem Medienhype um „Second Life“ weithin bekannt. Auch wenn virtuelle Rollenspieluniversen wie *World of Warcraft* – von den reinen Nutzerzahlen her betrachtet – das weitaus auffälligere Phänomen darstellen, existiert doch eine Vielzahl nicht primär ludisch organisierter Angebote, mitsteigender Tendenz vor allem für jüngere Zielgruppen, insbesondere Schulkinder.¹

Das Marktforschungsinstitut KZERO registrierte Anfang 2009 über dreiundvierzig Virtuelle Welten für ca. 8- bis 13-Jährige, eine etwas geringere Anzahl für 15- bis 25-Jährigesowie vereinzelte Angebote für Ältere, darunter das besagte Second Life, dessen Nutzerdurchschnittlich um die 35 Jahre alt sind (für diese und die folgenden Angaben: KZE-RO 2009). Auffällig ist dabei, dass ungefähr die Hälfte dieser Welten in der Erprobungsphase sind, was auf eine rege Entwicklungstätigkeit in diesem Bereich verweist. Der Medienkonzern Nickelodeon allein brachte im Jahr 2007 ein Investitionsvolumen von 100 Millionen US-Dollar zur Entwicklung einer (an Altersphasen orientierten) Kette Virtueller Welten auf (Barnes 2007). Hierzulande bekannte Angebote Virtueller Welten sind, um eine Auswahl zu nennen, „Barbie Girls“ (17 Millionen Accounts, davon 5 Millionen neu seit Anfang 2008), „Poptropica“ (40 Millionen Accounts, davon 20 Millionen neu seit Herbst 2008); „Habbo Hotel“ (124 Millionen Accounts, davon ca. 35 Millionen neu seit Anfang 2008), die virtuelle Chat-Welt „IMVU“ (30 Millionen Accounts, davon 10 Millionen neu seit Herbst 2008) sowie Second Life (17 Millionen Accounts, davon 4 Millionen neu seit 2008). Für den deutschsprachigen Raum ist zusätzlich die virtuelle Kinderwelt „Panfu“ mit über 4 Millionen Accounts (Eigenauskunft Panfu) zu nennen.² Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage nach dem Bildungswert Virtueller Welten – erneut, wie man sagen muss, denn tatsächlich handelt es sich dabei an sich nicht gerade um ein neues Phänomen. Grafische Virtuelle Welten existierten in einfachen Formen bereits in den 1990er Jahren und wurden kontinuierlich, in den Grenzen der jeweils verfügbaren Rechnerleistung und Datenübertragungskapazitäten, weiterentwickelt.³

Entsprechend ist die Forschungslage so, dass Virtuelle Welten oder Aspekte derselben – insbesondere die Körperrepräsentationen Virtueller Welten, so genannte „Avatare“ – schon seit einiger Zeit im Fokus der Aufmerksamkeit stehen: selbstredend ist dies in der Informatik der Fall (Bormann 1994), aber auch im Kontext der Cultural Studies (Featherstone/Burrows 1995), der Kommunikationswissenschaften (Steurer 1996; Hillis 1999), der experimentellen Sozialpsychologie (vgl. Bente/Krämer/Petersen 2002) und schließlich in Disziplinen übergreifenden Sammelbänden (Schröder 2002a; Schröder/Axelsson 2006).

¹ Der Unterschied zwischen Virtuellen Welten und genuinen Virtuellen Spielwelten kann an formalen Merkmalen des Spiels, wie etwa der Existenz expliziter oder impliziter Spielziele und -regeln, festgestellt werden. Virtuelle Welten haben keinen vorgegebenen Handlungszweck, keinen narrativen Ablauf, keine ludische Topologie im Sinne von Orten, die für bestimmte Aspekte des Spiels funktional sind, etc. Sie haben auch keine Spielregeln, wohl aber – wie jede Onlinecommunity auch – soziale Verhaltensregeln. Virtuelle Welten können dabei durchaus eine Vielzahl von eingebetteten Spielen enthalten. Das macht aus ihnen jedoch ebenso wenig ein Spiel wie Flashgames im Webbrowser aus dem World Wide Web oder dem Sozialen Netzwerk, in welches sie eingebunden sind, ein Spiel machen würden.

² Einige Beispielvideos sind unter <http://www.youtube.com/user/joeriben> versammelt; eine (selektive) Linkliste Virtueller Welten ist unter <http://www.diigo.com/list/benjamin/virtualworlds> zu finden.

³ So besteht z.B. die heute noch verbreitete „Active Worlds“-Plattform bereits seit 1995. Vor allem in Form grafischer Chat-Anwendungen wie „The Palace“ oder grafischen MUDs wie der „Worlds Chat Space Station“ fanden einfache Virtuelle Welten seit Mitte der 1990er Jahre zunehmende Verbreitung. Gegen Ende dieser Dekade kamen zunehmend dreidimensionale Welten im Stil von Active Worlds auf. Moove Rose 3D (1999) und die Pseudo-3D-Welten Habbo-Hotel (2000) und Playdo (2000) zählen zu den verbreiteten frühen Angeboten.

Der hier vorgeschlagene Zugang ist im Kontext der Strukturalen Medienbildung verortet (Jörissen/Marotzki 2009). Dieser Ansatz verbindet den Gedanken der strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1990) mit medialen Strukturanalysen, so dass die Bildungspotenziale medialer Architekturen empirisch thematisierbar werden. Bildung wird dabei in einem engeren, genuin bildungstheoretisch verankerten Sinn als Transformation der *Strukturmuster* von Selbst- und Weltverhältnissen aufgefasst. Es geht mithin im Folgenden um die Frage, ob und inwiefern die Strukturelemente Virtueller Welten Potenziale für Prozesse der Identitätsfindung und -transformation, für den Aufbau von Orientierungswissen, mithin für das Reflexivwerden des eigenen Welt- und Selbstbildes bieten. Ich möchte dabei so vorgehen, dass innerhalb der drei sogleich zu benennenden Analyseebenen jeweils die relevanten Binnenstrukturen aufgezeigt und anschließend in bildungstheoretischer Perspektive diskutiert werden.⁴

Virtuelle Welten sind, zumindest potenziell, hochkomplexe Gebilde. In ihnen treffen eine Vielzahl unterschiedlicher Teilnehmer aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten, aufeinander, geben sich eine oder mehrere Identitäten (in Form von Avataren), schließen Bekanntschaften, bilden Gruppen, kommunizieren, spielen, kooperieren miteinander, und machen dabei oft eine Vielzahl neuer *Formen* von persönlichen und sozialen Erfahrungen. Die anthropologische Studie von Tom Boellstorff, der *Second Life* über mehrere Jahre in Teilnehmender Beobachtung beforscht hat, zeigt in eindrucksvoller Weise auf, in welchem hohem Ausmaß eine virtuelle Welt zur Lebenswelt und zum Ort biografischer Erfahrungen werden kann.⁵

Virtuelle Welten entfalten gemäß ihrer technologischen und technosozialen Grundstrukturen jeweils eigene, komplexe Gesetzmäßigkeiten und eröffnen somit jeweils sehr spezifische Erfahrungsoptionen, die sich von denen anderer Virtueller Welten zumeist deutlich unterscheiden. Ein Weg, diese komplexen Gefüge empirisch aufzuschlüsseln, wäre die Teilnehmende Beobachtung im Feld, wie sie Boellstorff oder zuvor T. L. Taylor (2002) durchgeführt haben. Ein anderer, angesichts der Vielzahl und Entwicklungsdynamik unter forschungspragmatischen Aspekten gangbarer, weil erheblich weniger zeitaufwändiger Weg liegt in der Strukturanalyse, wie sie Winfried Marotzki (2003) zur Analyse von Onlinecommunities eingeführt hat. Strukturkategorien machen es möglich, Komplexität zu reduzieren und dabei zugleich auch Möglichkeiten des Quervergleichs zu schaffen. Vor allem erlauben sie, wie erwähnt, bildungstheoretische Anschlüsse im Kontext einzelner Strukturbereiche differenziert zu diskutieren. Virtuelle Welten können in soziografischer Hinsicht als eine besondere Form von Onlinecommunities betrachtet werden, denn sie lassen sich als Gefüge öffentlicher und privater Arenen zum Zweck der Kommunikation und Interaktion beschreiben. Allerdings lässt sich die Virtuelle *Umgebung* ihrerseits nicht auf Onlinecommunity-Merkmale reduzieren. Insofern Virtuelle Umgebungen für eine Vielzahl anderer Anwendungsbereiche offen sind – von der wissenschaftlich-technischen Simulation über Computerkunst bis zum erwähnten Online-Rollenspiel – liegt es nahe, diese als eigenen Strukturbereich zu analysieren. Die Verbindung beider Bereiche liegt dann beispielsweise in der simulierten Räumlichkeit der Arenen, die mithin zu „begehbaren“ virtuellen Orten und sozialen Interaktionsräumen werden. Von dieser Virtuellen Umgebung ist wiederum der *Avatar* analytisch zu trennen. Dies ist nicht selbstevident, denn Avatare setzen in aller Regel auf der gleichen technologischen und grafischen Basis auf wie die virtuelle Welt, in der sie auftreten. Dies ist jedoch nicht *notwendig* der Fall. Zum einen wird immer wieder daran gearbeitet, Avatare mittels Standardisierungen so zu beschreiben, dass sie in verschiedenen Virtuellen Umgebungen verwendet werden können, so dass eine Avatar-Identität in verschiedenen Kontexten und diesen gegenüber relativ autonom bestehen würde.⁶

⁴ Insofern dieser Ansatz zunächst anhand von Avatar-Technologien entwickelt wurde, sind einige Passagen des nachfolgenden Textes bereits an anderer Stelle veröffentlicht worden (vgl. insbes. Jörissen/Marotzki 2009, 224 ff.).

⁵ Boellstorff (2008); vgl. auch die journalistisch-populärwissenschaftlichen, nichtsdestotrotz interessanten Erfahrungsberichte von Guest (2007) sowie Stöcker (2007)

⁶ In einfacher Form, nämlich mit statischen „Avataren“ (keine interaktiven Avatare wie hier behandelt, sondern kleine quadratische Bilder), ist dies bereits gegeben. Gravatar.com ist ein verbreiteter Service, der er

Zum anderen finden Avatare auch außerhalb virtueller Welten Anwendung (so z.B. die im Webbrowser beheimateten „Weblin“-Avatare).⁷ Wichtiger jedoch als diese technischen Aspekte ist das besondere Verhältnis des Avatars zu seinem Besitzer oder Benutzer. Nicht zufällig existiert eine Avatarforschung, die den Aspekt der Virtuellen Umgebung nur sehr marginal berücksichtigt. Die komplexen – und ausgesprochen bildungsrelevanten – Effekte der Beziehung von Avatar und Nutzer lassen sich weder auf die Gestaltung der Virtuellen Umgebung noch auf Community-Funktionalitäten zurückführen. Sie stellen, wie nachfolgend auch im Detail aufgezeigt wird, einen eigenständigen und sehr zentralen Aspekt von Virtuellen Welten dar. Somit lassen sich folgende drei Strukturbereiche Virtueller Welten voneinander unterscheiden:

1. Die Virtuelle Umgebung,
2. die Avatar-Technologie sowie
3. die Community-Umgebung und -Funktionalität.

Als ein vierter Strukturbereich, der hier allerdings nicht einbezogen werden soll, können soziale Arenen des „real life“, also von Bereichen außerhalb der Virtuellen Welt, die diese dennoch durchziehen, gelten. Ein klassisches Beispiel dafür wäre eine reale Ökonomie, die zugleich *innerhalb* der Welt als Währung auftritt und *außerhalb* dieser in andere Währungen umgetauscht werden kann. Die *Second Life*-Währung „Linden Dollar“ etwa ist so eine Währung. Durch sie wird es möglich, dass Personen „in“ – was auch immer diese Präposition in diesem Fall bedeuten mag – Virtuellen Welten arbeiten. Im Fall von *Second Life* kommen durch die hybride virtuell-realweltliche Währung zugleich viele andere soziale Arenen ins Spiel, die ohne ökonomische Anbindung dort kaum, oder in erheblich geringerem Maße, von Bedeutung wären. Insofern dieser Bereich im Nachfolgenden nicht systematisch verfolgt wird (weil er erstens den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen würde und zweitens einen Spezialfall einiger weniger virtueller Welten darstellt), sei anhand der Karte sozialer Welten und Arenen in *Second Life* ein Eindruck der potenziellen Vielfalt und Komplexität dieses vierten Strukturbereichs vermittelt (Abb. 1; vgl. zum methodologischen Hintergrund der hier angewandten „Situational Analysis“: Clarke 2005). Damit nun zur ausführlichen Diskussion der drei genannten Strukturbereiche.

Strukturebene I: Die Virtuelle Umgebung

Dieser Strukturbereich fasst alles zusammen, was mit dem Charakter der Situierung des Users in einer Virtuellen Welt (vermittels einer Avatar-Technologie und anderen Aspekten wie dem Interface etc.) zusammenhängt, also die Räume, Objekte, Objekt-Aktionen, Gestaltung usw. Die virtuelle Umgebung ist für den Grad der sensorischen und sozialen Lebendigkeit digitaler Umgebungen, die nach Johannes Fromme (2008, 191) ein wesentliches Moment und Merkmal Virtueller Welten darstellt, maßgeblich: Je mehr eine digitale Umgebung in diesem Sinne ein lebendiges Geschehen darstellt, desto größer sind beispielsweise Möglichkeiten des Involvements, der sozialen Perspektivenübernahme und des partizipatorischen sozialen Lernens. Zur Virtuellen Umgebung zählen folgende Aspekte:

erlaubt, den eigenen „Avatar“ dynamisch an verschiedenen Stellen im WWW einzubinden (z.B. neben eigenen Kommentaren in fremden Weblogs etc.)

⁷ <http://tinyurl.com/Weblin-Demo>

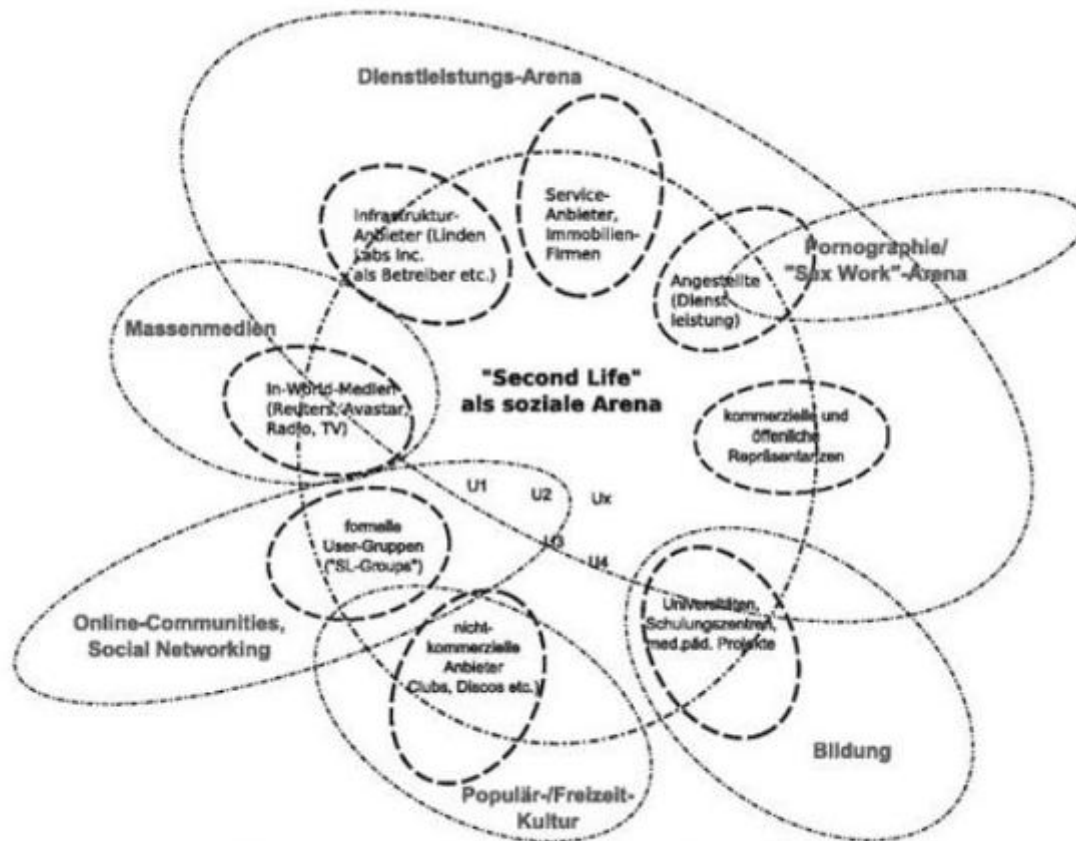


Abb. 1: Karte: Second Life: Soziale Arenen/Welten

1. Als erster Aspekt im Sinne einer rahmenden Grundstruktur kann im Anschluss an Ralph Schroeder (2002b, 10ff.) die *Fokussierung* der digitalen Umgebung genannt werden. Die jeweilige Art der sozialen Bühne, auf der das Geschehen stattfindet – ob es sich also etwa um eine pädagogische Lern- und Spielwelt, eine Discowelt, eine Produktwelt (Barbie, Disney) etc. oder um eine offene, nicht festgelegte Virtuelle Welt handelt – geht mit situativen Rahmungen aus der Perspektive ihrer Nutzer einher, die den Gesamtcharakter der Umgebung wesentlich mitbestimmt und so das Spektrum möglicher (erlaubter, gebotener) Handlungen rahmt. Im Anschluss an Erving Goffmans Theorie der Rahmenanalyse (Goffman 1996), auf die Schroeder Bezug nimmt, geht es also bei der Fokussierung um Ensembles von nicht expliziten Regeln und Normen, die sowohl das Handeln als auch die Wahrnehmung der (und in der) digitalen Umgebung beeinflussen.

2. Die technische und grafische Umsetzung, insbesondere die Dimensionalität des virtuellen Raumes, die Perspektivität und der grundlegende Darstellungscharakter der digitalen Umgebung markieren die augenfälligsten Unterschiede zwischen den verschiedenen digitalen Umgebungen. Zweidimensionale Umgebungen sind in den Avatarchatumgebungen der 1990er Jahre die Regel (zumeist in Form von Pseudo-3D-Visualisierungen). Isometrische Räume (sog. „2,5D-Welten“) sind



Abb. 2: Playdo, isometrische oder 2,5D-Welt

vorwiegend bei Virtuellen Welten für Kinder und Jugendliche verbreitet (z.B. Playdo, Habbo Hotel), dreidimensionale Welten schließlich bilden die räumlich und technisch anspruchsvollste Kategorie. Der Aspekt der Perspektivität ist bei 2D- und 2,5D-Welten festgelegt: Die Benutzer schauen jeweils aus der Außenperspektive auf eine Fläche bzw. einen isometrischen Raum; sie sind von ihren Avataren insofern dissoziiert, als sie sich nicht mit ihnen bewegen (in ludologischer Hinsicht erinnert diese Perspektive sehr an Puppenstuben; vgl. Abb. 2). Im Gegensatz dazu sind die Benutzer von 3D-Avataren in aller Regel mit diesen assoziiert, wobei die Egoperspektive eher in Spielen (wie z.B. den *first person shootern*) anzutreffen ist, während in Virtuellen 3D-Welten der Betrachterstandpunkt typischer Weise den eigenen Ava-tar aus leicht erhöhter Perspektive von hinten sehen lässt, so dass dieser bei jeder Aktion im Blick des Benutzers ist (*third person-Perspektive*). Letzterer Modus erzeugt eine *Distanz* zum Avatar (er ist visuell als „Anderer“ markiert), erlaubt aber zugleich eine stärkere Identifikation mit seinen Aktionen, die ja vom User mitinitiiert und -kontrolliert werden. Der *Darstellungscharakter* von digitalen Umgebungen schließlich ist überwiegend in zwei Kategorien einzuteilen: entweder liegt eine comic-ähnliche, weniger naturalistische Ästhetik vor, oder aber die Welt bildet Farb-, Licht- und Schattengebung natürlicher Umwelten in naturalistischer Weise (im Rahmen der technischen Möglichkeiten) nach. Dimensionalität, Perspektivität und Darstellungscharakter sind für die Art und Weise, wie eine Virtuelle Welt vermittelt ihrer Avatare sich erfahren lässt, von grundlegender Bedeutung (s.u., Präsenzstruktur).³ Zur Virtuellen Umgebung zählen weiterhin die Interface-Elemente (sowohl das Hardwareinterface – die Steuerungsmodi des Avatars – als auch das Softwareinterface, etwa grafische Bedienungselemente und Steuerungsmenüs). Auch die Interfacegestaltung ist für die Erfahrungsmöglichkeiten in einer virtuellen Umgebung von großer Bedeutung. Zum einen ist dies

die Schnittstelle mit den körperlichen Aktionen des Benutzers – also der unmittelbare Anschluss von leiblicher und digitaler Sphäre –, zum anderen bestimmt die Gestaltung des visuellen Interfaces die Sichtbarkeit des Mediums und disponiert damit eine eher immersive oder auch eine eher reflexiv-distanzierte Haltung zum Geschehen in der digitalen Umgebung (vgl. Fromme 2006).

Bildungstheoretische Diskussion

Die bildungstheoretische Bedeutung der Virtuellen Umgebung ergibt sich wie erwähnt aus der jeweiligen Art und Weise der *techno-sozialen Situierung* des Users. Das Thema der „Situierung“ ist selbst relativ komplex, da soziale Situationen immer gleichsam doppelt codiert sind: einerseits entstehen sie aus den einzelnen Perspektiven (oder Situationsdefinitionen) der Individuen, liegen also in einer Erfahrungsdimension; andererseits stellen sie das Interaktionsgefüge dar, das sich durch diese Einzelperspektiven insgesamt ergibt. Hierbei spielen konstruktive Anteile eine bedeutende Rolle: Situationen sind nicht „objektiv“ gegeben, sondern sie sind vielperspektivische Geschehnisse. Sie sind kulturell und historisch geprägte Deutungen dessen, was als Welt (oder Umwelt) wahrgenommen wird, dar. Genau darin liegt ein Potenzial der *Neu- und Umdeutung* von Situationen, das unter bildungstheoretischen Aspekten als relevant im Sinne eines Wandels der Welt- und Selbstreferenz betrachtet werden kann. Inwiefern eine solche Umdeutung möglich ist, hängt nicht nur von der situationsdeutenden Kreativität oder Flexibilität der Beteiligten ab, sondern auch von den situationsimpliziten Regeln und Rahmungen. Denn ob medial vermittelt oder nicht: Situationen beinhalten in sozialen Settings immer auch die Perspektiven der anderen Situationsteilnehmer, die in der Regel niederschwellig und aufgrund nonverbaler Kommunikationen bekannt gegeben werden (zum Beispiel durch entsprechende Gesten, Bewegungen, Mimiken, Sprechweisen etc., die als Hinweise fungieren) – im Zweifelsfall muss daher ausgehandelt werden, unter welcher Rahmung sich eine Situation gemeinsam verstehen lässt. Hierbei spielen Macht- und Anerkennungsgefüge eine Rolle, die schon im Alltagsleben eine Umdeutung von Situationen nur in gewissen Grenzen erlauben. In interaktiven medialen Umgebungen treten zudem mediale Strukturbedingungen hinzu, welche das Spektrum möglicher Situationsdefinitionen soziotechnisch kanalisieren. D.h., dass einerseits *situationsermöglichende* Strukturelemente bestehen, die andererseits mehr oder weniger *beschränkend* wirken. Hierbei sind, was die rahmende Kraft Virtueller Umgebungen betrifft, (mindestens) zwei Dimensionen zu unterscheiden: 1) Je unspezifischer die „Fokussierung“, also vorgegebene situative Rahmung einer digitalen Umgebung ist, desto größer ist das Potenzial – aber auch die Notwendigkeit – sozialer Aushandlungen von Situationsdefinitionen. 2) Je präsenter, also je weniger „immersiv“ die Gestaltung des Interface einer digitalen Umgebung ist, desto größer ist das Potenzial einer impliziten Situationsdistanz und folglich des reflexiven Potenzials des jeweiligen medialen Settings (vgl. Fromme 2008; Fromme/Jörissen/Unger 2008).

Strukturebene II: Avatare

Um die Komplexität von Avatartechnologien zu handhaben – und auch, um voneinander funktional oder in ihren Auswirkungen unterscheidbare Bereiche voneinander abzugrenzen, werden drei Strukturbereiche unterschieden: a) die Präsentationsstruktur (visueller Aspekt); b) die Interaktionsstruktur (Handlungsaspekt); c) die Präsenzstruktur (Erfahrungsaspekt).

a) Präsentationsstruktur

Die Präsentationsstruktur bezeichnet das visuelle Erscheinungsbild von Avataren unabhängig von ihren interaktiven Optionen (wie Bewegungen und Handlungen) angesprochen. In aller Regel existiert für die visuelle Gestaltung ein eigenes Menü, das den Avatar in einer neutralen Umgebung mit wenigen oder keinen Körperbewegungen darstellt. Hierbei sind zu unterscheiden:

1. Die wählbaren Grundformen: Das Spektrum reicht von der Beschränkung auf menschliche Avatare über Humanoide (z.B. Fantasy-Charaktere, Science-Fiction-Charaktere) und Tiere bis hin zu völlig unbeschränkter Wahl der Grundform.

2. Gestaltungsparameter: Die meisten Avatartechnologien bieten eine Reihe von Gestaltungsparametern an, deren Anzahl allerdings erheblich variiert. Typische

Gestaltungsparameter sind beispielsweise: Geschlechtszugehörigkeit, Körperform, Gesichtsform, Augenfarbe, Frisur, Haarfarbe, Kleidung, sowie (selten anzutreffen) Altersmerkmale. Vereinzelt sind Angebote zu finden, die lediglich eine Grundauswahl vorgefertigter Avatare ohne weitere Gestaltungsoption zur Verfügung stellen.

3. Freiheitsgrade der Gestaltung: Die Beeinflussung der Gestaltungsparameter kann in einem sehr einfachen Interface als diskrete Wahl zwischen wenigen Alternativen realisiert sein (z.B. die Wahl aus 6-8 vorgegebenen Haarfarben); sie kann aber auch (quasi-) kontinuierlich über Schieberegler implementiert sein. Die meisten Freiheitsgrade bieten solche Technologien, welche die Erstellung eigener Hautoberflächen, Frisuren, Körperformen, Kleidungsstücke etc. ermöglichen.

Bildungstheoretische Bedeutung der Präsentationsstruktur

Auf der Ebene der Präsentationsstruktur erscheinen Avatare als visuelle Artefakte, die einen hohen Artikulationswert aufweisen können. Die Präsentationsstruktur ist eng mit Fragen der Identität und Alterität, der „Veränderung“, dem Rollenspiel und der Maskerade, aber auch mit „mikropolitischen“ Artikulationen von Lebensstilen und Selbst-verhältnissen verbunden: Avatare in sozialen digitalen Umgebungen, so formuliert es Michel White (2006, 123),

„produce a kind of ‚speaking‘. They stand in for ideas about what bodies are, de-scribe the physiognomy of the spectator, represent what spectators are seeking, and present a form of art that can only be read by some spectators” .

Wie bereits angeführt, weisen die verschiedenen Avatartechnologien sehr verschiedene Freiheitsgrade der Gestaltung, Grundformen und Gestaltungsparameter auf. Manche (wenige) Angebote erlauben lediglich die Auswahl eines vorgefertigten Avatars ohne weitere Veränderungsmöglichkeiten; was unter der Perspektive des ermöglichten visuellen Selbstausdrucks eher unergiebig erscheinen muss. In eine ähnliche Kategorie fallen

solche Angebote, die ihre zur Auswahl stehenden Gestaltungselemente strukturell beschränken (die MTV Virtual Worlds beispielsweise erlauben es nicht, gegengeschlechtliche Frisuren, Accessoires etc. zu verwenden). In der Regel aber besteht ein größerer Freiraum. Insbesondere solche Anwendungen, die nur eine beschränkte Auswahl zu-lassen, können logischerweise nur recht selektive Vorgaben anbieten. Typisch für die zumeist kinder- und jugendorientierten isometrischen Welten (bekannteste Vertreter sind Habbo Hotel und Playdo) ist ein mehr oder weniger differenziertes Auswahlmenü an vorgefertigten Körperformen, Haarformen und -farben, Kleidungsstücken und Accessoires (Sonnenbrillen etc.).⁸

Weitere Elemente können zumeist im Rahmen einer bezahlten Mitgliedschaft erworben werden. Es folgt aus der technologischen Struktur, dass solche Angebote eine Festlegung auf bestimmte Körper- und Darstellungsstile mit sich bringen, die allerdings durch ungewöhnliche Kombinationen unterlaufen werden können, etwa im Sinne einer „Ästhetik des Hässlichen“. Auch ein Durchkreuzen der zumeist technologisch implementierten binären Geschlechtermatrix (männlich/weiblich) ist durch entsprechende Kombination gegenläufig „gendermarkierter“ Elemente dann möglich – das performative Unterlaufen der „heterosexuellen Matrix“ (Butler) ist auch in solchen Avataranwendungen realisierbar. In der Regel jedoch werden diese Avatare eher konventionell verwendet, indem bestimmte jugend- und subkulturelle Zugehörigkeiten durch entsprechende Auswahl typisierender Haar- und Kleidungsformen angezeigt werden. Die Option des monetären Erwerbs von Avatar-Grundformen und Zubehör bringt zudem einen Distinktionsaspekt mit sich. Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass die artikulative Grundlogik solcher Avatartechnologien eher in der Inszenierung von Identitäts-zugehörigkeiten und jugendkulturellen Stilen liegt; sich also eher im Rahmen einer Identitätslogik und weniger dem einer Logik des reflexiven Wandels von Selbstverhältnissen bewegt, was der psychosozialen Entwicklungsphase der Zielgruppe solcher 2.5D-Welten, in der es primär um die Ausprägung außerfamiliärer Peergroup-Zugehörigkeiten geht, ja auch entspricht.

⁸ <http://tinyurl.com/Playdo-Avatar-Creation-Demo>

Eine dritte Kategorie bilden solche Technologien, die eine weitestgehend freie Gestaltung von Avataren ermöglichen. Interessanter Weise bieten die Avatar-Chatanwendungen der 1990er Jahre (wie z.B. der Virtual Places Chat) zwar kaum Interaktionsmöglichkeiten, dafür aber eine fast völlige visuelle Gestaltungsfreiheit der Avatare – denn diese bestanden lediglich aus austauschbaren zweidimensionalen Grafiken, die von den Usern in das System hochgeladen werden konnten. Eine der komplexesten Avatar-Technologien stellt *Second Life* zur Verfügung: Dort stehen Hunderte von Parametern bereit, anhand derer Körperformen, Augen, Hauttypen (inklusive Alterungserscheinungen), Farben etc. durch Schieberegler, also praktisch stufenlos, festgelegt werden können.⁹



Zudem können beliebige Körperformen in externen Programmen erstellt und in das System hochgeladen werden. Kleidungsstücke und Accessoires können „inworld“ kopiert oder gekauft, aber auch selbst angefertigt oder modifiziert werden. Der Verkauf von Körperformen, Hautoberflächen und Kleidungsstücken macht einen bedeutenden Anteil der Ökonomie in *Second Life* aus. Die grundlegende Technologie, aber auch die konkrete Implementation z. B. von vorgefertigten Teilen zur Auswahl hat einen großen Einfluss auf die Möglichkeiten der visuellen Artikulation im Sinne eines Ausdrucks kultureller, ethnischer, politischer, subkultureller, generationaler etc. Zugehörigkeiten. Während ethnische Zugehörigkeiten in allen gesichteten Angeboten zumindest andeutungsweise dar gestellt werden können (anhand unterschiedlicher Hautfarben), bieten die wenigsten Technologien die Möglichkeit, Alterskennzeichen wie z. B. Falten zu applizieren oder den Avatar bewusst unattraktiv zu gestalten.

Bereits an dieser Stelle treffen kulturelle oder subkulturelle auf mediale Forman-gebote. Man kann in *Second Life* leicht feststellen, dass sehr unterschiedliche Artikulationsniveaus bzw. Avatarkulturen existieren. Während eine nicht geringe Anzahl von Mitgliedern ihren Avatar (bzw. mehrere Avatare) „in-world“ in einem der vielen Läden vor konfektioniert kauft – Avatare „von der Stange“ sozusagen – und diesen allenfalls mit einigen Accessoires (Schmuck etc.) ausstatten, betreiben andere Mitglieder einen wesentlich höheren Aufwand, um aus vorhandenen Elementen und Eigenkreationen individuelle, oft auch sehr außergewöhnliche Avatare zu erstellen. Der Avatar stellt in diesen Fällen nicht selten eine dezidiert diskursive visuelle Form des Selbstaustausdrucks (aber nicht notwendig der visuellen Selbstrepräsentation) dar, in der Körpernormen und -ideale, Genderaspekte, subkulturelle Inklusionen und Exklusionen performativ verhandelt werden (Svarog 2007).

b) Interaktionsstruktur

Die Interaktionsstruktur stellt den wohl komplexesten Strukturaspekt von Avataren dar. Während die Präsentationsstruktur sich grundsätzlich auch auf andere Gestaltungsobjekte übertragen ließe (z.B. auf die Gestaltung von Puppen oder Marionetten), kommt bei der Interaktionsstruktur die außerordentliche „Mächtigkeit“ digitaler Objekte zur Geltung. Es handelt sich hierbei um Objekteigenschaften, die ausschließlich in digitalen Umgebungen existieren können – mithin hat man es also mit einer interaktiven visuellen Objektsorte zu tun, die kulturgeschichtlich neu und ohne Vorbild ist (vgl. Bausch/Jörissen 2005). Der grundlegende, in seinen Auswirkungen aber variierende Effekt dessen liegt darin, dass die Aktionen eines Benutzers („User“) mit den interaktiven Algorithmen programmierter digitaler Objekte (z.B. Körperteile des Avatars) interagieren. Je nach Komplexität und Mächtigkeit des Avatar-Systems kann der Avatar eigenständige Anteile zu Interaktionen beitragen – er wird damit zu einem Aktanten, also einer eigenständigen, nicht-menschlichen Handlungsinstanz (vgl. Akrich/Latour 1992, 259). Das Ergebnis ist eine im Wortsinn „emergente“ Interaktion, die sowohl den, technisch gesprochen, „User-Input“

⁹ <http://tinyurl.com/Second-Life-Avatar-Generierung>

als auch die (an sich berechenbaren) algorithmischen Anteile in der konkreten Ausführung zu einem Amalgam verschmilzt. Körperhaltungen und -bewegungen in komplexen Virtuellen Welten wie Second Life bestehen überwiegend aus beiden Anteilen. Dazu kommt, je nach Technologie, die weitere Komplikation, dass eine automatische Interaktion mit anderen digitalen Objekten der Umwelt (seien es andere Avatare oder auch sonstige Dinge) implementiert sein kann. Der Punkt hierbei ist also, dass die resultierenden Aktionen von Avataren häufig weder von den Usern noch von den Algorithmen vollständig kontrolliert werden, so dass man von einem *hybriden Akteur* sprechen kann. Zu unterscheiden sind auf dieser Strukturebene mithin folgende Aspekte:

1. Handlungsinitiation und -kontrolle: Hierbei sind die existierenden Interaktionsoptionen im Einzelnen danach zu unterscheiden, ob sie vom User kontrolliert (also „manuell“, etwa durch Tastaturbefehl ausgelöst werden), hybrid gesteuert (halbautomatisch oder indirekt induziert) oder aber algorithmeninduziert (vollautomatisch) umgesetzt werden.

2. Verbale Interaktionsoptionen: Überlicherweise (aber nicht in jedem einzelnen Fall: vgl. etwa die kleine Virtuelle Welt *The Endless Forest*)¹⁰ stellt die verbale Kommunikation einen zentralen Aspekt von Digitalen Multiuser-Umgebungen dar. Diese ist entweder in Textform oder per Stimme („Voicechat“) implementiert; im letzteren Fall häufig auch mit zusätzlicher Textchat-Option. Beim Textchat wie beim Voicechat ist zu unterscheiden, ob die Kommunikation „am“ Avatar stattfindet (z.B. durch Comic-Sprechblasen über dem Kopf des Avatars bzw. durch akustische Lokalisierung der User-Stimme am Avatar in Form eines entfernungsabhängigen „Proximity-Voicechats“), oder ob sie von diesem getrennt und damit nicht „in-world“, sondern auf der Ebene des Programminterfaces stattfindet (z.B. angebundene Chatfenster; externe Voicechat-Lösung wie z.B. *Skype*¹¹ oder *Teamspeak*¹²).

Dieser verbale Interaktionsaspekt ist insbesondere für die Präsenzstruktur (s.u.) von Bedeutung.

3. Nonverbale Interaktionsoptionen: Hierzu zählen implizite und explizite Gesten (Körperhaltungen, Posen, Augenbewegungen/Blicke, Mimik; Winken, Klatschen, Handgesten etc.), Bewegungsgesten (wie Gehen, Tanzen, Rennen, Schwimmen, Fliegen) sowie räumliche Bewegungsoptionen (durch Veränderung der Position des Avatars im Bildraum beispielsweise ermöglichte Annäherung an bzw. Entfernung von anderen Avataren, Teilnahme an informellen oder formellen „szenischen Arrangements“ wie räumliche Gruppenbildung; gemeinsame „sportliche“ Bewegungsweisen wie Autorennen, etc.). Ein zu beachtender Punkt hierbei ist, ob Avatare mit anderen Objekten und Avataren kollidieren können, oder ob von der Programmierung her keine Kollisionen vorgesehen sind. Bildungstheoretische Bedeutung der Interaktionsstruktur Die Interaktionsstruktur hängt, wie die Bezeichnung bereits andeutet, primär mit den symbolischen Handlungsoptionen in virtuellen Umgebungen zusammen. Thematisierbar werden auf dieser Ebene einerseits tentative Handlungsentwürfe (Als-ob-Handeln), aber auch Reflexionsleistungen, die sich aus dem Transfer all-täglicher Handlungsmuster und -normen in einen neuen Kontext (den der virtuellen Welten) ergeben. Zum anderen geht es um eine potenzielle Rekonstitution des Handlungssubjekts auf der Basis hybrider technosozialer Handlungsstrukturen. Die Ebene der „Interaktionsstruktur“ fokussiert damit auf eine besondere Eigenschaft vieler Avatar-Technologien, nämlich ihren sozial *eigendynamischen, teilweise autarken Charakter*. Es geht hierbei um die Frage, *wer* in einer avatar-basierten digitalen Umgebung Handlungen vollzieht, und auf welcher Ebene diese vollzogen werden, d. h. welche soziale Welt symbolisch durch die mit dem Avatar vollzogenen Handlungen referenziert wird. Für einige Arten von Handlungsvollzügen oder kommunikativen Akten lässt sich relativ klar zeigen, dass sie Handlungen des Benutzers (Users) des Avatars sind: Wenn z. B. in Second Life durch den Klick auf einen Gegenstand ein (real-ökonomischer) Kaufvorgang eingeleitet wird, ist der Avatar daran zwar gestisch beteiligt, aber man wird kaum behaupten können, der Avatar selbst „kaufe“ etwas. Desgleichen würde man etwa bei beleidigenden Gesten, die ein Avatar gegenüber anderen vollzieht, kaum sagen können, dass ein Avatar einen anderen beleidige (wobei bereits unklar ist, ob in einem solchen Fall der handelnde Benutzer einen anderen Benutzer oder einen anderen Avatar mit seiner beleidigenden Geste

¹⁰ <http://tale-of-tales.com/TheEndlessForest>

¹¹ <http://www.skype.com>

¹² <http://www.teamspeak.com>

adressiert). In vielen anderen Fällen ist die Sachlage jedoch unklarer. Aktiviert man per Tastendruck eine Tanzbewegung, würde man schlecht sagen können, dass der User tanze. Der Druck auf die Taste des Computer keyboards ist analytisch, d. h. technisch, aber auch von den vollzogenen virtuellen Bewegungen des Avatars her klar zu trennen. Tanzt also der Avatar? (Oder genauer: vollzieht er im virtuellen Raum virtuelle Bewegungen, die strukturell vergleichbar mit Tanzbewegungen sind?) Und wenn der User per Knopfdruck die Tanzschritte passend zum Musikwechsel in der virtuellen Disco und passend zu den Bewegungen der anderen Avatare wechselt – wer tanzt dann? Das Beispiel zeigt eindrücklich: es lässt sich letztlich nicht mehr unterscheiden, welcher Part im Ensemble von User und Avatar die eigentliche Handlungsinstanz ausmacht. Die Interaktionsoptionen am Avatar – Blicke, Gesten, Mimik, Posen, Bewegungsgesten (Gehbewegung, Rennen, Schwimmbewegung etc.) und die damit verbundenen räumlichen (Fort-) Bewegungsmöglichkeiten verweisen auf die anthropologisch hochkomplexe Frage des Körpers, seiner Grenzen und seines Status als Objekt sozialer und kultureller Konstruktion. Dass den Gesten und Bewegungsformen potenziell eine artikulative Bedeutung zukommt, zeigt sich bereits daran, dass die Gesten von Avataren kulturabhängig unterschiedlich gestaltet und interpretiert werden (Koda 2007; generell zur Konstruktion von „race“ mit Avataren: Nakamura 2007, 131 ff.). Da die nonverbale Kommunikation in allen Kulturen eine große Rolle spielt, kann diese Information zunächst nur bedingt verwundern. Avatar-Gesten stellen kulturelle Aufführungen dar, die gerade durch ihre „Verdopplung“, also ihren Bezug auf kulturelle Herkunftsgesten, einen stark performativen Charakter annehmen. Dies gilt zumal für subkulturelle Gesten und Posen, mit denen Zugehörigkeiten und Abgrenzungen angezeigt werden. Hier liegt zudem ein besonderes mimetisches Potenzial, indem die jugendkulturell-„coolen“ Posen und die oft sehr „gekonnten“ Bewegungen der Avatare durchaus als nachahmenswert erscheinen können, so z. B. die erwähnten Tanzbewegungen in darauf spezialisierten virtuellen „Disco-Welten“.¹³

Wenn Avatar-technologien die Möglichkeit bieten, Gesten und Bewegungen selbst zu programmieren oder zu modifizieren – was allerdings eher die Ausnahme darstellt – können sie zu einem besonders elaborierten und differenzierten (sub-) kulturellen Artikulationsmedium werden. Auch in diesem Bereich stellt derzeit Second Life die technologisch avancierteste Plattform dar. Skripte für Gesten können programmiert und in beliebigen Formen – in der Regel als kleine Bälle – in der virtuellen Welt platziert werden (werden sie dort angeklickt, vollführt der eigene Avatar die entsprechende Geste). Die vorhandenen Standardgesten unterscheiden überwiegend zwischen weiblichen und männlichen Gesten (und zwar indem die Gestenbällchen rosa bzw. blau gefärbt sind)¹⁴; dieses technosoziale „Doing Gender“ auf Basis der hetero sexuellen Matrix wird adaptiert, aber auch modifiziert und subvertiert, wenn etwa schwule Communities in Second Life sich eigene (hell- und dunkelblaue) Gestenbällchen programmieren.

Gesten und Bewegungen von Avataren spielen also wie gesehen eine Schlüsselrolle für die Art der in digitalen Umgebungen kultivierten Sozialität. Avatare sind aufgrund ihrer soziotechnologischen Struktureigenschaften ein besonders komplexes Beispiel dessen, was in der Actor-Network-Theorie (ANT) „Aktant“ genannt wird. Akrich/Latour verstehen darunter nichthumane Elemente sozialer Handlungsvollzüge und Handlungsketten. Ein Aktant ist „whatever acts or shifts actions; action itself being defined by a list of performances through trials; from these performances are deduced a set of competencies with which the actant is endowed [...]“; während ein Akteur („actor“) ein „actant endowed with a character (usually anthropomorphic)“ ist (Akrich/Latour 1992, 259).

In dieser allgemeinen Definition werden auch „nicht-intelligente“ Aktanten als Handlungsträger thematisierbar.¹⁵ Die Avatare fungieren also nicht als passive Objekte; vielmehr spielen die

¹³ <http://www.vside.com>

¹⁴ <http://tinyurl.com/Second-Life-Gendergesten>

¹⁵ Aus der Perspektive der ANT steht der Avatar in einer „flachen“ Verkettung von menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten – Usern, Bildschirmen, Computermäusen, virtuellen Objekten, Grakarten, Internetverbindungen, Tastaturen, Programmen (Software) usw. –, die jeweils die Art der entstehenden Verbindungen formen. Auch im Sinne solcher _____-acher Akteur-Netzwerke würde der Avatar u.E. ein besonders komplexes soziales Objekt darstellen, insofern er am Kreuzungspunkt mehrerer Transmissionslinien liegt: einer technischen (etwa: Interfaceeingaben – Serverkommunikation – Digi-

Interaktionen der Avatare in digitalen Umgebungen aufgrund ihrer sozialen Eigendynamik eine zentrale Rolle für die sozialen Abläufe, mithin für die in einer digitalen Umgebung entstehende Sozialität überhaupt. Sie sind in dieser Eigenschaft gleichsam teilautonom: Bereits die User der technologisch eher schlichten Avatarchat-Community *Virtual Places Chat*¹⁶ berichteten von ihrer Erfahrung, dass sie nicht wirklich das zukünftige Verhalten ihres (relativ statischen) Avatars vorhersagen oder kontrollieren könnten: „You are kidding yourself if you think you will be able to control or predict what will happen to your avatar. It is the ultimate learning experience“, so ein VP-Chat- User (Taylor 2002, 56).

Im Extremfall können Avatare so kontextsensitiv programmiert sein, dass sie den Charakter sozial eigenständig sensibler „Agenten“ erhalten. Ein Beispiel dafür ist „Virtual Eve“, eine für Lehrzwecke (Distance Learning) eingesetzte Avatar-Technologie, bei welcher der Lehrer-Avatar automatisch mimisch auf die von Kameras erfassten und in Echtzeit analysierten Gesichtsausdrücke der Schüler reagiert.¹⁷ Im Kontext einer digitalen Umgebung ist es zudem zumindest prinzipiell denkbar – wenn auch derzeit u.W. nicht implementiert –, dass Avatare auf einander gestisch und mimisch reagieren, dass sie also eine Ebene selbstständiger Gestenkommunikation vollziehen und somit eine eigenständige soziale Dynamik erzeugen.

c) Präsenz und Kopräsenz

In der Avatar-Forschung ist der Aspekt der mit Avatartechnologien einhergehenden Präsenz- und Kopräsenzeffekte, also etwa der Eindruck, an einem Ort zu sein, und dort ggf. mit anderen Personen gemeinsam zu sein, von großer Bedeutung (vgl. Jensen 2001; Becker/Mark 2002; Petersen/Bente/Krämer 2002). Präsenz- und Kopräsenzeffekte ergeben sich weniger aus isolierten einzelnen soziotechnischen Eigenschaften; sie stellen vielmehr einen „emergenten“ Gesamteffekt aller anderen Strukturebenen dar (also teilweise auch der oben erwähnten Aspekte der Virtuellen Umgebung): Die Erfahrungen, die Benutzer in digitalen Umgebungen machen, berühren alle vorgenannten Strukturbereiche zugleich; sie lassen sich dabei nicht unbedingt auf einzelne Aspekte zurückführen. In der Beurteilung von Avatartechnologien muss dies entsprechend berücksichtigt werden. Bei der Präsenzstruktur von Avataren handelt es sich entsprechend um eine synthetische Strukturebene, die keine eigenen soziotechnischen Merkmale besitzt, sondern deren Merkmale sich aus Elementen der vorhergehenden Ebenen zusammensetzen. Es lassen sich dabei zwei Aspekte unterscheiden:

1. *Präsenz*: Hierbei geht es darum, in welchem Maße eine Virtuelle Welt den Eindruck der „Präsenz“, des „an-einem-Ort-Seins“ mit sich bringt. Relevant sind dabei u.a. die visuelle Umsetzung (v.a. die Perspektivität), die Art des Interfaces, die Qualität und Dichte der Handlungsoptionen insgesamt sowie die Bandbreite und Art möglicher visueller Gestaltungsweisen der Avatare.

2. *Kopräsenz*: Das Maß, in dem sich in digitalen Umgebungen die Erfahrung einstellt, dass man sich mit anderen Personen gemeinsam an einem „Ort“ befindet, hängt u.a. von der Qualität der nonverbalen Kommunikation, der Sichtbarkeit oder Verdecktheit der medialen Rahmung, aber auch dem ermöglichten persönlichen Eingebundenheitsgefühl (Involvement) und Engagement ab.

Bildungstheoretische Bedeutung der Präsenzstruktur

Die Präsenzstruktur zielt primär auf eine Erfahrungsperspektive ab. Thematisierbar werden hier zum Beispiel andere, „appräsente“ Körpererfahrungen, Entgrenzungserfahrungen (Hybridität), Erfahrungen transformierter Präsenz (Raum und Zeit), sowie Erfahrungen transformierter sozialer Präsenz im Umgang mit anderen „User/Avatar-Einheiten“. Mit dem an Edmund Husserl angelehnten Ausdruck der „Appräsenz“ bezeichnet der Medienphilosoph Mike Sandbothe (2001, 200) „die für die Kommunikation im Internet charakteristische Form der Telepräsenz, das heißt

tale Umgebung/Virtuelle Welt), einer visuellen (Blick – Bildschirm – Bild), einer sozialen (User – Avatar – Avatar – User) und einer taktischen (Hand – Computermaus – Avatarbewegung/Gesten). Der Avatar ist also ein Objekt, an dem diese Handlungsketten im Sinne der ANT sich überschneiden und transformieren, indem sie aufeinander Einfluss ausüben.

¹⁶ <http://www.vpchat.com/>

¹⁷ <http://tinyurl.com/virtual-eve>

eine Weise der virtuellen Anwesenheit, welche auf der Abwesenheit der realen körperlichen Präsenz beruht. Die appräsente Präsenz ist dadurch ausgezeichnet, daß die körperliche Präsenz aufgeschoben bleibt, das heißt im Modus der Appräsenz mitgegenwärtig, aber nicht im Sinne einer reinen Präsenz gegenwärtig ist“.

Aufgrund des Aktantencharakters von Avataren lässt sich das Verhältnis User – Avatar nicht nach einem Subjekt-Objekt-Schematismus, etwa nach dem Modell des Marionettenspielers, verstehen. Die durch Avatar-Interaktionen entstehende soziale Dynamik wirkt auf den Benutzer zurück. Dieses rückwirkende Verhältnis ist von Nick Yee in einem sozialpsychologischen Setting untersucht und als „Proteus-Effekt“ bezeichnet worden (Yee 2007). In einer Reihe von Experimenten bekamen Probanden einen Avatar zugewiesen, der unterschiedlichen Attraktivitätswerten (z. B. hinsichtlich der Körpergröße und der Gesichtsform) entsprach. In einem virtuellen Raum sahen die Probanden ihren eigenen Avatar kurz in einem (virtuellen) Wandspiegel. Eine weitere im virtuellen Raum anwesende TeilnehmerIn interagierte anschließend mit diesem Avatar bzw. Probanden, sah aber nicht denselben Avatar wie der Proband, sondern immer dieselbe (neutral-attraktive) virtuelle Person. Yee konnte im Ergebnis hochgradig signifikante Verhaltensänderungen der Probanden nachweisen: mit attraktiven Avataren ausgestattet, hielten sie eine erheblich geringere interpersonelle Distanz zu anderen Avataren, gaben erheblich mehr Informationen über sich preis und tendierten in Spielsettings dazu, ihre Gegner zu übervorteilen. Yee (2007, passim) schlussfolgert: „The appearances of our avatars shape how we interact with others. As we choose our self-representations in virtual environments, our self-representations shape our behaviors in turn. These changes happen not over hours or weeks, but within minutes“.

Was Yee auf eine visuelle Selbstbeziehung zurückführt (also in unserer Strukturdifferenzierung eher der Präsentationsstruktur zugerechnet werden muss), weist für den Medienphilosophen Mark Hansen (2006) ein wesentlich tiefer gehendes körperliches Moment auf, das die Interaktionsstruktur betrifft. Hansen sieht virtuelle Körperlichkeit grundsätzlich dadurch gekennzeichnet, dass sich in das Verhältnis von Körperschema und Körperbild, also zwischen die taktil-motorische Erfahrungsdimension des Körpers und die visuell-propriozeptive Selbstwahrnehmung, ein technogenes drittes Element einschreibt. Virtuelle Körperlichkeit sei insofern nicht als informationelle oder digitale Abstraktion eines alltäglichen Körpers zu verstehen. Vielmehr sei von einem „body submitted to and constituted by an unavoidable and empowering technical deterritorialization“ zu sprechen – einen solchen Körper, der nur durch die Verbindung mit Technik realisiert werden kann, nennt Hansen „body-in-code“ (Hansen 2006, 20).

Dieser Konstellation schreibt Hansen das Potenzial zu, das Körperschema, also die taktile Erfahrungsdimension vom Körperbild zu entkoppeln mit dem Ziel „to increase his agency as an embodied being“ (Hansen 2006, 20). Die Vermittlung über einen visuellen Techno-Körper hätte nach Hansen unter bestimmten Bedingungen – Hansen entwickelt seine Argumentation anhand der interaktiven Kunstwerke von Monika Fleischmann und Wolfgang Strauss, also an einem hochgradig avancierten und reflektierten künstlerisch-experimentellen Setting – also nachgerade das Potenzial einer Neuentdeckung des Körpers. Hansens phänomenologische Theoretisierung virtueller Körperlichkeit korrespondiert mit den Befunden der Avatar-Forschung insofern, als, wie Ralph Schroeder (2002b) aufzeigt, das Gefühl der körperlichen Präsenz am virtuellen Ort, der „sense of being there“, nicht von einer naturalistischen Grafik abhängig ist. Viel mehr seien es die Interaktivität und Reaktivität der Avatare, sowie deren Fähigkeiten zur non-verbale Kommunikation, die solches bewirkten. In diesem Sinne berichtet Tom Boellstorff, der während einer über drei Jahre dauernden Teilnehmenden Beobachtung in Second Life zahlreiche Interviews geführt hat, von der Bedeutung der mit den Second Life-Avataren einhergehenden *agency*: „One resident noted how ‚experimenting with appearance or behavior in Second Life potentially opens up new ways to think of things in real life.‘ Another emphasized how ‚despite everything, who I am still seems to come out, so perhaps I discover my essential nature [through my avatar]‘; a third observed that ‚my offline self is becoming more like my avatar, personality-wise. It’s like SL [Second Life, B.J.] has grown on me and looped back““ (Boellstorff 2008, 148).

„This theme of Second Life permitting access to an interior self that in the actual world is masked by an unchosen embodiment and social obligations was common“, stellt Boellstorff fest (Boellstorff

2008, 148), und schlussfolgert aus seinen Beobachtungen: „Avatars were not just placeholders for selfhood, but sites of self-making in their own right“ (Boellstorff 2008., 149).

Die hier erwähnten Untersuchungen aus unterschiedlichen disziplinären Blick-winkeln machen Folgendes deutlich: Je höher die Präsenz einer (wie auch immer realisierten) Avatar-Technologie im Sinne einer solchen *agency* ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie neue Selbst erfahrungsräume eröffnet. Der Präsenz korrespondiert – das sei hier nur am Rande erwähnt – in digitalen Multiuser-Umgebungen eine soziale Kopräsenz, also die Möglichkeit der Erfahrung eines „artikulierten Anderen“. Erst dadurch werden letztlich die visuellen und gestischen Artikulationen in einem deliberativen digitalen Raum sozial wirksam.

Zusammenfassung: Zur Bildungsrelevanz von Avataren

Jede einzelne Avatar-Technologie weist Eigenschaften auf, die von anderen verschieden sind. Die hier hervor gehobenen Strukturebenen zeigen Potenziale virtueller Körperlichkeit auf, die in medienanthropologischer und auch in bildungstheoretischer Perspektive relevant sind, und die angesichts der gegenwärtigen Trends zukünftig womöglich immer mehr im Blickpunkt des (besorgten oder engagierten) Interesses stehen könnten. Auf der Basis der genannten Beobachtungen erscheint es angemessen zu sagen, dass die „Handlungsinstanz“ in virtuellen Welten ein Nutzer/Avatar-Hybrid, also ein hybrider Akteur ist. Die Kopplung von User und Avatar zeigt sich letztlich auf allen Strukturebenen der Analyse: Erstens kommt es auf der Ebene der Virtuellen Umgebung (Strukturebene I) zu einer *hybriden Situierung* in der digitalen techno-sozialen Umgebung (also beispielsweise einer Virtuellen Welt). Zweitens kommt es auf der Ebene der Präsentationsstruktur zu einer Überlagerung eigener und medial vorstrukturierter Artikulationsoptionen. Drittens kann man auf der Ebene der Interaktionsstruktur eine Hybridisierung von (intendierten) User-Aktionen und teilautonomen Avatar-Aktionen feststellen. Viertens schließlich war auf der Ebene der Präsenzstruktur eine Hybridisierung der Erfahrung im dem Sinne zu beobachten, dass der User mit seinem Avatar eine enge identifikatorische Beziehung eingeht („Proteus-Effekt“), und dass darüber hinaus die Grenzen der eigenen Körperlichkeit in der visuo-motorischen Erfahrungsdimension aufgelöst werden.

Strukturebene III: Communityfunktionen

Als dritte Strukturebene sind die Community-Aspekte Virtueller Welten zu betrachten, die sich weitgehend mit den in der Online-Ethnographie Winfried Marotzkis decken (Marotzki 2003). Dabei kommt es zu typischen Überschneidungen mit den anderen Strukturebenen; etwa was die Kommunikationsfunktionen von Avataren und den Öffentlichkeits- oder Privatheitscharakter von Räumen in virtuellen Umgebungen betrifft. Marotzki (2003) unterscheidet sieben online-ethnographische Strukturmerkmale:

1. *Leitmetapher*: In der Frühphase des World Wide Web (WWW) folgte die Aufmachung WWW-basierter Onlinecommunities in der Regel bestimmten *Leitmetaphern*, welche zugleich die Navigationsstruktur wie auch die Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten versinnbildlicht darstellten (z.B. „Cybercafe“ für einen Online-Chatraum). Während moderne Onlinecommunities und Soziale Online-Netzwerke Leitmetaphern kaum mehr verwenden, wirkt die in Strukturebene I beschriebene Rahmungsfunktion durchaus in diesem Sinn. Dieser Aspekt der Community-Ethnographie kann in Virtuellen Welten mithin unter dem Titel der Virtuellen Umgebung angemessen abgehandelt werden.

2. Jede Onlinecommunity besitzt eine spezifische *soziographische Struktur*. Diese umfasst die Zugangsbedingungen und -prozeduren (Anmeldung), das Regelwerk, das Status-System (nicht-zahlende, einfache und Premium-Mitgliedschaften sind in fast allen kommerziell betriebenen Communities zu finden), das Gratifikations- und Sanktionssystem, das Buddy- und Ignore-System (Freunde/Feinde-Kennzeichnung) sowie die oft sehr wichtigen (i.d.R. Frei einrichtbaren) Gruppen. Diese Merkmale können ausschlaggebend für die Form der etablierten sozialen Beziehungen in Onlinecommunities bzw. Virtuellen Welten sein. Die Art des Zugangs etwa (anonyme Anmeldung vs. Anmeldung mit vollem Namen und Überprüfung der E-Mailadresse, evtl. sogar Identitätsfeststellung) legt fest, ob der Community-Charakter eher unverbindlich ist oder aber die Form eines „ernsten Spiels“ annimmt, in das die Beteiligten sich letztlich mit ihren realen

Identitäten einbringen. Das Gratifikations- und Sanktionssystem fördert bestimmte (gewollte) regelmäßige Aktionsformen in Communities – etwa die Teilnahme an Forendiskussionen –, die häufig ritualisierten und gemeinschaftlichen Charakter aufweisen. Das Buddy-System schließlich etabliert Anerkennungsstrukturen und kann somit innerhalb der Community (je nach Implementation und Nutzung) stabile Gemeinschaften wie auch Statustransformationen – bspw. die Aufnahme in eine bestehende Peergroup – bewirken. Die Gruppen schließlich bieten die Option der Organisation von Gemeinschaft, in der Regel an Interessen orientiert. Als Beispiel sei *Second Life* angeführt: hier ist die Gruppen-funktion primär in einem eigenen Optionsinterface untergebracht, das nicht zur Welt selbst gehört. Gruppenzugehörigkeiten können wahlweise „in-world“ in Form entsprechender Kennzeichnungen der Avatare erscheinen (Name und Gruppenname werden dann oberhalb des Kopfes eingeblendet), so dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ein dominantes Merkmal sein kann.

3. Onlinecommunities sind von der Mitwirkung ihrer Mitglieder abhängig. Der Grad an Mitbestimmung wird durch die *Partizipationsstruktur* geregelt, welche die Mitbestimmungsoptionen der Mitglieder differenziert festlegt. Sie variiert sehr stark zwischen verschiedenen Communities und ist häufig auch vom Status der Mitglieder abhängig (Neulinge haben weniger Rechte als seit langem aktive Mitglieder, zahlende mehr als nicht-zahlende etc.). Unterscheiden lassen sich hierbei die *inhaltliche Partizipation* (z.B. in der Welt agieren), die *strukturelle Partizipation* (z.B. die Welt verändern, z.B. bauen) und die *organisatorische Partizipation* (z.B. Entscheidungen über Grundcharakter und grundlegende Veränderungen der Virtuellen Welt mitbestimmen). Mit diesen Partizipationstypen gehen potenziell unterschiedliche Grade von Einbindung und Verpflichtung einher.

4. Jede Onlinecommunity verfügt über mindestens eine Möglichkeit der gegenseitigen Kommunikation ihrer Mitglieder. In aller Regel handelt es sich um ein ganzes Bündel verschiedener Optionen, das die spezifische *Kommunikationsstruktur* einer Community ausmacht. Dies umfasst bei Web-basierten Communities sowohl „one-to-one“- als auch „many-to-many“-Kommunikationsdienste (Chat, Privatchat, Foren, Email, Instant-Messaging, SMS-Interface, Mailinglisten, etc.). Auf Virtuelle Welten bezogen, wird die Kommunikationsstruktur zum großen Teil über die Interaktionsstruktur der Avatartechnologie realisiert, jedoch existieren auch hier regelmäßig zusätzliche Kommunikationswege, die zwar innerhalb des Interfaces der Virtuellen Welt verortet sein kann, jedoch nicht dem Geschehen in der Welt angehört (dem-entsprechend zählen hierzu auch Kommunikationsmöglichkeiten auf etwa zusätzlich angeschlossenen Profildatenbanken im Web).

5. Communities sind an mehr oder weniger stark abgegrenzten gemeinsamen Themen oder Interessen orientiert. Unter der *Informationsstruktur* sind alle Dienste zu verstehen, durch welche die Mitglieder mit für sie relevanten Informationen versorgt werden. Dies können Themen- oder auch Community-bezogene Informationen sein, also etwa Newsletter, thematische Linksammlungen und Datenbanken, Kalender zur Organisation gemeinsamer Aktivitäten sowie auf der Website integrierte Glossare und Wikis. Für Virtuelle Welten ist dieser Aspekt sehr wichtig, insofern sie in aller Regel nicht ohne weiteres bedienbar sind. Sehr häufig werden Neulinge deshalb zunächst mit Tutorial-Videos oder sogar angeleiteten ersten Schritten in der Virtuellen Umgebung selbst mit der Bedienung bekannt gemacht (in *Second Life* beispielsweise landen Neulinge automatisch auf „Orientation Islands“).

6. Die *Präsentationsstruktur* einer Community umfasst das in allen Onlinecommunities vorhandene Identitätsmanagement, also die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Selbstpräsentation der einzelnen Mitglieder. Darüber hinaus ist in einigen Communities die Möglichkeit einer Präsentation auf Gruppenebene oder sogar der Visualisierung von Freundes-Netzwerken vorhanden. Die Präsentation kann in Web-basierten Communities in privaten oder halböffentlichen Arenen erfolgen (eigene Homepage oder Weblog innerhalb der Community-Seiten; Identitätskarte mit aufgelisteten Persönlichkeitseigenschaften und Vorlieben). Im Fall von Virtuellen Welten stellt selbstredend der Avatar eine zentrale Instanz der Präsentationsstruktur dar (s.o.), aber wie erwähnt bestehen nicht selten zusätzliche öffentliche und private Arenen (Profildatenbanken) außerhalb der Virtuellen Umgebung.

7. Schließlich spielt das *Verhältnis Online-Offline* häufig eine große Rolle: Bei vielen Communities bestehen strukturelle Vorkehrungen, die ein offline-Treffen der Mitglieder

ermöglichen oder gezielt befördern, indem per Email bspw. Termine von Treffen oder sonstigen Aktivitäten an Interessierte weitergeleitet werden. Dies können User-Treffen von Themencommunities sein oder auch Treffen zwischen einzelnen Mitgliedern oder Gruppen. Zum Verhältnis Online-Offline gehören außerdem etwa in Communities integrierte Shop-Angebote, die also zu realweltlichen Warenlieferungen führen. Während Offline-Treffen für Virtuellen Welten eine untergeordnete Rolle spielen – man ist ja bereits in „appräsentier“ Form mit anderen zusammen –, beinhalten die allermeisten Virtuellen Welten kostenpflichtige Shop-Angebote, indem Accessoires und Kleidung für den Avatar oder Möbel und Gegenstände zur Einrichtung der eigenen Virtuelle Wohnung angeboten werden. Ein Sonderfall, der bereits erwähnt wurde, sind Welten wie *Second Life* mit ihrer hybriden Ökonomie und entsprechend vielfältigen Offline-Online-Verbindungen.

Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen sollten die strukturelle Komplexität Virtueller Welten aufzeigen, dazu mögliche Analysekategorien vorstellen und bildungstheoretische Anschlussmöglichkeiten skizzieren. Die hier hervor gehobenen Strukturebenen zeigen *Potenziale* Virtueller Welten und Avatartechnologien auf, die in medienpädagogischer und auch in bildungstheoretischer Perspektive relevant sind, und die angesichts der gegenwärtigen Trends zukünftig womöglich immer mehr im Blickpunkt des öffentlichen Interesses stehen könnten. Jede einzelne Virtuelle Welt weist Eigenschaften auf, die von anderen, oft in wesentlichen Aspekten, verschieden sind. Im Anschluss an Norbert Meder lässt sich die Bildungsrelevanz digitaler Umgebungen dadurch charakterisieren, dass diese einer „Logik der Reduktion auf das Wesentliche“ entsprechen: „Einerseits werden die Räume für Bildungsprozesse eng gemacht, andererseits wird ein unbestimmter Raum eröffnet, in dem ‚alles‘ möglich ist. Das heißt, der Kreativität und Phantasie wird freier Raum gelassen“ (Meder 2008, 231). Ihre Potenziale liegen in der gestaltenden Artikulation sowie in der handelnden Partizipation – dies aber *erstens* in unterschiedlichem Ausmaß und in *zweitens* unterschiedlicher Ausrichtung:

1. Wie anhand der verschiedenen Struktur Aspekte zu sehen war, ist das Verhältnis von Engführung und Freiheit in den verschiedenen Virtuellen Welten sehr unterschiedlich gelagert. Durchaus finden sich auch solche Beispiele, die kaum Raum für eigenen Ausdruck lassen und stattdessen lediglich stereotype Identitäts- und Interaktionsangebote bieten. Andere Welten suchen in gelungener Weise ein Gleichgewicht von „didaktischer Reduktion“ und Gestaltungs- und Handlungsfreiheit. Wieder andere bieten beinahe unbeschränkte Optionen, setzen dafür jedoch eine erhebliche Lernbereitschaft voraus.

2. Weiterhin bieten Virtuelle Welten sehr unterschiedliche Rahmungen an, die ebenfalls in Betracht gezogen müssen. Der Grundcharakter der Welt kann eher pädagogisch-wissensorientiert oder spielerisch-tentativ gestaltet sein; er kann auf Identitätsangebote fokussieren, indem die Identifikation mit jugendkulturellen Subkulturen und Szenen forciert wird, oder aber das Spiel mit der Identität, das Ausprobieren anderer, bis hin zu Grenzen unterlaufenden Formen (Cyborgs, mehr- oder ungeschlechtliche Wesen, Chimären etc.) ermöglichen. Er kann schließlich auf Handlungspotenziale fokussieren (etwa dort, wo gemeinsame Handlungsformen und/oder das Mitarbeiten am Aufbau der Welt im Vordergrund stehen oder sogar realweltliche soziale Arenen in die Virtuelle Welt hineinwirken).

Deutlich wird in der Gesamtbetrachtung, dass Virtuelle Welten ein mediales Feld mit vielfältigen Lern- und Bildungspotenzialen darstellen. Sie bieten die Möglichkeit, Selbst- und Weltbezüge in einem alternativen Raum tentativ zu erfahren und zu erweitern. Angesichts der aufgezeigten Komplexitäten kann dieses Potenzial jedoch keinesfalls pauschal beurteilt werden. Vielmehr bedarf es jeweils am konkreten Fall der Einzel- oder Vergleichsanalyse der bildungsrelevanten Struktur Aspekte und ihres Zusammenspiels.

Literaturverzeichnis III.2.3

III.2.4. Bildungspotenziale Digitaler Spiele und Spielkulturen

Fromme, J./Jörissen, B./Unger, A. (2008). Bildungspotenziale Digitaler Spiele und Spielkulturen. In: MedienPädagogik Bd. 15/16. Online: <http://www.medienpaed.com/15/fromme0812.pdf>

Abstract

Der Beitrag konzentriert sich auf den Bereich des informellen und selbstgesteuerten Lernens im Kontext von Computerspielen und Computerspielkulturen und verfolgt das Ziel, ausgehend von einer Untersuchung ausgewählter Bildungspotenziale Grundlagen für die Einschätzung und Bewertung von Computerspielen sowie ihren Einsatz in pädagogischen Kontexten anzubieten. Es wird dazu zunächst begrifflich zwischen Lernen und Bildung unterschieden, um einer engen instrumentellen Perspektive zu entkommen. Anschließend werden unterschiedliche Arten von digitalen Bildungsräumen thematisiert, bevor spezifische Bildungspotenziale von Singleplayer-Spielen und sowie von community-basierten Multiplayer-Spielen genauer erläutert und diskutiert werden. Abschließend plädiert der Beitrag dafür, die Kluft zwischen formalen und informellen Lernumgebungen zu überbrücken.

Einleitung

In öffentlichen Diskussionen werden Computer- und Videospiele nach wie vor zumeist misstrauisch beurteilt, weil ihnen negative Effekte wie eine Steigerung der Aggressivität, Förderung sozialer Isolation oder suchartige Verhaltensweisen unterstellt werden. Die öffentliche Debatte hält damit allerdings nicht Schritt mit neueren Entwicklungen und Erkenntnissen im wissenschaftlichen Kontext, die differenziertere Einschätzungen nahelegen. Seit den späten 1990er Jahren ist eine Zunahme an empirischen Studien und theoretischen Arbeiten zu Computerspielen zu verzeichnen (vgl. Greenfield & Cocking 1996; Fritz & Fehr 1997; Fromme, Meder & Vollmer 2000; Raessens & Goldstein 2005; Vorderer & Bryant 2006). Zu konstatieren ist damit eine beginnende Etablierung einer interdisziplinär angelegten und über eine enge Wirkungsperspektive hinausweisenden Computerspielforschung (vgl. Fromme 1997). Vor diesem Hintergrund scheint es auch eine „renewed awareness of the potential of simulations and games among researchers interested in learning and cognition“ zu geben (Arnseth 2006), welche sich vor allem auf Diskussionen und Projekte im Bereich des sog. „Serious Gamings“, also des „ernsthaften“ Einsatzes von Computerspielen in Kontexten der Erziehung, Weiterbildung, Gesundheit usw. bezieht.

Diese Diskussion möchten wir aufgreifen, dabei aber eine etwas anders gelagerte Perspektive präsentieren: Computerspiele beinhalten unseres Erachtens häufig Bildungspotenziale, die in den gegenwärtigen Diskussionen um Serious Gaming und Lernspiele zumeist übersehen werden. „Bildung“ ist in diesem Fall nicht im alltagssprachlichen Sinne von Ausbildung oder Lernen angesprochen, sondern im Sinne der humanistischen Bildungstheorie als selbstreflexiver Prozess der Veränderung von Welt- und Selbstreferenzen. Es geht mithin um Prozesse der Flexibilisierung von Weltansichten und des Aufbaus von Orientierungswissen in komplexer werdenden gesellschaftlichen Welten und Situationen. Die sozialen Strukturen und Praxen des Computerspielens besser kennenzulernen bedeutet daher aus unserer Sicht, wichtige Einsichten in die Grenzen und Möglichkeiten des Einsatzes von Computerspielen für pädagogische Ziele und Zwecke zu erhalten, die über eine bloße Instruktions- und Trainingsperspektive hinausweisen. Damit geht zugleich die Einsicht einher, dass in diesem Feld Prozesse des informellen, selbstgesteuerten Lernens dominieren, und dass eine lohnenswerte Forschungsaufgabe aus medienpädagogischer Sicht darin besteht, die sozialen Dynamiken dieser Prozesse genauer zu erfassen.

Der Beitrag erläutert zunächst das bereits angesprochene Verständnis von Bildung und von Lernen und thematisiert in einem zweiten Abschnitt unterschiedliche Arten von Bildungsräumen, die sich in digitalen Spielen finden lassen. Die Bildungspotenziale von Computerspielen werden anschließend zunächst an Singleplayer-Spielen und danach an community-basierten Multiplayer-

Spielen erläutert. Der letzte Abschnitt fasst die wichtigsten Aspekte der Diskussion zusammen und versucht, einige Grundlagen zur Einschätzung des Bildungspotenzials von Computerspielen in bildungsbezogenen Kontexten anzubieten, wobei letztlich dahingehend argumentiert wird, die Kluft zwischen formalen und informellen Lernumgebungen zu überbrücken.

1. Lernen vs. Bildung

Da heute fast alle jungen (und zunehmend mehr ältere) Menschen in Kontakt mit Computerspielen stehen, ist es nicht verwunderlich, dass verstärkt auch ein instrumentelles Interesse an diesem Phänomen entsteht, das in der Frage nach der Möglichkeit mündet, Computerspiele(n) für pädagogische und andere Zwecke zu nutzen. Dies ist durchaus nachvollziehbar und legitim. Allerdings besteht dabei eine Tendenz, den Zusammenhang von Computerspielen und Lernen/Bildung sehr eng zu fassen und vor allem informelle Prozesse zu vernachlässigen. Unser Plädoyer geht dahin, die enge instrumentelle Perspektive auf Computerspiele erheblich zu erweitern und ein besseres Verständnis informeller Lern- und Bildungsprozesse in digitalen Computerspiel(er)-Kulturen anzustreben.

Dabei wird *einerseits* die aktive und konstruktive Rolle des Individuums in Lern- und Bildungsprozessen stärker in den Blick genommen. Bereits die klassische Bildungstheorie betonte bekanntermaßen, dass Bildungs- und Subjektivierungsprozesse auf der permanenten Auseinandersetzung des Einzelnen mit verschiedenen kulturellen Welten basieren. Wenn man diese aktive Rolle ernst nimmt und anerkennt, muss man zugleich zugestehen, dass formelle und institutionalisierte Lernsettings – wie etwa die Schule – nur *einen* speziellen Typ einer Lernumgebung darstellen.

Andererseits wird damit eine Auffassung von Bildung relevant, die sowohl über Ausbildung als auch über „Gebildetheit“ im Sinne eines Bildungskanons weit hinausgeht. Bildungsprozesse sind solche, in denen das Individuum in der kulturellen und sozialen Partizipation Erfahrungen macht, die (im günstigen Fall) zur Reflexivierung und Dezentrierung, somit zur Flexibilisierung und Bereicherung seiner hergebrachten Muster der Selbst- und Weltaufordnung beitragen (Marotzki 1990). Dabei spielen kreative und spielerische Freiräume der Artikulation, wie etwa in Spielen oder in ästhetischen Tätigkeiten, eine ebenso große Rolle wie die Konfrontation mit der eigenen und mit fremden Sprachen, Kulturen und Gewohnheiten.

Was wir also hier unter Bildung verstehen wollen, sind selbstinitiierte Prozesse, die den Horizont der alltäglichen Weltsicht überschreiten und die Art und Weise, wie Individuen ihrer Welt „Sinn geben“ und wie sie sich selbst verstehen (Identität), verändern. Bildungsprozesse in diesem Sinne können nicht „von außen“, also etwa durch Lehrer oder Erzieher, herbeigeführt werden. Allerdings weist jeder Erfahrungsraum Anreize und Potenziale auf, die zu einer solchen Reorganisation von Welt- und Selbstsichten führen *können*. Dies gilt zumal für mediale Artikulationsräume (vgl. Jörissen/Marotzki 2008). Im Hinblick auf die besondere Bedeutung von Selbstreflexivität und Orientierung ist es evident, dass jede Gelegenheit, eine tentative Haltung zur Welt zu erlangen, von hohem pädagogischen Wert ist. Obwohl es nicht möglich ist, Bildungsprozesse in diesem anspruchsvollen Sinn unmittelbar zu forcieren, können pädagogische Handlungs- und Gestaltungsformen durchaus dazu beitragen, Bildungsprozesse zu ermöglichen, zu erleichtern und zu provozieren, etwa indem entsprechende Umgebungen und Erfahrungsräume anregend gestaltet werden. Im Folgenden möchten wir aufzeigen, dass und inwiefern digitale Spiele und Spiel(er)-Kulturen als neuer Teil der Alltagswelt von Kindern, Teenagern und Erwachsenen als Umgebungen für Bildungsprozesse betrachtet werden können.

2. Computerspiele als Kultur- und Bildungsräume

In der sozialwissenschaftlichen Debatte wird heute kaum mehr bestritten, dass Technik zunehmend unsere Lebenswelt durchdringt und mehr oder weniger zu einem Hintergrund (post-) moderner Gesellschaften geworden ist. In welcher Weise Technik und besonders die Neuen Medien das soziale und kulturelle Leben beeinflussen, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert. Dabei wird ein entscheidender Unterscheid zwischen so genannten ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien immer wieder hervorgehoben: Traditionelle (Massen-)Medien basieren auf einem undirektionalen Kommunikationsmodell, bei dem der Nutzer Teil eines Publikums ist und Botschaften empfängt

(Sender-Empfänger-Modell). Zwar kann auch das Empfangen und dekodieren von Botschaften als ein aktiver Prozess verstanden werden (vgl. Hall 1980), da die Interpretation einer Nachricht nur teilweise durch den Empfänger determiniert werden kann. Letztlich bleibt der Nutzer aber in der Rolle des Rezipienten (vgl. Rösler 2004; Jäckel 2008). Aus Sicht der Rezipienten haben die ‚alten‘ Medien den Zugang zu Wissen und damit auch zu unserer Welt entscheidend erweitert und so vielfältige soziokulturelle Umbrüche forciert. Massenmedien ermöglichen es u.a., sich über Weltbereiche und Kulturen zu informieren, die weit außerhalb der ‚natürlichen‘ Reichweite eines Individuums liegen, so dass der Einzelne über Medien ein nicht unerhebliches Wissen über diese erweiterte Umwelt gewinnen kann. Die Möglichkeiten mit diesen Weltbereichen zu interagieren und ‚reale‘ Eindrücke von ihnen zu erhalten, sind mit traditionellen Massenmedien allerdings begrenzt.

Genau in dieser Hinsicht schaffen die ‚neuen‘ Medien neue Möglichkeiten. Ihre simulativen Potenziale erlauben es den Nutzern näher an das Heranzukommen, was man als ‚reale‘ Erfahrung bezeichnen würde. Durch Vernetzung, Interaktivität und Simulation können die Neuen Medien virtuelle Interaktionsräume schaffen, in denen sich neue Formen der Interaktion und Kommunikation ausbilden und realitätsnahe Erfahrungen mit unterschiedlichen (digitalen) Gegenständen und Umgebungen gewonnen werden können (vgl. Fromme 2008). Die neuen Medien haben in diesem Sinne interaktive Welten erschaffen – Welten, die oft durch Tentativität und Ludizität gekennzeichnet sind und eigene Subkulturen hervorbringen können. Dazu gehören z.B. auch die Welten, die uns Offline- und Online-Computerspiele zur Interaktion und zur Immersion anbieten. Diese neuen, interaktiven Erfahrungsräume sind aber nicht als ein gegenüber der ‚realen‘ Welt abgeschlossener Bereich zu verstehen, wie es die Dichotomie von real und virtuell bzw. von Simulation und Realität nahe legt. Vielmehr zeigt sich, dass sich mit der technischen Durchdringung des sozialen und kulturellen Lebens (vgl. Jenkins 2006; Poster 2006) auch virtuelle und reale (Erfahrungs-)Räume zunehmend vermischen. Ganz konkret sichtbar wird das etwa, wenn sich Clans aus Online-Rollenspielen im „Real-Life“ treffen. „Kultur“ und „Sozialität“ dehnen sich in diesem Sinne zunehmend auch in die interaktiven Medienwelten aus (vgl. Fromme 2006). Die medialen Welten, ihre Praktiken und Rituale, werden zunehmend zu einem integralen Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt.

Die Neuen Medien können vor diesem Hintergrund als ein Transformator bzw. als ein transformativer Raum verstanden werden, in dem traditionelle soziale Praktiken erneuert und restrukturiert werden sowie neue Sozialformen entstehen (vgl. Gamm 2000; Jones 1997). Dieser Prozess zeigt sich allerdings als durchaus ambivalent: die Transformation und das „Framing“ sozialer Praxis kann einerseits zu einer Öffnung und Erweiterung von Handlungsoptionen führen, andererseits aber auch zu Restriktion oder zur Tilgung von Freiheitsgraden, z.B. durch ein Übermaß an Steuerung – ein Problem, das wir u.a. aus dem Bereich des E-Learnings kennen (vgl. Unger 2007, S. 215f.). Eine (pädagogische) Einschätzung oder gar Bewertung virtueller resp. softwarebasierter Räume erfordert demnach eine differenzierte Analyse der jeweiligen virtuellen Umgebung und ihrer „Kulturen“, um ihre Bedeutung für Sozialisation und Identitätsbildungsprozesse (vgl. Turkle 1999) ebenso wie für neue Formen des (Selbst-)Lernens, einschätzen zu können.

Software-basierte virtuelle Räume können dabei, je nachdem ob sie vernetzt sind oder nicht, zwei unterschiedliche Formen medial gerahmter Interaktion anbieten: zum einen die solipsistische Interaktion mit der Software und zum anderen die medial vermittelte Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen (vgl. McMillan 2002a, 2002b). In diesem Kontext kommt dem Begriff „virtuell“ eine doppelte Bedeutung zu: Erstens verweist er auf die Tatsache, dass die Interaktion an eine softwarebasierte Umgebung gebunden ist und folglich im Modus „leiblicher Abwesenheit“ stattfindet. Zweitens impliziert er bezüglich der user-software-Interaktion, dass das soziale Gegenüber durch eine Software simuliert werden kann.

Die Bedeutung der Softwareumgebung für Interaktionsprozesse wurde auch schon in den Diskussionen um E-learning behandelt. So schlug Schulmeister (1997) vor, generell drei (pädagogische) Ebenen oder Räume einer Software zu unterscheiden:

1. Wenn wir mit Software interagieren, kommen wir zunächst mit dem „Präsentationsraum“ in Berührung, also dem User-Interface, das u.a. interaktive Icons und verschiedene Inhalte anbietet (auf die Differenz zwischen Interface und Inhalt kommen wir später noch zurück) und auf dem die Interaktion grafisch repräsentiert bzw. visualisiert wird. Werden Computerspiele in der öffentlichen

Diskussion kritisiert, wird zumeist auf diesen Raum und die hier dargestellten, mitunter gewalttätigen Inhalte rekurriert, während die folgenden beiden Räume, die entscheidend für die Komplexität und Potenzialität von virtuellen (Spiele-)Welten sind, ignoriert werden.

2. Auf einer tieferen Ebene liegt der „Ereignisraum“. Er existiert ausschließlich für die Zeit, in der ein User mit einer Software interagiert. Obwohl dieser Raum entsprechend „flüchtig“ ist, repräsentiert der Handlungsraum die zeitliche Phase, in der User und Software verschmelzen und die Software so zu einem sozio-technischen Artefakt wird. Mit der Verbreitung der Netzwerktechnologie erhält dieser Raum zusätzlich eine soziale Dimension, da ein User mit anderen Usern in einer softwarebasierten Umgebung interagieren kann. In einer noch weiteren Perspektive können auch virtuelle Gemeinschaften, die um bestimmte Anwendungen und Spiele herum entstehen, als Teil des Ereignisraumes betrachtet werden.

3. Wie bereits erwähnt wurde, hängt die Wirkung medialer Räume einerseits von den Fähigkeiten des Nutzers ab die hier gemachten Erfahrungen zu verarbeiten, und andererseits von dem „Interaktions-Rahmen“ der Software, der verschiedene Interaktionsformen ermöglichen oder verhindern kann. In diesem Sinne weist eine Software einen dritten Raum auf, den „Bedeutungsraum“. Dieser Raum bezeichnet die Ebene der Software, auf der der Programmcode eingeschrieben ist, der dem Darstellungsraum zu Grunde liegt und diesen „rahmt“. Hier liegen, metaphorisch gesprochen, die „Wurzeln“ der „Blüten“, die auf der Oberfläche des Darstellungsraums erscheinen (vgl. Schulmeister 2007). Zu dieser Ebene gehören neben dem Softwarecode auch die gespeicherten Inhalte, relationale Verknüpfungen sowie die Interaktions-Skripte. Er korrespondiert insofern mit dem, was in der Computerspielforschung als Regelsystem angesprochen wird (vgl. etwa Juul 2005).

Obwohl dieses Konzept zur Analyse von E-learning-Software entwickelt wurde, kann es (aufgrund seines hohen Abstraktionsgrades) ebenso auf den Bereich der Computerspiele und ihre virtuellen Umgebungen angewandt werden. Basierend auf diesem Modell können wir die These aufstellen, dass die Frage, ob eine Software ein „facilitating environment“ (Winnicott 1990) für Lern- Bildungsprozesse darstellt, von den folgenden vier Aspekten abhängt:

- Dem Code-Raum und den dort implementierten Skripten,
- der Offenheit dieses Raumes,
- dem dargebotenen Content und seinem Lern- oder auch Irritationspotenzial, und schließlich
- „transzendierenden“ Formen der user-to-user-Interaktion, wie wir sie von Gaming oder Modding-Communities kennen (Unger 2007).

Wie diese Analyse zeigt, impliziert die Aneignung von virtuellen Umgebungen einen komplexen Prozess der Navigation, Interaktion, Selektion und Interpretation, der eine simple Sender-Empfänger-Struktur bei weitem überschreitet.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht können restriktiv gestaltete Umgebungen für die individuelle Entwicklung ebenso nachteilig sein wie zu komplexe Räume, welche die Lernenden überfordern. Zugleich fördert der Umgang mit Komplexität (im Sinne von Multiperspektivität und „polyphonen“ Rationalitäten) wesentlich diejenigen komplexen Formen des Lernens, die wir als Bildungsprozesse bezeichnen. Grundsätzlich halten virtuelle Umgebungen ein reichhaltiges Potenzial in Bezug auf Bildungsprozesse bereit. Ob dieses letztlich freigesetzt werden kann oder nicht, hängt von ihrem Design, den implementierten Strukturen und Interaktionsoptionen sowie auch von den Prädispositionen der Nutzer ab. Vor diesem Hintergrund erweist sich ein pauschales Urteil über den Bildungswert (oder auch die Wertlosigkeit) von virtuellen Umgebungen, wie wir sie bei Computerspielen vorfinden, als verfehlt. Vielmehr zeigt es sich als Notwendigkeit, die strukturellen Aspekte im Sinne eines „close readings“ in jedem einzelnen Fall zu analysieren und nach wiederkehrenden Mustern wie Besonderheiten zu suchen.

3. Singleplayer-Spiele als „strukturelle Generatoren“ von informellen Lern- und Bildungsprozessen

Wir können nun einen genaueren Blick auf spezifische Bildungspotenziale von Singleplayer-Spielen als eine bestimmte Form virtueller Umgebungen werfen. Wie wir aufgezeigt haben, verstehen wir unter Bildung komplexe, selbstreflexive informelle Lernprozesse. Der Begriff des informellen Lernens umfasst sowohl intendierte als auch nicht intendierte und sogar unbewusste

Formen des nicht formalisierten Lernens. Die Bedeutung des informellen Lernens für Bildung und Erziehung ist lange Zeit unterschätzt worden (obwohl sie bereits 1972 in Edgar Faures UNESCO-Report deutlich aufgezeigt wurde), wird seit einigen Jahren aber breiter anerkannt und diskutiert, vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung (Coffield 2000; Foley 1999; Harrison 2003; Overwien 1999).

Auf welche Weise und mit welchen Mitteln tragen Computerspiele nun zum informellen Lernen bei, und inwiefern kann man sagen, dass sie die Grenze des spielimmanenten Lernens in Richtung auf Bildungsprozesse überschreiten? In der kurzen Geschichte der *Digital Game Studies* lassen sich hierzu zwei prominente Positionen unterscheiden. Der erste Ansatz versteht Computerspiele als Agenten von Anpassungs- und Sozialisationsprozessen, der zweite betrachtet sie als herausfordernde Umgebungen, welche die Herausbildung bestimmter, vor allem kognitiver Fähigkeiten provozieren. Beide Ansätze gehen von spezifischen Strukturmerkmalen der digitalen Spiele aus, die in der einen oder anderen Weise ‚wirksam‘ werden. Anschließend wird eine dritte Position vorgeschlagen, die Computerspiele als Lernumgebungen betrachtet, in denen auch kreative und reflexive Prozesse der Aneignung und Transformation von Regeln angeregt werden und stattfinden.

Computerspiele als Sozialisationsinstanz

Der erste Ansatz führt zunächst zu einer eher kritischen Einschätzung der Bildungspotenziale von Computerspielen. Ein frühes Beispiel dafür liefert Behn (1984). Seine Überlegungen basieren auf der Annahme, dass beim Videospiel das Spiel durch den maschinenhaften Charakter des Computers überformt wird. Die Anforderungen der Computerspiele lösen demnach zwar Lernprozesse auf Seiten des Spielers aus, diese werden aber negativ bewertet, da es sich lediglich um eine Anpassung an die Logik des Computers handle. Insofern konstituierten Computerspiele einen Lernprozess, bei dem instinktive und unmittelbare Handlungsreaktionen erforderlich seien, gleichzeitig aber emotionale Reaktionen und jedes Nachdenken unterdrückt werden müssten. Die negative Bewertung der unterstellten Sozialisationsfunktion der Computerspiele ergibt sich für Behn auch aus einer gesellschaftskritischen Grundhaltung: Die Gesellschaft trägt für ihn aufgrund zunehmender Leistungsorientierung, einer Mediatisierung der Erfahrung und der Maschinisierung vielfältigster Prozesse inhumane Züge, und Computerspiele tragen für ihn zur unbewussten Anpassung an diese Verhältnisse statt zur Emanzipation bei.

Auch Rogge (1985) diskutiert die sozialisatorische Bedeutung von Computerspielen, jedoch auf der Basis einer komplexeren theoretischen Rahmung, nämlich des Symbolischen Interaktionismus. Er betont die Relevanz der subjektiven Interpretationen und Bedeutungszuweisungen der Nutzer, die damit ihre individuelle (Medien-) Realität erschaffen. Auf der Basis von Interviews mit jungen Computerspielern zeigt Rogge auf, dass digitale Spiele eine wichtige Rolle für die Entwicklung unabhängiger Jugendkulturen spielen, u.a. weil sie es ermöglichen, sich von der Symbolwelt der Erwachsenen demonstrativ abzugrenzen. Während diese Forschungsergebnisse aufzeigen, dass Computerspiele durchaus kreative Potenziale enthalten, bezweifelt Rogge, ob sie auch die Mittel bereitstellen, eine hinreichende Distanz (zur „Mikroelektronik“ und zum digital erzeugten Spielgeschehen) zu entwickeln, wie sie für metakognitive und reflexive Prozesse nötig ist. Allerdings sieht Rogge auch, dass dieser Zweifel aus einer Erwachsenenperspektive heraus erfolgt, während der unvoreingenommene Blick auf die medialen Praxen der Jugendlichen Indizien dafür liefere, dass diese keineswegs technologisch determiniert seien, sondern durchaus eigensinnige und kreative Momente aufwiesen.

Kompetenzentwicklung durch Computerspiele

Der zweite Ansatz stellt die informelle Förderung bestimmter Kompetenzen durch den Umgang mit Computerspielen in den Vordergrund der Betrachtung. Die theoretische Ausgangsüberlegung dabei ist, dass Computerspiele Aufgaben und Anforderungen beinhalten, deren Bewältigung Kompetenzen erfordern, die beim Spielen selbst erworben werden können und müssen. Da die Spielenden bestrebt sind, im Spiel zu bleiben bzw. es zu gewinnen, investieren sie nicht unerhebliche Zeit und Anstrengungen, um die Herausforderungen der digitalen Spiele verstehen und meistern zu können. Diesen Zusammenhang zwischen Computerspielen und

Kompetenzerwerb hat Patricia M. Greenfield schon in ihrem 1984 erschienenen Buch „Mind and Media“ thematisiert. Sie hat dort aufgezeigt, welche komplexen kognitiven Anforderungen mit scheinbar simplen Computerspielen wie *Pac Man* verbunden sind, und die These vertreten, dass solche Spiele induktive Lernprozesse anregen und bemerkenswerte kognitive Fähigkeiten schulen. Diese These hat Greenfield in späteren Publikationen auch mit empirischen Daten untermauert und insofern erweitert und spezifiziert, als sie von der Herausbildung von „inductive discovery skills“ ausgeht (Greenfield et al. 1996). Das bedeutet, im Zusammenhang mit der beständigen Zunahme des Wissens über Regeln und Strukturen eines Spiels entsteht auch ein Wissen darüber, wie man sich diese Regeln und Strukturen erschließen kann, und bei der Entwicklung von Lösungswegen und Strategien für die Bewältigung von Spielaufgaben entsteht zugleich ein Wissen über Aufgabentypen und darauf bezogene Erfolg versprechende Handlungsmuster und Strategien. Pädagogisch gewendet könnte man also sagen, dass hier gelernt wird, wie man entdeckend (d.h. induktiv) in einer virtuellen Umgebung lernt. Computerspiele tragen diesem Ansatz zu Folge also zur Herausbildung von umfassenderen und auf andere Kontexte übertragbaren kognitiven Kompetenzen bei, die zusammenfassend als „computer literacy“ bezeichnet werden (Greenfield et al. 1996, S. 164). Diese unterscheidet sich von traditionellen „literacy skills“, wie sie für Printmedien benötigt werden, vor allem dadurch, dass sie eher visuell-räumliche als verbal-symbolische Fähigkeiten umfasse.

Diese Perspektive ist in den letzten Jahren häufiger eingenommen worden, prominent etwa in Jesper Juuls Entwurf einer Theorie der Computerspiele (Juul 2005), der das Spielen eines digitalen Spiels im Kern als eine Lernerfahrung bestimmt (vgl. auch Gebel/Gurt/Wagner 2004). Ihre Popularisierung dürfte mitverantwortlich sein für das aktuell zu verzeichnende Interesse an den sog. Serious Games und am Thema des Game Based Learning. Die genannten Autoren beschreiben durchaus komplexe und anspruchsvolle informelle Lernformen im Kontext des Spielens von Computerspielen. Gleichwohl tendieren auch sie dazu, das computerspielbezogene Lernen als Prozess zu charakterisieren, der eher auf einer unbewussten Ebene stattfindet und somit nicht jene reflexive Gestalt erhält, von der wir bei Bildungsprozessen ausgehen wollen.

Bei der Frage nach den Implikationen von Computerspielen für Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse spielen – explizit oder implizit – ihre spezifischen medialen Merkmale eine zentrale Rolle. Aufgrund ihrer ausgeprägten Interaktivität und weiterer formaler Gestaltungsmittel (z.B. im Bereich der Dramaturgie, der Inszenierung und der audiovisuellen Darstellung) werden Computerspiele als hochgradig immersive und involvierende Medienwelten angesehen, die den Spielenden sozusagen strukturell davon abhalten, eine kritische Distanz zum Geschehen und zu den eigenen Erfahrungen während des Spiels zu entwickeln. Im Unterschied zu dieser verbreiteten Sichtweise möchten wir im Folgenden aufzeigen, dass Computerspiele auch durch formale Gestaltungsmittel und -prinzipien charakterisiert sind, die komplexe und reflexive Lernprozesse, wie wir sie als Bildungsprozesse bezeichnen, ermöglichen oder sogar herausfordern können. Wir möchten dazu zwei Argumentationslinien skizzieren.

Computerspielen als potenzielle Steigerung der Reflexivität

Folgt man dem semiotischen Ansatz James Paul Gees, dann lassen sich die verschiedenen Bereiche der Lebenswelt als „semiotische Domänen“ bezeichnen (Gee 2003). In modernen bzw. spätmodernen Gesellschaften ist es erforderlich, sich neben der Alltagswelt eine Vielzahl weiterer, spezieller semiotischer Domänen mit ihren je besonderen Handlungs- und Kommunikationsmodi zu erschließen. Sich eine neue semiotische Domäne, also einen neuen Weltbereich zu erschließen, bedeutet, eine jeweils neue Literalität zu erwerben. Im Falle der Computerspiele ist das nach Ansicht von Gee eine spezielle, multimodale Variante einer „visual literacy“ (ebd. S. 13). Wenn man die Literalität einer neuen semiotischen Domäne erwirbt, dann bedeutet das nach Gee aber auch, die Welt und sich selbst in einer neuen Weise zu sehen, also eine Steigerung von Reflexivität. Vor allem in den „non-lifeworld domains“, also den nicht alltäglichen Bereichen, werden Beziehungen zu kulturellen Gruppen und Deutungsmustern entwickelt, die die Grenzen der eigenen Kultur überschreiten (ebd., S. 39). Die Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Modi einer anderen semiotischen Domäne bringt die Erfahrung mit sich, dass die bisherigen Lern- und Denkstrategien dort nicht funktionieren, was zu deren Erweiterung oder Transformation Anlass

gibt. Im Computerspiel geht die Begegnung mit anderen Weltansichten einerseits weiter als in anderen semiotischen Domänen, weil man hier z.B. die Identität eines anderen übernehmen kann, etwa die eines Mafiosi oder eines Palästinensers. Das bietet einen Anlass, sich der eigenen kulturellen Modelle von richtig und falsch bewusst zu werden, vor allem wenn die jeweils präsentierten kulturellen Modelle nicht zu beherrschend bzw. durchdringend sind, sondern auch parodiert und in Frage gestellt werden. Andererseits bleibt dieser Identitätswechsel gerahmt als Spiel, also als reversibel, zeitlich begrenzt und enthoben der im sonstigen Alltagsleben geltenden Folgen, so dass es leichter fällt, sich darauf einzulassen.

Formale Gestaltungsmittel zwischen Immersion und Distanz

Unser zweites Argument bezieht sich auf die oben referierte Kritik, dass immersive und involvierende Computerspiele keine reflexive Distanz zuließen. Unseres Erachtens zeigt ein genauerer Blick auf das Phänomen ganz im Gegenteil, dass es durchaus spielimmanente mediale Strukturen und Gestaltungsmittel gibt, die Reflexivität anregen, und zwar in dem Sinne, dass die Spieler einerseits Teil eines Spielgeschehens werden, zugleich jedoch auch eine reflexive Ebene behalten. Unsere Beobachtung ist also die, dass Thematisierungsformate und Gestaltungsmittel existieren bzw. entwickelt werden können, mit deren Hilfe immersive Tendenzen irritiert bzw. unterbrochen werden, durch die Mediennutzer dazu angeregt werden, eine reflexiv-kritische Distanz zum medial Präsentierten aufzubauen, und zwar ohne dass dies den Spielspaß beeinträchtigt. Dies verstehen wir als eine *Struktureigenschaft* von Computerspielen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sehen wir folgende verbreitete Spielelemente als distanzierende Formelemente von Spielen:

a) *Lernhilfen für den Spielenden*: Fast alle neueren, komplexen Spiele enthalten unterschiedliche Lernhilfen, die mehr oder weniger gut in die Spielwelt bzw. Spielgeschichte integriert sind. Matthias Bopp beispielsweise hat sowohl die „getarnten“ als auch die offeneren Formen der in Computerspielen enthaltenen didaktischen Unterstützung der Spielenden am Beispiel des Spiels *Silent Hill 2* (Konami 2003) aufgezeigt (Bopp 2004). Der Spieler findet z.B. in der Spielwelt eine Notiz mit nützlichen, später benötigten Informationen, oder er begegnet einem „Non-Player-Character“, der ihm hilfreiche Tipps für die nächste Mission gibt. Andere Spiele bieten komplexe Tutorials, die bisweilen in Modulen organisiert sind (beginnend mit einfachen Aufgaben, endend mit schwierigeren). Weil diese Lernhilfen mehr oder weniger plausibel in das Spielgeschehen integriert erscheinen, wird die „immersive Didaktik“ der Computerspiele zumeist nicht als pädagogische Einwirkung wahrgenommen. Gleichwohl produzieren gerade Tutorials oder im Spiel vorhandene NPC-Ratgeber eine Spannung zwischen der Immersion in die Spielwelt und der Notwendigkeit, *zugleich* auf diese aus einer ‚informierten‘ Distanz zu schauen. Im Kontext der handlungstheoretischen Spieltheorie Leontjews (1980, S. 377ff.) kann man diese Spannung mit der Differenz von Handlung und Operation erklären, die als Strukturmerkmal von Spieltätigkeiten anzusehen ist. Mit Spielhandlung werden die gespielten Handlungen (z.B. Auto fahren, ein Raumschiff steuern) bezeichnet, mit Spieloperation dagegen die Tätigkeiten, die der Spielende tatsächlich ausübt (z.B. mit einem Spielzeugauto hantieren oder einen Joystick bedienen).

b) *Ironie*: Das ironische Spiel mit Bedeutungen ist eine weitere Strategie, die in vielen digitalen Spielen gefunden werden kann (zu Begriff und Bedeutung der Ironie in komplexen Gesellschaften vgl. Rorty 1989, S. 73). Als ein prominentes Beispiel sei *Doom II* genannt (id-Software 1994). In diesem Spiel kann man einen Raum entdecken, in dem drei gleich aussehende, kindlich erscheinende Figuren an der Decke baumeln (und abgeschossen werden können), in denen Eingeweihte den Hauptcharakter eines älteren Spiels wieder erkennen, nämlich Billy Blaze aus dem Spiel *Commander Keen* (id-Software 1991). Während der Unkundige das Geschehen lediglich oberflächlich (also den Präsentationsraum) betrachtet und das Abschießen einer wehrlosen kindlichen Spielfigur als inakzeptabel beurteilen wird, werden erfahrene Spieler dieser Situation eine andere Bedeutung geben und sie als ironische, mit schwarzem Humor vermischte, Art des Abschiednehmens von einem Helden ihrer Kindheit (und den frühen Tagen des Computerspielens) dechiffrieren. Das visuelle Zitat dieses Spielcharakters verweist aus dem Spiel heraus auf einen anderen medialen Text – bzw. eine andere „semiotische Domäne“ im Sinne Gees

– und steht damit für die Pluralität der vorhandenen medialen Welten. Dieses Zitat zerstört zwar nicht das Spiel, provoziert aber durchaus eine kurze Irritation.

c) *Spannung zwischen Regeln und Fiktion*: Jesper Juul (2005) hat digitale Spiele als eine spezifische Kombination von Regelsystem und fiktiver Welt beschrieben. Der Bildschirm (re-) präsentiert mithin zwei unterschiedliche Arten von Informationen: Einerseits erscheint die (fiktionale) Spielwelt mit ihren Charakteren, Landschaften, Objekten etc. auf der Bildfläche. Andererseits wird der Spieler über seinen Status (bzw. den seiner Spielfigur) und seine Aufgaben, über mögliche und nicht mögliche Spielzüge sowie über verfügbare Ressourcen informiert. Anders formuliert: Ein großer Teil des Interfaces ist auf dem Bildschirm selbst platziert, wo es von der zugleich dargestellten Spielwelt zu differenzieren ist. Während in den klassischen Adventure- und auch Ego-Shooter-Spielen auf dem Bildschirm noch häufig eine klare Aufteilung zwischen Spielwelt (obere zwei Drittel) und Spielsteuerung (unteres Drittel) zu finden war, überlagern die Interface-Elemente inzwischen zunehmend die Darstellung der Spielwelt. Diese grafischen Einblendungen stören auf gewisse Weise die Präsentation der Spielwelt – zumindest aber gehören sie zu einer anderen Informationsebene, auf die der Spieler ebenso Acht geben muss wie auf das Spielgeschehen selbst. Etablierte Beispiele dafür sind eingeblendete Displays, die über den Gesundheitsstatus der Spielfigur, die verbleibende Munition, verfügbare Waffen, Ausrüstungsgegenstände oder andere Ressourcen informieren oder auch Navigationshilfen (Karten, Kompass). Man denke aber auch an Phänomene wie goldene Münzen oder Sterne, die in einer Spiel Landschaft verstreut herum liegen und zur Verbesserung des Highscores eingesammelt werden können, und deren Bedeutung nicht aus der Spielwelt heraus, sondern nur im Kontext der Spielregeln erschlossen werden kann. Jesper Juul spricht mit Blick auf diese spezifischen Merkmale digitaler Spiele von der „Inkohärenz von Fiktion und Regeln“. Die Regelzeichen erzeugen eine zweite Bedeutungsebene, die nicht nur für eine kurze Zeit präsent ist (wie etwa die oben erwähnte ironischen Zitate), sondern die zumeist die ganze Zeit über sichtbar bleiben. Der Spieler ist gehalten, kognitiv ständig zwischen der fiktionalen und der extrafiktionalen Spielebene, zwischen der Darstellung der Spielwelt und den Icons, Karten und Navigationstools des Interface umzuschalten, was einer bruchlosen Immersion in die fiktionale Spielwelt zuwiderläuft.

d) *Irritation konventioneller Wahrnehmungs- und Aktionsweisen*: Als letztes Beispiel spieldistanzierender Strukturelemente führen wir ein Element an, das ähnlich in vielen Science-Fiction-Filmen gefunden werden kann. Dieses Genre inszeniert häufig Welten, welche unsere konventionellen Wahrnehmungsweisen (so etwa die irdische Alltagsphysik) aushebeln und ihr somit eine imaginäre Alternative entgegensetzen. Dasselbe trifft für Computerspiele zu. *Max Payne 2* beispielsweise (Remedy/Rock Star 2003) erlaubt dem Spieler einen so genannten „Bullet Time“-Modus zu aktivieren, in welchem alle Bewegungen in extremer Zeitlupe ablaufen. Da der Spieler weiterhin in Echtzeit agieren kann, erhält er dadurch einen erheblichen Vorteil gegenüber seinen virtuellen Gegnern. Dieses ungewöhnliche ästhetische Element ist aus dem Film *The Matrix* (Warner Bros. 1999) bereits bekannt, bricht aber doch mit unseren konventionellen Wahrnehmungsweisen. Sie sind geeignet, das Vertrauen in den authentischen Wahrheitsgehalt von Bildern zu begrenzen, indem sie ihren konstruktiven Charakter sicht- und erfahrbar machen. Mehr noch als dies, enthält eine solche Aufhebung und imaginäre Transgression der alltagsweltlichen Physik durchaus das Potenzial, Rahmenwechsel zu provozieren, so etwa eine Idee der Relativität von Zeit hervorzurufen. Im Bereich der digitalen Spiele kommt hinzu, dass solche Phänomene auch handlungsrelevant werden (können), wie bei *Max Payne*.

Die hier angeführten Beispiele zeigen, dass in digitalen Spielen Techniken und Elemente beobachtbar sind, die einen Zustand der „reflexiven Immersion“ ermöglichen, in welchem der Spieler zugleich die spielimmanente wie auch die externe Perspektive einnimmt und auf diese Weise eine Distanz zur rein spielimmanenten Ebene erzeugt. Daraus wird ersichtlich, dass die Immersion in eine Spielwelt nicht per se mit dem Verlust des kritischen Bewusstseins einhergeht. Darüber hinaus enthalten die angeführten Strukturmerkmale vielfältige Anlässe zur Reflexion und zur Erweiterung der Selbst- und Weltsichten.

4. Zur Bildungsrelevanz von Multiplayer-Spielen: Einblicke einer Fallstudie in die *Counterstrike*-Community

Schon Singleplayer-Computerspiele weisen – wie gezeigt – Lern- und Bildungspotenziale auf. Für Multiplayer-Spiele gilt dies dort in verstärktem Maße, wo sich Spieler-Communities oder Netzwerke bilden. Eine im Jahr 2002/2003 durchgeführte empirische Untersuchung von *Counterstrike*-Spielern und ihren Aktivitäten brachte eine überraschende Bandbreite an Bildungs- und Lerneffekten ans Tageslicht. Am Beispiel des Multiplayer-Egoshooters *Counterstrike* (Valve 1999) wurde sichtbar, dass das Gamedesign einerseits und die Sozialität der Spieler-Community andererseits eng miteinander verwoben sind (Bausch/Jörissen 2004; Jörissen 2004; 2007). Die Einbindung des Einzelnen in die Community-Aktivitäten verläuft über Spieler-Clans, deren Mitglieder zwar in aller Regel durchaus „Fun“-orientiert sind, die jedoch zugleich die Angelegenheiten des Spiels und seiner Organisationsbedingungen (Turniere etc.) ausgesprochen ernst nehmen, und die in diesem Zuge auf einer Meta-Ebene des Spiels hohe soziale und moralische Standards etablieren (Fairness, angemessene Repräsentation des Clans, angemessene Konfliktlösungsstrategien etc.), welche das Spielgeschehen – d.h. den Spielhabitus der Einzelnen und der Gruppe – bestimmen.

Die Einführung von *Counterstrike* Ende der 1990er Jahre markiert den Anfang einer sehr speziellen Online-Spielerkultur. Zunächst einmal ist *Counterstrike* aus der Spieler-Community selbst hervorgegangen. Dieser extrem schnelle strategische Team-vs.-Team-Shooter ist eine Modifikation des damals berühmten Singleplayer-Spiels *Half Life* (Valve 1998), bei der die Story, das Setting und die Einzelspieler-Option entfernt wurden. Ein reines Multiplayer-Netzwerk-Spiel mit völlig neuen, von den Spielern selbst veränderbaren Landschaften und Spielmodi entstand auf diese Weise.

Da *Counterstrike* ausschließlich für das Teamplay programmiert wurde und schwerlich ohne kollaborative Interaktion der Team-Mitglieder zu gewinnen ist, brachte dieses Spiel wie kaum eines zuvor Online-Spieler-Communities hervor, die sich regelmäßig als Team (z.B. zu Trainingszwecken) treffen (online, aber nicht selten auch offline). Die so genannten *Clans* sind die kleinsten sozialen Einheiten (mit i.d.R. fünf bis 50 Mitgliedern). Ein Austausch zwischen verschiedenen Clans erfolgt auf verschiedenen Webseiten (z.B. 4players.de), die einerseits der Community-Koordination dienen, andererseits aber einen öffentlichen Kommunikationsraum bieten. Die *Counterstrike*-Community stellte sich als eine dichte, komplexe Verbindung von Spielern dar, die auf der sozialen Organisation und Interaktion auf Clan-Ebene basiert, sich von dort aus jedoch als weit verzweigtes soziales Netzwerk (über Clan-Verbindungen) ausbreitet.

Die soziale Organisation der *Counterstrike*-Subkultur

Clans sind zumeist demokratisch selbstorganisierte Einheiten, die kleinen Vereinen ähneln. In aller Regel geben sich Clans explizite Statuten. Dies bezieht sich etwa auf die soziographische Struktur der Clans (mit verschiedenen Rollen wie Clanleader, Schatzmeister, Team- oder Squadleadern, Vollmitgliedern, Juniormitgliedern und Mitgliedern auf Probe), aber auch auf Verhaltensregeln im Umgang innerhalb oder außerhalb des Clans. Die Clanmitglieder leben üblicherweise in verschiedenen geographischen Regionen, so dass viele sich zuvor niemals offline getroffen haben. Sie treffen sich online, wenn sie zu festgelegten Zeiten am Training auf dem (eigens angemieteten) Clan-Server teilnehmen, wobei sie über ein spielinternes oder externes Voice-Chat-System miteinander kommunizieren. Strategien und taktische Spielzüge werden dann einstudiert und geübt, Spieler-Skills sowie interne organisatorische Angelegenheiten werden diskutiert. Nach dem Training (oder auch außerhalb von Trainingsanlässen) treffen sich die Clanmitglieder häufig, um über Alltagsdinge zu sprechen. In der ethnographischen Rekonstruktion erwiesen sich die sozialen Beziehungen innerhalb des Clans häufig von Solidarität und emotionaler Bindung geprägt. Obwohl es unterschiedliche Grade der spielerischen Ambitioniertheit von Clans gibt – vom reinen „Fun“-Clan bis hin zum professionellen Clan – messen sich auch die weniger ambitionierten Clans regelmäßig mit anderen Clans in so genannten „fun wars“ oder im Rahmen offizieller Turniere. Durch diese Spielaktivitäten geraten Clans in engeren sozialen Austausch, woraus wiederum weitergehende Aktivitäten – wie etwa die gemeinsame Organisation

und Veranstaltung einer LAN-Party – hervorgehen können. Die Online-Turniere ermöglichen auf diese Weise die Bildung sehr großer und verzweigter Netzwerke auf Clan-Ebene, ohne welche der Zusammenhalt der *Counterstrike*-Community (als der vernetzte Verbund aus zehntausenden von Clans und Millionen von Spielern) nicht denkbar wäre. In unseren Gruppendiskussionen teilten uns die Spieler mit, dass sie mindestens hundert so genannter „Clan Tags“ (also Kürzel von Clannamen) kennen oder zumindest wiedererkennen und dass sie sich an einzelne Online-Turniere noch nach Jahren erinnern würden.

Community-Werte und das Tabu des „Cheatens“

In aller Regel achten Clans sehr darauf, dass ihre Mitglieder dem Ruf des Clans nicht schaden. Dies bezieht sich einerseits auf angemessene Umgangsformen und Verhaltensweisen sowohl innerhalb der Clanaktivitäten als auch im Kontakt mit anderen Clans; der Ruf eines Clans hängt aber vor allem davon ab, dass seine Mitglieder nicht „cheaten“. „Cheatingtools“ sind kleine Software-Programme, die es einem Spieler ermöglichen, im Spiel durch Wände zu sehen, niemals einen Gegner zu verfehlen, von Treffern weniger beeinträchtigt zu werden (geringerer Abzug von „Healthpoints“) usw. – man kann dies in etwa mit Doping im Sport vergleichen, wobei die Schwelle zur Anwendung naturgemäß erheblich niedriger angesetzt ist. Es versteht sich, dass Spieler, die sich unlauterer Mittel bedienen, in keinem Spiel beliebt sind, unabhängig von der Art des Spiels. Doch im Fall der *Counterstrike*-Community ist dies ein hochgradig emotionalisiertes Thema, das in den Gruppendiskussionen sehr starke Reaktionen der Abwehr und Zurückweisung hervorgerufen hat. Cheating ist buchstäblich ein Tabu. Für die Konstitution der *Counterstrike*-Community spielt das Thema eine wichtige Rolle, insofern es einen Platz des Unberührbaren (sacer) definiert, und damit ein symbolisches Abgrenzungskriterium für in-group-Definitionen darstellt: Wer auch immer bei der Verwendung – oder auch nur beim Besitz – von Cheatingsoftware erwischt wird, muss damit rechnen, von den Spieleservern verbannt zu werden (die einzelnen Exemplare der Spiele tragen dazu eigens eine elektronische Signatur), aus seinem Clan ausgeschlossen zu werden und somit seine komplette Community-Identität und -Existenz zu verlieren. Was nun macht das Cheaten in diesem Kontext zu einem solchen Tabu? Cheaten entwertet die Anstrengungen und Bemühungen der anderen Spieler, ihr Spiel aus eigenem Engagement zu perfektionieren. Mehr noch: wer Cheatingsoftware benutzt, wird im Spiel allmächtig, „god-like“. Dies aber widerspricht der Funktionsweise eines Spiels, das gerade darauf basiert, dass die einzelnen Spieler individuelle Freiheiten opfern, indem sie diese den Kollaborationsanforderungen des Teamplays übereignen. Diese Erfahrung von Emergenz, vom Aufgehen in einem im Idealfall wie ein „flow“ funktionierendem Ganzen, machte für viele der beforschten Spieler/innen die Faszination dieses Spiels aus (die Geschwindigkeit von *Counterstrike* und die Reibungslosigkeit der Spielabläufe – wenn hinreichend einstudiert – dieses sehr schnellen Spiels spielt hierbei eine maßgebliche Rolle). Das Cheaten ist ein direkter Angriff auf diese wichtige und die Mitglieder miteinander verbindende Erfahrungsebene – und somit auf die Community selbst.

Mit anderen Augen sehen: die subkulturelle Konstruktion der visuellen Bedeutungsgehalte des Spiels

Insofern Computerspiele vor allem auf visuellen Gehalten basieren – wenn es sich auch um virtuelle, interaktive Formen von Bildern handelt – muss die Analyse von Computerspielen ihre visuelle Ebene berücksichtigen. Die oben erwähnten Ebenen – Oberfläche, Handlungsebene und Code-Ebene – überlagern sich zu der jeweils bestimmten semiotischen Struktur, die, wie wir feststellen konnten, vor allem eine soziale und subkulturell konstruierte ist. Während Nicht-Spieler regelmäßig den visuellen Gehalt der Spiele ohne Berücksichtigung des sozialen Kontexts beurteilen – also ein naives Urteil fällen, wie es häufig in der oberflächlichen Kritik von Computerspielen geschieht –, konstituiert sich für die Spieler selbst die Bedeutung der Visualität des Spiels gerade nicht – zumindest nicht nur, und im Fall von *Counterstrike* sogar kaum – auf der „sichtbaren“ Oberfläche, sondern vielmehr auf der Ebene der Interaktionen und der spezifischen, durch die Spieler-Community hervorgebrachten Bedeutungszuweisungen.

Die Visualität des Spiels ist aber nicht nur auf der Bedeutungsebene sozial determiniert. Im besonderen Fall des Computerspiels ist das Bild in jedem Augenblick unmittelbares Ergebnis der

(Spiel-) Handlungen *aller* Beteiligten einerseits sowie der Algorithmen der Game- und Grafikengine andererseits (Bausch/Jörissen 2005). Beide Momente bilden eine unauflösbare sozio-technologische Verbindung. Insofern stellt aus unserer Perspektive die performative Dimension des Spiels, wie sie sich im Vollzug durch die Spielenden ereignet, ein essentielles Element der Interpretation der ikonologischen Gehalte des Spiels dar.

Im Fall von *Counterstrike* erweisen sich die Repräsentationen von Körpern, Tod und Raum als Schlüsselaspekte für das Verständnis seiner ikonologischen Gehalte. Auch wenn die Tötungshandlungen auf den ersten Blick das dominante Moment im Spiel zu sein scheinen, zeigt eine komparative Analyse des Körpermodells, insbesondere die Inszenierung des Sterbens (der getroffenen Avatare), dass die Körper in *Counterstrike* erstens eher einer Logik des Mechanischen denn des Fleischlichen folgen, und dass infolge dessen der inszenierte Tod in der Analyse geradezu gegenteilig als „aufgehobener Tod“ sichtbar wird: Eigenschaften realer Sterblichkeit – wie Verletzlichkeit, körperliche Fehlfunktionen, die Unbestimmtheit und Transitivität des Sterbens als ein Zustand irgendwo zwischen Leben und Tod, sowie die Endgültigkeit des Todes – all diese Eigenschaften fehlen beinahe völlig in der interaktiven Bildlichkeit dieses Spiels – durchaus im Gegensatz zu anderen Ego-Shootern wie etwa dem berühmten, von der US-amerikanischen Armee vertriebenen „America's Army“ (2002). Im Vergleich zu anderen Shooter-Spielen erscheint die Repräsentation von Tod und Sterben auffällig schwach – zugunsten einer Konzentration auf das „Gameplay“, also den schnellen Spielablauf, in dem visuelle Details nur stören würden (sowohl auf der Wahrnehmungsebene als auch aufgrund der für den Bildaufbau benötigten Rechenzeit). Die Spiel-Körper zeigen keine Zeichen von Verletzung; sie sind bis zum letzten „Healthpoint“ gleichermaßen reaktions- und einsatzfähig. In ihrer geradezu maschinellen Körperästhetik verkörpern sie eher einen Typus des mechanischen, männlichen Helden, wie er in vielen Filmen auftritt, also eher eine übermenschliche als eine menschliche Figur. Verlieren die Kämpfer ihren Healthpoint, brechen sie unter kurzem Aufstöhnen „tot“ zusammen. Bei all dem ist der virtuelle Tod der Spielfigur nichts, was vermieden werden müsste; vielmehr obliegt die Entscheidung darüber der angewandten Strategie und der jeweiligen strategischen Rolle des Spielers. Bewundernd berichteten die von uns beforschten Spieler von jenem Mitglied des „Pro-Clans“ MouseSport, der in jeder Spielrunde als erster stirbt, weil er dadurch seinem Team die beste strategische Position verschafft – sein Verzicht auf Spielzeit und auf den unmittelbaren „Ruhm“, im siegreichen Moment dabei zu sein, lässt ihn zu einem Mythos der Gemeinschaft werden, deren Ethos des Teamplays darin deutlich zum Ausdruck kommt.

Klarheit, Strategie und Kontrolle sind weitere Eigenschaften der virtuellen Umgebung des Spiels. Die virtuellen Areale – so genannte „Maps“ – sind, trotz ihrer großen, von Usern bereitgestellten Anzahl ästhetisch relativ austauschbar (abgesehen vielleicht von einer speziellen Variante von „Fun“-Maps, in denen es häufig darum geht, eine möglichst groteske Umgebung zu präsentieren, die sich allerdings zum ernsthaften Spiel nur bedingt eignet und daher in der Spielpraxis kaum verwendet wird). Bereits der Ausdruck „Maps“ zeigt die reduzierte Wahrnehmung der diversen virtuellen Gelände an: es kommt auf die strategischen Optionen (Verstecke, Hindernisse etc.) an, die eine Map bietet. Der springende Punkt dieses Teamplay-Shooters liegt darin, dass die Teammitglieder die virtuellen Kampfarenen bis ins kleinste Detail kennen. Die Umgebung des Spiels wird, wie die Gruppendiskussionen zeigten, nicht so sehr als individuelle visuelle Erfahrung, sondern vielmehr als strategischer Raum, der eine reibungslose Koordination des Teams ermöglicht, wahrgenommen. Das Spiel findet, wie die Spieler es ausdrückten, „im Kopf“ statt, auf einer geistigen Karte, die von allen Teammitgliedern internalisiert wurde.

Ob es sich um einen Ego-Shooter oder um eine andere Variante des digitalen Multiplayer-Spiels handelt: die Erfahrung, einen Bedeutungsraum gemeinsam geteilter Interpretationen der spielimmanenten Elemente wie auch der Regeln auf der Metaebene des Spiels gemeinschaftlich zu erschaffen, ist aus unserer Sicht ein sehr bildungsrelevantes Geschehen (im Sinne der Aneignung neuer Welt- und Selbstsichten). Dieser kollaborative Geist – verstanden als der Ort, an dem die Bedeutung des Spiels sozial konstruiert und an neue Mitglieder weitergegeben wird – erzeugt den Sinn des Spiels. Zugleich aber ist die „semiotische Domäne“ des Spiels alles andere als nur sozial (durch eine jeweilige Gruppe von Spielern) determiniert. Denn diese Konstruktionen setzen auf den strukturellen Elementen des Spiels auf: der Benutzeroberfläche, den einprogrammierten Algorithmen, Regeln, Handlungsoptionen, der Navigation, dem visuellen

Design etc., also dem, was Gameplay und Gamedesign ausmacht. Was pragmatistische Autoren wie George Herbert Mead schon vor hundert Jahren über die sozialisierende und vergemeinschaftende Bedeutung des gemeinschaftlichen Spielens feststellten (Mead 1934), scheint in unserer ludisch orientierten „digitalen Erlebniskultur“ Kultur von wachsender Bedeutung zu sein (Simanowski 2008; Jörissen 2009).

5. Schlussfolgerungen

Unter der visuellen Oberfläche eines Computerspiels bilden seine Tiefenstrukturen – der Handlungsraum, der Coderaum sowie der das Spiel überschreitende soziale Raum – wichtige Bereiche, die bei der Beurteilung und Analyse von Computerspielen beachtet werden müssen. Bildungsaspekte lassen sich generell durch eine Analyse auf diesen Ebenen auffinden, also in den zwei Dimensionen a) der Interaktions- und Interfacestruktur sowie b) der sozialen Interaktionsstruktur im Umfeld des Spiels. In der ersten Dimension geht es um ein „close reading“ der Ebenen der Software, der Interfaceelemente und der Interaktionsmodi. In der zweiten Dimension ist eine Analyse der involvierten Gaming-Subkulturen (etwa durch Gruppendiskussionen mit Spielern, Teilnehmende Beobachtung oder Diskursanalyse von Online-Netzwerken und Spieler-Foren) angezeigt.

Tabelle 1 soll die hier diskutierten Zusammenhänge noch einmal in einer Übersicht verdeutlichen. Zeile (1) bezieht sich auf die Dimension der Selbstreferenz (Identität), Zeile (2) auf die Weltreferenz (Kulturalität und Sozialität), Zeile (3) auf Rahmungs- bzw. Umrahmungskompetenzen (z.B. Ironie) und Zeile (4) auf die Erfahrung von Differenz in Form anderer imaginativer und symbolischer Welten.

Dimensionen der Bildungsrelevanz	Interface- und Interaktionsebene (s. Abschnitt 3)	Soziale Ebene (s. Abschnitt 4)
1. spielerische Aneignung und Erweiterung von Identitäten	Rollenübernahme von Spielcharakteren Perspektive anderer Spieler übernehmen spielerisches „Als-ob“-Handeln	„in-group“ und „in-game“-Identitäten erhalten und aushandeln
2. Aneignung und Erweiterung der Weltsichten und -relationen	Wiedererkennen intermedialer Zitate im Spiel (aus anderen Spielen, Filmen oder Medien) „in-game“-Tutorials und Informationen „immersive Didaktik“	Teilnahme an neuen sozialen Umgebungen (Clans, Tribes einer bestimmten Spieler-Community)

3. Aneignung von Rahmungskompetenzen	Ironisches Spiel mit Bedeutungen visuelle Rahmung durch Onscreen-Menüs und Icons	Umrahmen visueller Bedeutungen im Einklang mit den Normen der Community aktives Umarbeiten der Bildgehalte des Spiels (häufig ironisch, z.B. Machinima)
4. Dezentralisierung, Unterschiedliche Weltansichten erfahren	Alternative Wahrnehmungsmodi (z.B. „Bullet Time“)	Erfahrung alternativer Perspektiven, Habitus, sozialer und/oder kultureller Differenzen zwischen Peers und Community-Mitgliedern

6. Weiterführende Implikationen

Das Aufkommen digitaler Spiele und ihre Integration in unsere Lebenswelten bringen neue Anforderungen an die Individuen mit sich. Bezüglich der Neuen Medien und insbesondere virtueller Umgebungen mit ihren einzigartigen sozialen und kulturellen Strukturen sind Medienkompetenz und Medienbildung in verstärktem Maße gefordert. Dies schließt die Fähigkeiten ein,

- in virtuellen Räumen zu navigieren,
- an den verschiedenen Formen von Online-Sozialität zu partizipieren,
- mediale Inhalte und Umgebungen zu entwickeln und zu designen, sowie
- in virtuellen Umgebungen gemachte Erfahrungen in die individuelle Erfahrungswelt sinnvoll zu integrieren.

Das Bildungssystem kann dazu beitragen, diesen gehobenen Anforderungen der Zukunft gerecht zu werden, indem es virtuelle Räume wie Computerspiele und soziale Online-Netzwerke in die „realen“ pädagogischen Handlungsräume integriert. Dazu ist es aus unserer Perspektive notwendig,

- die pädagogische Diskussion über digitale Spiele inklusive der Spieler-Kulturen als bildungsrelevante Phänomene auf eine breitere Basis zu stellen,
- digitale Spiele als Umgebungen für informelle Lernprozesse und als mögliche Katalysatoren für Meta-Lernen und Bildungsprozesse zu analysieren, sowie nicht zuletzt
- das Computer-Spielen als eine performative Praxis zu verstehen, die hochkomplexe soziale und subkulturelle Strukturen, Diskurse und Machtbeziehungen aufweist.

Die gegenwärtigen Debatten über den pädagogischen Gebrauch elektronischer Spiele betont vor allem die Entwicklung von pädagogischen Spielen oder Serious Games. Damit fokussiert sie hauptsächlich darauf, wie digitale Spiele dazu beitragen können, curriculare Lerninhalte zu transportieren (oder zumindest vordefinierte pädagogische Ziele Schüler/innen oder anderen Zielgruppen nahezubringen). Im Hinblick auf die Bildungspotenziale elektronischer Spiele, wie wir sie in diesem Beitrag vorgestellt haben, plädieren wir dafür, die Sichtweisen auf das Phänomen Computerspiel deutlich zu erweitern und die pädagogischen Chancen digitaler Spiele in Bezug auf informelles und non-formelles Lernen anzuerkennen. Die gegenwärtig verbreiteten pädagogischen

Angebote in Form didaktisch designer Spiele sollten durch solche pädagogischen Herangehensweisen ergänzt werden, welche die genuinen Bildungschancen und -wege, die dem alltäglichen Spielen und den Spielerkulturen innewohnen, erkennen, verstärken und begleiten.

Literaturverzeichnis III.2.4

III.3: Analysen medialer Phänomene – Social Web und Computer

III.3.1. Neue Bildungskulturen im „Web 2.0“: Artikulation, Partizipation, Syndikation

Marotzki, W./Jörissen B. (2007). *Neue Bildungskulturen im „Web 2.0“: Artikulation, Partizipation, Syndikation*. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. (= *Medienbildung und Gesellschaft*. Bd. 1). S. 203-225.

Die Entwicklung des Internets geschieht, wie die Erfahrung lehrt, offenbar eher in Form von Innovationsschüben denn als stetige und kontinuierliche Evolution. Die Einführung vieler neuer Kommunikationsanwendungen – wie bspw. der Email (1971), des Usenet mit seinen Diskussionsforen (1978), den textbasierten Rollenspielwelten der „Multi User Dungeons“ (1979), des Internet Relay Chat (1988), des World Wide Web (1990), der ersten vernetzten PC-Spiele (1993) – ging jeweils mit Erweiterungen des Nutzerkreises einher. Umgekehrt betrachtet ist es freilich erst die breite Akzeptanz, welche einer Kommunikationstechnologie eine signifikante Bedeutung erteilt – insofern bilden die Einführung neuer Kommunikationsanwendungen, ihre Annahme zunächst durch einige Nutzer und schließlich die exponentielle Verbreitung der betreffenden Technologie einen engen Zusammenhang. All diese Entwicklungen kreisen um die Erweiterung und Transformation der Optionen zu kommunizieren, zu kollaborieren, Kontakte zu knüpfen und Gemeinschaften zu bilden – kurz, sie betreffen das ganze Spektrum der Sozialität, ihrer Modi und Herstellungsbedingungen.

Die (teilweise gar nicht mehr so) neuen Kommunikationstechnologien des Internets bringen neue kulturelle und subkulturelle Räume hervor, die aus unserer Perspektive von hoher Bildungsrelevanz sind. In Online-Communitys, sozialen Netzwerken und anderen Gemeinschaftsformen finden viele medial vermittelte – also verbale und audiovisuelle – Prozesse der Artikulation und Partizipation statt (Marotzki 2004a, 2007a; Jörissen 2007b). Es lassen dabei, in Anlehnung an die vier kantischen Fragen – Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? (Kant 1800, 448) – vier grundsätzliche Dimensionen von Bildung: *erstens* den Wissensbezug, *zweitens* die Handlungsdimension, *drittens* die Reflexion Grenzen von Rationalität sowie *viertens* die Reflexion auf das Subjekt, sei es auf anthropologischer Ebene (als Frage nach dem grundlegenden Verständnis von Menschsein überhaupt) oder aber auf biographieanalytischer Ebene (die Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen). Wir können an dieser Stelle nicht im Detail auf die Systematik eingehen (vgl. ausführlich: Marotzki 2007), werden jedoch auf die Relevanz von Web 2.0-Phänomenen auf einzelne Bildungsdimensionen immer wieder zurückkommen.

Die Diskussion um das Schlagwort „Web 2.0“

Das Internet ist ein Feld, das einerseits selbst einer rasanten Transformationsdynamik unterworfen ist, und das andererseits ganz besonders im Licht der öffentlichen Aufmerksamkeit steht. Die Selbstbeobachtung des Mediums, die einen festen Bestandteil der Internetkommunikationen ausmacht, weist eine gewisse Tendenz zum „Hype“ auf – der dann gerne von den Massenmedien aufgegriffen wird und mit der entsprechenden Verbreitung von Schlagwörtern einhergeht. Das Platzen der sog. „Dotcom“-Blase kurz nach der Jahrtausendwende hat diesen Umstand auf ökonomisch dramatische Weise belegt. Seit einiger Zeit findet ein neues Schlagwort Verbreitung, und zwar das des „Web 2.0“. Inzwischen ist es im Mainstream der Berichterstattung großer Tageszeitungen und Wochenmagazine angekommen, dass eine neue ökonomisch getriebene Innovationswelle tausende von „Web 2.0-Startups“ hervorgebracht hat – risikokapital-basierte Jungunternehmen, denen kritische Beobachter längst attestieren, eine neue Investitionsblase („Bubble 2.0“) zu bilden. Von „Social Software“ ist in diesen Zusammenhängen die Rede, die das Internet revolutioniere, und von einer neuen Phase der Etablierung kollektiver Intelligenz, des „Hivemind“ oder der „Wisdom of the crowds“, die freilich schon Mitte der 1990er Jahre Gegenstand medienanthropologischer Entwürfe waren (Lévy 1997). Wir möchten im folgenden einige Eckpunkte der recht unübersichtlichen Debatten um Web 2.0 vorstellen und

diskutieren. Unser Interesse gilt dabei der Frage, ob das Web 2.0 nur ein Schlagwort der Informationstechnologiebranche darstellt, oder ob bzw. inwiefern damit tatsächlich ein Wandel des Internets bezeichnet werden kann, der sich an entsprechenden neuen Entwicklungen im Hinblick auf Vergemeinschaftungsoptionen und Orientierungspotentiale festmachen lässt.

Prominent wurde der Ausdruck „Web 2.0“ durch den Verleger Tim O’Reilly. O’Reillys Verlagshaus zählt zu den bekanntesten der Branche; es ist vor allem auf Literatur zu neuen informationstechnologischen Entwicklungen (Internet, Programmiersprachen und Anwendungen) spezialisiert und spielt durch seine Publikationen und Tagungen, wie man von Branchen-Insidern erfahren kann, eine nicht unerhebliche Rolle innerhalb der Programmierer-Szenen, insbesondere auch der OpenSource-Bewegung. Bereits 1992 erschien im O’Reilly-Verlag ein „Whole Internet User’s Guide and Catalog“ (Krol 1992), der nach Verlagsangaben über eine Million Käufer fand. Es versteht sich insofern, dass diesem Verlag eine besondere, orientierende Rolle innerhalb der Programmierer- und Entwicklerszenen des Internets, aber auch darüber hinaus zukommt. Im Jahr 2004 veranstaltete der O’Reilly Verlag eine „Web 2.0 conference“ – die seitdem jährlich stattfindet – unter dem Motto „The Web As Platform“.¹ Diese Veranstaltung markiert den Beginn einer weit ausgedehnten und ausgesprochen kontroversen Diskussion über das Label Web 2.0, die O’Reilly zu einem klärenden Artikel veranlasste, der im Firmenweblog der Verlags im September 2005 veröffentlicht wurde.² In diesem Beitrag hebt O’Reilly u.a. folgende Merkmale, die aus seiner Perspektive das Web 2.0 definieren, hervor:

- *Neue Browser- und Programmtechnologien* geben dem World Wide Web zunehmend den Charakter von Anwendungen, welche zuvor nur als lokale Installation auf Computern bekannt waren.³ Im WWW beheimatete Anwendungen sind im Gegensatz zu lokalen Installation grundsätzlich einer beliebigen Anzahl von Nutzern zugänglich, so dass neue Vernetzung und Kollaborationsmöglichkeiten (etwa im Sinne der kollektiven Erstellung von Texten) entstehen. Zudem erlauben neue Browsertechnologien „Rich User Experiences“, insofern die Browserbenutzung sich nicht mehr oder weniger auf das Anklicken von Hyperlinks beschränkt, sondern vielfältige weitere Möglichkeiten der Interaktion bietet.
- Die *Nutzung „kollektiver Intelligenz“*, der Sammlung und Verwertung also kleiner Beiträge einer großen Anzahl von Nutzern etwa zur Optimierung von Suchmaschinen oder zur Angebotsoptimierung in Online-Shops bewirkt eine sprunghafte Verbesserung der Nutzbarkeit von Angeboten. Googles „PageRank“-Technologie wertet vorhandene Hyperlinks, die auf eine Seite verweisen, zur Errechnung der wahrscheinlichen Relevanz dieser Seite für eine bestimmte Suchanfrage aus; Amazon generiert automatisch aus dem eigenen Kaufverhalten und dem anderer Käufer neue Buchempfehlungen und verfügt über umfassende Datenbestände an „User Reviews“, die auf den entsprechenden Produktseiten eingeblendet werden. Die Orientierung im WWW erfolgt also aufgrund der Entscheidungen anderer Nutzer und weniger auf der Grundlage abstrakter Algorithmen. Die Technologie basiert somit auf individuellen, sinnhaften Vernetzungen wie gesetzten Hyperlinks oder gekauften Büchern zu einem Thema; sie extrahiert und rekombiniert diese „sozialen Informationen“ aus einer (für menschliche Maßstäbe) unüberschaubar komplexen Anzahl von Einzelinformationen. Damit entstehen Orientierungspotentiale, die ohne die jeweilige Technologie nicht denkbar wären.
- Web 2.0 steht für den *Wechsel von proprietären zu offenen verfügbaren Datenbeständen* (z.B. Wikipedia vs. Microsoft Encarta), analog dem Wechsel von proprietärer zu freier und quelloffener Software.
- Leichtgewichtige Programmiermodelle in Form von „Skriptsprachen“, die (im Gegensatz zu komplexen Programmiersprachen) leicht erlernt werden können, erlauben ein *Software-*

1 <http://www.web2con.com/web2con/> [20.11.2006]

2 <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> [20.11.2006]

3 Für einen ersten Eindruck seien die rein browserbasierten Textverarbeitungen „Google Docs & Spreadsheets“ oder „Zoho Office Suite“ empfohlen: <http://docs.google.com/> ; <http://www.zoho.com/> [20.6.2007].
Hilfreich ist möglicherweise die dynamisch aktualisierte Linksammlung der Autoren:
<http://del.icio.us/user/joeriben/web20>

Design „for ‚hackability‘ and remixability“⁴, das den Austausch von Datenbeständen mit anderen Webseiten aktiv unterstützt. Auf diese Weise sind mittlerweile über tausend sogenannter „Mashups“, entstanden – Seiten, die auf fremde Datenbestände dynamisch zugreifen und diese in einem neuen Rahmen miteinander funktional verknüpfen.⁵

Obwohl die einzelnen Aspekte dieser Auflistung jeweils signifikante Innovationen des World Wide Web darstellen, so hinterlässt das Konzept Web 2.0 nach der Darstellung O'Reillys doch einen sehr heterogenen Eindruck. Der von O'Reilly als zentral hervorgehobene Aspekt des „Web as Platform“ beispielsweise trifft nicht auf alle Anwendungen zu, die unter Web 2.0 gefasst werden (einfache Weblogs z.B.), und noch weniger verallgemeinerbar ist O'Reillys Standpunkt, dass die sog. „AJAX“-Technologie eine Schlüsselkomponente des Web 2.0 ausmache – die Wikipedia etwa, als eines der Vorzeigeprojekte des Web 2.0, kommt (bzw. falls sich dies ändert, käme grundsätzlich) ohne AJAX-Technologie aus. Entsprechend harsch fällt teilweise die Kritik an diesem Konzept aus – „Web 2.0 – It doesn't exist“ urteilt Russel Shaw in einem Weblog des ebenso seriösen wie viel beachteten Ziff David Net-Website.⁶ Auch Tim Berners-Lee, der „Erfinder“ des World Wide Web und gegenwärtige Direktor des World Wide Web Consortiums⁷ urteilt in einem vielzitierten Interview: „[...] I think Web 2.0 is of course a piece of jargon, nobody even knows what it means“.⁸ Insbesondere sei die verbreitete Ansicht, das Web 1.0 hätte (lediglich) Computer verbunden, während das Web 2.0 Menschen zusammen bringe, zurückzuweisen: „Web 1.0 was all about connecting people. It was an interactive space [...]“ (ebd.).

Vom interaktiven zum partizipativen World Wide Web

Interessant ist in diesem Zusammenhang aber ein Sachverhalt, über den Tim Berners-Lee in einem vor einigen Jahren erschienenen Rück- und Ausblick auf das WWW berichtete (Berners-Lee 2000), und der im Kontext der Web 2.0-Diskussion eine neue Aktualität erlangt. Gemeint ist der allgemein wenig bekannte Umstand, dass der von Berners-Lee im Kontext der „Erfindung“ des WWW konzipierte Webbrowser zugleich ein Editor in der Art einer Textverarbeitung war. Geplant war der Browser als ein Werkzeug zum kollaborativen Schreiben. Genau dies ist dann aber in der Frühphase der Browserentwicklung entgegen diesen Plänen nicht realisiert worden – die Interaktivität des Browsers wurde auf die Eingabe von Web-Adressen und das Anklicken von Hyperlinks beschränkt. Der partizipative Zugang zum World Wide Web war insofern für die meisten Menschen in einer Weise beschränkt, welche nicht dem ursprünglichen Entwurf des WWW entsprach.

Um diesen Umstand in seiner Tragweite einschätzen zu können, lohnt sich ein Blick in die Geschichte des Internets. Die soziotechnischen Kommunikationseinrichtungen des Arpa- und Internet der 1970er und 1980er Jahre sind von einem hohen Maß an Interaktivität im Sinne aktiver Partizipation geprägt: Emails und Mailinglisten, MUDs und MOOs, die Foren des Usenet und auch das Ende der 80er Jahre implementierte IRC (Chat-Netz) zeugen von diesem Umstand. Das WWW der ersten Phase jedoch basierte auf statischen html-Seiten, die zunächst für andere, entgegen den Ideen Berners-Lees, nicht editierbar waren. Im Vergleich zu den genannten älteren Kommunikationseinrichtungen fiel das frühe WWW im Hinblick auf aktive Partizipation stark ab. Die technischen Ansprüche an den User – html-Quellcodeprogrammierung bzw. Beherrschung spezieller html-Editoren oder Content-Management Systeme sowie der Software zum Hochladen der Dateien per ftp (file transfer protocol) – stellten, wie heute angesichts der explodierenden Zahlen aktiv partizipierender Nutzer im WWW gesagt werden kann, eine sehr hohe Partizipationshürde dar.

4 <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=4> [20.11.2006]

5 Vgl. <http://programmableweb.com/> [20.11.2006]

6 <http://blogs.zdnet.com/ip-telephony/?p=805> [20.11.2006]

7 Das „W3C“ ist ein internationales Konsortium zur Ausarbeitung und Verbreitung von Web-Standards wie etwa html, xml, xhtml usw. (<http://www.w3c.org>).

8 <http://www-128.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206.txt>

Im WWW wurden nach und nach die Eigenschaften anderer Netze und Dienste implementiert – Webforen traten in Konkurrenz zum Usenet, Gästebücher auf Homepages ermöglichten ein minimales Maß an Interaktivität, etc. Als Anwendungen innerhalb des WWW waren es insbesondere die Online-Communities, die ein hohes Maß an Partizipation bei verhältnismäßig geringen Anforderungen an technische Fähigkeiten ermöglichten. Funcity.de ist ein (immer noch lebendiges) Beispiel dafür, wie leicht Nutzer Identity-Cards und eigene virtuelle Wohnungen mit bestimmten Funktionalitäten einrichten können und wie unkompliziert die Teilnahme an in Foren und Chats in dieser an der Metapher der Stadt orientierten, ihre Kommunikationsangebote insofern stark veranschaulicht darbietenden Community ist (vgl. Marotzki 2004).⁹

Wo im frühen WWW Partizipation in diesem Maße ermöglicht wurde, handelte es sich jedoch gewissermaßen immer um „Insellösungen“. Die klassischen Online-Communities sind geschlossene Einrichtungen – d.h., sie sind eindeutig lokalisiert unter einer Serveradresse, sie setzen Anmeldeverfahren voraus, und abgesehen von Hyperlinks findet die gesamte Kommunikation ausschließlich innerhalb der Community ab. Im frühen World Wide Web erhielt der Bedarf an Kommunikation und Partizipation zu großen Teilen an solchen virtuellen Orten Raum, während das WWW sich zwar als Plattform für diese Einrichtungen eignete, in seiner technischen Struktur aber diesem Maß an Partizipationsfähigkeit nicht gleichkam.

Gegen Ende der 1990er Jahre änderte sich dies grundlegend – aktive Partizipation im Internet wurde zu einem Massenphänomen (Gauntlett 2004). Zunehmend wurden Technologien eingeführt, die mittels leicht zu bedienender Interface-Elemente eine interaktive dynamische Veränderung von Inhalten und auch von Verweisen (Links) ermöglichten. Hier sind beispielsweise die allmähliche Verdrängung des im frühen Internet so wichtigen *Usenet* durch Web-Foren, die Verbreitung leistungsfähiger „Webmailer“ (die über den Webbrowser bedient werden einen eigenen Email-Client überflüssig machen), und allem die Entwicklung von Weblog-Technologien zu nennen.

Während auch statische html-Seiten schon Anfang der 90er Jahre in Weblog-Form (also nach dem Prinzip der chronologischen Erweiterung einer html-Seite) geführt wurden¹⁰, hat die Verbreitung von Blogging-Software und v.a. Weblog-Hosting-Anbietern die Einrichtung von Weblogs in einem Maße vereinfacht (vgl. Abb. 1), das zu einem extremen Anwachsen der Anzahl von Weblogs geführt hat, und das diese mit einer Vielzahl interaktiver Merkmale ausstattet.

In ähnlicher Weise bilden Wikis – allen voran die bekannte Wikipedia – ein WWW-basiertes Partizipationstool, das sich durch eine sehr einfach zu bedienende Benutzeroberfläche auszeichnet (und häufig, wie die Wikipedia, nicht einmal eine Anmeldung voraussetzt und insofern ein besonders niederschwelliges Partizipationsangebot darstellt) – ebenfalls eine Technologie, die zuvor in anderen Teilen des Internet realisierbar war,¹¹ im WWW jedoch nicht vorhanden war. Durch diese Entwicklung wird der klassische Nutzer immer mehr zum sogenannten „Producer“ (also *User plus Producer*), zum Mitgestalter eines universellen Wissensnetzwerkes. Damit verliert er seine passive Konsumentenrolle und wird aktiver Teilnehmer an einem Netzwerk der Wissensproduktion – *Artikulation* als reflexiver Ausdruck und auch „Organisationsprinzip von Erfahrung“ (Jung 2005) wird damit zu einem Bestandteil medialer Alltagspraxen.

Abbildung 4 - Die Startseite von www.blogger.com (Ausschnitt) demonstriert, wie niederschwellig Partizipationsangebote im Web 2.0 hinsichtlich ihrer Anforderungen an Internet-Literacy sein können.

Schließlich haben solche Dienste massenhafte Verbreitung gefunden, die auf dem Tausch oder dem Mitteilen von kulturellen Objekten im weitesten Sinne basieren – Bookmark-Sharing, Foto-Sharing, Video-Sharing-Communities. Zusammen mit Sozialen Netzwerken, die zunächst nach dem Prinzip klassischer, geschlossener Online-Communities antraten, dieses aber durch die technische Implementierung des Small World-Theorems bzw. Freundesfreunde-Prinzips

9 <http://www.funama.de/> [20.11.2006]

10Vgl. etwa http://www.dejavu.org/prep_whatsnew.htm [20.11.2006]

11Kollaboratives Schreiben fand in MUDs/MOOs sowie im Usenet statt: so sollte das nichtrealisierte Projekt *Interpedia*, welches als Vorläufer der Wikipedia gilt, als Newsgroup eingerichtet werden (vgl. Usenet:comp.infosystems.interpedia oder den Welcome-Eintrag der Interpedia unter <http://tinyurl.com/27mfyr> [28.6.2007]).

wesentlich erweiterten, bilden die meisten dieser Dienste mittlerweile ein dichtes Netz an dynamisch aufeinander zugreifenden Inhalten.

Wir möchten im Folgenden aus der großen Anzahl wichtiger Web 2.0 Aspekte eine Auswahl treffen und drei für uns besonders wichtige Bereiche – erstens das Blogging im Sinne eines gemeinsamen Schreibens und Kommentierens („shared authoring“), zweitens Kollaboration und Sharing sowie drittens die Transformation von der klassischen Online-Community zum „social networking“ – darstellen.

Die Blogosphäre

Weblogs, oft (irreführend) als Online-Tagebücher wahrgenommen,¹² wurden ursprünglich dazu verwendet, Internet-Funde zu verbreiten und zu archivieren (also ein Art Logbuch für Internet-Navigtionen). Die Technologie existiert seit Mitte der 1990 Jahre (1996 wurde der Blogging-Service xanga.com gegründet), doch erst seit einigen Jahren zeigt sich in diesem Bereich eine Dynamik, die heute enorme Ausmaße erreicht hat. Nach Statistiken des Weblog-Suchservices Technorati.com ist davon auszugehen, dass sich die Anzahl der Weblogs derzeit alle 5 Monate verdoppelt – eine Dynamik, die seit 2003 unverändert anhält.¹³

Sowohl die Vernetzungsstrukturen als auch die Nutzungsweisen des Mediums Weblog sind ausgesprochen vielfältig und unterschiedlich. Nach wie vor werden Weblogs als sog. „Filter“ zur Präsentation von Internet-Funden verwendet; eine der häufigsten Anwendungen ist die Journal-Form, in der Einzelpersonen über berufliche und/oder private Erlebnisse, Themen oder Probleme berichten (Nardi/Schiano/Gumbrecht 2004). Eine zentrale Rolle kommt inzwischen den oft professionell (und redaktionell) betriebenen „Knowledge-Blogs“ zu, die rein thematisch orientiert sein können, also im Grunde News-Verteiler darstellen, und von denen viele auf der Liste der Blogs mit den meisten Abonnenten und Verweisen (sog. „A-Blogs“) zu finden sind.¹⁴ Ein interessantes Phänomen ist die Tatsache, dass die meisten Weblogs nicht oder nur marginal mit anderen verlinkt sind,¹⁵ während jedoch diejenigen Blogs, die aktiv an der Verlinkung innerhalb der Blogosphäre partizipieren, ein soziales Netz im Sinne einer „small world“ bilden, das zugleich extensive Fernverbindungen und intensive Nahverbindungen aufweist: „The Blogosphere appears to be selectively interconnected, with dense clusters in parts, and blogs minimally connected in local neighborhoods, or free-floating individually, constituting the majority“ (Herring e.a. 2005, 10).

Im Hinblick auf die Frage nach der Gestaltung von Sozialität sind besonders solche Weblogs interessant, die einen hohen gegenseitigen Vernetzungsgrad aufweisen, die also weder zu den „A-Blogs“ noch zu den „social isolates“ gehören.

Die Vernetzung von Weblogs untereinander geschieht auf verschiedenen Ebenen durch

- doppelseitige Verlinkung durch *Permalink* und *Trackback*,
- Gegenlesen und Kommentieren,
- die sog. *Blogroll*,
- Blogringe sowie

¹²Der Vergleich ist insofern problematisch, als das Tagebuch klassischerweise nicht zur Veröffentlichung gedacht ist; sein intimer Charakter ist geradezu konstitutiv für die durch es angestrebte Form der „radikalen“ Selbstreflexion. Ein Weblog als echtes Tagebuch zu führen, käme wohl nicht selten einem sozialem Selbstmord gleich. Außerdem treten Weblogs, wie sogleich ausgeführt wird, in unterschiedlichen Formen und Funktionen auf, die häufig eher einem Journal oder einem Logbuch gleichen. Falls das Weblog eine Form der Reflexion wäre, die das Tagebuch abgelöst hat – aber das wäre erst zu zeigen –, wäre ein Vergleich höchst aufschlussreich, dennoch bleiben die beiden Phänomene in der Sache verschieden.

¹³Im Juni 2003 wurden 450.000 Weblogs verzeichnet, im November 2004 4,5 Millionen, im Juni 2006 waren es über 45 Millionen – dies entspricht einer Verzehnfachung ca. im 18-Monats-Rhythmus.

¹⁴Sowohl Individuen als auch Unternehmen betreiben solche Blogs mit kommerziellem Hintergrund (Werbeeinnahmen). Einer der beliebtesten A-Blogs ist der News- und Kuriositätenblog Boingboing (<http://www.boingboing.net/>).

¹⁵Susan Herring e.a. berichten, dass in einer von ihnen gesampelten Zufallsstichprobe von ca. 5.500 Weblogs 75% der Blogs *nicht* auf andere Blogs verweisen, und immerhin 42% der Blogs *weder* auf andere verweisen *noch* von anderen Blogs Verweise erhalten, also „social isolates“ darstellen (Herring e.a. 2005, 10).

- Blogger-Maps oder -*Metros*.
- Der Hyperlink auf einen anderen Blog (in der Regel auf einen konkreten Blogeintrag) geschieht häufig in einem Posting, das unmittelbar auf den entsprechenden Eintrag Bezug nimmt, also entweder dessen Information weiterverbreitet und/oder diese Meldung kommentiert. Da die Blogseiten jeweils dynamisch aus der Datenbank der vorhandenen Einträge generiert werden, können sie jedoch nicht einfach verlinkt werden. Es entsprach dem zunehmenden Bedürfnis der Möglichkeit der Interaktion zwischen Weblogs, dass zur Lösung dieses Problems der sog. *Permalink* eingeführt wurde (jeder Blogeintrag erhält einen zweiten, statischen Hyperlink, der unterhalb des Eintrags angezeigt werden kann). Hyperlinks innerhalb von Blogeinträgen stellen eine zunächst eher schwache, nicht institutionalisierte Form der Vernetzung dar, wie sie etwa auch unter statischen Webseiten üblich ist. Der verlinkte Blog kann der eines Freundes sein, er kann einem regelmäßig gelesenen Blog entstammen oder auch einer eher arbiträren Quelle. Sehr häufig finden sich innerhalb von Postings Links auf „A-Blogs“, womit eher eine unidirektionale Vernetzung initialisiert wird – denn es ist angesichts der hohen Leserzahlen unwahrscheinlich, dass A-Blog-Betreiber alle Kommentare, welche die Leser in ihre eigenen Weblogs posten, zur Kenntnis nehmen können. Um das Problem der Unsichtbarkeit dieser Vernetzung zu lösen, wurde die *Trackback*-Technologie eingeführt, mittels der es möglich ist, unterhalb eines Blogeintrags alle auf diesen Eintrag verweisenden Blogs und Webseiten aufzulisten. Der Besitzer des Weblogs kann auf diese Weise Links auf seine Einträge erkennen und die verweisenden Weblogs finden und ggf. in Interaktion treten.
- Eine zentrale Funktion innerhalb der Blogosphäre kommt *Kommentar*-Option zu. Die meisten Weblogs erlauben es ihren Lesern, unterhalb der Einträge Kommentare einzustellen, zu welchem Zweck sich unter jedem Eintrag ein „comment this“-Button befindet.¹⁶ Die Kommentare können entweder direkt angezeigt oder hinter einem entsprechenden Link, der die Anzahl der vorhandenen Kommentare zu einem Eintrag unterhalb desselben angibt, verborgen sein. In jedem Fall etabliert die Kommentar-Funktion auf der Interface-Ebene eine *Partizipationsoption* für die Leser eines Weblogs. Weblogs werden – neben der Tagebuch-Analogie – bisweilen mit Broadcast-Medien wie etwa dem Radio verglichen (Nardi/Schiano/Gumbrecht 2004); doch ist auch dieser Vergleich angesichts der partizipativen Struktur der Weblogs (im Gegensatz zu verwandten Web-Technologien wie etwa dem Audio- oder Video-Podcast) von begrenzter Reichweite. Über regelmäßiges Kommentieren (das als medienspezifische Form der Anerkennung verstanden werden kann) stellen sich Kontinuitäten her, über die Vergemeinschaftungsprozesse verlaufen können. Im Fall persönlicher Weblogs stellt die regelmäßige Kommentierung einen Anreiz dar, mehr über den Kommentator zu erfahren und ggf. seinen Weblog besuchen oder auch zu abonnieren, also in das eigene „Blogroll“ (s.u.) aufzunehmen.
- Die *Blogroll* stellt eine Liste der von einem Blogger abonnierten und idealiter regelmäßig gelesenen anderen Weblogs dar. Es wäre sehr zeitaufwändig, mehrere Weblogs regelmäßig auf neue Einträge hin abzusuchen. Aus diesem Grund existiert in der Blogosphäre eine spezielle „Ping“-Technologie, die jeweils neue Blogeinträge automatisch an Blogsuchdienste oder Weblog-Aggregatoren¹⁷ meldet, so dass Neueinträge der eigenen Blogroll auf einen Block erfasst werden können. Die in den Suchdiensten abonnierten Weblogs können dann als „Blogroll“, also als dynamischer Seiteninhalt wiederum in das eigene Weblog eingebunden werden. Die Blogroll ist eine der wesentlichen „Freundesfreunde“-Technologien in der Blogosphäre, insofern die Nutzer

¹⁶Die meisten Weblogs erlauben es den Lesern, unterhalb der Einträge Kommentare einzustellen. zu diesem Zweck befindet unter jedem Eintrag ein „comment this“-Button.

¹⁷Aggregatoren stellen mehrere Weblogs übersichtlich auf einer Seite zusammen, etwa in einer Verzeichnisstruktur. Sie erlauben überdies, die dort abonnierte Blogliste mit anderen Nutzern zu teilen. Vgl. etwa www.bloglines.com.

durch die Blogroll eines frequentierten Weblogs Hinweise auf andere lesenswerte Weblogs erhalten.

- Die Blogroll eines Bloggers ist sehr häufig inhaltlich heterogen; sie versammelt A-Blogs, befreundete Weblogs und verschiedene thematische Weblogs in einer einfachen Liste. Ein strukturierteres Instrument der thematischen Vernetzung stellen *Blogringe* dar. In Zeiten statischer Internetseiten haben sich Interessengemeinschaften zu Webringern zusammengestellt; Blogringe sind hierzu das Pendant. Sie können entweder selbstorganisiert werden (z.B. auf der Basis entsprechend selektiver Blogrolle) oder aber auf den Plattformen großer Blog-Anbieter strukturell verankert sein. Der Service *blogger.com* etwa erlaubt auf seinen Seiten die Einrichtung, Kategorisierung und Suche von Blogringen. Alternativ bestehen Blog-Communities als Hybride aus Sozialen Netzwerken und Blogging-Service (etwa der Service *Vox.com*).
- Lokalisierungs- und Visualisierungsfunktionen werden ebenfalls auf den Seiten der großen Blog-Service angeboten. So kann man sich auf der Website des Blogservice *Xanga.com* einer lokalen sog. *Metro* anschließen (ein Service, der allerdings nur für große und mittelgroße Städte angeboten wird). Die Blogger-Metro „Berlin“ umfasst derzeit etwas mehr als 1000 eingetragene Weblogs. Auch von Drittanbietern werden Weblog-Stadtpläne und -Landkarten erstellt, die eine genaue Übersicht über die geographisch benachbarten Weblogs leisten (sofern die Blog-Inhaber sich dort angemeldet haben).¹⁸

Wie aus dieser Auflistung ersichtlich wird, bieten Weblogs vielfältige Optionen der Vernetzung. In der bereits zitierten ethnographischen Studie über kleinere Weblogs mit begrenzter Leserschaft stellen Bonnie Nardi, Diane Schiano und Michelle Gumbrecht den sozialen Charakter dieser Form des Bloggens deutlich heraus. Die Rückmeldung der Leser stellt danach einen wesentlichen Anreiz zum Bloggen dar (Nardi/Schiano/Gumbrecht 2004, 224): „Bloggers consider audience attention, feedback, and feelings as they write. While bloggers do not always judge their audiences correctly, ... conscience of audience is central to the blogging experience“ (ebd., 225).

Im Vergleich zur klassischen statischen Website („Homepage“) wird an dieser Stelle deutlich, inwiefern der Wechsel von dieser („Web 1.0“) zum Weblog („Web 2.0“) einen qualitativen Sprung darstellt. Auch bei der Erstellung von Homepages spielen, wie bei jeder Form der Selbstdarstellung, die Phantasien (oder auch Informationen) über Rezipienten eine wichtige Rolle. Doch in aller Regel erfolgt hier keine regelmäßige Rückmeldung; die Verpflichtung zur Pflege der Seite ist insofern weitaus geringer. Damit wird ein Anreiz des Bloggens deutlich, der etwa über die bloße Selbstdarstellung, wie sie auch auf Homepages erreichbar wäre, hinaus geht – dieser Anreiz liegt unmittelbar in der Sozialität des Bloggens. Private Blogger, die sich mit anderen Bloggern vernetzen und eine Community des Lesens, Gegenlesens und Kommentierens bilden, erschaffen sich damit ein neues kulturelles Feld, dessen komplexe Bildungseffekte zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken (Lüders 2006). Die Praxis des privaten Bloggings ist dem Aspekt der Medienbildung eine neue, fluide Weise sozial vermittelter Reflexivität (häufig auch der Biographisierung), und insofern der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Sinne des Gedankens der strukturalen Medienbildung (Marotzki 1990) zu verstehen.

Kollaboration und „Sharing“

Kollaboration gehört zu den Ursprungsideen des Internets. Sei es der wissenschaftliche Austausch über Email oder der Aufbau komplexer narrativer Rollenspieluniversen (MUDs/MOOs) – die Idee eines „shared authoring“ entstammt der Frühzeit des Internets. Neu ist allerdings die Konsequenz, mit der dieses Prinzip zum gemeinsamen Wissensaufbau in Wikis genutzt wird. Großprojekte wie die Wikipedia basieren auf dem Community-Gedanken, doch sie verweisen auf ein neues Moment desselben. Im Zentrum derartiger Projekte steht weniger der soziale Kontakt (dies im Gegensatz zu MUDs), sondern das gemeinsam erreichte Ergebnis. Derartige projekt- oder ergebnisorientierte Communities, die man als *Achievement-Communities* bezeichnen könnte, zielen darauf ab, dass etwas geschaffen wird, was die Summe der Einzelbeiträge übertrifft; es geht

¹⁸z.B. www.blogplan.de, <http://www.bloghaus.net/karte/karte-index.php>.

eher um die *Emergenz* eines kollektiven Geistes („hive mind“) als um Sozialität. Im Fall der Wikipedia geht es um Wissen, doch auch die Projekte der OpenSource-Bewegung könnten als solche Communities aufgefasst werden.

Ein weiteres Phänomen in diesem Kontext ist das der „Folksonomy“. Hinter dieser Verschmelzung von „folk“ und „taxonomy“ verbirgt sich die Idee einer community-basierten *semantischen Indizierung* von Objekten des Internets (z.B. Webseiten, Anwendungen, Nachrichten etc.) mittels sogenannter *tags*.¹⁹ Die Leistung, die hierbei erbracht wird, liegt in dem erheblich erhöhten Orientierungspotential, da durch das *social tagging* im Vergleich zur technischen Indizierung von Web-Inhalten durch Suchmaschinen und ihre Algorithmen die beschriebenen Objekte auf ihrer Bedeutungsebene erfasst werden können. Die von den Teilnehmern individuell und ohne vorgegebene Regel ausgewählten *tags* bilden dabei selbst dynamische Bedeutungsnetze, die in sog. *tag-clouds* visualisiert werden (wobei die am häufigsten vergebenen Tags hervorgehoben werden):

Neben dem „Social Bookmarking“ existieren *social news*-Communities, in denen es darum geht, aktuelle Nachrichten (je nach Ausrichtung politischer oder auch medienbezogener Natur) zu verbreiten und zu bewerten. Neben dem *tagging* sind hier die Momente der Bewertungen sowie der Anzahl der Bewertungen durch die Community-Mitglieder von Bedeutung: wichtige oder als vertrauenswürdig erachtete Nachrichten erhalten auf diese Weise einen hohen Rang.²⁰

Neben dem Teilen (sharing) von Bedeutungen, Neuigkeiten und Erfahrungsberichten finden sich zunehmend andere „sharing“-orientierte Communities. Stärker im jugendkulturellen Bereich



Abbildung 5: Tag-Cloud auf www.blog.de.

verankert ist dabei etwa das Video-Sharing, das mittlerweile trotz der offenbar enormen Datenübertragungsmengen auf werbefinanzierter Basis angeboten wird. Verbreitet werden hier entweder Eigenproduktionen oder Fundstücke aus Internet und Massenmedien, wobei eine „Fun“-Orientierung ganz offensichtlich dominiert. Sharing-Communities sind i.d.R. als soziale Netzwerke implementiert, wobei die Bedeutung des Community-Aspekts nicht vorschnell überschätzt werden sollte.

Man kann zusammenfassend sagen, dass es bei den meisten projektorientierten und vielen sharing-orientierten Communities weniger um Gemeinschaftlichkeit geht als (häufig) um *Partizipation* von Netz-Bürgern (Netizens), oft im Sinne einer Grassroot-Bewegung, nicht selten auch im Sinne einer dezidierten Gegen-Öffentlichkeit. Der Bildungsmodus weist hierbei eine starke Betonung des Aufbaus von Sach-, aber auch von Orientierungswissen (Mittelstrass 2002) auf.

Soziale Netzwerke

19Z.B. <http://del.icio.us>

20Z.B. <http://www.digg.com>, <http://www.reddit.com>.

Wir haben bereits eingangs darauf hingewiesen, dass die veränderten technischen Bedingungen erhebliche Innovationen im Bereich des Interface-Designs wie auch der Möglichkeit der Datenvernetzung hervorgebracht haben. In diesem Kontext ist eine Welle von Veränderungen zu beobachten, die erhebliche Auswirkung auf Art und Gestaltung von Online-Communities hat. Zugleich ist zu bemerken, dass „klassische“ Online-Communities²¹ durch diese Neuerungen nicht unbedingt verdrängt werden. Die virtuelle Welt Secondlife etwa – strukturell betrachtet eine klassische 3D-Chatcommunity – erfreut sich zunehmender Beliebtheit und schnell ansteigender Mitgliederzahlen, ohne dass hier Web 2.0-Strukturen (bisher) eine Rolle spielen. Viele klassische Foren- oder Themencommunities aus dem deutschsprachigen Raum ließen sich als weitere Beispiele anführen, so etwa Fotocommunity.de.

Die wesentliche Erneuerung der Community-Gedankens basiert auf dem Prinzip der Sozialen Netzwerke. In Anlehnung an das *small world-Theorem* stehen bekanntlich weltweit alle Menschen miteinander über relativ wenige Vermittlungsgrade (Freundesfreunde) miteinander in Beziehung (Holzer 2005; Milgram 1967). Die neuen Onlinecommunities nutzen dieses Prinzip überwiegend, indem sie jedem Nutzer die Freundesfreunde (also die Kontakte zweiten Grades, üblicherweise abgekürzt als FOAF ~ Friend of a Friend) sichtbar und zugänglich machen. Auf diese Weise sind zunächst solche Communities entstanden, in denen das *social networking* selbst im Mittelpunkt steht, sei es zu privaten Zwecken (myspace.com, facebook.com) oder zu beruflichen (studiVZ.de, xing.com, linkedin.com). Wie bereits die „Ur-Onlinecommunity“ *The Well* (das ja in San Francisco lokalisiert ist),²² weisen Soziale Netze oft einen „glokalen“ Charakter auf, indem sie einerseits globale Kontakte ermöglichen, andererseits aber aber Lokalisierungsfunktionen bieten (inzwischen z.B. durch dynamische Erstellung von geographischen Übersichten oder Listen). Vereinzelt, so z.B. aktuell in der Community „Die Lokalisten“, steht die Online-Vernetzung im urbanen Raum sogar im Vordergrund.²³

Soziale Netzwerke als Community-Plattformen: flickr.com vs. fotocommunity.de

Das Prinzip Sozialer Netzwerke findet inzwischen zunehmend Eingang in Communities, die zuvor als klassische chat- oder forenbasierte Communities realisiert wurden. Diese Entwicklung vollzieht sich teilweise als *Integration* neuer Technologien – ein Beispiel aus dem deutschsprachigen Internet ist die jugendkulturelle Foren- und Chatcommunity uboot.com, die inzwischen durch Weblogs und (allerdings marginal platzierte) Freundesfreunde-Listen ergänzt wurde.²⁴

Deutlicher tritt das Transformationspotential in der Gegenüberstellung klassischer forenbasierter Onlinecommunities wie etwa www.fotocommunity.de oder www.deviantphoto.de mit Fotosharing-Communities wie www.flickr.com hervor (vgl. Jörissen 2007a). Forenbasierte Fotocommunities sind zwar ebenfalls komplexe soziale Gebilde; in ihrer Interface-Struktur (Benutzeroberfläche und Navigationsstruktur) sind sie jedoch verhältnismäßig linear. In der Fotocommunity.de besteht die Kommunikationsstruktur im wesentlichen aus Fotoforen, Textforen, „Quickmails“ und dem „Fotohome“ des Users samt (statischer) Identitätspräsentation. Die Mitglieder können einander als „Buddys“ kennzeichnen oder auch auf die „Ignore“-Liste setzen. Die Buddylisten sind anderen Mitgliedern nicht zugänglich; so dass Freundesfreunde nicht gefunden werden können. Die sozialen Aktivitäten sind somit auf die Foren konzentriert. Es existiert keine definierte Schnittstelle nach außen, mit der Bilder in andere Web-Anwendungen eingebunden werden könnten.²⁵

21 Im Gegensatz zu den dezentralen neuen Community-Formen lassen sich klassische Onlinecommunities durch das Prinzip der *Zentralität* (Lokalisierung auf einem Server bzw. unter einer Internetadresse) und der *technologischen, i.d.R. auch sozialen Geschlossenheit* beschreiben (d.h.: es existieren keine definierten Schnittstellen nach außen; die Community bildet ein in sich geschlossenes soziales Gefüge). Eine strenge Abgrenzung ist in manchen Fällen allerdings schwierig, zumal einige Communities durch die Integration von innovativen Elementen (z.B. www.uboot.com) einen hybriden Charakter erhalten können.

22 Vgl. Rheingold (1994).

23 <http://de.wikipedia.org/wiki/Lokalisten> [20.11.2006]

24 Z.B. <http://dextah1.uboot.com/> [20.11.2006]

25 Das geht nur „inoffiziell“, indem die Links auf die eigenen Fotos händisch herauskopiert und als html-Code in andere Seiten hineinkopiert werden. Ein solches Vorgehen widerspricht allerdings den Nutzungsbedingungen und kann zum Ausschluss führen.

Flickr.com weist eine wesentlich komplexere Struktur auf. Es gibt im wesentlichen zwei verschiedene, voneinander unabhängige Ebenen sozialer Organisationsformen: erstens die als *friends* bzw. *family* gekennzeichneten anderen Mitglieder, zweitens die sog. flickr-Groups – themenbezogene Gruppen, die von jedem Mitglied in beliebiger Anzahl eingerichtet werden können, und deren Ausrichtung völlig frei wählbar ist (die Besitzer können gruppenspezifische Regeln festsetzen und im Streitfall auch durchsetzen). Auf den Profildaten der Mitglieder werden sowohl Freunde als auch Group-Mitgliedschaften aufgeführt – die soziale Vernetzung erfolgt also nicht nur nach dem Freundesfreunde-Prinzip, sondern zusätzlich nach dem „Freundesgruppen“-Prinzip. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass einzelne Mitglieder auf flickr.com an mehreren Communities im engeren Sinne partizipieren (und in diesen etwa an verschiedenartigen bildlichen und verbalen Diskursen teilnimmt). Flickr.com selbst stellt eher eine unspezifizierte Community-Infrastruktur dar und überlässt es weitestgehend den Mitgliedern, welche *konkreten* Gemeinschaften und Communities sich auf dieser Plattform herausbilden. Die vorfindbaren „On-Site“-Communities sind dem entsprechend ausgesprochen heterogen.

Auf der ersten Ebene wären die *friends* und „family“-Mitglieder (die für andere Mitglieder nicht sichtbar sind) zu verorten. Während zu vermuten ist, dass zur *family* eines Mitglieds eher ein engerer Kreis gehört (family-Mitglieder werden anderen Usern nicht angezeigt), bewegt sich die Anzahl der als *friends* markierten Mitglieder nicht selten im dreistelligen Bereich. Typischerweise würde die *family* ein soziales Netzwerk mit wenig Außenkontakten darstellen, während die Verbindung durch *friends* der klassischen Gestalt eines Freundesfreunde-Netzwerkes entspricht.

Auf der zweiten Ebene befinden sich die „flickr-Groups“. Die über hunderttausend existierenden Gruppen decken thematisch beinahe jeden denkbaren Bereich ab, von der Nonsense- und Fun-Gruppe bis hin zur ambitionierten oder auch professionellen Genrefotografie. Gruppen definieren ihre Zugangsbedingungen sowie die Rechte und Pflichten der Gruppenmitglieder eigenständig (während auf der Ebene des flickr-Netzwerkes weder ein Gratifikations- noch ein Sanktionssystem existiert). Die *Groups* stellen definierte Bereiche innerhalb von flickr.com dar, die sich (theoretisch) mit friends-Gruppen decken können, was aber – angesichts der oft großen Anzahl von Freunden wie auch Gruppenzugehörigkeiten einzelnen Mitglieder – recht unwahrscheinlich ist. Die größten Gruppen erreichen dabei fünfstelligen Mitgliederzahlen (so etwa die Gruppe „B&W“ mit derzeit über 42.000 Mitgliedern). Angesichts der genannten formalen Strukturmerkmale können solche Gruppen als eigenständige „On-Site“-Communities innerhalb der Plattform flickr.com betrachtet werden. Auch daran wird die erhebliche strukturelle und soziale Komplexitätssteigerung, die mit Web 2.0-Technologien einhergeht, deutlich.

Als dritte Ebene sind die Foto-Weblogs zu berücksichtigen, die im technischen Anschluss an die flickr-Infrastruktur entstehen, und die ihrerseits das soziale Universum auf flickr mit externen Blogger-Communities, und hierdurch mit der *Blogosphere*, verbinden – andere Blogger müssen nicht die flickr-Seite besuchen, um die Einträge ihres Netzwerk-Mitgliedes zu betrachten, sondern sie können die hierfür angebotene sog. RSS-Schnittstelle nutzen und die Bildinhalte ihres Freundes in ihren eigenen Blog-Aggregator einbinden.

Welche Community-Ebene ein Mitglied zu welchen Anteilen nutzt, ist dabei vollkommen freigestellt. Diese Öffnung auf externe Webangebote hin gehört bei flickr.com – und darin dokumentiert sich die Idee der „syndication“ als entscheidender Unterschied zu „Web 1.0“-Angeboten – zum Grundverständnis. Über die Weblogs hinaus bietet flickr.com kleine Skripte an, welche die Benutzer in ihr (externes) Weblog oder in ihre Profildaten eines anderen sozialen Netzwerkes einbinden lassen. Die ohnehin erheblich komplexe soziale Vernetzungsstruktur der Seite wird durch diese Öffnung nach außen zu einem hyperkomplexen Gewebe.

Angebote wie flickr.com oder zoomr.com werden damit zum Motor völlig neuer visueller Kulturen und Handlungspraxen. Was Außenstehenden leicht als amorphe neue Bilderflut erscheinen könnte (flickr.com hält aktuell etwa 500 Millionen Fotos von ca. 7 Millionen Mitgliedern bereit), erweist sich bei näherer Hinsicht als ein zwar ausgesprochen komplexes, aber durchaus strukturiertes und von vernetzter Sozialität getragenes Phänomen (dessen Bildungsaspekte allerdings aufgrund dieser Komplexität nur am konkreten Beispiel diskutiert werden können).

Ausblick: Vernetzungsstrukturen und Medienbildung im Web 2.0

Wir haben in diesem Aufsatz anhand einiger ausgewählter Aspekte des Web 2.0 einen Einblick die neuen Chancen und Möglichkeiten, aber auch in die geradezu hyperbolisch angewachsene

Komplexität dieses jungen Forschungsfeldes der Internet Studies vorgeführt. Im Folgenden möchten wir versuchen, theseartig einige der Aspekte, die uns als die Prägnantesten erschienen, hervorzuheben.

- In einem mittlerweile klassischen Text der Onlinecommunity-Forschung haben Barry Wellmann und Milena Gulia bereits im Hinblick auf das „alte“ Web die besondere Bedeutung schwacher sozialer Bindungsformen („weak ties“) hervorgehoben: „Online and offline, weak ties are more apt than strong ties to link people with different social characteristics. Such weak ties are also a better means than strong ties of maintaining contact with other social circles [...]“ (Wellman/Gulia 1999, 176). Die Vermehrung schwächerer sozialer Bindungsformen durch das Internet bringt jedoch auch Probleme mit sich – Probleme des Vertrauens einerseits, der Selektionsmöglichkeiten angesichts potenzieller Kontaktmöglichkeiten andererseits.

Soziale Netzwerke führen zu einer *Aufwertung von „weak ties“*. Einige wichtige Eigenschaft des Freundesfreunde-Prinzips ist die strukturelle Entschärfung der Vertrauensproblematik (vgl. Marotzki/Dittmann 2005). Soziale Netzwerke arbeiten nach dem Prinzip des *small world*-Theorems. Sie stellen hocheffiziente soziotechnische Mechanismen bereit, um *weak ties* nach Maßgabe der Online-Peers (*strong ties*) zu selektieren. Erst dadurch können schwache Bindungen eine größere Handlungs- und Orientierungsrelevanz erlangen. Kontakte, die – etwa aufgrund unterschiedlicher Habitus – eher unwahrscheinlich sind, können durch solche Netze wahrscheinlicher werden. Mit dem eher spielerischen Sichten der Kontakte eines Buddies geht tendenziell ein größeres Maß an Tentativität einher – Erfahrungsräume werden offener, aber dafür werden die Sozialstrukturen zugleich fragmentierter und an ihren Grenzen gleichsam „ausgefranst“.

- *Verschachtelte Sozialität*: Nicht nur werden *weak ties* durch *strong ties* selektiert und aufgewertet; umgekehrt entstehen können neue *strong ties* innerhalb eines Netzes schwacher Bindungen entstehen (Prinzip der *Transivität*: Übertragung der Bindungsstärke auf schwache Bindungen durch erhöhtes Vertrauenspotential in den Freundesfreund).²⁶ Innerhalb eines sozialen Netzwerkes können sich – je nach technischer Realisierung des Interfaces – verschiedene Gestalten von Communities mit einem eigenen Set (bzw. Subset) an Regeln formieren. Communities – noch nicht unbedingt Gemeinschaften – können als Verbund von *strong ties*²⁷ als Teil sozialer Netzwerke entstehen.
- Das Ziel der Herstellung enger persönlicher Bindungen weicht in vielen Bereichen einer Projektorientierung nach dem Modell der Wikipedia. Weitere Beispiele dafür wären „Social Bookmarking“ (del.icio.us) Social News (digg.com, reddit.com) und nicht zuletzt die OpenSource-Bewegung. Der Anreiz liegt in diesem Fall vermutlich überwiegend in der Partizipation an Großprojekten in Dimensionen, die auch durch größere Gruppen nicht realisierbar wären.
- Das Web 2.0 ist von einer *Entbindung* von Inhalten aus den Grenzen bestimmter Plattformen charakterisiert. Aggregation, die partielle Integration von Inhalten auf anderen Seiten, ist eines der auffälligsten äußeren Merkmale des Web 2.0. Die Einheit von Ort („Site“) und Inhalt wird aufgelöst zugunsten des Prinzips der „Syndication“. So können z.B. flickr-Fotografien, Online-Bookmarks, Youtube.com-Videos etc. auf dynamisch im eigenen

²⁶Der Begriff der Transivität entstammt der soziologischen Netzwerkanalyse (Wassermann/Faust 1994); er dient heute zur Beschreibung von Netzwerken in der statistischen Mechanik (Albert/Barabasi 2002, 49).

²⁷Dass es sich hierbei um ein zunehmend relevantes Phänomen handelt, zeigt sich an der Suche nach mathematischen Modellen, um Communities innerhalb komplexer Netzwerke identifizieren zu können. Dabei werden Anzahl und Art der Verbindungen der Netzwerk-Knotenpunkte (*nodes*) mit quantitativ-komparativen Verfahren bewertet (Flake e.a. 2000, Radicchi 2004). Eine quantitative Definition von Community kann dabei z.B. lauten, dass jedes Mitglied (jeder Netzwerk-Knoten) mehr Verbindungen innerhalb der Community als Verbindungen zu anderen Mitgliedern haben muss (Radicchi 2004, 3). Auf diese Weise werden innerhalb sozialer Netzwerke Cluster von besonderer Beziehungsdichte isolierbar. Solche quantitativen Modelle beurteilen Communities auf dezisionistische Weise; angesichts des fluiden Verhältnisses zwischen sozialen Netzwerken einerseits und Communities andererseits stellen sie allerdings eine Herausforderung für die qualitative Internetforschung dar.

Weblog erscheinen; somit werden sie zu einem Kommunikationsbeitrag innerhalb der eigenen Weblog-Peergroup. Durch die direkte Einbeziehung von Inhalten wächst das Internet als soziales Netz damit partiell auch über die Grenzen geschlossener Services (Communities, Networking-Sites etc.) zusammen.

- Eine zunehmende Integration des Internets in die *außermediale soziale Alltagswelt* lässt sich feststellen. Einerseits wird das Netz zunehmend von selbstproduzierten Fotos und Videos (flickr.com, youtube.com) oder auch Audiobeiträgen (Podcasts) dominiert, die häufig unmittelbar dem sozialen Alltag der Nutzer entstammen und diesen inszenieren. Ein besonderes Beispiel sind hier die sog. Moblogs – „mobile“ Fotoblogs, deren Beiträge mit der Handykamera aufgenommen und unmittelbar in das Weblog hochgeladen werden. In der umgekehrten Richtung werden Online-Beiträge zunehmend auf mobilen Geräten konsumiert. Dies gilt v.a. für Podcast und Video-Podcasts, die auf den beliebten MP3-Playern abgespielt werden. Dieses Einwandern des Internets in den Alltag wird sich vermutlich zunehmend – mit preiswerteren mobilen Datentarifen – verstärken. Der überragende Erfolg der SMS verweist auf den Bedarf der mobilen Interkonnektivität unter Jugendlichen, die in Zukunft schätzungsweise vor allem auf der Basis von Social-Networking-Webangeboten wie MySpace.com stattfinden dürfte..
- Insgesamt betrachtet lässt sich hinzufügen, dass insbesondere das Prinzip der Sozialen Netze eine Tendenz zu Community-Formen hervorbringt, die nicht scharf abgegrenzt sind. Je dezentralisierter ein soziales Netzwerk strukturiert ist, desto mehr ist es auf technische Lösungen angewiesen. Die Herausbildung der Blogosphere ist ein Beispiel dafür; der enorme Erfolg von sozialen Netzwerk-Angeboten ein anderes. Diese Verschränkung von Technik und Sozialität ist für die Neuen Medien generell charakteristisch; sie tritt im Web 2.0 verstärkt in Erscheinung.

Was – jenseits der berechtigten Kritik an der marketingstrategischen Ausschlachtung und Ausweitung dieses Labels – die Idee des „Web 2.0“ charakterisiert, ist nicht etwa, dass mit ihm völlig neue Ideen über Sozialität einhergingen (wie häufig suggeriert wird). Das Small-World-Theorem, auf dem das Social Networking beruht, wurde von Stanley Milgram bereits in den 1960er Jahren formuliert, und das zur gleichen Zeit entworfene „Projekt Xanadu“ des britischen Soziologen Ted Nelson zielte auf die technische Implementierung eines globalen Hypertext-Systems ab, das, weit über das frühe WWW hinausgehend, auf partizipativer Interaktion, Annotation, Zitation, Kollaboration und Semantisierung bzw. Kommentierung beruhte, und das im übrigen für die Entwicklung der Weblog-Technologien wichtige Anreize lieferte.²⁸ Kernideen des „Web 2.0“ stammen mithin aus den 1960er Jahren. Doch viele dieser Ideen wurden in der frühen Phase des World Wide Web nicht implementiert, während andere Netze und Services aufgrund der hohen Anforderungen an technische Kenntnisse großen Nutzergruppen niemals zur Verfügung standen.²⁹

Was mit sich dem Web 2.0 deutlich geändert hat, ist der Umstand, dass Partizipation und Kollaboration nicht mehr nur in Insellösungen innerhalb des WWW existieren, sondern dass tatsächlich das Web *selbst* sich von einer Sammlung verlinkter Hypertextseiten zunehmend in einen großen Partizipationsraum transformiert. Das WWW hat in den 1990er Jahren nicht zuletzt aufgrund seiner einfachen Benutzbarkeit das Internet zu einem Massenmedium gemacht. Wir sehen nun im Web 2.0 die, wie Geert Lovink im Hinblick auf die ökonomische Verwertung von „Produser“-Aktivitäten durch Web-Angebote kritisch formuliert,³⁰ „Vermassung“ von Partizipationsdiensten – damit aber auch von Partizipationsstrukturen und -chancen und damit, wie

28 Vgl. <http://xanadu.com/> [20.11.2006].

29 Telnet-basierte MUDs, das IRC mit seinen nicht leicht zu konfigurierenden Chat-Clients und auch das Usenet, das der jüngeren Generation unserer Studierenden schon überwiegend unbekannt ist, gehören zu den Anwendungen, die – trotz ihres Bekanntheitsgrades in der Online-Forschung – nie eine solche Öffentlichkeit wie das WWW erreicht haben.

30 Dass dies auch seine Schattenseiten und kritischen Momente hat, liegt auf der Hand. Es würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, dies hier zu diskutieren. Wir möchten zumindest auf einen Artikel Geert Lovinks verweisen, der verschiedene problematische Aspekte des Web 2.0 kritisch diskutiert (Lovink 2006).

wir hoffen demonstriert zu haben, neuen Bildungsanreizen. Die neueren Entwicklungen bestätigen uns also in folgenden Thesen, die aus unserer Sicht zentrale Grundlagen der erziehungswissenschaftlichen Internetforschung darstellen:

- dass das Internet ein Sozial- und Kulturraum von außerordentlicher Komplexität, Vielgestaltigkeit und Relevanz ist;
- dass Sozialisationsleistungen immer mehr durch sog. Virtualitätslagerungen erbracht werden (Marotzki 2000), also durch Medienarchitekturen, die Online- und Offline Anteile enthalten (Medienkonvergentes Verhalten bei Jugendlichen registrieren wir schon seit einiger Zeit; vgl. Schuegraf 2007 sowie Jenkins 2006);
- dass das Internet aus bildungstheoretischer Perspektive veränderte Modi der Subjektivitätskonstitution mit sich bringt, die forschungsmäßig erschlossen werden müssen (Marotzki 2007; Jörissen 2007b).

Literaturverzeichnis III.3.1

III.3.2 Kreativer Selbstausdruck in den Neuen Medien – zwischen Artikulation und “Crowdsourcing”

Jörissen, B. (2008). *Kreativer Selbstausdruck in den Neuen Medien – zwischen Artikulation und “Crowdsourcing”*. Zeitschrift für Kulturwissenschaften. 1/2008, S. 31-47

Die im Folgenden entfaltete Perspektive auf einige Aspekte der Transformation von Kreativität in den Neuen Medien ist im Kontext bildungswissenschaftlicher Internetforschung verortet. Unser Blick auf die Neuen Medien versteht diese als vernetztes Gefüge soziotechnischer Plattformen und Anwendungen, die vielfältigen sozialen und kulturellen Phänomenen einen neuen Raum gegeben haben, und die das Leben und die Alltagspraxen der meisten Menschen hierzulande einschneidend verändert haben. Von besonderem Interesse sind dabei die Veränderungsprozesse, welche die Formen der Gemeinschaftsbildung und der sozialen Vernetzung, Identitätsaspekte und schließlich den Welt- und Selbstbezug, die Erfahrungs- und Wahrnehmungsmuster von Individuen betreffen. Für die Neuen Medien ist dabei der Aspekt der *aktiven* Teilnahme an den neuen medialen Angeboten entscheidend. Während das Internet zu großen Teilen auch passiv, also im Stil der Massenmedien rein rezeptiv nutz- und konsumierbar ist, liegen die Chancen und Innovationspotentiale der Neuen Medien aus bildungswissenschaftlicher Sicht vor allem dort, wo Individuen sich einbringen, mitmachen, verändernd und gestaltend aktiv werden.

Die Neuen Medien stellen zunehmend ein Feld der aktiven Partizipation dar. Insbesondere mit dem sog. »Web 2.0« oder partizipativen Web mit seinen vielfältigen Angeboten zur Generierung von Inhalten – seien es Weblog-Beiträge oder Kommentare, Videobeiträge, Fotografien auf Fotosharing-Sites wie flickr.com, Profilsseiten auf sozialen Netzwerken wie MySpace, StudiVZ.de, facebook.com, Wikipedia-Einträge etc. – hat sich das World Wide Web zu einem Verbund medialer Angebote entwickelt, die überwiegend von den Benutzern generiert werden. Das Prinzip des „user generated content“ hat neue, milliardenschwere Märkte hervorgebracht. Die Anbieter stellen dabei – häufig ausgesprochen innovative – mediale Infrastrukturen zur Verfügung; die Inhalte werden ausschließlich (!) von den Nutzern der Angebote eingestellt.

Aus der Perspektive der NutzerInnen bieten sich im Web 2.0 verschiedenste Optionen, die man vielleicht unter den vier Begriffen der *Kollaboration*, des „*Sharings*“, der *Syndikation* und schließlich der *Artikulation* subsumieren kann (Jörissen und Marotzki 2007). Es geht dabei also etwa um Phänomene wie die kollaborative Mitarbeit an Großprojekten wie der Wikipedia, das Tauschen und Teilen medialer Objekte (Bilder, Videos, Musikdateien, etc.) und die (technisch automatisierte, im Web als *syndication* bekannte) Sammlung, Aggregation und Weitergabe von News- und Blogbeiträgen aus anderen Quellen (vgl. Herring 2005).

Aus medienpädagogischer (Niesyto 2001) und bildungswissenschaftlicher Perspektive ist der Aspekt der *Artikulation* in den Neuen Medien von besonderem Interesse. Im Anschluss an den Gedanken einer *Anthropologie der Artikulation* (Schlette und Jung 2005) versteht der Bildungswissenschaftler und Internetforscher Winfried Marotzki unter Artikulation die mediale Äußerung alltagsweltlicher Erfahrung von Welt und Selbst: „In diskursiven Äußerungen werden Erfahrungen artikuliert, die vor dem Hintergrund von Lebensinteressen und Handlungsproblemen gemacht wurden, entweder im meta-reflexiven (argumentativ) oder aber reflexiven (erzählend, beschreibend usw.) Modus. Der Diskurs wird als (multimediale) Artikulation von Erfahrungsräumen thematisierbar. Die Betonung multimedialer Artikulationen des Menschen erlaubt es, gerade den in den Neuen (Kommunikation-) Medien vorfindlichen Kommunikationsweisen einen systematischen und nicht substituierbaren Stellenwert einzuräumen“ (Marotzki 2008).

Dies kann sich einerseits auf nicht-alltägliche Verwendungsweisen von Medien beziehen – dort, wo PC und Internet zum kreativen Werkzeug für mediale Artikulationen werden. Interessanter sind für unseren Kontext jedoch solche medialen Alltagspraxen, in denen ständig und niederschwellig kreative Handlungsformen, zumeist in sozialen Kontexten, vorkommen. Der Medien- und Kommunikationswissenschaftler David Gauntlett bietet eine Minimaldefinition für eine „everyday

creativity” an: „[...] this particular understanding of creativity involves the physical making of something, leading to some form of communication, expression or revelation” (Gauntlett 2007:25). In ähnlicher Absicht verwendet Jean Burgess den Ausdruck „vernacular creativity” zur Charakterisierung der für die Neuen Medien typischen „kleinen” Artikulationsformen (Burgess 2007). Das „Vernakuläre” liegt dabei in ihrer *Alltäglichkeit* und *Beiläufigkeit* – Eigenschaften, die klassischerweise zur Abgrenzung „hochkultureller” von angeblich weniger wertvollen Artikulationsformen diene. Burgess regt mit der Exploration der „veralltäglichten” kreativen Praxen in den Neuen Medien an, alltägliche ästhetische Praxen, wie sie nicht nur im Internet, sondern beispielsweise ebenso in der digitalisierten Alltagsfotografie („vernacular photography”), der privaten Videographie, dem Machinima etc. verstärkt auftreten, als kreative Beiträge und mediale Eigenproduktionen ernst(er) zu nehmen. Die Beiträge dieser Formen von Kreativität seien, so Burgess, „iterative, accretive and palimpsestic in nature” (ebd., 187) – sie sind in diesen Eigenschaften der Iterativität, des nach und nach Entstehenden und des Collagenhaften eher *prozesshaft* als werkförmig.

Artikulationen sind vor dem Hintergrund dieser Diskussion in dem Sinne kreativ zu nennen, als sie mediale Manifestationen darstellen, in denen sich *neue* Sichtweisen entfalten. Unter den vielen Formen und Transformationen von Kreativität im Kontext der Neuen Medien möchte ich im Folgenden dieses Feld der Artikulation weiter thematisieren, und zwar insbesondere unter der Perspektive des *Selbstaudrucks* im Kontext Neuer Medien.

Zwei Aspekte sind dabei vorab zu betonen: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation wie beschrieben mit einer Formgebung einher, mit einer (medialen) Manifestation. Erst in dieser Entäußerung liegt ihr reflexiver Wert für das Individuum. Als Manifestationen stehen Artikulationen andererseits notwendig in einem *Feld der Sichtbarkeit und der Öffentlichkeit*. Die Struktur des Artikulationsmediums, so soll im Folgenden gezeigt werden, organisiert dabei immer eine je medienspezifische Form der Sichtbarkeit. Medien stellen immer Öffentlichkeiten her (und je neue Medien transformieren diese; vgl. Habermas 1962; McLuhan 1972). Im Fall des *Selbstaudrucks* bedingt dieser Öffentlichkeitscharakter einen subjektivierenden Effekt: Subjektivität formt sich im Feld der Selbst- und Fremdbegegnung mit den eigenen artikulativen Manifestationen am Kreuzungspunkt von entäußernder Sichtbarkeit einerseits und (i. S. Foucaults) „machtdurchzogener” Anerkennung andererseits. Diesen Chiasmus – von Artikulation und Subjektivierung auf der einen, Sichtbarkeit und Macht auf der anderen Achse – gilt es im Auge zu behalten.

Ich möchte im Folgenden zunächst den Zusammenhang von medialer Struktur und der Struktur von Subjektivität thematisieren und dies am Beispiel eines klassischen Subjektivierungsmediums – dem Tagebuch – explizieren. Im Anschluss daran gilt es, die spezifische Differenz von „analoger” zu „digitaler” Subjektivität (Poster 2006) theoretisch zu motivieren sowie am Beispiel des „Web 2.0” zu diskutieren. Insbesondere ist hier eine Veränderung dessen, was Foucault als Panoptismus bezeichnet (Foucault 1976a:279 ff.), zu registrieren. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die neuen Formen kreativen *Selbstaudrucks* nicht weniger als die alten in einem ökonomischen Feld stehen – allerdings einem, das sich im Internet erheblich transformiert hat. In einem abschließenden Abschnitt werden die entwickelten Thesen anhand eines ausgewählten Beispiels aus den Neuen Medien – den Userprofilen des sozialen Netzwerks MySpace – veranschaulicht und vertieft.

Mediale Subjektivierungsformen

Der Terminus „Selbstaudruck” bedingt die Vorstellung, dass es so etwas wie ein „Selbst” gibt, das ausgedrückt werden kann. Historisch betrachtet ist das alles andere als selbstverständlich. Denn das, was man heute in verschiedenen Begriffsvarianten als Selbst bezeichnet, unterliegt starken Veränderungen (Taylor 1996; Zirfas und Jörissen 2007). Die hier in Anschlag gebrachte These der subjektivierenden medialen Artikulation legt nahe, dass mediale Handlungspraxen an diesen Veränderungsprozessen entscheidenden Anteil haben, und dass insbesondere neue Medien neue Subjektivierungsformen hervorbringen (s. dazu etwa den mittlerweile klassischen Band von Sherry Turkle 1998).

Einen wichtigen Bezugspunkt in der Diskussion um Subjektivität und Subjektivierung bilden abseits des Mainstreams seit langem, zunehmend aber auch in bildungstheoretischen Debatten (Pongratz und Wimmer 2004) – die Schriften Michel Foucaults. Wir erfahren von Foucault auf den ersten Blick verhältnismäßig wenig darüber, welche Rolle Medien in Subjektivierungsprozessen (auf der Ebene der Praxen, nicht der Diskurse) gespielt haben könnten. Immerhin: die Archive, die Listen und Register, die Journale und Tagebücher spielen spätestens seit dem 18. Jahrhundert, wie Foucault aufzeigte, eine wichtige Rolle für die allmähliche Etablierung und Habitualisierung eines sich selbst beobachtenden und sich selbst taxierenden und normalisierenden Individuums. Diese Funktion erhalten sie aber – und das ist ein wichtiger Hinweis – nur in Bezug auf eine umfassendere Strategie des Sichtbarmachens des Individuums, seiner Eigenschaften, Leistungen, Entwicklungsverläufe und -dynamiken.

Es geht hierbei weniger um Medialität im Sinne materieller Medientheorie – also um Datenträger, Erinnerungsspeicher etc., sondern vielmehr um die *strukturalen* Eigenschaften von Medien und ihre praxiserzeugenden Funktionen innerhalb größerer Kontexte. Das Journal erfüllt seine spezifische Funktion nur im Kontext einer verinnerlichten, inkorporierten panoptischen Struktur, wie umgekehrt die panoptische Sichtbarkeit des Subjekts sich nur in der Sichtbarkeit des Journals manifestiert und erfüllt: von anderen gesehen werden zu können, ohne Kontrolle über deren Blicke zu haben.

Dass das Spiel von Blick und Macht für mediale Verhältnisse konstitutiv ist, kann als Konsens innerhalb des Diskurses um die *visual culture* betrachtet werden (Berger 1972; Evans und Hall 2002; Sturken und Cartwright 2005; Wells 2003). Man kann in diesem Sinne mithin von subjektivierenden medialen Handlungspraxen sprechen. In einem (metaphorischen) Sinn tritt das Individuum dabei zunächst als Medium der Einschreibung von Macht, die sein „Körperinneres durchzieht“ (Foucault 1976b:104 ff.), in Erscheinung. Wie Foucault stets hervorgehoben hat, wirkt die Macht nach seinem Verständnis nicht hemmend, sondern vielmehr ermöglichend: sie lässt das Individuum produktiv werden. Im Fall des Tagebuchs etwa – als eines klassischen Mediums des „Selbstaudrucks“ – wird das Individuum produktiv, indem es seine Lebensereignisse selbsttätig ein Journal einschreibt, das schließlich in der verinnerlichten Form der *Biographie* zu einer grundlegenden Struktur moderner, selbstreflexiv konstituierter Subjektivität gerinnt. Die Transformation von der Struktur des Mediums zur Struktur einer Subjektivierungsform verläuft über den panoptischen Blick und über jene „Pflicht zum Geständnis“ (Foucault 1976a), die das Individuum in einen Habitus der Selbstbeobachtung und -kontrolle transformiert und internalisiert.

Das Tagebuch als Beispiel eines strukturalen Subjektivierungsmediums

Die aktive Partizipation an selbst-artikulativen Praktiken markiert einen entscheidenden Unterschied zu Listen und Dossiers, die von Dritten über ein Individuum angefertigt und geführt werden. Das Tagebuch bindet das Individuum selbst ein und stellt es zugleich in eine spezifische Form der Sichtbarkeit. Das Individuum gibt sich hierbei eine bestimmte Form; dabei unterwirft es sich notwendigerweise einer Reihe von Regeln, wie etwa das regelmäßige Führen des Tagebuchs (verstetigte Selbstbeobachtung), das vollkommene Geständnis (Selbstveräußerung), radikale Selbstreflexion (Selbstmoralisierung), Biographisierung (als Beobachtung von kurz- und längerfristigen Entwicklungsverläufen, von „Verbesserungen“ und „Verschlechterungen“) etc.

Wenn man solche Regeln und ihre Auswirkungen als eine bloße Angelegenheit etwa eines pädagogisch-direktiven Verhältnisses betrachtet, übersieht man die Bedeutung der spezifischen *medialen Form* des Tagebuchs:

- Das Tagebuch ist z.B. gebunden, und nicht etwa ein Portfolio loser Zettel. Entnahmen, herausgerissene Seiten etc. hinterlassen Spuren. Das Tagebuch weist in diesem Sinn eine *lückenlose mediale Biographisierungsstruktur* auf, da es selbst die Löschungen noch als Spur – und Makel – bewahrt. Weiterhin erzeugt das Tagebuch eine neue Form der Öffentlichkeit.
- Während das (gedruckte, gebundene) Buch ein Massenmedium darstellt, erzeugt das Tagebuch eine Art *privatester Öffentlichkeit*; eine minimale soziale Arena der Selbstbeobachtung; es wird zur „Beichte ohne Beichtvater“ (Hahn 2000:231). So fungiert etwa der geheime oder zumindest diskrete Ort, an dem es aufbewahrt wird, auch dort als

Privatsphäre, wo es die räumlichen Lebensbedingungen nicht vorsehen. Bänder und Schlösser dienen als physische Schwellen der Abgrenzung von anderen Formen des Öffentlichen.

- Drittens weist das Tagebuch *strukturell* leere Seiten auf (ist es voll, so muss unverzüglich ein neues begonnen werden). Die leeren Seiten sind Forderung und Versprechen zugleich: Forderung, dass sich das Individuum mit seinem innersten Selbst, seinen eigenen Gedanken und Gefühlen in sie einschreibt; Versprechen, dass es als Individuum noch nicht festgeschrieben ist, dass es einen nicht determinierten (moralischen) Möglichkeitsraum gibt, den es im Interesse der Selbstverbesserung (mit-) gestalten kann.

Das Tagebuchschreiben geht also aufgrund der damit gewählten medialen Form mit einem modernen Subjektverständnis einher, das auf personaler Kontinuität, Intimität, Geschichtlichkeit und einem grundlegenden Entwurfscharakter (Zukünftigkeit) aufbaut. Es ist Manifestation eines „poietischen“ Subjekts, das mit einer Tiefe versehen ist, einer ihm innewohnenden „Natur“, die in ihrer frühen, „empfindsamen“ Variante noch auf eine göttliche Wurzel verwies, welcher es nachzuspüren galt, in ihrer späteren romantischen Fassung jedoch, wie Charles Taylor in seinem Band *Quellen des Selbst* hervorhebt (Taylor 1996), *erst* durch die Artikulation überhaupt zur Existenz kommt. Artikulation im Sinne eines genuin schöpferischen Akts des Selbstaudrucks ist in der Spätromantik, im Übergang zur Moderne der kreative Akt schlechthin, denn hier (im Innern, in den Gefühlen, der Natur, der Moralität etc.) liegt nun die Quelle alles Schöpfbaren (ebd.).

Die Kontinuität der Spur, entlang der das Individuum sich als biographisches entwirft und vermittelt der es sich bis in die tiefsten Verzweigungen seines Selbst hineinzubegeben (und wieder herausfinden) vermag, verdankt sich nicht zuletzt der Linearität und Persistenz der medialen Form des Tagebuchs, welches den vielen kleinen Ereignissen, Nichtigkeiten, Lüsten usw. einen geordneten Raum bietet und diesen dem selbstbeobachtenden, reflexiven Blick des Individuums wiederum darbietet.

Vom analogen zum digitalen Subjekt: „veränderte“ Subjektivierungspraxen im Kontext Neuer Medien

Das Beispiel des Tagebuchs legt nahe, dass im Fall des modernen Typs des schöpferischen Subjekts die Tiefe der Innerlichkeit (sei sie nun als göttlicher Funke, Natur, Trieb, Selbst, Dasein oder in welchen Formen auch immer gedacht) als eine Art von *Leerstelle* fungiert, die eine anhaltende Suchbewegung auslöst, weil sie ausgefüllt werden muss, aber niemals ausgefüllt werden kann (so wie die nie vollendete Arbeit des Tagebuchschreibens): unendlicher Quell, aber auch unendliche Aufgabe der Selbstsuche, Selbsterforschung, Selbstbefragung, Selbstbeobachtung (Hahn und Kapp 1987).

In Bezug auf die Neuen Medien ist demgegenüber eine Transformation zu registrieren. Unter den im Vergleich zu klassischen Medien stark veränderten medialen Strukturbedingungen entstehen neue Subjektivierungsformen. Der Historiker, Kulturwissenschaftler und Medientheoretiker Mark Poster plädiert in diesem Sinn für den Begriff eines „digitalen Subjekts“, das sich anhand der veränderten Schreibpraxen erkennen lässt, insofern „the more recent, perhaps postmodern, perhaps future, computer-mediated, even networked form of writing produces, amid the contingent world of events“ einen „digital author“ hervorbringe (Poster 2001:69).

Im Zentrum dieser Argumentation steht das Moment einer „Veränderung“: „The chief difference between the two, I contend, is the degree and shape of alterity in the relation of author to writing. Analogue authors configure a strong bond between the text and the self of the writer, a narcissistic, mirroring relation as the text is fundamentally an expression of the author – his or her style, mind, feelings. The digital author connotes a greater alterity between the text and the author, due in part to the digital nature of writing“ (ebd.), wie etwa kollaborative Schreibformen, synchrone schriftliche Kommunikationsformen oder auch veränderte, revidierbare, kopierbare etc. Schreibpraxen.¹

1 Vgl. etwa für die Transformation von Biographisierungsprozessen durch Weblogs: Lüders 2006.

Man kann zunächst festhalten, dass im Vergleich zum oben diskutierten Beispiel des Tagebuchs damit das strukturbedingte Moment der Kontinuität wegfällt. Ohne dass an dieser Stelle detailliert darauf eingegangen werden kann, sei doch das Beispiel der persönlichen Weblogs erwähnt, die oft – nicht unbedingt sehr zutreffend (Nardi 2004) – mit Tagebüchern verglichen werden. Einträge in Weblogs sind, im Gegensatz zu Tagebuchseiten, zunächst einmal für eine unbegrenzte Öffentlichkeit sichtbar. Sie sind *spurlos* löschar und können ebenso spurlos überschrieben, umgeschrieben und ergänzt werden. Sie sind zudem in aller Regel kommentierbar, so dass der Fluss der Selbstreflexion zumindest potentiell immer wieder durch Beiträge anderer annotiert, gedeutet, ergänzt, kritisiert werden kann – aus dem intimen Kontinuum des Tagebuchs wird so sehr leicht ein diskontinuierlicher sozialer Raum.

Zudem sind mit den Neuen Medien neue, komplexe Typen von Öffentlichkeit entstanden, die in dieser Form vorher nicht existierten. Die kulturelle Leitdifferenz „Privatheit vs. Öffentlichkeit“ verschiebt sich zusehends. Immer mehr ursprünglich dem Privatraum zugeordnete Daten und Informationen werden im Internet veröffentlicht; umgekehrt entstehen aber auch neue, abgestufte und differenziertere Öffentlichkeiten im Netz (wie z.B. Freundesnetzwerke innerhalb von Onlinecommunities oder auf sozialen Netzwerkseiten). Damit wird aber auch der „Disziplinblick“, der immer an sozialisatorische und institutionelle Räume gebunden war, transformiert. Die enorm zahlreichen Rückzugsräume der Neuen Medien ermöglichen es zwar einerseits (nicht zuletzt auch mit der Option der Anonymität bzw. Pseudonymität), praktisch unbeobachtet und unsanktioniert in beliebiger Weise mit anderen zu interagieren. Wer jedoch *nicht* anonym agiert – und dies stellt zunehmend die Regel dar (Döring 1999) – setzt sich nicht *einem* Disziplinblick, sondern gleich einer unvorhersehbaren Vielzahl von Blicken aus, die (ebenso wie im Panoptikum) unsichtbar und unkontrollierbar bleiben.

Schließlich und nicht zuletzt lösen die vormals nicht gegebenen Interaktions-, Kollaborations- und Partizipationsoptionen des heutigen Internets (vgl. Jörissen und Marotzki 2008) das, was von der klassischen Autorschaft übrig geblieben ist, in (oft sogar arbiträre und temporäre) kollektive Formen auf. Dabei finden zunehmend visuelle und audiovisuelle Kommunikationsformen Verwendung, so dass die Schrift als Leitmedium von Artikulationsprozessen durch visuelle Ausdrucksformen ergänzt wird. Kreative Äußerungsformen werden damit in den Neuen Medien tendenziell zu kollektiven Unternehmungen, etwa im Kontext von Peers oder den „Buddies“ (Freunde oder Kontakte) eines sozialen Netzwerks. Der Internetforscher und Netzaktivist Trebor Scholz spricht in diesem Zusammenhang vom Phänomen bzw. der Chance einer „distributed creativity“ (Scholz 2005; Scholz und Lovink 2007).

Die Optionen, Formen und Angebote für kreatives Handeln (im Sinne der Herstellung oder Veränderung kultureller Objekte) haben sich im Kontext des Internets innerhalb weniger Jahre enorm vermehrt. Zugleich unterliegt Kreativität, analog zu den angedeuteten Transformationen von Subjektivierungsformen im Kontext Neuer Medien, erheblichen Veränderungen und auch Rekontextualisierungen. Kreativität und Subjektivierung vollziehen sich immer enger und immer unmittelbarer im Kontext medialer Partizipationszusammenhänge. Dies gilt insbesondere für das „partizipative“ Internet, das seit einigen Jahren unter dem Label „Web 2.0“ angesprochen wird.

„User generated content“ und „crowdsourcing“: die neue Ökonomisierung von Kreativität im Web 2.0

Unter dem Stichwort „Web 2.0“ ist, vereinfacht gesagt, eine soziotechnologische Transformation des Internet (genauer: des World Wide Web als Teil des Internet) zu verstehen, die im Kern darin besteht, das Einstellen von Beiträgen im Netz – sei es in Form von Weblogs, in Form von Kommentaren auf anderen Webseiten, oder in Form von Aktivitäten auf „Social Networking Sites“ oder ähnlichen Angeboten – erheblich zu vereinfachen.

Das „produktive Subjekt“ erhält im Kontext der neuen Web-Technologien eine neue, gesteigerte Bedeutung. Beinahe ausnahmslos ist es der Fall, dass die Anbieter lediglich ein „leeres“ Web-Angebot, jedoch keine Inhalte zur Verfügung zu stellen. Der Inhalt wird jeweils von den Benutzern eingestellt: *user-generated content* nennt sich dieses Prinzip, oder auch *crowdsourcing* (ungefähr übersetzbar mit „Abschöpfen der Massen“). Die Beiträge und eingestellten Daten der Benutzer sind in der Tat das wichtigste Kapital für die in der Regel jungen, risikokapitalfinanzierten „Startup“-

Firmen. Das Videosharing-Netzwerk „youtube.com“, das Foto-Netzwerk „flickr.com“ und das soziale Netzwerk „MySpace.com“ sowie die virtuelle Welt „Secondlife“ sind prominente Beispiele – unter Hunderten, die hier aufgelistet werden könnten – für den Erfolg dieses ökonomischen Prinzips.

Die Kreativität des Einzelnen ist damit zum bedeutenden Wirtschaftsfaktor der Informations- und Kommunikationsindustrie, einem milliardenschweren Zukunftsmarkt, geworden – mit der entsprechenden Folge, dass im Internet die „Kreativitätsanreize“ sich zunehmend Konkurrenz machen; sprich: die Partizipationsangebote (also Plattformen) werden täglich zahlreicher und in der Anwendung niederschwelliger. Damit hat sich eine Umkehrung des Verhältnisses von Produzenten und Rezipienten vollzogen, die den einstigen Mediennutzer zum *Producer* (Hybrid aus „User“ und „Producer“) macht – und damit die aktive Partizipation an einem öffentlichen Medium zum Normal- und Dauerzustand macht. Diese neuen Formen der vernetzten Partizipation kann man einerseits, wie etwa der Medienaktivist und -kritiker Geert Lovink, aufgrund der massenweisen ökonomischen Ausnutzung der nicht-professionellen Inhaltslieferanten – „der kreativen (Unter-)Klasse, der virtuellen Intelligenzija, des Prekariats, der Multitude, der neuen Medienarbeiter, die ihre soziale Stellung professionalisieren wollen“ (Lovink 2006:17) – zu Recht kritisch betrachten. Aus einer von Foucault inspirierten Perspektive wäre es allerdings eine naive Vorstellung, die Ökonomisierung von Kreativität als etwas grundsätzlich Neues zu anzusehen. Insbesondere im Kontext der bekannten Biopolitik-These, nach welcher der historische Auftritt des modernen, selbstkontrollierten Individuums im Sinne des bürgerlichen Subjekts – nicht zufällig auch zur Zeit der Romantik, der Entdeckung oder auch Erfindung einer unendlich reichen Quelle der Innerlichkeit, die des kreativen Ausdrucks bedarf – gerade in der Zeit eines ökonomischen Umbruchs stattfand (vgl. dazu auch Hörisch 1980).

Auch im Kontext Neuer Medien sind erhebliche Umbrüche in der Organisation der Angebotsökonomien zu verzeichnen. Als „Long Tail“ bezeichnet Chris Anderson in einem viel beachteten Band das Phänomen der potenziert individualisierten und hochgradig personalisierten Ökonomie des Web 2.0.² Individualität und Markt gehen dabei eine merkwürdige Alliance ein. Die Beiträge und Artikulationen der Einzelnen mögen für einen Massenmarkt wertlos und uninteressant sein – ein durchschnittliches Weblog eignet sich nicht für den Nachrichtenteil einer Zeitung. Doch aufgrund der inzwischen hocheffizienten Suchmechanismen im Web (Google, oder für Weblogs etwa die Suchmaschine Technorati.com) ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch Beiträge für eine extrem kleine Zielgruppe ihre Rezipienten erreichen – und auf diese Weise etwa Werbeumsätze einbringen – durchaus nicht gering. Die ökonomische Bedeutung der kleinen, zumeist weniger elaborierten, *en passant* erbrachten – eben „vernakulären“ – Beiträge von Nutzern steigt damit enorm.

Selbstartikulationen im Kontext Sozialer Netzwerke

Unter den vielen Formen des „user-generated content“ stellen die Profildaten der Mitglieder *Sozialer Netzwerksites* eine verhältnismäßig elaborierte Variante dar. Soziale Netzwerke, gleichsam die Web 2.0-Version der Online-Communities der 1990er Jahre, zählen mit ihren insgesamt hunderten Millionen von Mitgliedern momentan zu den auffälligsten Phänomenen der Neuen Medien. Der Zweck sozialer Netzwerkangebote liegt typischerweise darin, soziale Kontakte mit anderen Mitgliedern zu schließen und/oder zu pflegen. In vielen Ländern haben soziale Netzwerke – v.a. für die Gruppe der jugendlichen Nutzer – einen festen Stellenwert im Alltag inne.

² Anderson 2006. Der Grundgedanke der Ökonomie des „Long Tail“ liegt darin, dass massenkonfektionierte Konsumgüter und -angebote immer nur für eine beschränkte Zielgruppe interessant sind. Die Neuen Medien hingegen machen es möglich, hochgradig individualisierte Angebote unter relativ geringem Aufwand zugänglich und auffindbar zu machen. Wenn also, um ein Beispiel zu konstruieren, 20% der auf den Markt gebrachten Mainstream-Musikstücke 80% der Musikkäufer ansprechen, würde es für ein Musikgeschäft einen erheblichen Aufwand mit sich bringen, die restlichen 80% des Musikangebots bereitzuhalten und interessierten Kunden nahezubringen. Für einen Online-Versandhandel im Verbindung mit Web 2.0-Technologien hingegen ist dies erheblich weniger aufwändig. Vgl. auch <http://www.wired.com/wired/archive/12.10/tail.html> [15.1.2008].

Sie dienen als primäres Medium zur Kommunikation mit Peers – in der Regel handelt es sich dabei nicht um Online-Bekanntschäften, sondern um „real life“-Peers wie Schulfreunde etc. – und bilden somit einen festen und zentralen Bestandteil vieler lokaler Jugendkulturen. Die Selbstdarstellungsformen auf sozia

len Netzwerken sind entsprechend für viele Nutzer von großer Bedeutung. Im Folgenden soll anschließend anhand eines ausgewählten sozialen Netzwerks – MySpace.com (mit derzeit ca. 200 Millionen angemeldeten Mitgliedern) – das Userprofil als Ort medialer Artikulation und einer neuen Form kreativen Selbstausdrucks vorgestellt werden.



Abb 1: Grafisch reichhaltig gestaltetes MySpace-Profil

Die Mitgliederprofile stellen das soziale Aktivitätszentrum auf MySpace dar. MySpace-Profile enthalten typischerweise folgende grundlegende Strukturelemente:

- eine Box mit dem Profilfoto, dem Usernamen und -Alter;
- eine Box mit Buttons zur Kontaktaufnahme
- einen Musik-Player (die Musik lässt sich in den Profileinstellungen auswählen und startet automatisch wenn das Profil aufgerufen wird)
- eine Box mit detaillierteren persönlichen Angaben (Beziehungsstatus, Vorlieben und Interessen, Wohnort, Sternzeichen etc.);
- eine Box, in denen Interessen und Gruppenmitgliedschaften auf MySpace aufgelistet werden;
- eine Box mit Kurzinfos;
- eine Box, in der die „Top Eight“, also die beliebtesten 8 „Buddies“ mit Profilbildern eingebildet sind (sowie einem Link zur vollständigen Freundesliste), sowie
- einer Box für Kommentare von Freunden, die in der Regel intensiv frequentiert und mit Grüßen und animierten bunten Grafiken angefüllt ist.

Die somit ermöglichte Komplexität ist erheblich. Das typische MySpace-Userprofil ist ausgesprochen bunt und unübersichtlich, da häufig die eigentlich für Texteingaben konfektionierten Boxen mit medialen Inhalten externer Dienste angefüllt werden und zudem bunte Fotografien oder Grafiken (zusätzlich zu den vorhandenen Bildern, Diashows und Videos) als Seitenhintergrund eingebunden werden (s. Abb. 1; zum Vergleich bietet sich das „ungeschmückte“ MySpace-Profil des Autors an³). Einen großen Teil der Profilseite nehmen in aller Regel die Kommentare von Besuchern des Profils (in der Regel Bekannte, wie den Beiträgen zumeist zu entnehmen ist) ein. Es gehört zu den Kernaktivitäten in sozialen Netzwerken, die diversen neuen Beiträge der eigenen „Freunde“ (d.h., der als Freund markierten Mitglieder) anzusehen und zu kommentieren, wobei häufig auch animierte kleine comicähnliche Grafiken in die Kommentarspalte („Wall“) eingebunden werden.

Die Freundesnetzwerke bilden auf diese Weise innerhalb der prinzipiell für alle Besucher zugänglichen Sozialen Netzwerksite kleinere, privatere „networked publics“ (wobei insbesondere Jugendliche den Gedanken, dass ihre Eltern die Profilseite aufsuchen könnten, nicht besonders schätzen; Boyd 2007:7). Auf der Basis einer langjährigen Teilnehmenden Beobachtung (US-amerikanischer NutzerInnen) auf MySpace und in anderen Sozialen Netzwerken hebt Danah Boyd die hohe Bedeutung dieser Profilseiten für ihre Nutzer hervor. Die Profilerstellung, so Boyd, stelle eine Initiation dar, der ausgiebige vorbereitende Handlungen vorausgehen: „By looking at others' profiles, teens get a sense of what types of presentations are socially appropriate; others' profiles provide critical cues about what to present on their own profile. While profiles are constructed through a series of generic forms, there is plenty of room for them to manipulate the profiles to express themselves. At a basic level, the choice of photos and the personalized answers to generic questions allow individuals to signal meaningful cues about themselves. While the ability to identify oneself through such textual and visual means is valuable, MySpace profiles also afford another level of personalization“ (ebd., 10).

Die individuelle Gestaltung der Profilseite ist also durchaus wichtig – deutlich dürfte allerdings auch sein, dass dies wenig mit den oben (am Beispiel des Tagebuchs) erwähnten Subjektivierungsprozessen im Sinne einer Erzeugung von Kontinuität, Geschichtlichkeit und Zukünftigkeit zu tun hat. Eher geht es hier um die Inszenierung gegenwartsorientierter Zugehörigkeiten („identity performances“, ebd., 11 ff.). Die Profilseite fungiert, im Gegensatz zu verbalen Formen der Selbstdarstellung, als grafische Oberfläche. Textteile stehen gleichberechtigt (oder sogar visuell überdeckt) neben visuellen oder audiovisuellen Elementen; eingebundene Musikstücke erzeugen Atmosphären. Durch die Besuchereinträge auf der sogenannten „Wall“ (eine Art dynamisches digitales Gästebuch) erscheint bzw. präsentiert sich das Individuum eingebettet in einen sozialen Kosmos (eingebildete „Buddies“), dessen kulturelle Objekte es wiederverwendet, rekombiniert, in neue Kontexte stellt usw. Auf der Fläche der Profilseite wird

³ <http://www.myspace.com/joerissen>

Identität als komplexes visuelles (oder audiovisuelles) Tableau, als Konstellation disparater Elemente präsentiert.

Aufschlussreich im Hinblick auf die Frage nach dem Charakter, den Kreativität im Kontext dieser Sozialen Netzwerkseiten annimmt, ist die Tatsache, dass die häufig geradezu chaotisch bunten Hintergrundbilder und -grafiken ursprünglich nicht vorgesehen waren. Hacker hatten schon kurz nach Erscheinen von MySpace eine Möglichkeit gefunden, die Dateien mit den Gestaltungsvorlagen zu manipulieren, was dann von anderen Mitgliedern kopiert und inzwischen millionenfach praktiziert wurde. Rückblickend dürfte nicht zuletzt die so erreichte weitgehend freie Gestaltbarkeit der MySpace-Userprofile zum Erfolg dieses Netzwerks erheblich beigetragen haben (während zur gleichen Zeit etwa das damals bereits etablierte soziale „Ur“-Netzwerk friendster.com einen starken Mitgliederschwund erlitt).

Im Kontext mit einer solchen „underground copy/paste culture“⁴ (ebd., 11), die eine eigene „Copy and Paste Literacy“ erfordert und befördert (Perkel 2006), könnte man analog von einer *copy/paste-Kreativität* sprechen, die in diesen Kontexten ausgebildet werden muss. Die soziotechnische Struktur der Plattform bringt neue Möglichkeiten der Artikulation hervor, die sich nicht zuletzt dem Umstand verdanken, dass digitale Objekte verlustfrei und beliebig oft kopierbar sind (Poster 2006). Das Finden, Kopieren, Tauschen, „Verschenken“ digitaler Objekte wird zur universellen Geste und zum integralen Moment der Interaktionen innerhalb solcher Netzwerke.

Das kreative Moment ist dabei gewissermaßen nicht originär, aber originell: Die Selbstdarstellung wird zu einer Kunst des Samplings und Resamplings digitaler Objekte. Neues entsteht als Emergenz, als vorher so nicht dagewesene Rekombination vorhandener Elemente. Der Charakter des „Hacking“ spielt dabei nicht immer, aber insgesamt recht häufig eine große Rolle: Kreativität im Kontext des Web 2.0 mag marktförmig sein und ist sicherlich vermarktbare; sie nimmt jedoch auch oft einen geradezu subversiven Charakter an. Auf der einfachsten Ebene zeigt sich diese Subversion dort, wo die per Multiple Choice auszuwählenden persönlichen Angaben in persiflierender Absicht verwendet werden (absurde Altersangaben, absurde Angaben über Anzahl der Kinder etc.). Auf einer komplexeren Ebene wird in die grafische Struktur der Profilseite per Style-Hack erheblich eingegriffen – auch dies geschieht per „copy & paste“ und stellt selten das Ergebnis selbst gecodeter Style-Modifikationen dar. Abbildung 2 zeigt ein solches Profil. Im Vergleich zum Profil in Abbildung 1 wird deutlich, dass die komplette Layout-Struktur der Seite verschwunden ist. Die Strukturelemente des Profils wurden im Rahmen eines kleinen, in die überwiegend leere Seite integrierten Fensters aufgenommen, so dass das Profil funktionsfähig bleibt.

⁴ Der Ausdruck „copy and paste“ bezieht sich dabei auf die grundlegende Eigenschaft digitaler Objekte (Texte, Bilder, Musikstücke, Videos etc.), auf ihrer Code-Ebene kopiert und daher verlustfrei vervielfältigt und beliebig oft weitergegeben werden zu können. Diese zunächst technische Option erhält in medienkulturellen Kontexten verschiedene Ausprägungen, die von anarchistisch inspirierten Szenen (freier und unbeschränkter Austausch jeglicher kultureller Objekte – gegenpolitische Praxen, die sich also grundsätzlich gegen urheberrechtliche Beschränkungen richten) bis hin zu elaborierten Versuchen, „Copy & Paste“-Kulturalität auf eine rechtlich stabile Basis zu stellen, reicht (Beispiele dafür wäre die OpenSource-Initiative im Bereich der Computersoftware oder die „creative commons“-Initiative, die abgestufte Freigaben für kulturelle Erzeugnisse jeglicher Art auf globaler Ebene zur Verfügung stellt).



Abb 2 Beispiel eines strukturell modifizierten MySpace-Profiles

In welcher Weise auch immer das Profil gestaltet wird: Die inszenierte Identität ereignet sich als *Konstellation* subkultureller Versatzstücke, die ihre Bedeutung nur im sozialen Vollzug, also den Interaktionen innerhalb der Freundesgruppe, erhalten. „Friends provide context by offering users an imagined audience to guide behavioral norms” (Boyd und Ellison 2007). Sicherlich geht es hierbei um das im Kontext neuer Medien immer zentraler werdende Thema des *impression management* (insofern Selbstpräsentationen im Netz aufgrund der Persistenz der Webseiten unabhängig von der Anwesenheit der Person verlaufen, also *impression management* nicht situativ geregelt werden kann, verdichten sich die Anforderungen an Profilstellen proportional zur sozialen Bedeutung der Netzwerkwelten). In der Präsentationsperspektive erscheinen sie als *taste performances* (Liu 2007), also, wie man im Anschluss an Bourdieu sagen kann, als digitale Versionen der Aufführung von Habitus. Doch die panoptische Struktur der medialen Selbstdarstellung verweist darauf, dass es hier nicht nur um Inszenierung, sondern eben auch um Subjektivierungseffekte geht. Erstens stellt die Profilstelle eine hochkomplexe Form medialer Artikulation dar – das Individuum begegnet sich selbst als entäußerter Figuration auf dem medialen Tableau der Seite; zweitens unterwirft sich das Individuum dem Blick und der Einschätzung Anderer; drittens schließlich schreiben sich die Reaktion der sozialen Umwelt unmittelbar auf der Profilstelle selbst ein (in Form von Freundeslisten und Besuchereinträgen auf der „Wall“) und werden damit ein bestimmendes Element der präsentierten Identität.

Subjektivierung geschieht mithin im Kontext von Peers (aber vorstellbar auch imaginierten fremden Profilbesuchern, also imaginierten Anderen). Die regelmäßigen Interaktionen und die regelmäßige Aktualisierung der Profilstellen bilden dabei den (rituellen) Kern der Partizipation in Sozialen Netzwerken. Diese ästhetischen Alltagspraxen schreiben sich in den Alltag der (regelmäßigen) Nutzer ein.

Die Quellen dieser Form von kreativem Selbstaussdruck liegen zu einem großen Teil *nicht* in der Tiefe einer Innerlichkeit verborgen, wie es das romantische Verständnis des schöpferischen Individuum als poetisch-expressiver Subjektivität es angedacht hatte, und wie es auch die Selbstfindungsideologien der 1970er Jahre noch transportiert hatten (im Sinne einer kreativen „Befreiung“ eines eingekapselten, verdrängten, „wahren“ Selbst). Sie liegen vielmehr auf der

Oberfläche des Interfaces und der soziotechnischen Strukturen, werden nicht selbst geschaffen, sondern gefunden und kreativ eingebunden: de- und rekontextualisiert im Kontext einer habitualisierten und beinahe beiläufigen, eben „vernakulären“ medialen Handlungspraxis. Als „Quelle des Selbst“ (Taylor), der Expressivität und mithin der Kreativität fungiert im Internet ein komplexer technosozialer Kosmos, der letztlich aus einem Amalgam eigener und fremder, textueller, auditiver und visueller, immer veränderlicher Elemente besteht. Kreativität wird in einem solchen Kontext zum Gemeinschafts-Ereignis, zur Kunst des Sampelns, Rekombinierens, Rekontextualisierens von Elementen in einem medialen sozialen Raum.

Literaturverzeichnis III.3.2

III.3.3 Informelle Lernkulturen in Online-Communities. Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen

Jörissen, B. (2007). *Informelle Lernkulturen in Online-Communities. Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen*. In: Wulf, Ch., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend, Medien und Familie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 184-219.

Es ist bekannt, dass das Internet zu einem nicht geringen Teil als ein großer jugendkultureller Erlebnisraum betrachtet werden kann (Vogelgesang 2000). Wie die jährlich aktualisierten „Jugend-Information-Multimedia“-Studien (Medienpäd. Forschungsverbund 2005) immer wieder zeigen, stellt das Spielen im Internet für viele Jugendliche – neben anderen Tätigkeiten wie etwa Chatten, Musikdownload oder Informationsbeschaffung im Bereich jugendnaher Themen – einen wichtigen Aspekt dar. Wir kennen auf der anderen, weniger ludischen Seite die Neuen Medien als Plattform für *e-Learning*-Umgebungen, die mal mehr, mal weniger erfolgreich vor allem der Ergänzung und Optimierung der vorhandenen institutionellen, etwa schulischen Lernkulturen dienen sollen. Weniger bekannt ist das Internet bisher als ein Ort, an dem sich informelle jugendliche Lernkulturen formieren. Mehr und mehr wird speziell das Internet zu einem kommunikativen Ort, an dem Welt- und Selbstbezüge ausgeprägt und Wissensbestände modifiziert und erweitert werden (Marotzki 2004; Hagedorn 2003). Damit ist weniger die individuelle Wissenserweiterung gemeint, also etwa die Verwendung des Internet als Lernmedium zu Recherchezwecken etc., sondern vielmehr die Tatsache, dass das Internet immer mehr zu einem Ort kollektiver Bemühungen um Lernen und Wissenserweiterung wird. „Netsurfers don't ride alone“ (Wellmann 1999) – was bereits für die frühe Phase des World Wide Web galt, hat sich in den letzten Jahren zu einem Boom von Online-Communities und sozialen Netzwerken entwickelt, der mediengeschichtlich, was den Zuwachs an Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten angeht, seinesgleichen sucht (vgl. Jörissen/Marotzki 2007) und der eine Vielzahl neuer medialer Lernkulturen hervorbringt.

In diesem Kapitel soll an einem konkreten Fall rekonstruiert werden, wie informelles Lernen in Online-Communities ermöglicht und gestaltet wird. Für die Untersuchung wurden nicht-reaktive Erhebungen (Datensammlungen) in einer der größten Foto-Online-Communities im deutschsprachigen Raum¹ durchgeführt. Zu Vergleichszwecken im Sinne der minimalen bzw. maximalen Kontrastierung (Kelle 1994) wurden zusätzliche Erhebungen in einer deutschen und einer internationalen Foto-Community durchgeführt.² Die Wahl unter den unzähligen Optionen jugendkultureller Online-Communities fiel aus mehreren Gründen auf das Genre der Foto-Communities:

Erstens ist damit ein Bereich angesprochen, der durch die Neuen Medien in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen hat – sehr stark auch in der Jugendkultur. Der Digitalkamera- und Fotohandy-Boom hat in Verbindung mit der Verbreitung von schnellen Internetzugängen dafür gesorgt, dass das Internet in vielfältiger Weise zu einem Ort der Präsentation und des Austauschs von Fotos wird. Es kommt zu einer massiven Präsenz privat aufgenommener Laien- und Amateurfotografien in sog. „Fotoblogs“ (Foto-Weblogs, in

¹ <http://www.fotocommunity.de> [20.08.2006].

² <http://www.deviantphoto.de>; <http://www.flickr.com> [15.10.2006].

etwa als Foto-Online-Tagebücher umschreibbar), in vielen größeren und kleineren Foto-Communities und Foto-Sharing-Seiten.³

Zweitens stellt die Fotografie einen Bereich dar, in dem eine große Bandbreite an Kompetenzen und Lernbezügen vorhanden ist – schon seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert reicht die Palette vom „Knipser“ über den mehr oder weniger ambitionierten Amateur bis hin zu semiprofessionellen Hobbyfotografen: Im Jahr 1888 brachte die Eastman-Company die erste Kodak-Instantkamera mit dem Slogan „You press the button, we do the rest“ auf den Markt. Entwicklung und Ausbelichtung erfolgten vollständig in den Eastman-Labors. Die Einführung dieser Kamera wurde von geschickten Werbekampagnen begleitet, sodass eine große Anzahl von Amateuren in Europa und den Vereinigten Staaten begannen, ihre Lebenswelten in Schnapsschüssen zu dokumentieren (Rosenblum 1997, 259). Die Ausdifferenzierung in professionelle und Amateurfotografie datiert weitaus früher; die *Société Française de Photographie* und die *Photographic Society of London* wurden 1853/1854 gegründet, kaum 15 Jahre nach der Einführung der Daguerreotypie bzw. Fox Talbots Calotypie. In den 150 Jahren der Entwicklung und Verbreitung der Fotografie haben sich somit unterschiedliche fotografische Praxen entwickelt. Mögen die Übergänge zwischen Schnapsschuss-Fotografen, ambitionierten Amateuren und Professionellen nicht in jedem Einzelfall scharf definierbar sein, so lassen sich diese Kategorien doch anhand der verschiedenen diskursiven Felder, Handlungspraxen, Technikbezüge und Institutionen identifizieren, mit denen sie einhergehen. Für unseren Kontext (für eine ausführlichere Diskussion vgl. Pilarczyk/Mietzner 2005, 82 ff.)⁴ ist dabei v. a. interessant, dass diese drei fotografischen Praxen a) weitestgehend *getrennt* voneinander existierten, sowohl was den Kompetenzerwerb, die Erstellung und die Präsentation von Fotografien betrifft (typische Orte wären etwa das Atelier, der lokale Foto-Club sowie der engere Privatraum) und dass sie b) in der Regel mit unterschiedlichen Lernkulturen einhergehen (formales Lernen als Regelfall des professionellen Fotografen, nonformales Lernen des Amateurs in Kursen etc., beiläufiges Lernen des Knipsers). Durch die Neuen Medien gerät dieses Feld in rege Bewegung: Während die Werke dieser Gruppen voneinander getrennt in Familienalben, an den Wänden des eigenen Wohnraums oder auf Ausstellungen präsentiert wurden, befinden sich in den Bildforen der Foto-Communities Fotografien verschiedenster Niveaus nebeneinander – je nach Community sehr häufig mit Diskussionen und Kommentaren der anderen Mitglieder versehen. Die Grenze zwischen professionellen und semiprofessionellen Fotografien weicht zunehmend auf: zahlreiche Fotoagenturen betreten den Markt, die anspruchsvolle Amateurfotografie zu extrem geringen Preisen für Werbeagenturen, Webdesigner, Layouter etc. zur Verfügung stellen.⁵ Foto-Communities sind – je nach Ausrichtung – Lernräume, in denen erfahrene und hochkompetent Hobbyfotografen mit lernwilligen Einsteigern zusammentreffen. Sie bieten insofern ein neues, strukturell außergewöhnlich interessantes Feld zur Beobachtung selbstorganisierter, informeller Lernumgebungen.

Drittens schließlich können Fotografien als Inszenierungen von Verhältnissen zur Welt, zu anderen und zu sich selbst gelesen werden. Mit der Fotografie verbindet sich also potentiell nicht nur ein medienspezifisches Lernen, sondern sie impliziert zugleich ein weltbezogenes Lernen, ein Dazu- und Umlernen der Art und Weise, wie Dinge, Kulturen, Orte, Menschen, Körper, etc. gesehen werden können (Niesyto 1991, 2001). Das Bild fungiert dabei als decodierbare Verdichtung von Weltsichten; als eine solche steht es im Zentrum ritueller Aushandlungsprozesse – im Fall der beforschten Foto-Online-Communities trifft dies z. T.

³ Vgl. die Online-Quellensammlungen: <http://del.icio.us/joerissen/PhotoCommunities>; <http://del.icio.us/joerissen/PhotoSharing>; <http://del.icio.us/joerissen/PhotoBlogs>; <http://del.icio.us/joerissen/MoblogCommunities> [20.08.2006].

⁴ Vgl. auch den Beitrag zu Familienurlaubs-Fotos von Iris Nentwig-Gesemann in diesem Band.

⁵ Vgl. <http://www.istockphoto.com/>; <http://www.dreamstime.com/>; <http://www.fotolia.com/>; <http://www.shutterstock.com/>; <http://www.stockxpert.com> [20.08.2006].

wortwörtlich zu, wenn die Fotografien sowohl funktional als auch im Layout der Webseiten das Zentrum bilden.

Die Performativität des Interface: Methodische und methodologische Vorüberlegungen zur Ritualität in der Online-Sphäre

Im Kontext der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung stellt die Online-Sphäre einen immer noch wenig bekannten und nur partiell erschlossenen Bereich dar. Wiewohl qualitative Medienforschung als mittlerweile etablierter Methodenbereich gelten kann (vgl. Ayaß/Bergmann 2006; Mikos/Wegener 2005), so bezieht sich doch ein Großteil der Beiträge auf klassische Medientypen. Die qualitative Erforschung von Online-Communities als eines der prägnantesten Phänomene der Neuen Medien stellt unter methodischen Gesichtspunkten immer noch eine Herausforderung dar. Einen wichtigen Beitrag zur Erforschung von Online-Communities stellt das von Winfried Marotzki entwickelte Strukturmodell zur Community-Analyse dar (Marotzki 2003). Es handelt sich hierbei um sieben Merkmalsdimensionen, die grundsätzlich bei allen Online-Communities (im engeren Sinne)⁶ vorfindbar sind (s. u.). Sie gewährleisten einen Einblick in die komplexe soziotechnische Anatomie, in den hohen Grad der Verschränkung sozialer und technischer Aspekte von Online-Communities.

Im Zusammenhang einer Ritualstudie ist u. E. eine solche Analyse von strukturalen bzw. formalen Aspekten von besonderer Relevanz. Denn in der außermedialen (körperlichen) Sphäre sind Rituale vor allem durch ihre *formalen* Eigenschaften von der nicht-rituellen Alltagswelt (Alltagspraktiken und -routinen) unterschieden (Wulf/Zirfas 2004c, 17). Rituale werden durch szenische Arrangements gestaltet. Dies umfasst die Konstruktion des rituellen *Raumes*, der durch Schwellenmarkierungen abgegrenzt wird, der rituellen *Zeit*, die ebenfalls markiert wird und zudem durch Rhythmen gestaltet wird (Iteration), der speziellen körperlichen *Gesten und Bewegungen*, der rituellen *Gegenstände und Requisiten* und ihrer Verwendung. In einer medialen Umgebung sind viele dieser Aspekte durch die medialen Formaspekte von Online-Communities mehr oder weniger eingeschränkt. Während der (reale) rituelle Raum in nahezu beliebiger Weise besetzt und geschmückt werden kann, stehen dem in medialen Kontexten technische Optionen und Beschränkungen gegenüber. Die Zeit sozialer Handlungsvollzüge und Rhythmen nimmt in Online-Zusammenhängen neue Formen an (Interaktionen können besonders etwa in asynchronen Kommunikationsumgebungen unterbrochen und wieder aufgenommen werden, ohne dass die „Online-Situation“ dadurch notwendigerweise einen Bruch erfährt). Gesten und Körperinszenierungen sind von der Art der verfügbaren Medien abhängig (wie das bekannte Beispiel der Emoticons oder „Smilies“ in der textbasierten Internetkommunikation zeigt), was für die online verfügbaren digitalen Objekte (Texte, Bilder, Videos, Musik, Software etc.) gleichermaßen gilt.

⁶ Im Internet existieren sehr verschiedene sozio-technische Formen von Gemeinschaftsbildung. Sie lassen sich durch zwei Grundmerkmale voneinander unterscheiden: Formelle Communities sind solche, in denen An- und Abmeldeprozeduren existieren, also Nicht-Mitglieder von Mitgliedern formal unterscheidbar sind. Beispiele informeller Community-Formen wären etwa Newsgroup- oder Chat-Communities, die ebenfalls einen hohen und stabilen Grad von Einbindung und Vergemeinschaftung erreichen können, die jedoch nicht über scharf umrissene In-Group-Kriterien verfügen. Zweitens lassen sich dezentrale von zentralen Community-Formen unterscheiden. Die Community der Counterstrike-Online-Spieler etwa ist dezentral in Form einzelner Spielverbände („Clans“) organisiert, die untereinander nur durch Spielaktivitäten, also okkasionell miteinander verbunden sind (vgl. Bausch/Jörissen 2004). Dennoch lässt sich über die Clan-Zugehörigkeit angeben, wer zu dieser Community gehört und wer nicht (formales Abgrenzungskriterium). Das Magdeburger Strukturmodell bezieht sich auf Online-Communities im engeren Sinne, also auf solche Community-Formen, die sowohl über ein formales Zugehörigkeitskriterium als auch über eine zentrale Organisationsstruktur verfügen.

Diese strukturellen Einschränkungen sind, von der anderen Seite betrachtet, aber auch *Ermöglichkeiten* sozialer (und ritueller bzw. ritualisierter) Handlungspraxen. Diese entlasten die Akteure, indem sie Ihnen Gestaltungsmittel an die Hand geben. Die Gestaltung von Raum, Zeit, Präsenz und Objekten ist in gewissen Grenzen bereits – nicht inhaltlich, sondern der Form nach – technisch implementiert. Online-Communities sind formal daraufhin *angelegt*, Sozialität – genauer: bestimmte Formen von Sozialität – herzustellen und zu befördern. Dabei stellen viele ihrer Formmerkmale Reaktionen auf vorgängig existente Vergemeinschaftungsformen, Bedürfnisse und Gewohnheiten dar. In dieser Hinsicht herrschen zwischen den verschiedenen Online-Communities teilweise erhebliche Unterschiede, die sich nicht zuletzt, wie wir im Folgenden darlegen wollen, auf die Optionen zur Gestaltung von Lernkulturen auswirken.

Will man die Spezifika von Online-Communities bezüglich ihrer Bedeutung für Sozialität, Lernen und Bildung erfassen, so müssen – aus dieser Perspektive – ihre formalen Aspekte im Sinne einer *performativen Matrix* ihrer möglichen sozialen Interaktionsformen analysiert werden. Damit soll nicht behauptet werden, dass andere, eher an den konkreten Kommunikationen oder den Erfahrungen der Mitglieder orientierte methodische Zugänge (etwa über Diskursanalyse, Gruppendiskussionen oder Einzelinterviews) nicht ebenfalls wichtige Erkenntnisse zu diesen Bereichen beisteuern würden. Eine einigermaßen vollständige Beschreibung des hochgradig komplexen Forschungsgegenstands „Online-Community“ würde wohl die Kombination mehrerer methodischer Zugänge erfordern. Angesichts des entwicklungswürdigen Methodeninventars in diesem Bereich, der Komplexität und Materialmenge sowie den zu verhandelnden methodischen Fragen ist solches im Rahmen einer Teilstudie nicht zu leisten. In diesem Sinne soll es im Folgenden darum gehen, a) die Strukturmerkmale der beforschten Online-Communities hinsichtlich der rituellen Handlungspraxen, die sie etablieren, zu analysieren und sie b) im Hinblick auf die implizierten lernkulturellen Aspekte zu diskutieren.

Online-ethnografische Strukturmerkmale und ihre ritualtheoretischen Implikationen

Marotzki (2003) unterscheidet sieben online-ethnografische Strukturmerkmale. Gemäß der oben vorgebrachten These, dass Sozialität und Ritualität in Online-Communities mit ihren formalen Merkmalen verknüpft sind, ergänzen wir die Strukturmerkmale um ihre ritualtheoretischen Bezüge.

- *Infrastruktur*: Aufgrund ihrer Angewiesenheit auf die aktive Teilnahme ihrer Mitglieder stehen Online-Communities grundsätzlich vor der Aufgabe, die Interaktivität der Website den jeweiligen Anforderungen entsprechend zu gestalten. Dabei geht es darum, die implementierten technischen Optionen über eine entsprechende *Interface*-Gestaltung und über entsprechende *Navigationsangebote* (Weblinks) den spezifischen Anforderungen oder Ideen der Community entsprechend nutzbar zu machen. In der Frühphase des World Wide Web (WWW) folgte die Aufmachung WWW-basierter Online-Communities in der Regel bestimmten *Leitmetaphern*, welche zugleich die Navigationsstruktur wie auch die Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten versinnbildlicht darstellten.⁷ Die immer noch aktive Online-Community *Funcity*⁸ bedient sich beispielsweise der Metapher einer Stadt mit Einkaufspassagen, Cafés (Chaträumen), Flughafenlounges (für Einzelchats) etc. (vgl. Marotzki 2004). Derartige Metaphern, die das unbekannte Neue Medium durch alltagsweltliche Interaktionsorte begreifbar machen, sind in den Communities der späten 1990er Jahre in der Regel nicht mehr anzutreffen. Stattdessen haben sich eine eher technisch anmutende Webforen-Struktur⁹ bzw. eine informationsreiche

⁷ Entsprechend heißt die erste Strukturdimension bei Marotzki (2003) nicht Infrastruktur, sondern Leitmetapher.

⁸ <http://www.funama.de> [20.08.2006].

⁹ Vgl. etwa <http://www.ciao.de/cafe.php>; <http://www.spotlight.de/> [20.8.2006]

Portalseiten-Struktur¹⁰ als verbreitete Interface-Form durchgesetzt. Die Infrastruktur als Verbund von Daten-, Interface- und Navigationsstrukturen bildet die Grundlage aller Community-Aktivitäten. Daten-, Navigations- und Interfacestruktur legen die Bandbreite konkreter Interaktionsmöglichkeiten und Handlungstypen fest. Im Fall von Foto-Online-Communities lässt die *Datenstruktur* Text- und Bilddaten, jedoch keine Video- und Audiodaten etc. zu. Die Ausdrucksmöglichkeiten werden damit in medialer Hinsicht eindeutig festgelegt und begrenzt. Die *Navigationsstruktur* entscheidet, auf welche Weise, in welcher Ordnung die eingestellten Bilder zugänglich sind – ob sie in themenbezogenen Foren gesammelt werden oder aber nur über Schlagworte erreichbar sind, ob bestimmte neue Bilder (z. B. nach Themen oder Freunden selektiert) den Mitgliedern direkt nach dem Einloggen angezeigt werden, welche Funktionen (z. B. das Hilfesystem, Fotografie-bezogene Informationsressourcen, Textforen zu gemeinschaftlichem Austausch, Suchfunktionen) schnell und leicht erreichbar und welche eher auf tieferen Navigationsebenen verborgen sind, etc. Die *Interfacestruktur* bestimmt den Charakter der Interaktionen weitgehend: Geschieht das Einstellen von Bildern umstandslos (niederschwellig) oder gibt es vorgeschaltete Bedingungen? Können Bilder an einem privaten Ort abgelegt werden oder werden sie immer der Öffentlichkeit präsentiert? Sind Kommentare zu den Bildern möglich und wenn, wie zentral werden diese präsentiert? Wie deutlich wird der Status eines Mitglieds hervorgehoben? Wie präsent sind die sozialen Kontakte („Buddies“, s. u.) auf den angezeigten Seiten?

- Jede Online-Community besitzt eine spezifische *soziografische Struktur*. Diese umfasst die Zugangsbedingungen und -prozeduren (Anmeldung), das Regelwerk, das Status-System (nicht-zahlende, einfache und Premium-Mitgliedschaften sind in fast allen kommerziell betriebenen Communities zu finden), das Gratifikations- und Sanktionssystem sowie das häufig vorhandene Buddy- und Ignore-System (Freunde/Feinde-Kennzeichnung). Vor allem die Differenziertheit des letzteren kann ausschlaggebend für die Form der etablierten sozialen Beziehungen sein. Im Hinblick auf die Herausbildung sozialer Rituale ist die soziografische Struktur von großer Bedeutung. Die Art des Zugangs etwa (anonyme Anmeldung vs. Anmeldung mit vollem Namen und Überprüfung der E-Mail-Adresse, evtl. sogar Identitätsfeststellung) legt fest, ob der Community-Charakter eher unverbindlich ist oder aber die Form eines „ernsten Spiels“ annimmt, in das die Beteiligten sich mit ihren realen Identitäten einbringen. Das Gratifikations- und Sanktionssystem fördert bestimmte (gewollte) regelmäßige Aktionsformen in Communities – etwa die Teilnahme an Forendiskussionen –, die häufig einen ritualisierten und gemeinschaftlichen Charakter aufweisen. Das Buddy-System schließlich etabliert Anerkennungsstrukturen und kann somit innerhalb der Community (je nach Implementation und Nutzung) stabile Gemeinschaften wie auch Status-Transformationen – bspw. die Aufnahme in eine bestehende Peergroup – bewirken.
- Online-Communities sind von der Mitwirkung ihrer Mitglieder abhängig. Der Grad an Mitbestimmung wird durch die *Partizipationsstruktur* geregelt, welche die Mitbestimmungsoptionen der Mitglieder differenziert festlegt. Sie variiert sehr stark zwischen verschiedenen Communities und ist häufig auch vom Status der Mitglieder abhängig (Neulinge haben weniger Rechte als seit langem aktive Mitglieder, zahlende mehr als nicht-zahlende etc.). Unterscheiden lassen sich hierbei die *inhaltliche Partizipation* (z. B. Forenbeiträge initiieren und beantworten), die *strukturelle Partizipation* (z. B. neue Diskussionsforen eröffnen) und die *organisatorische Partizipation* (z. B. Entscheidungen über Grundcharakter und grundlegende Veränderungen der Community mitbestimmen). Mit diesen Partizipationstypen gehen potentiell unterschiedliche Grade von Einbindung und

¹⁰ Vgl. etwa <http://www.aleviler.de/> [20.8.2006]

Verpflichtung einher. Aus unseren Erhebungen der vorangegangenen Phase der Berliner Ritualstudie im Bereich der LAN-Party-Communities wissen wir, dass insbesondere die organisatorische Partizipation mit vielfältigen Lernaspekten bis hin zur Professionalisierung einhergehen kann (Bausch/Jörissen 2004).

- Jede Online-Community verfügt über mindestens eine Möglichkeit der gegenseitigen Kommunikation ihrer Mitglieder. In aller Regel handelt es sich um ein ganzes Bündel verschiedener Optionen, das die spezifische *Kommunikationsstruktur* einer Community ausmacht. Dies umfasst sowohl „one-to-one“- als auch „many-to-many“-Kommunikationsdienste (Chat, Privatchat, Foren, E-Mail, Instant-Messaging, SMS-Interface, Mailinglisten, etc.). In ritualtheoretischer Hinsicht ist die Art der Kommunikationsmöglichkeiten von großer Bedeutung. Communities ohne many-to-many-Kommunikationsformen – falls so etwas existiert – hätten einen grundlegend anderen Vergemeinschaftungscharakter als solche, in denen regelmäßige Partizipation in gemeinschaftlichen Foren und anderen sozialen Arenen eine dominante Rolle spielt. Ob die vorgesehenen Kommunikationsformen synchron oder asynchron (oder beides) angelegt sind, entscheidet über die Art der Präsenz der Mitglieder füreinander und somit über die Formen der Interaktionsrituale (die etwa im Chat sehr andere sind als in Webforen). Die involvierten Medientypen schließlich sind konstitutiv für die Struktur der sozialen Imagination. Eine rein textbasierte Kommunikation hat sehr andere Auswirkungen auf die Vorstellung der Mitglieder voneinander (und von der Community) als Bild- oder Avatar-basierte Kommunikationsformen.
- Communities sind an mehr oder weniger stark abgegrenzten gemeinsamen Themen oder Interessen orientiert. Unter der *Informationsstruktur* sind alle Dienste zu verstehen, durch welche die Mitglieder mit für sie relevanten Informationen versorgt werden. Dies können Themen- oder auch Community-bezogene Informationen sein, also etwa Newsletter, thematische Linksammlungen und Datenbanken, Kalender zur Organisation gemeinsamer Aktivitäten sowie auf der Website integrierte Glossare und Wikis.¹¹ Gerade letztere, die mittlerweile häufig vorzufinden sind, transformieren den traditionellerweise nicht-interaktiven Charakter der Informationsstruktur (one-to-many-Kommunikation) zunehmend in ein interaktives Geschehen. In diesem Kontext ist auch zu erwähnen, dass v. a. bei Abwesenheit spezialisierter Informationssysteme die klassischen Webforen als Teil der Informationsstruktur genutzt werden können, indem dort etwa FAQ-Sammlungen (Frequently Asked Questions), Tutorials etc. versammelt werden. Die Informationsstruktur repräsentiert einerseits kommunikative Traditionen, also eine geschichtliche Dimension, insofern wiederkehrende Fragen und Probleme häufig in Form von Fragensammlungen und auch Verhaltenskodizes fixiert werden. Regelmäßige Newsletter und die (eher selten anzutreffenden) Kalendersysteme können sehr unterschiedliche Funktionen haben, jedoch gehen sie in jedem Fall mit temporalen Aspekten einher. Sie führen Rhythmen ein und geben dem Community-Leben eine äußere zeitliche Form (koppeln sie also an alltagsweltliche Zeitsysteme) in Opposition zu den intramedialen Zeitverhältnissen in Online-Communities, die eine sehr andere Struktur aufweisen (Großklaus 2003; Ellrich 2003). Diese Elemente der Informationsstruktur können somit dazu genutzt werden, Gemeinschaftsrituale (realweltliche Treffen oder terminierte Online-Ereignisse) zu initiieren und zu koordinieren.
- Die *Präsentationsstruktur* einer Community umfasst das in allen Online-Communities vorhandene Identitätsmanagement, also die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Selbstpräsentation der einzelnen Mitglieder. Darüber hinaus ist in einigen Communities die Möglichkeit einer Präsentation auf Gruppenebene oder sogar der

¹¹ Ein „Wiki“ ist ein auf Webseiten integrierbares System der gemeinsamen und interaktiven Informationssammlung im Stil der *Wikipedia*. Je nach Kontext kann ein Wiki auch eher der *Kommunikationsstruktur* einer Community zuzurechnen sein.

Visualisierung von Freundes-Netzwerken vorhanden. Die Präsentation kann in privaten oder halböffentlichen Arenen erfolgen (eigene Homepage oder Weblog innerhalb der Community-Seiten; Identitätskarte mit aufgelisteten Persönlichkeits-eigenschaften und Vorlieben). In aller Regel haben die Mitglieder die Möglichkeit, sich durch einen sog. *Avatar* repräsentieren zu lassen (in der schlichten Variante handelt es sich dabei um ein kleines Foto oder eine Grafik, in der komplexen Variante um eine virtuelle dreidimensionale Figur, deren körperliche Merkmale und Ausstattung, Mimiken und Gestiken bis ins kleinste Detail festgelegt werden)¹². Die Präsentationsstruktur ist für die *Inszenierung von Identitäten* wesentlich, insofern sie hierfür spezielle Inszenierungsräume, öffentliche und private Bühnen gleichsam, bereitstellt.

- Schließlich spielt das *Verhältnis Online-Offline* häufig eine große Rolle: Bei einigen Communities bestehen strukturelle Vorkehrungen, die ein Offline-Treffen der Mitglieder ermöglichen oder gezielt befördern, indem per E-Mail bspw. Termine von Treffen oder sonstigen Aktivitäten an Interessierte weitergeleitet werden. Dies können User-Treffen von Themen-Communities sein oder auch Treffen zwischen einzelnen Mitgliedern oder Gruppen. Zum Verhältnis online-offline gehören außerdem etwa in Communities integrierte Shop-Angebote, die also zu realweltlichen Warenlieferungen führen. Es geht bei dieser Dimension also um eine Bewegung aus dem medialen Raum heraus. Insofern es sich hier in jedem Fall um die Überschreitung einer medialen Grenze handelt, die lange auch als ontologische Grenze (zwischen „Virtualität“ und „Realität“, vgl. etwa Welsch 1998, 2000; Jörissen 2006) empfunden wurde, könnte hier von einem Moment organisierter *Transgression* gesprochen werden.

Interface-Design und Präsenzcharakter

Diese sieben Merkmalsbereiche beschreiben zusammen genommen eine Matrix der möglichen Interaktionsformen von Online-Communities. Der Weg der strukturalen Analyse wird einerseits der Einsicht gerecht, dass Medien ihre Wirkungen wesentlich über ihre Form, über spezifische „Mediengrammatiken“ entfalten. Neben diesem methodologischen Argument liegt aber ein wichtiger methodischer Vorteil der Strukturanalyse darin, die Überkomplexität der meisten Online-Communities für den Beobachter zu reduzieren. Die Vielzahl unterschiedlicher Datentypen, die oft unüberschaubare Datenmenge und eine zumeist sehr große Bandbreite unterschiedlicher Nutzungsmöglichkeiten und Interaktionsformen werden durch die strukturanalytische Rahmung in handhabbare Bereiche aufgeteilt. Auf diese Weise werden die verschiedenen Komponenten und Elemente einer Community so weit beschreibbar, dass ihre Grundcharakteristika deutlich hervortreten.

Was in der analytischen Perspektive allerdings weniger in den Blick gerät, sind die aus der Struktur resultierenden Handlungslogiken und -muster, soweit sie mehrere Strukturdimensionen *übergreifen*. Das Interfacedesign ist hierbei von besonderer Bedeutung, insofern alle Strukturdimensionen in ihrer Ausprägung und ihrem Funktionspotential wesentlich durch die jeweils realisierten Interfaces bestimmt werden: Es kommt nicht nur darauf an, welche Funktionen in einer Community theoretisch vorhanden sind; wichtig ist vor allem die Art, *wie* sie auf den Seiten implementiert werden. Welche konkrete Rolle etwa ein vorhandenes Buddy-System in den Interaktionen einer Community spielt, hängt wesentlich davon ab, wie und wo dieses Feature auf den Seiten platziert, auf welche Weise es visualisiert und mit welchen anderen Strukturmerkmalen es funktional verknüpft ist. Die Buddies eines Mitglieds können beispielsweise auf dem Bildschirm in einer Seitenleiste aufgelistet sein. Anhand eines Präsenzindikators ist sichtbar, welche Freunde momentan online, also in der Community eingeloggt sind (häufig ein farblich codierter Punkt neben dem Namen der Buddies). Auf diese Weise erzeugt das Interface unmittelbar eine

¹² Vgl. etwa die 3D-Chat-Community *Secondlife* (<http://www.secondlife.com> [20.08.2006]).

soziale Kopräsenz: Da die anderen auch meinen Präsenzindikator auf ihren Bildschirmen sehen, entsteht eine *gegenseitige Sichtbarkeit* (des Präsenzstatus). Ein Klick auf den Namen eines Buddies öffnet dann bspw. ein Chat-Fenster und ermöglicht die direkte Kommunikation. Existiert hingegen keine solche Seitenleiste mit Buddy-Namen, so ist die soziografische Struktur zwar dieselbe, jedoch wird sie nicht in dieser Weise in ein Feld der Sichtbarkeit umgesetzt. Ein Mitglied muss in diesem Fall seine Buddy-Liste manuell aufsuchen und nachschauen, ob gerade jemand online ist. Das Moment der Kopräsenz und der spontanen synchronen Kommunikation spielt in diesem Fall eine erheblich geringere Rolle (weil die gegenseitige Sichtbarkeit der Präsenzindikatoren nicht mehr gewährleistet ist), und die Interaktionen werden eine andere, eher asynchrone Form annehmen.

Die Frage der Präsenz hängt nicht nur mit visuellen Elementen wie Präsenzindikatoren zusammen, sondern sie kann auch beispielsweise durch die Art der Organisation von Daten beeinflusst werden. In seinem Band „Virtuelle Gemeinschaft“, ein Klassiker der Online-Community-Literatur, beginnt Howard Rheingold das der Ur-Community *The WELL*¹³ gewidmete erste Kapitel mit folgenden Sätzen:

„Im Sommer 1986 wurde meine damals zwei Jahre alte Tochter von einer Zecke befallen. Dieses blutdürstige *Etwas* saugte an der Kopfhaut unseres Kindes und wir wußten nicht genau, was zu tun war. Es war elf Uhr abends. Ich nahm Verbindung mit WELL auf. Innerhalb von Minuten erhielt ich meine Online-Antwort [...] Was mich erstaunte, war nicht nur die Geschwindigkeit, mit der wir genau die Information erhielten, die wir brauchten, exakt in dem Moment, in dem wir sie brauchten. Es war das intensive Gefühl von Geborgenheit, das sich bei der Entdeckung einstellt, daß wirkliche Menschen [...] rund um die Uhr da sind, wenn man sie braucht.“ (Rheingold 1994, 31)

Das Gefühl der „Geborgenheit“ in einer Gemeinschaft resultiert aus der Erfahrung einer *Präsenz* und dem Eindruck, dass die Forenseiten auf *The WELL* „wirkliche“ Begegnungsorte mit „wirklichen“ Menschen darstellen. Für die empirische Untersuchung von Ritualen in der Online-Sphäre sind derartige Eigenschaften der Infrastruktur von großer Bedeutung. Die schnelle Reaktion der Mitglieder im *WELL* war nur deshalb möglich, weil dieses Textforensystem im Gegensatz zu den Foren des Usenet (auch als „Newsgroups“ bekannt) auf einem zentralen Computer (Server) installiert ist, sodass jede eingegebene Information *unverzögerlich* für alle anderen sichtbar ist (während im Usenet viele tausend Server die Informationen nach und nach untereinander austauschen).¹⁴

Sowohl im obigen Beispiel des Buddy-Systems wie in der von Rheingold geschilderten Episode deutet sich an, dass ein wesentliches Merkmal – oder eine wesentliche Aufgabe – von Online-Communities die *Gestaltung sozialer Gegenwärtigkeit* ist. Mike Sandbothe (2001) hat dies am Beispiel textbasierter Online-Rollenspieluniversen unter dem Titel der „appäsenten Präsenz“ diskutiert. Es geht in diesem Sinne in Online-Communities darum, gemeinsam in einem bestimmten Zeitraum an einem bestimmten Ort zu sein. Wie lang der Zeitraum sich erstreckt und wie der Ort beschaffen ist, kann dabei variabel und Gegenstand der Gestaltung sein – sei es mittels Text, Bildern oder virtuellen Objekten und Umgebungen. Narrativ, visuell oder virtuell konstruierte Zeiten, Räume und Körper erzeugen neue „kollektiv konstituierte Präsenzen“ (Sandbothe 2001, 201).

¹³ <http://www.well.com/> [16.09.2006].

¹⁴ Selbst in den teilweise stark zeitverzögerten Diskussionen von Usenet-Foren kann es jedoch zu verdichteten Situationen kommen. Wie etwa Caja Thimm und Heide Ehmer am Beispiel der Untersuchung einer Senioren-Newsgroup aufzeigen, rufen insbesondere emotional besetzte Themen zeitliche dichtere Diskussionen hervor als andere (Thimm/Ehmer 2000, 231). Die Beteiligten haben auch hier durchaus den Eindruck, an lebendigen Interaktionen teilzunehmen.

Zum methodologischen Status des Online-Materials: Webseiten als „Orte“ sozialer Situationen

Der Aspekt der Herstellung „kollektiv konstituierter Präsenzen“ führt zu einem letzten methodologischen Aspekt, der den Status des Materials betrifft, mit dem der Beobachter von Online-Communities konfrontiert ist. Jede Community hat (mindestens) einen Bereich, an dem ihre sozialen Aktivitäten stattfinden. Im Fall von Foto-Communities sind dies die Bildforenseiten (s. u., also Seiten, auf denen die Fotos angesehen und kommentiert werden können). Betrachtet man solche oder ähnliche Internetseiten als Gegenstand qualitativ-empirischer Forschung, so fragt sich, welchen Status (als Material) man ihnen zuweisen muss. Gegen die auf den ersten Blick plausible Auffassung, es handele sich – wie es z. B. bei statischen Webseiten der Fall ist – um bloße *Dokumente*, spricht die Tatsache, dass diese Seiten zugleich für die Interagierenden einen *Ort* der Begegnung darstellen, der sowohl eine für die User deutlich markierte und auch symbolisch besetzte *lokale Situierung* (bspw. durch die Forenbezeichnung, welche die thematische Widmung des Forums anzeigt) aufweist als auch eine *zeitliche Umgrenzung* und bisweilen hohe zeitliche Dichte.

Mit anderen Worten, und damit die mediale Besonderheit fokussierend: Viele der Internetseiten, die wir innerhalb von Online-Communities zu sehen bekommen und die einen Teil ihrer Kommunikationsstruktur bilden, sind Teil *ereignishafter* sozialer Zusammenhänge und *zugleich* die Dokumentation derselben. Im Kontext qualitativer Sozialforschung ist dies ein Sonderfall, denn die beobachtete *Situation* und die mediale *Repräsentation* derselben (Protokolle, Fotografien, Videos) sind üblicherweise nicht miteinander identisch. Die dynamisch und interaktiv generierte Bildforenseite steht gleichsam in *zwei verschiedenen zeitlichen Ordnungen*: erstens im Modus einer sozial verdichteten *Gegenwart*, die sich im Augenblick des Vollzugs zum Eindruck einer Appräsenz der diskutierenden Mitglieder verdichten kann; zweitens im Modus einer dokumentierten *Vergangenheit*.

Trotz ihres dokumentarischen Charakters weisen solche Community-Seiten – genauer: weist die interaktive *Entstehung* solcher Seiten – sozialen Ereignischarakter auf. Das Online-Geschehen auf diesen Seiten selbst muss insofern als eine Form der sozialen *Situation* verstanden werden. Damit stellt sich die Frage nach den Begrenzungen solcher Situationen. Wir erheben eine Bildforenseite, aber wo beginnt und wo endet die damit einhergehende Situation? Es fragt sich, ob nicht der weitere Handlungskontext, der eine solche Seite erst entstehen lässt, in die Betrachtung mit einbezogen werden muss. Es sind, wie Howard Rheingold betont, „wirkliche Menschen“, welche ihre Tastaturen bedienen oder, wie im Fall der hier untersuchten Foto-Communities, erheblich ausgreifendere vorbereitende „Offline“-Tätigkeiten vollziehen (wie etwa das Fotografieren und Selektieren von Bildern, die Vorbereitung für das Hochladen, den Akt des Hochladens in die Community-Datenstruktur selbst etc.). Diese Handlungen können in der Tat Teil ritueller oder ritualisierter Vollzüge sein. Im Material tauchen sie allenfalls als Spur auf. Auf der Basis einer strukturalen Analyse können sie jedoch als Kontexte miteinbezogen werden, insofern das Community-Interface an diesen vorhergehenden Handlungen beteiligt ist.

Im Fall von Foto-Communities ist der schlichte Umstand evident, dass ein Foto aufgenommen worden sein muss, bevor es hochgeladen werden kann. Es muss für den „Upload“ ausgewählt worden sein. Es müssen Entscheidungen darüber getroffen werden, an welche Stelle das Foto hochgeladen wird (ob in einen privaten Ordner, in dieses oder ein anderes öffentliches Forum, in einen Community-internen Fotowettbewerb etc.). Wie aus dieser Aufzählung ersichtlich wird, geht der Einrichtung eines neuen Bildforenbeitrags ein mehrfacher Handlungs- und Selektionsprozess voraus, der im Fall längerer Mitgliedschaft und etablierter Freundschaftsbeziehungen vor dem Hintergrund eines medial strukturierten sozialen Kontextes betrachtet werden muss, also potentiell und partiell bereits eine Reaktion auf vorausgegangene Interaktionen darstellt. Der soziale Handlungskontext ist daher sowohl umfassender wie auch komplexer als das, was auf den ersten Blick schlicht als eine Internetseite unter anderen erscheinen könnte. Er bezieht vorausgegangene realweltliche Handlung ebenso ein wie vorausgegangene soziale Online- und ggf. auch Offline-Aktivitäten. Die Internetseite wird aus dieser Perspektive als der besondere Ort erkennbar, an

dem die Handlungen der Beteiligten in ein Feld der öffentlichen oder gemeinschaftlichen *Sichtbarkeit* gestellt werden.¹⁵ Sie hat daher für die Mitglieder Ereignischarakter. Genau in diesen Eigenschaften können wir die *performativen Aspekte* von Online-Interaktionen beobachten.

Die empirische Analyse solcher komplexen Dokumente kann sich folglich nicht auf Text- oder Bildinterpretation beschränken; vielmehr muss es darum gehen, die in dieser Verschränkung angelegten performativen Situations- und Handlungstypen zu erschließen, wie Jo Reichertz und Nadine Marth am Beispiel der Analyse einer Homepage aufzeigen (Reichertz/Marth 2004). Zur adäquaten Analyse von Online-Communities ist es nötig, beide Aspekte – sowohl die strukturalen als auch die performativen – zu berücksichtigen. Im Folgenden geht es im Sinne dieser doppelten methodischen Strategie darum, die strukturalen Dimensionen zugleich in ihren performativen Aspekten sichtbar zu machen.¹⁶

Die ausgewählten Online-Communities im strukturanalytischen Vergleich

Demografie und Grundcharakteristik

Fotocommunity.de

Die Website *fotocommunity.de* ist die mit Abstand größte deutschsprachige Foto-Online-Community. Das Ausmaß des aktuellen Fotografiebooms spiegelt sich in den Mitglieder- und Aktivitätsstatistiken der Seite: zum Erhebungszeitraum (März 2006) waren 280.000 zahlende und nicht-zahlende Mitglieder angemeldet, von denen 2,1 Millionen Fotos zu besichtigen sind – durchschnittlich 7,5 Fotos pro Mitglied. Zu diesen Fotos existieren ca. 17 Millionen Anmerkungen (Bildkritiken) in den Foren, und zusätzlich wurden noch einmal so viele sogenannte „Quickmails“ verschickt (eine direkte Kommunikationsmöglichkeit zwischen zwei auf der Seite eingeloggten Mitgliedern). Auf jedes Foto kommen daher im Durchschnitt 8 Anmerkungen, sodass jedes Mitglied von *fotocommunity.de* bei 7,5 eingestellten Bildern durchschnittlich 42 Anmerkungen zu seinen Bildern und ebenso viele Nachrichten per Quickmail erhalten hat. Täglich werden auf *fotocommunity.de* derzeit ca. 4700 neue Fotos, ca. 50.000 neue Anmerkungen und ebenso viele „Quickmails“ eingestellt. Die Seite gewinnt pro Tag ca. 400 neue Mitglieder; gleichzeitig anwesend sind je nach Wochentag und Tageszeit zwischen 2.500 und 3.500 eingeloggte Mitglieder. Die im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Foto-Online-Communities außerordentlich hohen Mitgliederzahlen und Zuwachsraten zeigen, dass diese Community eine außerordentlich breite Akzeptanz genießt. Die Betreiber wie auch die Mitglieder (wie zahlreichen Diskussionsbeiträgen zu entnehmen ist) betonen den integrativen Charakter der Seite. So verweist schon der Name explizit auf den Community-Charakter, und die Selbstcharakterisierung als „große FC-Familie“ findet sich auffallend häufig in den Begrüßungsnachrichten und Forenbeiträgen. Im Gegensatz zu den anderen beiden Communities wird in den Selbstdarstellungen der *fotocommunity.de* neben der dominanten Gemeinschaftsorientierung ein expliziter Lernbezug hergestellt (wir kommen später darauf zurück).

[Bild verloren. S. für die Startseite ersatzweise: <http://www.fotocommunity.de>]

Abb. 6: www.fotocommunity.de (Startseite).

15 Vgl. zu einem ganz ähnlichen Verhältnis von Performance und Exposition im sog. „real life“ den Beitrag von Birgit Althans und Sebastian Schinkel in diesem Band.

16 Wir konzentrieren uns dabei auf die systematische Beschreibung der soziografischen, der Informationsstruktur sowie der Kommunikationsstruktur als der drei zentralen Strukturdimensionen im Hinblick auf die Lernthematik. Weitere Strukturaspekte werden okkasionell in die Betrachtung einbezogen.

Die *fotocommunity.de* präsentiert sich auf ihrer Homepage in einer Portalseitenstruktur, durch welche verschiedene operative Bereiche wie u. a. ein Textforensystem, ein Hilfesystem, ein Shopsystem, ein Terminverwaltungssystem und – als wichtigstes Element – ein Bildforensystem erreichbar sind. Prominent hervorgehoben (durch farbig markierte Reiter im Kopfbereich) werden ausgewählte sog. „Channel“, sodass ein unmittelbarer Zugang zu dem Bildmaterial angeboten wird (s. Abb. 6) – unsere Erhebungen fanden hauptsächlich im „Youth“-Channel (reserviert für Mitglieder bis zum 25. Lebensjahr) statt. Ein Mausklick auf diese grafischen Links führt auf eine Seite, auf der verschiedene Sektionen dieses „Channels“ angeboten werden. Fast alle Sektionen sind in weitere Untersektionen unterteilt.¹⁷ Auf jeder dieser Ebenen wird eine Auswahl an Fotos aus den unter ihr zusammengefassten Sektionen und Untersektionen sowie eine Navigationsstruktur am linken Bildrand angezeigt. Je tiefer man in die Hierarchie eintaucht, desto spezifischer werden die angezeigten Fotos in thematischer Hinsicht.¹⁸ Die Mitglieder laden ihre Fotos hoch und stellen diese entweder in einen Privatbereich ein, der i. d. R. von anderen besucht und eingesehen werden kann, oder aber sie „posten“ ihr Foto in eines der themengebundenen Bildforen.

Obwohl das Interface-Design eine relativ gute Übersicht über hunderte Sektionen und tausende Untersektionen bietet, ist es praktisch unmöglich, das Gesamtgeschehen der Community zu verfolgen. Dies hat zur Folge, dass community-orientierte Mitglieder¹⁹ auf die Selektion verhältnismäßig weniger Untersektionen angewiesen sind. In den spezialisierten Untersektionen haben die Mitglieder die Möglichkeit, ihre besonderen Interessen, aber auch ihre fotografischen Haltungen wiederzufinden – Anspruch und Qualität, Inhalt und Form der Kommentare wechseln mit den verschiedenen Sektionen und Untersektionen je nach Themenbereich sehr stark. Auf diese Weise bilden sich in vielen Sektionen eigene visuelle und interaktive Stile aus – die teilweise Gegenstand sarkastischer Kommentare in den Textforen sind, etwa was das Qualitätsniveau in der Untersektion Natur/ Tiere/Haustiere betrifft.

Deviantphoto.de

Deviantphoto.de ist eine mittelgroße deutschsprachige Community, die in Design und Namensgebung an die hochfrequentierte internationale Seite *deviantart.com* angelehnt ist. Die Anzahl der aktiven Teilnehmer liegt, wie aufgrund der eingegangenen Antworten einer an auf der Startseite platzierten Umfrage vermutet werden kann, bei mindestens ca. 750 (bei 4000 angemeldeten Mitgliedern²⁰). Im Gegensatz zur *fotocommunity.de*, die ein breites Publikum anspricht, verweist bereits die Namensgebung von *deviantphoto.de* auf ein

¹⁷ Für eine Übersicht vgl. http://www.fotocommunity.de/info/Struktur_der_fotocommunity [16.09.2006]. Es existieren neun Channel mit insgesamt mehreren hundert Sektionen und mehreren tausend Untersektionen.

¹⁸ Ein Beispiel: Ein Mausklick auf den Channel „Youth“ präsentiert acht neue Fotos aus insgesamt ca. 87.000 Fotos dieses Channels. Ein Mausklick im linken Untermenü auf die Sektion „Menschen“ zeigt acht von ca. 13.000 Fotos dieser beliebten Sektion (darunter Portraits, Selbstportraits, Aktportraits, Fashion-Portraits etc.). Ein Klick auf die nun angebotene Untersektion „Selbstportrait“ zeigt die neuesten acht von ca. 2000 Fotos dieser Untersektion. Auf allen Ebenen wird oberhalb der acht präsentierten Fotos eine Linkleiste zu älteren Fotos angeboten, sodass das Angebot jedes Channels, jeder Sektion und Untersektion sehr schnell gefunden und gesichtet werden kann. Auf jeder Ebene kann jedes Foto direkt angeklickt werden, was dann zu einer Bildforenseite dieses speziellen Fotos führt, auf die wir später genauer eingehen werden.

¹⁹ Die *fotocommunity.de* lässt sich prinzipiell auch ohne Community-Bezug benutzen. Stellt man seine Bilder nicht in den Bildforen der Community-Öffentlichkeit vor, so verbleiben sie im eigenen „Foto-Home“. Hat ein Benutzer keine „Buddies“ in der Community, so werden die Bilder seines Foto-Homes nur dann entdeckt, wenn seine Profiseiten über die Fotografenliste oder über die Mitglieder-Suchfunktion der Seite aufgerufen wird. Man kann somit die *fotocommunity.de* als eine Art virtuelles Familienalbum ohne Community-Bezug zweckentfremden. Den Nutzerstatistiken der Seite lässt sich allerdings entnehmen, dass dies kaum der Fall ist: es gibt kaum Mitglieder, die nicht zumindest durch Bildkommentierung an den Community-Aktivitäten teilnehmen.

²⁰ <http://aktuell.deviantphoto.de/> [16.9.2006].

Abweichen vom bürgerlichen Mainstream, mithin auf eine intendierte Exklusivität der Community. Die besagte Umfrage verkündet an gut sichtbarer Stelle den hohen Anspruch der Mitglieder von *deviantphoto.de*: Die Frage „Planst du professioneller Fotograf(in)/ Fotodesigner(in) zu werden?“²¹ wurde von einem Fünftel der Teilnehmenden mit „Ja, unbedingt“, von neun Prozent mit „Nein, bin nämlich schon dabei, einer zu werden“ und von immerhin fünf Prozent mit „Nein, bin schon einer“ beantwortet. Vertraut man diesem Umfrageergebnis, so scheint mehr als ein Drittel der aktiven Teilnehmer professionelle Ambitionen aufzuweisen – selbst wenn ein Mitteilungsbedürfnis entsprechend ambitionierter Mitglieder die prozentualen Ergebnisse verzerrt haben mag, imponiert die absolute Zahl von mehr als zweihundert entsprechend kompetenten bzw. motivierten Mitgliedern. Der Anspruch auf Exklusivität wird seitens der Community bei jedem hochgeladenen Bild eingefordert: Dem Eingabeformular ist eine Informationsseite vorgeschaltet, die, neben den üblichen Urheberrechtshinweisen, in roter Schrift darauf hinweist, dass *deviantphoto.de* sich „mit dem Hobby Fotografie im künstlerischen und fototechnischen Sinne“ beschäftige und „nicht als privates Fotoalbum für Schnappschüsse oder Familienfotos gedacht“ sei.²²

Da *deviantphoto.de* nicht über Shop-, Kalendersysteme und derartige Extras verfügt, ist das Interface schlanker gestaltet und wesentlich stärker auf die Präsentation von Fotografien einerseits und Community-Inhalten andererseits konzentriert. Die Startseite verfügt über einen Kopfbereich, der neben dem Logo ein Hauptmenü mit wenigen Einträgen (Links zu den Bildern, zum Forum, zur Hilfe) sowie eine ausgesprochen dezent platzierte Benutzernavigationsleiste (welche über neu eingegangene Nachrichten etc. informiert) enthält. Unterhalb des Kopfbereiches wird eine kleine Auswahl an Fotos präsentiert. Unterhalb der Fotos wiederum finden sich Community-bezogene „News“ gut sichtbar platziert. Eine Spalte am linken Bildrand enthält das Menü mit Links auf die vorhandenen Galerien (äquivalent den „Channels“ auf *fotocommunity.de*) und einigen zusätzlichen Verweisen. Untersektionen der Galerien existieren nicht. Im Gegensatz zur *fotocommunity.de*, wo die Miniaturen auf den Sektionsseiten begleitende Informationen enthalten (Bildtitel, Bildautor, Zeit und Datum des Uploads, Anzahl der erhaltenen Anmerkungen), stehen die Miniaturen der Fotos auf den Galerieseiten – es werden pro Bildschirm 15 Reihen à 4 Fotos angezeigt – frei und ohne begleitenden Text, sodass tatsächlich ein Galerie-ähnlicher Eindruck entsteht, der die (miniaturisierten) Fotografien in einer für Kunstwerke üblichen Form präsentiert.

Flickr.com

Flickr.com gilt allgemein als die international größte Foto-orientierte Community. Aufgrund früherer veröffentlichter Zahlen – aktuelle Daten werden seit geraumer Zeit nicht mehr genannt – kann mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass sich die Mitgliederzahlen im einstelligen, möglicherweise aber auch im zweistelligen Millionenbereich bewegen. Diese internationale, von den Medien viel beachtete Website gehört zu jenen technisch innovativen Angeboten, die nach der Baisse der IT-Branche gegründet wurden. Aufgrund seiner aufwendigen und außergewöhnlich komfortablen Benutzeroberfläche sowie eines sehr umfangreich ausgestatteten kostenlosen Angebots (großer Speicherplatz, keine Begrenzung einstellbarer Fotos) erweckt *flickr.com* auf den ersten Blick den Eindruck eines virtuellen Fotoalbums. *Flickr.com* erfüllt durchaus die Funktion einer „Fotosharing“-Website,²³ ist darüber hinaus jedoch, wie erst der zweite Blick zeigt, ein soziotechnisches Gebilde von erheblicher Komplexität: Je nach individueller Nutzungsweise kann *flickr.com* als bloßes Fotoalbum, als riesiger Fundus verschlagworteter Fotos aus aller Welt, als soziales Freundes-Freunde-Netzwerk und/oder als Plattform für eine Vielzahl abgegrenzter Foto-Communities erscheinen. Die verschiedenen Anwendungsebenen erlauben diesem Internet-

²¹ <http://www.deviantphoto.de/> [27.8.2006].

²² <http://www.deviantphoto.de/bild/hinzufuegen> [16.9.2006].

²³ Im Gegensatz zu Communities weisen Sharing-Webangebote keine oder nur geringfügige Community-Funktionen auf. Es geht hierbei primär um das Verfügbarmachen von Medieninhalten (Bilder, Videos, Musik).

angebot so unterschiedliche Gebrauchskontexte, dass *flickr.com* sich am besten als eine Infrastruktur für diverse realisierbare Angebote bzw. als eine Art *Meta-Community* bezeichnen lässt (dazu mehr im anschließenden Abschnitt).

Die *flickr.com*-Website stellt eine Besonderheit dar, insofern sie als eine der ersten neue Interface-Technologien verwandte, die inzwischen unter dem Begriff „Web 2.0“ kursieren (vgl. Jörissen/Marotzki 2007). Eine dieser Besonderheiten betrifft die Benutzeroberfläche im Webbrowser, die teilweise der Funktionalität lokal installierter Software nahekommt (d. h., es können im Browserfenster Fotos verschoben und bearbeitet werden, die Fotos laufen als steuerbare Diashow im Browserfenster ab, u. v. a. m.); das zweite Merkmal ist die Organisation der Fotos mittels eines Schlagwortsystems („Tags“), das inzwischen in vielen anderen Web-Anwendungen Verbreitung gefunden hat. Über sog. „Tag-Clouds“ lässt sich sowohl auf der Ebene einzelner Mitglieder als auch über die ganze Website eine gezielte Suche nach Bildern vornehmen.



Abb. 7: „Tag-Cloud“ auf *flickr.com*.

Ein Mausklick etwa auf den Eintrag „wedding“ führt unmittelbar zu ca. zwei Millionen Hochzeitsfotos (größere Einträge in der Tag-Cloud stehen für häufig verwendete Tags). User-spezifische Tag-Clouds geben auf einen Blick eine Übersicht über die Art der von einem Mitglied eingestellten Fotos. *Flickr.com* hat mit dieser Technologie ein Ordnungsprinzip eingeführt, das sehr viel mehr der Idee des „Surfens“, des Flanierens in einem nahezu unendlichen Bilderraum, entspricht, als dies in forenbasierten Foto-Webseiten der Fall sein könnte.

Soziografische Struktur: Regelwerk und praktisches Wissen

Das *Regelwerk* von Online-Communities lässt sich in rechtliche Regeln und Nutzungsbestimmungen (AGB etc.) sowie Community-Regeln im Sinne der Online-Etikette („Netiquette“) differenzieren. Während alle drei Communities über Nutzungsbedingungen verfügen, verfügt nur *flickr.com* über explizite „Community-Guidelines“ mit den üblichen Umgangsregeln.²⁴ *Fotocommunity.de* erklärt in seinen Nutzungsbedingungen explizit, dass die User nicht nur für die übermittelten Fotos und Textbeiträge, sondern auch für ihr Verhalten in der Community allein verantwortlich sind.²⁵ Auch *deviantphoto.de* enthält keine

²⁴ <http://www.flickr.com/guidelines.gne> [16.9.2006].

²⁵ <http://www.fotocommunity.de/pc/pc/kontakt/agb> [16.9.2006].

Netiquette oder ähnliche Festlegung der Umgangsformen. Bei einer relativ übersichtlichen und dabei ambitionierten Community mag die Abwesenheit formaler Umgangsregelungen nicht als besonders auffällig erscheinen – der wahrscheinliche Bekanntheitsgrad der (aktiven) Mitglieder untereinander liegt um ein Vielfaches höher als in großen Communities. Im Fall von *fotocommunity.de* jedoch ist die ostentative Abwesenheit verbindlicher Umgangsregeln durchaus signifikant. Insofern eine explizite Regelung in Online-Communities bei Bedarf (also bei wiederholten Konflikten bezüglich der Umgangsformen) jederzeit umstandslos eingeführt und als verbindlich deklariert werden kann, lässt die Abwesenheit der Netiquette auf ein Funktionieren einer ungeschriebenen Netiquette schließen. Tatsächlich finden sich Spuren solcher impliziten Umgangsregeln. So existieren etwa in einigen Channels Sektionen mit dem Titel „Kritik – hart und direkt!“, die über eine eigene explizite Regelung verfügen: „Wer in diese Sektion hochlädt muss darauf gefasst sein, daß sein Bild unter Umständen gnadenlos verrissen wird, denn er/sie bringt mit dem Upload zum Ausdruck, dass diese Form der Kritik erwünscht ist. Die Fotografen dürfen nicht empfindlich darauf reagieren, wenn genau das Gegenteil von dem eintritt, was sie erwartet haben.“²⁶ Offenbar wird damit eine in der Foto-Community verbreitete Erwartung an Kommentare, Kritik zurückhaltend oder vorsichtig zu äußern, für diesen Bereich außer Kraft gesetzt.

Werden Regeln des Umgangs miteinander nicht explizit gesetzt, so müssen sie von den Mitgliedern (insbesondere von Neuankömmlingen) im sozialen Vollzug erworben werden. Die Mitglieder müssen somit ein praktisches Wissen über die komplexen und bisweilen subtilen Vorgänge in der Community ausbilden. Ein solchermaßen ritualisierter „Alltag“ der Community-Interaktion – das Einstellen und Kommentieren von Bildern, die Sichtung der und Partizipation in den Textforen, die Beantwortung von Buddy-E-Mails etc., bedingt in hohem Maße *mimetische Lernprozesse* (Wulf/Gebauer 1998). In Online-Spieler-Communities lassen sich solche Lernprozesse bspw. als Habitualisierung des Blicks auf das Spielgeschehen beobachten (Jörissen 2007). In der *fotocommunity.de* tauchen in den Bildkommentaren bestimmte Arten des Lobs, bestimmte bildanalytische Kategorien und bestimmte Kritikmuster immer wieder auf, die als fester Bestandteil der Kommunikationskultur innerhalb der betreffenden Untersektion gelten können und gleichsam *en passant* von den Besuchern der Seite immer wieder rezipiert werden.

„Friends & Family“: Gemeinschaftsorientierung vs. individualistisches „Social Networking“

In allen drei beobachteten Communities existiert ein Buddy-System, das zum Aufbau relativ stabiler Peergroups beitragen kann. Vor allem ermöglicht das System eine regelmäßige Kommunikation sowie die gegenseitige Sichtung und Kommentierung der Fotografien als ritualisierte Handlungspraxen, indem die jeweils neuen Fotos der Buddies auf den eigenen Seiten zu einer Übersicht zusammengestellt werden. Der herzliche Dank für das „Adden“ als Buddy gehört zu den oft gesehenen Äußerungen in den Kommentaren, welche *fotocommunity.de*-Nutzer auf den Profelseiten der Mitglieder hinterlassen können. Die Kennzeichnung eines Mitglieds als Buddy stellt eine soziotechnische *Anerkennungspraxis* dar, die eine graduelle Statustransformation der in den „Freundeskreis“ aufgenommenen Mitglieder bewirkt.²⁷ Die Anerkennung kann sich dabei sowohl auf die fotografischen Fähigkeiten beziehen als auch eine Reaktion etwa auf Kommentare sein, die zu eigenen Bildern abgegeben wurden. Der hohe Anteil an quasi-synchronen Instant-Nachrichten, die sog. „Quickmails“, geht vermutlich zu einem erheblichen Teil auf Kommunikation mit Buddies

²⁶ <http://www.fotocommunity.de/pc/pc/cat/7095> [16.9.2006].

²⁷ Das sog. „Adden“ eines Mitglieds zur eigenen Buddy-Gruppe ist ein performativer Akt, dessen ritueller Status allerdings nicht generalisiert werden kann. Je nach Gebrauchsweise – insbesondere bei exzessiver Nutzung der Buddy-Option – kann das „Adden“ auch eher eine Routinehandlung darstellen.

zurück.²⁸ Die 50.000 pro Tag versandten Quickmails lassen diesbezüglich auf eine rege Aktivität schließen, die sich der direkten Beobachtung allerdings vollständig entzieht.

Der Charakter des Buddy- und Creditsystems von *fotocommunity.de* tritt v. a. auf der Folie eines Vergleichs mit *flickr.com* deutlicher hervor: *Flickr.com* ist nicht als klassische Online-Community, sondern als „soziales Netzwerk“ organisiert. Soziale Netzwerke haben seit einigen Jahren erhebliche Konjunktur. Sie basieren auf dem „Small World“-Prinzip, das in den 1960er Jahren von Stanley Milgram formuliert wurde und besagt, dass in sehr großen Gruppen (wie etwa der Weltbevölkerung), in denen die durchschnittliche Bekanntheit der Mitglieder untereinander nahezu Null beträgt, dennoch die meisten Menschen über nicht mehr als sechs Bekanntheitsgerade miteinander verbunden sind (Milgram 1967). Soziale Netzwerke machen sich dieses Prinzip zunutze, indem sie das Freundes-Freunde-Prinzip (FOAF, „Friend of a Friend“) technisch umsetzen und damit ein soziales Netz mit vielen Knotenpunkten ermöglichen. Die Profilseiten der Mitglieder auf *flickr.com* sind mit einem Klick erreichbar und sie sind – im Gegensatz zu den beiden anderen Foto-Communities – so gestaltet, dass sowohl die Kontakte des Mitglieds als auch seine Gruppen auf einen Blick sichtbar sind.

Wie es nicht selten in sozialen Netzwerken anzutreffen ist, verfügt *flickr.com* über mehrere verschiedene, voneinander unabhängige Ebenen sozialer Organisationsformen: erstens das erwähnte, in „contacts“, „friends“ und „family“ differenzierte Buddy-System und zweitens die sog. „Flickr-Groups“ – themenbezogene Gruppen, die von jedem Mitglied in beliebiger Anzahl eingerichtet werden können und deren Ausrichtung völlig frei wählbar ist. Insofern auf den Profilseiten der Mitglieder sowohl Freunde als auch Group-Mitgliedschaften aufgeführt werden, erfolgt die soziale Vernetzung nicht nur nach dem Freundes-Freunde-Prinzip, sondern zusätzlich durch Gruppenmitgliedschaften.

Es ist nicht unwahrscheinlich, dass einzelne Mitglieder auf *flickr.com* an mehreren Communities im engeren Sinne partizipieren (und in diesen etwa an verschiedenartigen bildlichen und verbalen Diskursen teilnehmen). *Flickr.com* selbst stellt eher eine unspezifizierte Community-Infrastruktur dar und überlässt es weitestgehend den Mitgliedern, welche *konkreten* Gemeinschaften und Communities sich auf dieser Plattform herausbilden. Die vorfindbaren „On-Site“-Communities sind dem entsprechend ausgesprochen heterogen: Auf der ersten Ebene wären die erwähnten *friends* und „family“-Mitglieder zu verorten. Während zu vermuten ist, dass zur *family* eines Mitglieds eher ein engerer Kreis gehört (*family*-Mitglieder werden anderen Usern nicht angezeigt), bewegt sich die Anzahl der als *friends* markieren Mitglieder nicht selten im dreistelligen Bereich. Typischerweise würde die *family* ein eher kleines Netzwerk darstellen, während die Verbindung durch *friends* der klassischen Gestalt eines Freundes-Freunde-Netzwerkes entspricht (vgl. Radicchi/Castellano/Cecconi e.a. 2004). Auf der zweiten Ebene befinden sich die „Flickr-Groups“. Die über hunderttausend existierenden Gruppen²⁹ decken thematisch beinahe jeden denkbaren Bereich ab; von der Nonsense- und Fun-orientierten Gruppe bis hin zur ambitionierten oder auch professionellen Fotografie-Gruppe. Die Initiatoren der Gruppen können den Zugang reglementieren (persönliches Anmeldeverfahren), gruppenspezifische Regeln festsetzen und im Streitfall auch durchsetzen, sodass jede Gruppe den Charakter

²⁸ So ist es jedenfalls aufgrund einiger Bildkommentare mit sehr persönlichem Tonfall anzunehmen, in denen auf Quickmails Bezug genommen wird. Es ist darüber hinaus nach unserer Erfahrung sehr unwahrscheinlich, dass der/die BildautorIn eines zufällig in den Foren betrachteten Bildes online ist. Demgegenüber werden alle Buddies auf den Account-Seiten eines Users aufgelistet, sodass mit einiger Wahrscheinlichkeit zumindest einige Buddies angetroffen werden. Wenn die Beteiligten gemeinsame Gewohnheiten ausbilden, sich etwa auf ähnliche Besuchszeiten einstellen oder verständigen, steigt die Wahrscheinlichkeit Buddies anzutreffen im Verhältnis zu Zufallstreffern in den Foren um ein Weiteres.

²⁹ *Flickr.com* gibt die Anzahl der Gruppen nicht an. Zur Ermittlung einer Mindestzahl wurde ein Leerzeichen in die Suchmaske zur Gruppensuche eingegeben. Nicht enthalten in dieser Zahl sind also Gruppen, deren Name kein Leerzeichen enthält.

einer *eigenen*, mehr oder auch weniger kleinen³⁰ Online-Community erhält. Neben Rechten und Pflichten wird häufig ein eigenes Bewertungssystem für die eingestellten Fotos eingeführt (während auf der Ebene des Flickr-Netzwerkes weder ein Gratifikations/Sanktionssystem noch ein sonstiges Anreizsystem existiert). Welche Community-Ebenen ein Mitglied zu welchen Anteilen nutzt, ist ihm dabei vollkommen freigestellt.

Im Vergleich zu *fotocommunity.de* erweist sich *flickr.com* als eine extrem komplexe *Netzwerk-Infrastruktur* mit sehr unterschiedlichen bildbezogenen Anwendungsbereichen. *Flickr.com* stellt keine feste Ordnung bereit, es basiert auf der Idee der Vernetzung und der Verschlagwortung. Diese beiden Ideen stehen gleichsam für unterschiedliche Identitätsmodelle, insofern die Zuordnungsmodi keine Eindeutigkeit herstellen. So existieren verschiedene Flickr-Gruppen mit sehr ähnlichen Themensetzungen nebeneinander. Einzelne Fotos sind nicht selten mehr als zwanzig Gruppen zugeordnet (also dort gelistet). In einer hierarchischen Ordnung, wie sie auf *fotocommunity.de* durch das Channel/Sektionen-System besteht, sind solche Doppelungen und Überschneidungen sehr unwahrscheinlich. Das *fotocommunity.de*-Universum ist groß aber überschaubar, während die konsequent nichtlineare Struktur von *flickr.com* eine Überkomplexität erzeugt, die kaum zu handhaben ist. Diese Überkomplexität ist bei *flickr.com* jedoch kein Manko. Sie ist das Ergebnis eines konsequent individualistischen Grundkonzepts, welches „Community“ weniger als Verbund von Personen ähnlich gelagerter Interessen, sondern als Vernetzung autonomer und in sich unterschiedlicher Einheiten versteht. Vergemeinschaftung ist auf *flickr.com* immer – allerdings auch immer *nur* – eine Option. Vor diesem Hintergrund tritt die starke Orientierung am Gemeinschaftsgedanken auf *fotocommunity.de*, wie sie sich bereits in der Namensgebung und anderen oben erwähnten Merkmalen ausdrückt, deutlich hervor.

Informationsstruktur

Informationsstrukturen in Online-Communities sind in lernkultureller Perspektive besonders aufschlussreich. Während grundsätzlich an jedem Kommunikationsort Informationen verbreitet und Wissen erfragt und weitergegeben werden kann, ist ein zentralisiertes, Community-weites Informationssystem ein Indikator für Art und Umfang des auf der Community-Ebene relevanten Wissens. Dieses kann entweder in Form von Glossaren, Lexika oder Wikis (ähnlich der Wikipedia, nur in eine Seite integriert) gestaltet oder aber über eine Auswahl thematisch festgelegter Informationsforen realisiert werden (auch eine Kombination von beidem ist möglich). Die erstgenannte Lösung erzeugt einen (relativ) dauerhaften Korpus von relevanten Wissensbeständen, auf den innerhalb der Community-Kommunikationen verwiesen werden kann. Glossare und Lexika stellen ein *kanonisiertes* Wissen bereit. Wikis stellen ein dynamischeres Wissen dar. Da sie ohne Redakteure auskommen und alle Mitglieder Einträge erstellen (auch verändern und löschen) können, bilden sie in besonderer Weise die thematischen Relevanzstrukturen einer Online-Community ab. Wikis sind zudem, wie an dem Großprojekt Wikipedia ersichtlich, Gemeinschaftswerke von hohem Eigenwert. Sie sind eine Einladung, wenn nicht sogar Aufforderung an jedes Community-Mitglied, zur Verbesserung des Wikis beizutragen und dabei seinen eigenen Wissenstand zu erweitern und verbessern.

Hinsichtlich der Informationsstruktur bestehen zwischen den drei untersuchten Communities erhebliche Unterschiede:

Flickr.com verfügt über Hilfeseiten, eine FAQ-Liste sowie über drei dem Hilfesystem zugeordnete Foren (ein Hilfeforum, ein Forum für neue technische Ideen sowie ein Forum zum Melden von Systemfehlern). Auf der gesamten Seite findet sich kein Informationssystem mit Hinweisen, Kursen etc. zur Verbesserung fotografischer oder fototechnischer Fähigkeiten. Wenn irgendwo derartige Informationen existieren, dann in

³⁰ Die Gruppengrößen variieren von einigen wenigen bis zu mehreren zehntausend Mitgliedern (s. z. B. <http://www.flickr.com/groups/blackwhite/> [16.9.2006]).

entsprechend lernorientierten „Flickr-Groups“. Allerdings bestünde auch hier die Beschränkung, dass jede Gruppe nur ein einzelnes Forum besitzt, welches in der Regel für allgemeine Fragen genutzt wird, sodass ein in Einzelforen differenziertes oder anderweitig strukturiertes Informationsangebot auch hier nicht möglich ist.

Deviantphoto.de besitzt – neben den üblichen Hilfeseiten, welche die technische Funktionalität der Community erläutern – ein reichhaltigeres Informationsangebot in Form eines thematisch unterteilten Webforums. In der Sektion „Fotografie“ befinden sich drei Frage- und Antwort-Foren zu den Themenbereichen Fotografie, Bildbearbeitung und Technik³¹ sowie ein Forum für „Tutorials“ aus allen Bereichen. Innerhalb der einzelnen Foren werden wie üblich die Themen nach Datum sortiert angeboten. Mit mehreren hundert Einträgen und mehreren tausend Antworten bieten die drei erstgenannten Foren keine strukturierte thematische Übersicht. Wer bereits weiß, welche Informationen sie/er sucht, kann allerdings die Suchfunktion verwenden. Übersichtlicher ist das „Tutorial“-Forum mit derzeit 23 eingestellten Postings, deren Titel auf eine Bildschirmseite passen.³² Unter den Angeboten des Tutorial-Forums befindet sich nur eines, das für Einsteiger in die Fotografie geeignet wäre. Es geht hier um avancierte Themen wie Feinheiten der Bildgestaltung (der entsprechende Forenbeitrag besteht aus einem Hyperlink auf ein 18-seitiges, selbsterstelltes PDF-Dokument), Theorie und Praxis der Blende, Studioeinrichtung für Portraitfotografie, Infrarot-Fotografie etc. Außer diesen Foren – genau genommen außer dem „Tutorial“-Forum – besteht kein weiteres Informationsangebot. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Informationsstruktur auf *deviantphoto.de* in ihrem hohen Niveau einer *Expertenkultur* entspricht. Dabei ist hervorzuheben, dass die geposteten Beiträge nicht etwa von einigen wenigen Fachleuten für die lesende Mehrheit verfasst wurde – die erwähnten 23 Tutorials beispielweise stammen von 18 verschiedenen Mitgliedern.

Im Gegensatz zu beiden anderen Communities bietet *fotocommunity.de* ein sehr leicht auffindbares Hilfesystem an, das über einen hell hervorgehobenen Reiter am rechten Rand des Bildschirmenüs erreichbar ist. Das Hilfesystem ist als Wiki implementiert. Es ist unterteilt in die Rubriken „Aktuelles“, „Regionales“, „Fotowissen“, „Über uns“ sowie (technische) „Hilfe“. Die Startseite der für uns v. a. interessanten Rubrik „Fotowissen“ enthält eine farblich hervorgehobene Box mit einem „Aufruf zum Mitmachen“ und hinterlegten Informationen zur Verwendung des Wikis. Die derzeit 633 Einträge des Wikis³³ umfassen eine Spannweite von grundlegendsten („Aufnahme: Eine Aufnahme ist der Anfang einer Fotografie. Bereits dort gibt es eine Reihe von Einflussmöglichkeiten auf das spätere Ergebnis, ganz unabhängig von der eingesetzten Technik“)³⁴ bis hin zu recht spezialisierten Informationen, die allerdings im Vergleich zu den Tutorial-Themen auf *deviantphoto.de* ein gehobenes Amateurniveau typischerweise nicht übersteigen.³⁵ Die schnelle Auffindbarkeit, Übersichtlichkeit und das für Laien und Amateure gleichermaßen adäquate Niveau der Einträge und Artikel verleiht dem Wiki „Fotowissen“ den Charakter eines didaktisch orientierten Nachschlagewerkes. In diesem Kontext ist erwähnenswert, dass der Gesamtcharakter der Informationsstruktur der *fotocommunity.de* – also auch die community- und systembezogenen Hilfeseiten – aufgrund ihrer Übersichtlichkeit und Anschaulichkeit einen stark begleitenden, didaktisierten Eindruck machen, welcher der programmatischen Ausrichtung auf gemeinsames Lernen, die ebenfalls im Informationssystem auffindbar ist,

³¹ Üblicherweise würde man diese Foren zur Kommunikationsstruktur zählen. Insofern diese Foren hier im Gegensatz zu anderen, eher kommunikativ orientierten Foren der Website (Smalltalk, User-Treff, Member-Vorstellungen etc.) einen dediziert informierenden Charakter aufweisen, könnte man sie als Teil der Informationsstruktur auffassen – sie stellen de facto einen recherchierbaren Wissens- und Fragenkatalog dar.

³² <http://www.deviantphoto.de/forum> [16.9.2006].

³³ <http://www.fotocommunity.de/info/Kategorie:Fotowissen> [16.9.2006].

³⁴ <http://www.fotocommunity.de/info/Aufnahme> [16.9.2006].

³⁵ So finden etwa im Eintrag „Architekturfotografie“ die darauf spezialisierten, professionellen „Shift-Lens“-Objektive keine Erwähnung; statt dessen werden (für Amateur-Equipment geeignete) Präxistipps gegeben.

durchaus entspricht. In einem einführenden Informationsbeitrag, der die *fotocommunity.de* als gemeinschaftliches (Offline-) Dauer-Event darstellt, heißt es etwa:

„Ja, Du bist nun ein regelmäßiger Gast geworden. Immer wieder bringst Du mal einen Kuchen mit, unterhältst Dich mit denen, die Du bereits kennst, ab und zu auch mit solchen, die Du noch nicht kennst. Du hast viel gelernt, manchmal konntest Du aber auch anderen Tipps geben. Du bist sogar schon mit einigen dann gemeinsam auf Fototour gegangen. Ja, irgendwie hat dieser Andreas Meyer mit seiner Fotofabrik doch eine gute Idee gehabt. Ist mal was anderes, als diese einsamen Galerien, wo man nur im Anzug herumläuft – oder einem ganz flippigen Outfit. Und toll sind viele Bilder allemal. Und bei den nicht so tollen, na, da fühlst Du Dich ja auch gut aufgehoben, da hast Du immer mal auf den bunten Zetteln Tipps gelesen, die Dir auch geholfen haben.“³⁶

Desgleichen diskutieren Artikel des Hilfesystems mit Themen wie „Lernen in der fc?“ und „Konstruktive Kritik“ explizit die Frage der Lernkultur in der Community.³⁷

Die drei Communities stellen hinsichtlich ihrer Informationsstruktur und Lernorientierung drei unterschiedliche Grundtypen dar. Bei *flickr.com* fehlt eine community-seitig initiierte Lernkultur gänzlich. *Deviantphoto.de* weist (im Einklang mit dem exklusiven Grundcharakter der Community) hinsichtlich der Informationsstruktur den Charakter einer Expertengemeinschaft auf, die zwar Lernaspekte berücksichtigt, diesen jedoch strukturell einen eher untergeordneten Stellenwert (resp. Ort in der Navigationsstruktur) zuweist. Im Kontrast zu diesen beiden Communities zeigt sich *fotocommunity.de* als explizit lernorientierte Amateur-Community mit didaktischen Aspirationen. Im folgenden Abschnitt wird ersichtlich, dass dieser Grundcharakter nicht nur in der Struktur der Community, sondern auch in den Interaktionen auf den Bildforenseiten vorzufinden ist.

Kommunikationsstruktur

Flickr.com, *deviantphoto.de* und *fotocommunity.de* weisen leicht unterschiedliche Kommunikationsstrukturen auf. Wir gehen an dieser Stelle nicht auf alle Details ein und konzentrieren uns stattdessen auf den kommunikativen Kernbereich, d. h. auf diejenigen Seiten, auf denen Fotos präsentiert und von anderen kommentiert werden können.

Erwähnt wurde bereits die Grundstruktur der Channels, Sektionen und Untersektionen. Von jeder dieser Ebenen aus kann die Bildforenseite jedes in der Übersicht (miniaturisiert) angezeigten Fotos erreicht werden. Der grafische Aufbau der Bildforenseite von *fotocommunity.de* gestaltet sich wie folgt (vgl. Abb. 8): Der Hintergrund auf der gesamten Seite ist dunkelgrau. Unterhalb des (ständig eingeblendeten, hier nicht noch einmal abgebildeten) Kopfmenüs der *fotocommunity.de* befindet sich das Foto in zentraler Ausrichtung. Unterhalb des Fotos ist eine Titelzeile platziert, sodann eine Box mit Angaben zum Fotografen bzw. einem direkten Hyperlink auf ihren/seinen Privatbereich („Fotohome“). Unterhalb dieser Box haben die Autoren die Möglichkeit, einen längeren Text anzufügen – häufig wird dies für Kommentare, seltener für technische Angaben oder für Gedichte oder Liedtexte genutzt; bisweilen auch für den Verweis auf weitere, thematisch ähnliche eigene Fotos. Unterhalb dieses Teils beginnen dann die Anmerkungen der Community-Mitglieder, jeweils mit Link auf das Fotohome des Kommentators sowie einem Datum- und Zeitstempel versehen. Anmerkungen können Texte, Links und auch eigene (dann als Miniatur eingefügte) Bilder enthalten. Die auf der Seite verwendete Schrift ist nicht rein weiß, sondern in Grautönen abgestuft.

³⁶ http://www.fotocommunity.de/info/Fotocommunity_als_Party [16.9.2006].

³⁷ http://www.fotocommunity.de/info/Konstruktive_Kritik; http://www.fotocommunity.de/info/Lernen_in_der_fc%3F [16.9.2006].

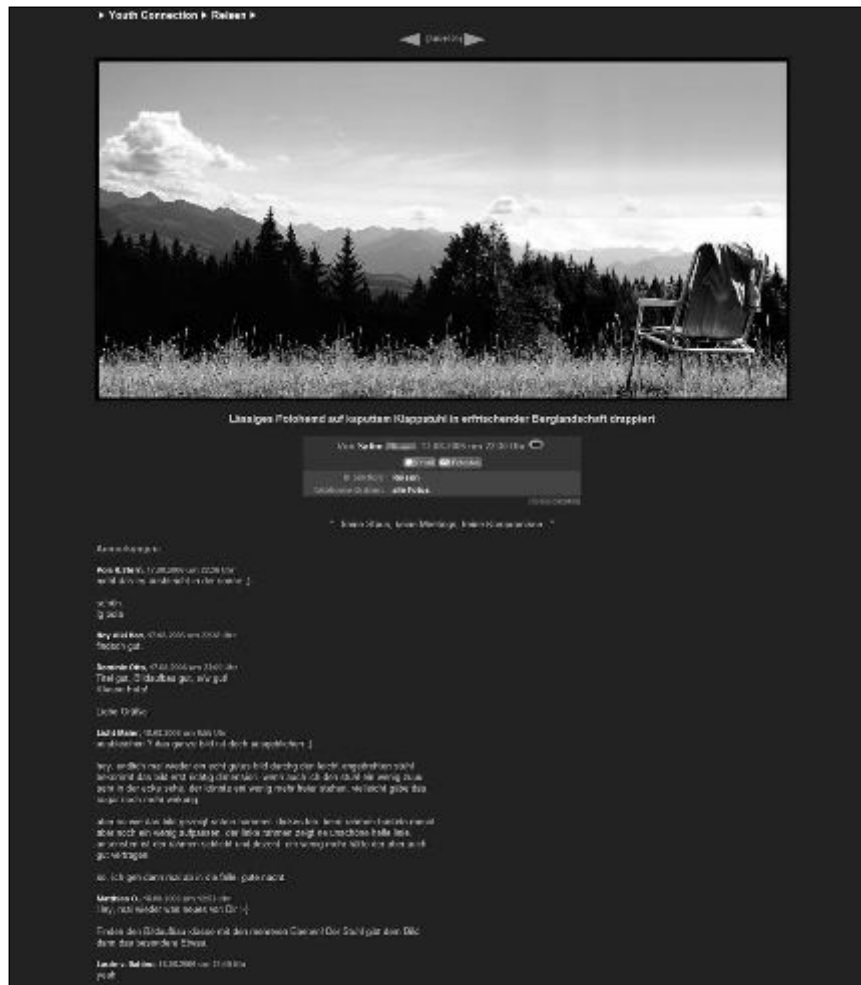


Abb. 8: Bildforenseite auf www.fotocommunity.de (Ausschnitt). Die Seite hinterlässt einen sehr homogenen und, in ihrer gedeckten Farbgebung, dezenten Eindruck. Das zentrale Foto ist das einzige Bild auf der Seite (nur falls der Autor oder ein Kommentator auf ein anderes Bild verweist, wird dieses als sehr kleine Miniatur neben dem Kommentar eingeblendet). Im Gegensatz zu sonst üblichen Foren-Threads sind die Kommentare nicht voneinander in eigenen Boxen abgesetzt; auch existiert keine Thread-Struktur, bei denen auf einzelne Kommentare geantwortet werden kann (sodass die Antworten eingerückt angezeigt würden). Die Seite behält dadurch einen klaren Aufbau ohne weitere strukturierende grafische Elemente. Das Bild wird hierdurch zum strukturgebenden Element; Ablenkungen werden weitestgehend vermieden. Die beiden anderen Communities weisen nicht einen in diesem Maße bildzentrierten Aufbau auf. Während die Seiten auf deviantphoto.de einen technischeren Eindruck im Stil eines typischen Webforums hinterlassen und auch viele andere Bilder auf der Seite zu finden sind (die Avatare

der Bildautoren und Kommentatoren), besteht der deutlichste Unterschied zu flickr.com, wo das Foto auf eine mittlere Standardgröße reduziert wird, nicht zentral steht und von vielen anderen, auch farbigen Elementen umgeben ist (vgl. Abb. 9).



Abb. 9: Bildforenseiten von *deviantphoto.de* (links) und *flickr.com* (rechts).

Der Seitenaufbau von *flickr.com* entspricht dem Netzwerkcharakter der Seite. Das ganze rechte Drittel der verwendeten Seitenbreite dient Verweisen auf andere Bilder und andere Gruppen, in denen das präsentierte Foto ebenfalls eingestellt ist. Die unter dem Bild befindlichen Kommentare stammen im Fall des hier gezeigten Beispiels aus nicht weniger als sechzehn verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen Ausrichtungen, Interessen und Bewertungsmaßstäben. Die einzelne Bildforenseite kann aufgrund dieser Heterogenität kaum als ein sozialer Treffpunkt verstanden werden: Von Bild zu Bild sind ständig Mitglieder völlig verschiedener Gruppen in der Kommentarspalte vertreten und das auffälligste wiederkehrende Element bilden Gruppenkennungen unterhalb der Kommentare, welche deren Herkunft anzeigen.³⁸ Abgesehen davon, dass die Bildkommentare auf *flickr.com* zum weitaus überwiegenden Anteil oberflächliche Zustimmung ausdrücken und insofern allenfalls diffuse Lerneffekte bewirken dürften, kann bereits aufgrund der heterogenen Form der Bildforenseiten nur schwer eine gruppenbasierte Lernkultur entstehen.³⁹

Im Gegensatz zu *flickr.com* weisen sowohl *fotocommunity.de* als auch *deviantphoto.de* die Fotografien als das wichtigste Element der Seite aus. In beiden Communities ist es zudem aufgrund der hierarchischen Themenstruktur der Bildforen gewährleistet, dass innerhalb der Galerien bzw. Untersektionen eine relativ homogene Gruppe von Mitgliedern, die an dem entsprechenden fotografischen Thema interessiert ist, präsent ist. Es wird daher begünstigt, dass Buddy-Verknüpfungen aufgrund von Bekanntschaften innerhalb relativ weniger Untersektionen hergestellt werden, sodass die Untersektionen im Verhältnis zur

³⁸ Es handelt sich hierbei um Vorlagen, welche die Mitglieder der verschiedenen Flickr-Gruppen ihren Bildkommentaren anhängen, sodass unter den meisten Kommentaren auffällige Hyperlinks wie etwa „[From the 1-2-3 \(no per day limitations\)-group](#)“, „[Seen in 1-2-3 \(no per day limitations\) \(READ RULES!\)](#)“, „[COMMENTSCOMMENTSCOMMENTS](#)“ etc. zu finden sind.

³⁹ Es ist, bei über hunderttausend existierenden Flickr-Gruppen, dabei nicht auszuschließen, dass es auch dort vereinzelt zur Bildung gruppenbasierter Lerngemeinschaften kommt. Der Punkt ist aber, dass die Struktur von *flickr.com* dies eher verhindert als begünstigt.

Gesamtcommunity zugleich (wenn auch in einem abgeschwächten Sinne des Wortes) den Charakter von Subkulturen erhalten.

Synopse: Soziales Netzwerk, ambitionierte Expertencommunity, lernorientierte Amateur-Community

Die bisherigen Betrachtungen ergaben bereits einen deutlichen Einblick in die Unterschiedlichkeit der drei untersuchten Communities. Weitere Strukturaspekte, die wir an dieser Stelle nur erwähnen können, bestätigen die verschiedenen Grundcharaktere der drei Websites: So verfügt *fotocommunity.de* über ein differenziertes Kalendersystem zur Koordination verschiedenster Onlinetreffen, von denen einige eher Community-orientiert (monatliche lokale Stammtische, Annoncierung von User-Ausstellungen in öffentlichen Einrichtungen etc.) und andere deutlich lernorientiert sind (Treffen zu Foto-Sessions, Workshops der jährlichen bundesweiten „fc-Convention“ mit einer Vielzahl angebotener Workshops, etc.). Gemeinschaftliche Offline-Events sind hier also strukturell implementiert, und die Mitglieder erhalten regelmäßige E-Mail-Benachrichtigungen über Veranstaltungen in ihrer Nähe. Auch bei *deviantphoto.de* spielen „Membertreffen“ eine Rolle, allerdings werden die Treffen über ein entsprechendes Forum koordiniert. Die Tatsache, dass von den zehn auf der Startseite verlinkten „Galerien“ eine eigens den „deviantphoto-Treffen“ gewidmet ist, verweist darauf, dass auch hier Offline-Treffen eine besondere Rolle spielen. Sowohl in den Foreinträgen wie auch auf den eingestellten Bildern der Membertreffen findet sich interessanterweise kein Hinweis auf Fotokurse o. ä. – die Treffen dienen augenscheinlich in der Hauptsache dem gemeinschaftlichen Fotografieren („Fototouren“) sowie dem Aufbau und der Pflege sozialer Beziehungen. Auf *flickr.com* hingegen existiert weder ein Kalender noch ein Forum für Offline-Treffen. Die Mitglieder der meisten Fotogruppen dürften angesichts des internationalen Nutzerkreises dieser Website geografisch zu weit voneinander entfernt sein, als dass regelmäßige Offline-Treffen realisierbar wären. Darüber hinaus fanden wir im Rahmen unserer Erhebungen – die angesichts der immensen Größe dieser Community nur bruchstückhaft sein können – keinen Hinweis auf Usertreffen oder entsprechende Ambitionen.

In der Zusammenschau zeigt sich *flickr.com* als eine Individuum-zentrierte Plattform zum Austausch von Fotos, zum Aufbau sozialer Netzwerke sowie zur Partizipation in einer der unzähligen Flickr-Gruppen. Aufgrund des vielschichtigen und (auch für die User) hyperkomplexen Beziehungsgeflechts auf dieser Seite kann von einer gemeinschaftlichen Lernkultur auf Community-Ebene nicht die Rede sein. Das Kommentieren von Bildern ist auch hier verbreitet, doch muss bezweifelt werden, dass es sich beim Hochladen der Bilder um einen Akt mit besonderem, liminalem Charakter handelt. Insofern Fotos auf *flickr.com* entweder in keine Flickr-Gruppe oder gleich in eine Vielzahl von Gruppen eingestellt werden, ist ein vergleichsweise hohes Maß sozialer Indifferenz augenscheinlich die Regel. *Deviantphoto.de* lässt sich am treffendsten als Insider- und Expertenkultur bezeichnen, die dem Community-Aspekt einen hohen Wert beimisst. Aufgrund des allgemein hohen Niveaus der eingestellten Fotografien findet sich in den Bildkommentaren eine Atmosphäre differenzierter Bildkritik und -diskussion (zumeist an formalen Kriterien orientiert), jedoch sind nur selten explizite Belehrungen und Hinweise zu finden, wie sie zumindest in einigen Untersektionen der *fotocommunity.de* nicht selten zu finden waren. *Fotocommunity.de* schließlich kann als gleichermaßen gemeinschaftsorientierte wie lernbezogene Community bezeichnet werden. Das differenzierte System aus „Channels“, Sektionen und Untersektionen erzeugt umrissene Orte, an denen sich (wie auch immer fluide) eigene Stile und Traditionen, mithin lokale „Sektionskulturen“ ausbilden können. Das Informationssystem bietet eine Community-betriebene Einführung in sehr viele Aspekte der Fotografie. Usertreffen verschiedenster Art und auch regelmäßige Events auf der Seite selbst (Wettbewerbe oder User-initiierte Projekte in den Sektionen) bilden ein dichtes Netz der ritualisierten Einbindung der Mitglieder.

Ausblick

Die Bildforenseite als Ort ritueller Interaktionen

Die Struktur der Bildforenseiten legt die möglichen Interaktions- und Kommunikationsformen weitgehend fest. Im Fall von *fotocommunity.de* ist sie zweigeteilt in einen oberen Bereich (Aktion des Bildautors) und einen unteren Bereich (Reaktionen der Community-Mitglieder). Es gibt hier keine anderen Handlungsmöglichkeiten, mithin buchstäblich keinen anderen „Sinn“ als das Einstellen eines Fotos und dessen Kommentierung. Bildautoren müssen entsprechend damit rechnen, dass die von ihnen eingestellten Bilder von den Besuchern „ihrer“ Untersektion kommentiert und eingeschätzt werden.

Damit werden die Handlungspraxen relevant, die sich auf der Basis dieser Struktur etablieren. Im Sinne der einleitenden methodischen Anmerkungen (vgl. S. 264) muss man den weiteren Handlungskontext, der eine solche Seite erst *entstehen* lässt, als einen integralen Teil der Situation in die Betrachtung einbeziehen:

- Insofern für eine Bildforenseite das hineingestellte Foto das zentrale Element darstellt, kann man die Geschichte der Forenseite jeweils bei einem (oder im Fall von Montagen mehreren) fotografischen Akten beginnen lassen, wenn man hierbei vorausgehende Momente (Idee, Planung, vorangegangene Versuche etc.) mit einbezieht.
- Es folgt wahrscheinlich eine Auswahl brauchbarer bzw. Aussortierung misslungener Bilder; anschließend ggf. eine Phase der Bildbearbeitung oder Weiterverarbeitung (Manipulation).
- Danach folgt eine Entscheidung, das Foto online bzw. in der Foto-Community zu veröffentlichen, die in jedem Fall einen Selektionsprozess darstellt: *dieses* Foto wird hochgeladen.
- Häufig wird das Foto in seiner Größe an die Bedürfnisse und Vorgaben von *fotocommunity.de* angepasst.
- Das Foto wird als neu eingestelltes an gut sichtbarer Stelle auf der entsprechenden Sektionsseite platziert und dort von anderen Mitgliedern gesehen, die entweder zufällig zu diesem Zeitpunkt die Sektionsseite ansurfen *oder* die regelmäßig oder sogar systematisch die Fotos ihrer jeweils präferierten Sektionen sichten. Einen besonderen Fall stellen die Buddies, also die Freundesgruppe des Fotografen dar. Diese sehen auf ihrer eigenen Account-Seite jeweils die neu eingestellten Fotos ihrer Buddies, sodass es unter Buddies zu häufigen gegenseitigen Bildkommentaren kommt.

Wie aus dieser Aufzählung ersichtlich wird, geht der Einrichtung eines neuen Bildforenbeitrags ein mehrfacher Handlungs- und Selektionsprozess voraus, der im Fall längerer Mitgliedschaft und etablierter Freundschaftsbeziehungen vor dem Hintergrund eines medial strukturierten sozialen Kontextes betrachtet werden muss, also potentiell und partiell bereits eine *Reaktion* auf vorausgegangene Interaktionen darstellt. Der soziale Handlungskontext ist daher sowohl umfassender wie auch komplexer als das, was auf den ersten Blick schlicht als eine Internetseite unter anderen erscheinen könnte. Er bezieht vorausgegangene realweltliche Handlungen ebenso ein wie vorausgegangene soziale Online- und ggf. auch Offline-Aktivitäten.

Es wird damit zugleich deutlich, dass je nach Community-Charakter der Charakter und die Bedeutung dieses rituellen Ablaufs für die Mitglieder stark variieren kann. Im Fall von *fotocommunity.de* liegt seitens der Community als soziotechnischer Infrastruktur gleichermaßen eine Gemeinschafts- und eine Lernorientierung vor. Unterschiedliche Kritikstile in den Untersektionen (auch wenn hier nicht der Platz ist, diese exemplarisch zu erläutern) verweisen auf die „Subkulturalität“ der einzelnen Untersektionen. Viele der „Regulars“ einer Untersektion kennen die anderen regelmäßigen Poster oder sind mit ihnen über Buddy-Beziehungen formal verbunden. In einer solchermaßen verbindlichen

Atmosphäre können bestimmte typische Handlungen, wie etwa das Hochladen eines Fotos auf die Untersektionsseite, eine besondere Bedeutung entfalten. Fotos werden nicht beliebig eingestellt; häufig nehmen sie Bezug auf vorhergehende Kommentare, präsentieren vorgenommene Verbesserungen und Lernfortschritte oder stellen als eine Art Gabe, etwa einen Dank oder eine Zugabe für zuvor erfolgten Zuspruch dar. In jedem Fall erwarten die regelmäßigen Mitglieder einer Untersektion oder auch eines Buddy-Bekanntekreises Reaktionen auf die von ihnen eingestellten Bilder. Häufig besteht (insbesondere dort, wo es um Bilder mit privatem Bezug geht) eine emotionale Verbindung zu den Bildern, der die Autoren im Bildkommentar Ausdruck verleihen (v. a. durch Gedichte oder lyrische, stimmungsvolle Songtexte).

Die Bildforenseite wird somit als der besondere Ort erkennbar, an dem die Handlungen der Beteiligten in ein Feld der öffentlichen oder gemeinschaftlichen *Sichtbarkeit* gestellt werden, und zwar im Rahmen einer ereignishaften, performativen Handlungspraxis, die aufgrund ihrer Eigenschaften als eine Form des sozialen Rituals betrachtet werden kann:

- Bestimmte (fotografische) *Vorbereitungshandlungen* spielen eine konstitutive Rolle bzw. werden seitens der Community eingefordert (Sorgfalt, begründbare Auswahl des Fotos).
- Die Situation ist sowohl technisch als auch sozial durch Schwellen *gerahmt*; sie hat *liminalen Charakter* (Handlung des Einstellens eines Fotos, zugleich des Initiierens einer neuen Bildforenseite, Eröffnung einer neuen Bewertungssituation).
- Die Situation ist sowohl technisch als auch sozial *konventionalisiert*, es existieren explizite und implizite soziale Regeln. Sie kann als ritualisierte Veranstaltung der Bildkommentierung und -kritik scheitern (durch Eskalation, Normverstoß oder mangelndes Feedback, also mangelnde Anschlussfähigkeit des eingestellten Bildes).
- Die Situation hat *iterativen Charakter*; sie wird sehr häufig wiederholt.
- Die Situation ist *symbolisch aufgeladen*. Zur Disposition steht nicht nur das fotografische Geschick der Bildautoren; vielmehr präsentieren sie zugleich ihre Auffassung von Fotografie wie auch ihre Auffassung der Welt, soweit sie im Foto thematisch wird (Meinungen, Perspektiven, Stimmungslagen, Kommentare etc.).
- Die Situation ist *asymmetrisch* strukturiert. Die visuelle Struktur des Einstellens von Bildbeiträgen erzeugt Sichtbarkeiten, ohne dass der Bildautor wissen oder kontrollieren kann, wer sein Bild betrachtet und welches Feedback er erhalten wird. Damit wird die Community als Kontrollinstanz im Vorgang des Einstellens von Bildern zugleich anerkannt und verinnerlicht. Der Bildautor setzt sich den Rückmeldungen einer für ihn abstrakt bleibenden Community aus. Indem er die Community-Regeln prinzipiell anerkennt, ermächtigt er ihre Mitglieder, über seine Bildbeiträge zu urteilen. Der Akt des Einstellens eines Fotos in ein Bildforum geht insofern mit einer Form der Entmächtigung, mithin der (freiwilligen) Unterwerfung einher.

Informelles Lernen in virtuellen „Communities of Practice“

Das Lernen in einer solchen medialen Umgebung ist, wie daraus ersichtlich wird, unmittelbar an rituelle Aufführungen gebunden, und es impliziert die Aspekte der Sich-Exponierens wie auch des Sich-Unterwerfens (was sich nicht darauf bezieht, dass die Bildkritiken unwidersprochen bleiben müssen, sondern darauf, dass sie prinzipiell als solche *anerkannt* werden müssen). Je mehr Gewicht seitens der Fotografinnen in ihre Werke gelegt wird, desto größer die Bedeutungen der Bildkommentare – insbesondere solche bekannter und geschätzter Mitglieder. Jedes Hochladen eines Fotos auf die Sektionsseiten (und nicht in den privaten Bildordner) zielt implizit auf ein Weiter- und ggf. sogar auf ein Umlernen ab. Das *Vertrauen*, ohne welches ein Verlassen der alten Muster und Handlungspraxen (bzw. Bildpraxen) kaum denkbar wäre, resultiert dabei unmittelbar aus der sozialen Organisation (der soziografischen Struktur) der Community.

Strukturell begünstigen sowohl *deviantphoto.de* als auch *fotocommunity.de* die Entstehung der von Etienne Wenger (1998a/b) beschriebenen „Communities of Practice“.

Darunter sind informelle, relativ stabile Gemeinschaften zu verstehen, die primär durch ein gemeinsames Interesse definiert sind. Sie bilden sich innerhalb formeller sozialer Gebilde (wie Institutionen oder Organisationen), verlaufen aber quer zu den durch diese definierten Gruppengrenzen. Wenger schreibt den *Communities of Practice* ein hohes Lernpotential zu, da sie einerseits sowohl ihre Interessen (implizite oder explizite Lernziele) als auch ihre interne Struktur selbst organisieren und andererseits pragmatisch ausgerichtet sind. Als nicht-formal definierte, partizipationsbasierte Gruppen sind *Communities of Practice* in hohem Maße auf Ritualisierungen angewiesen, so wie sie auch aus ritualisierten Situationen hervorgehen können: „Communities of Practice are informally bound by what they do together – from engaging in lunchtime discussions to solving different problems – and by what they have learned through their mutual engagement in these activities” (Wenger 1998a).

Communities of Practice sind dezidiert lernorientierte Gemeinschaften. Insofern sie jedoch durchaus von informellem Charakter sind, gehen sie dementsprechend mit informellem Lernen einher. Auf die große Bedeutung der medientechnologischen Innovationen insbesondere für die Hervorbringung informeller Lernkulturen haben u. a. Claus Tully (1994, 2006) Günther Dohmen (2001) sowie Winfried Marotzki (1998, 2004) nachdrücklich hingewiesen. Wir können auf die Diskussionen um den Begriff des informellen Lernens an dieser Stelle nur verweisen (vgl. Dohmen 2001; Overwien 2004). Der Ausdruck „in-formelles“ Lernen stellt zunächst nur eine negative Begriffsschöpfung dar, die eine Abgrenzung gegen formales Lernen vollzieht, hinter der sich eine Vielfalt an Phänomenen verbergen kann: „Informelles Lernen ist der Oberbegriff, der sowohl dieses unbeabsichtigte und unbewusste beiläufige Lernen wie ein bewusstes absichtliches Lernen in der außerschulischen Umwelt umfasst – wobei die Übergänge zwischen beiden Spielarten in der Praxis fließend sind” (Dohmen 2001, 19). Aus unserer Perspektive erscheint es im Interesse einer weniger diffusen Begriffsverwendung sinnvoll, zwischen informellen Lernmodi einerseits und informellen Lernkontexten bzw. -situationen andererseits zu unterscheiden.⁴⁰ Dies erlaubt eine Differenzierung des Lernens in informellen Kontexten (und damit dieser Kontexte selbst): Erstens gibt es informelle Lernkontexte, in denen das unterschwellige, kaum bewusste implizite Lernen überwiegt (z. B. in bekannten Alltagssituationen ohne besondere Lernanreize). Der zweite Typ entspricht solchen informellen Kontexten, die ein höheres Maß an Irritationspotential aufweisen, sodass verstärkt eine Anregung zu inzidentellem Lernen, das oft zufällig veranlasst und „kein sehr bewusster Prozess“ ist (Marsick/Volpe 1999, 91; vgl. die Diskussion bei Overwien 2004, 53 ff.), auftritt. Der dritte Typ bezieht sich auf solche informellen Lernkontexte, in denen das Lernen nicht organisiert ist, aber dennoch „explizit“, also bewusst und gewollt stattfindet. Es ist dieser Typ des informellen Lernens, den Wenger als Merkmal der lernorientierten *Communities of Practice* beschreibt.

Fotocommunity.de, *deviantphoto.de* und *flickr.com* stellen in diesem Sinne unterschiedliche Typen informeller Lernumgebungen dar. Sie stehen, wie an einigen Aspekten hervorgehoben wurde, für verschiedene Sozialformen sowie für sehr unterschiedliche Grade ritueller Einbindung – und damit auch für unterschiedliche Typen informeller Lernkultur. In der *fotocommunity.de* steht, wie sich in der Analyse der unterschiedlichen Strukturmerkmale zeigt, am deutlichsten das *explizite Lernen* im Vordergrund. Bei *deviantphoto.de* steht das Lernen nicht unbedingt im Zentrum der Aktivitäten, jedoch gibt es vielfältige Lernanlässe in der Begegnung mit fotografischen Kunstwerken und dort vorhandenem Expertenwissen – dies entspricht einem überwiegend inzidentellen Lernen. Bei *flickr.com* ist die Aktivität in Buddy- und Family-Beziehungen sowie unzählige Gruppen und Gruppenforen fragmentiert; es existiert im dezentralen sozialen

⁴⁰ Informelle Lernprozesse – also unterschwelliges, „implizites“ oder „inzidentelles Lernen (Marsick/Volpe 1999, 91) – können sich sowohl in formalen, nonformalen als auch in informellen Lernsituationen ereignen (nicht jedes Lernen in formalen Lernumgebungen entspricht dem gewollten bzw. geplanten Lernen). Eine entsprechende Differenzierung dieser beiden Begriffsdimensionen ist insofern unabdinglich.

Netzwerk keine zentrale Gemeinschaftsform. Ein gemeinschaftliches Lernen ist hier nur bedingt auszumachen. Auch hier kann Lernen nicht ausgeschlossen werden; die Lernthematik bleibt jedoch überwiegend implizit im Sinne eines „Nebenbei-Lernens“ auf den Ausflügen durch die nahezu unendlichen Bilderwelten dieser Website.

Literaturverzeichnis III.3.3

III.3.4 Die rituelle Gestaltung techno-sozialer Lernarrangements: Computerunterricht in der Schule und im Kinderclub

Jörissen, B./Mattig, R. (2007). *Die rituelle Gestaltung techno-sozialer Lernarrangements. Computerunterricht in der Schule und im Kinderclub.* In: Wulf, Ch., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend, Medien und Familie.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 146-183.

Anmerkung: Aus technischen Gründen enthält dieser Abdruck nur einen Teil der Abbildungen. Für diese wird daher auf o.a. Originalbeitrag verwiesen. Ebenfalls sind dort die korrekten Formatierungen der Gruppendiskussions-Transkripte zu finden, die hier teilweise nicht korrekt gesetzt sind.

Einleitung

Wie in den vorangegangenen Beiträgen dieses Bandes deutlich wurde, stellen die rituelle Markierung von zeitlichen und räumlichen Rahmungen sowie die Gestaltung von szenischen Lernarrangements wesentliche Merkmale der Hervorbringung von Lernkulturen in den verschiedenen Sozialisationsfeldern dar. Dabei zeigte sich, dass die verschiedenen Lernfelder und Lerngegenstände einen großen Einfluss auf die Art und Weise der Gestaltung ritueller Lernkulturen ausüben. Besonders anschaulich war am Beispiel des Kunstunterrichts oder des Lernens mit dem Körper in den Streetdance-Gruppen zu erkennen, dass eine strukturierende Wirkung vom jeweiligen Lernfeld einerseits und der jeweiligen Lernkultur andererseits ausgeht. Als soziale, oft gemeinschaftskonstituierende oder von bestehenden Lerngemeinschaften hervorgebrachte Handlungszusammenhänge bleiben die Lerngegenstände (im weitesten Sinne des Wortes) den lernkulturellen Interaktionsformen nicht äußerlich. Andererseits können Lerngegenstände Sozialität nicht *unmittelbar* strukturieren. Situationen – also auch Lernsituationen – sind emergente Ereignisse, die sich sozialen Handlungen, und nicht Gegenständen, verdanken; wenn man auch sagen könnte, dass sie im Fall kooperativer Handlungsformen gemeinschaftliche Handlungen „an“ Gegenständen darstellen, die in diesem Prozess zu sozialen Objekten, zu Objekten mit gemeinschaftlich geteilter Bedeutung und insofern mit einer ihnen spezifischen symbolischen Besetzung werden. Nicht zuletzt aufgrund dieser rituellen symbolischen Besetzung der Lerngegenstände ist jedes gegenstandsbezogene Lernen zugleich auch ein soziales Lernen.

Lerngegenstände stehen in gewisser Hinsicht zu den sie umgebenden oder um sie herum arrangierten Lernkontexten in einer transversalen Beziehung – so wie das künstlerische Werk auch im Kunstunterricht ein autonomer Gegenstand *bleibt*, aber als eine Anregung, als Rätsel oder Erstaunen seiner welterzeugenden, poetischen Eigenschaften eine die rituellen Arrangements strukturierende und ihnen eine besondere Bedeutung verleihende Motivationsquelle darstellt.

Im Fall des Lernens mit und an Neuen Medien hat man es in dieser Beziehung mit einem „Gegenstand“ besonderer Art zu tun. Medien üben eine *strukturierende* Wirkung auf die sozialen Kontexte aus, in denen sie verwendet werden. Sie transformieren (je nach Medientyp auf unterschiedliche Weise) Zeit-, Raum- und Kommunikationsverhältnisse. Sie verringern dabei nicht nur die Distanzen zwischen Gesellschaftsmitgliedern, sondern vermögen auch die Gemeinschaftsstrukturen zu verändern. McLuhans bekannte Formel *The medium is the message* zielte eben auf diese strukturierenden Eigenschaften von Medien ab: Die „Botschaft“ jedes Mediums oder jeder Technik“, so McLuhan, „ist die Veränderung

des Maßstabs, Tempos oder Schemas, die es der Situation des Menschen bringt" (McLuhan 1968:14). Computer und elektronische Netzwerke als in hohem Maße nicht-linear strukturierte Medien stellen Lernkulturen, die traditionellerweise eher linear organisiert sind, vor besondere Herausforderungen (Böhme 2006).

Wir möchten im Folgenden anhand ausgesuchter Interaktionspassagen zeigen, in welcher Weise rituelle Lernkulturen im Kontext des Mediums Computer hervorgebracht werden. Wir haben dazu den Computer-Unterricht an zwei verschiedenen Institutionen untersucht, um einen Vergleich unterschiedlicher Lernkontexte vornehmen zu können. Zum einen handelt es sich dabei um eine Arbeitsgemeinschaft (AG) an der Grundschule, an der auch die anderen Untersuchungen zur Lernkultur in der Schule durchgeführt wurden. Sie fand im Erhebungszeitraum wöchentlich nach der Unterrichtszeit statt. Das Ziel der PC-AG war es, den „Comp@ss-Führerschein“ zu erwerben – einen Ausweis, der Kinder und Jugendliche in öffentlichen Einrichtungen wie etwa Bibliotheken berechtigt, Computer zu nutzen. Zum anderen handelt es sich um Computer-Unterricht in einem Kinderclub. Dort wird einmal wöchentlich von 15.00 bis 18.00 Uhr Computerunterricht angeboten. Der Unterricht besteht zum einen in der Vorbereitung auf die Comp@ss-Prüfung und die Abnahme der Prüfung selbst, zum anderen in Hilfestellungen bei der Programmierung von Musik oder dem Erstellen eigener Fotos und Filme. Für den PC-Unterricht ist ein freischaffender Künstler engagiert, der auch noch in anderen Jugendeinrichtungen Computerkurse gibt. Die beiden Veranstaltungen sind insofern vergleichbar, als beide im selben Innenstadtbezirk Berlins stattfinden, die teilnehmenden Kinder vorwiegend im selben Alter sind und in beiden Unterrichtsformen das Ziel besteht, dass die Kinder den „Comp@ss-Führerschein“ erwerben. In beiden Unterrichten haben wir mehrfach beobachtend und videographierend teilgenommen.

Szenische Arrangements techno-sozialer Lernräume

In rituellen Prozessen spielen szenische Arrangements im Sinne der raumzeitlichen Anordnung und Choreographie von Körpern und Gegenständen eine große Rolle. Wenn eine große Zahl von Computern in mittelgroßen oder kleineren Räumen installiert ist, werden die Räume von den Geräten strukturell (und visuell) dominiert. Bereits in der vorangehenden Phase der Berliner Ritualstudie konnte im Rahmen der Beforschung von sog. LAN-Partys (Bausch/Jörissen 2004) beobachtet werden, dass derartige Anordnungen von Rechnern eine starke raumzeitliche Ordnungsfunktion erfüllen können; sie legen – je nach Kontext und Einsatz – mögliche bzw. wahrscheinliche Anordnungen von Körpern und Gesten in Zeit und Raum fest. Im Fall des Computerunterrichts (sofern er nicht auf mobilen Geräten basiert) erzeugt die räumliche Anordnung fest installierter technischer Geräte (Computer, Scanner, Drucker, Kabel etc.) ein Setting, das die darin möglichen Interaktionen zwar nicht völlig determiniert, das aber bestimmte choreographische Abläufe fördert und andere verhindert.

Das räumlich-körperliche Arrangement in der PC-AG

In dem Raum, in dem die schulische PC-AG stattfindet, befinden sich zwei freie Tische in der Mitte und insgesamt zehn Tische an den Wänden verteilt, auf denen die Tastaturen und Bildschirme stehen. Der Raum ist mit normalen Schulstühlen, die nicht wie Schreibtischstühle drehbar sind, ausgestattet. Die Computer sind mit dem zentralen Rechner (Datenserver) „Public of Podest 01“ vernetzt, der in einem anderen Raum steht.

Auf den ersten Blick kann es dem Betrachter so erscheinen, als seien derartige räumliche Arrangements vorwiegend aus technischen Gründen so und nicht anders gewählt (z. B. können hier die Kabel sehr einfach an der Wand entlang geführt werden). Tatsächlich sind jedoch mit ähnlichem Aufwand unterschiedliche Arrangements realisierbar. So können die Rechner etwa in der Mitte eines Raumes kreisförmig angeordnet sein, so dass die Benutzer sich (wenn sie an den Bildschirmen seitlich vorbeischaun) in einer face-to-face-Situation befinden. Rechner können aber auch in der Mitte eines Raumes (bzw. raumfüllend) in Reihen angeordnet sein, oder aber sie können – wie im Fall der PC-AG – am Rand des

Raumes, zu den Wänden hin, aufgestellt sein, so dass die Raummitte für andere Verwendungszwecke frei bleibt.

Im ersten Fall bildet das Netzwerk das *Zentrum* des Raumes, während an der Peripherie (Wände) beispielsweise Tische und Stühle aufgestellt sind. Es gibt keinen Punkt im Raum, von dem aus alle Bildschirme beobachtbar wären. Ein solches Setting individualisiert die medienbezogenen Handlungen und verringert zugleich das mögliche Maß der direkten visuellen Kontrolle (es fordert somit ein gewisses Maß an Medienkompetenz der Nutzer heraus). Die Technologie, und nicht der soziale Kontext, steht hier im Mittelpunkt der Interaktionen, die vorzugsweise medial vermittelte sein werden, und medienunabhängige soziale Interaktionsformen müssen räumlich betrachtet an der Peripherie (also etwa in Nähe der Wände) stattfinden. Sie bleiben damit aufgrund der besetzten Raummitte virtuell auf die medialen Apparate bezogen.

Im zweiten Fall entsteht eine *lineare Struktur*, die eine stärkere oder auch schwächere Ordnung im Hinblick auf den umgebenden Raum aufweisen kann. Eine stärkere Ordnung ergibt sich etwa in den sogenannten Notebook-Klassen und in vielen schulischen Medienlaboren, in denen die Blickrichtungen der Teilnehmer auf *einen* Punkt hin (den Platz des Lehrers) ausgerichtet sind; eine schwächere Ordnung zeigt sich bisweilen (aber nicht zwingend) auf LAN-Partys, wenn eine linear verzweigte Struktur ohne Bezug zu organisierenden räumlichen Zentren entsteht (was etwa dann der Fall ist, wenn keine begleitenden Events im realweltlichen Raum stattfinden).

Die dritte Variante der *peripheren Anordnung* erzeugt hingegen ein Spannungsfeld von medientechnisch besetzten Wandflächen und einer Raummitte, die entweder frei bleiben oder mit anderen Einrichtungsgegenständen ausgestattet werden kann, so dass die sozialen Handlungen im Zentrum des Raumes nicht (oder in geringerem Maße) medial bestimmt sind. Im Gegensatz zur zentralen Anordnung des PC-Pools können hier medienbezogene Interaktionen nicht mit gleichzeitigem Blickkontakt einhergehen (da die Blicke der Teilnehmer bestenfalls parallel verlaufen, wenn alle ihren Monitor an derselben Wand haben), dafür aber können vom Raumzentrum aus alle Aktionen und Monitorbilder mit einem Blick bzw. einer Körperdrehung erfasst werden. Die Raumstruktur eröffnet hier ein Feld der Sichtbarkeit wie beim von Michel Foucault (1977) diskutierten benthamschen Panopticon: Die Aktionen der Schüler sind für den Lehrer sichtbar, ohne dass diese ihn dabei selbst beobachten können. Damit soll nicht angedeutet werden, dass hier notwendigerweise ähnliche Machtpraktiken herrschen; jedoch impliziert diese Anordnung ein großes Maß an Übersicht durch den Lehrer.

Im Verlauf der zeitlichen Phasenabfolge der Unterrichtsstunden wird das räumliche Arrangement zum Ausgangspunkt unterschiedlicher szenischer Choreographien, die eine rahmende Funktion hinsichtlich des *Übergangs* von der körperlich-kopräsenten zu medial zentrierten Aktionsformen erfüllen. Unsere besondere Aufmerksamkeit liegt dementsprechend bei der Inszenierung von Schwellen, die hier nicht nur räumlicher (vgl. Göhlich/Wagner-Willi 2001), sondern zusätzlich medialer Natur sind.

PC-AG, 3. Erhebung, 15.04.

Ali, Hanna, Karla, Claudine und Thomas blicken in die Mitte des Raumes, wo sich der Lehrer, Herr Andersen, auf einem Stuhl am Tisch sitzend befindet. Herr Andersen sitzt so, dass er in die Richtung der Reihe schaut, wo sich die fünf Kinder nebeneinander befinden. Marion sitzt in Richtung des Computers, also vom Lehrer abgewandt. Claudine und Karla haben sich verkehrt herum auf ihre Stühle gesetzt, so dass sich ihre Beine zwischen Sitzfläche und Lehne befinden und sie sich mit ihren Achseln auf die Lehnen stützen, wobei beide Mädchen in dieser Position mit ihren Stühlen kippen. Ali hat seinen Stuhl von dem Computertisch um 180° weggedreht und sitzt richtig herum darauf, während Hanna neben ihm ihren Stuhl um 90° gedreht hat und sich mit ihrem rechten Unterarm auf die Lehne stützt. Auf den Bildschirmen hinter den Kindern, von denen drei vom Kamerabild erfasst sind, ist der Desktop zu sehen.

Die Position, in der die Kinder und der Lehrer sitzen, kennzeichnet die *Einstiegsphase* des Unterrichts, in der die Inhalte vornehmlich theoretisch behandelt werden. In der ersten von

uns begleiteten Sitzung saß die Gruppe zu Unterrichtsbeginn noch um die beiden Tische herum, was in den folgenden Sitzungen jedoch nicht mehr der Fall war. Indem die Kinder von den Computerbildschirmen abgewandt sitzen, ist ihre Aufmerksamkeit auf den Lehrer und die anderen Kinder gerichtet. Dies gewährleistet, dass alle Beteiligten sich auf einen gemeinsamen Inhalt konzentrieren können, der verbal, also im Bereich der Vorstellung, und nicht im praktischen Umgang, behandelt wird.

Auf den Bildschirmen ist der Windows-Desktop und also bereits die Ausgangsposition zu erkennen, von der aus die Kinder in Kürze ihre Arbeit am PC aufnehmen. Claudine und Karla sitzen auf ihren Stühlen in einer festen Position, die nicht ohne Aufwand verändert werden kann, da ihre Beine sich zwischen den Lehnenstegen der Rückenlehne befinden. Die beiden Mädchen sitzen zwar „verkehrt herum“ auf den Stühlen, richten sich jedoch stabil zur Raummitte aus. Ali und Hanna dagegen haben ihre Stühle ganz oder teilweise zum Lehrer gedreht, was mehr Flexibilität im Hin- und Herdrehen ermöglicht.

Abb.: Die Sitzordnung in der PC-AG

Beide Varianten zeigen eine Vorläufigkeit der räumlichen Ausrichtung an. Im Fall des „umgekehrten Sitzens“ wird die lehrerzentrierte Unterrichtsphase deutlich als vorübergehend markiert, da die Ausrichtung der Stühle, gemäß der Zweckbestimmung des Computer-Raumes, den „eigentlichen“ Bestimmungsort der Aktionen anzeigt. Hinzu kommt in diesem Fall, dass die so sitzenden Schülerinnen auf der Stuhlkante „kippeln“. Das Kippeln ist der unmittelbar-körperliche Ausdruck eines prekären Gleichgewichtszustandes, der hier einen Kontrapunkt zum ruhigen (eher bewegungsarmen) Sitzen des Lehrers bildet. Während es dem Lehrer gelingt, als Zentrum des Geschehens zu agieren und insofern einen gemeinschaftlichen Aufmerksamkeitspunkt zu initiieren, erzeugt das Kippeln eine situative Unruhe – in einer Unterrichtssitzung verliert eine Schülerin denn auch das Gleichgewicht und landet zur Erheiterung ihrer Mitschüler auf dem Fußboden. Die dem Lehrer zugewandte Positionierung wird akzeptiert, bleibt jedoch ambivalent. Die von anderen Schülern gewählte Variante des leicht gedrehten Stuhls steht demgegenüber eher für einen leicht vollziehbaren Übergang, doch auch hier wird, aufgrund der für eine Unterrichtssituation eher atypischen, weil verdrehten Sitzhaltung, deutlich, dass es sich um eine temporäre Phase handelt. Mit ihren Sitzhaltungen markieren die Schüler den Schwellencharakter dieser Situation.

Die ruhige Haltung des Lehrers signalisiert eine relative Dauerhaftigkeit der Situation, jedoch zeigen die Haltungen der Kinder, dass ihre Ausrichtung auf den Lehrer in der Mitte nur von begrenzter Dauer sein wird und der Übergang zur Ausrichtung auf die Bildschirme schon antizipiert wird. Obwohl der Lehrer einen ostentativen Ruhe- und Orientierungspunkt darstellt, erkennt er doch diese Inszenierung zugleich an, insofern er die Schüler nicht zur Einnahme einer korrekten und konzentrierteren Sitzhaltung auffordert. Es wird daran ersichtlich, dass es zwar noch nicht um die Bearbeitung einer medialen Differenz, jedoch um die gemeinsame Gestaltung und Aufführung einer (medial markierten) räumlichen Grenze geht. Die Einrichtung des Raumes der PC-AG erlaubt die Realisierung zweier deutlich unterschiedener szenischer Arrangements. In der ersten, lehrerzentrierten Position wird ein gemeinsames und gemeinschaftliches Wissen erzeugt – hier geht um die rituelle Konstitution der temporären Arbeitsgruppe als kooperativer Gemeinschaft.

Der erwähnte Umstand, dass in unserer ersten Erhebungssitzung beide Arrangements noch deutlicher voneinander getrennt waren (indem die Gruppe sich mitsamt der Stühle direkt um den Tisch herum gruppierte, also einen anderen Ort im Raum besetzte, der den Bezug zu den medientechnischen Apparaten vollständig ausklammerte), ist hier besonders interessant. Die spätere, fluidere und auch unruhigere Sitzweise birgt immerhin die Gefahr, dass einzelne Schüler der Attraktion der Computer erliegen, aus der gemeinschaftlichen Aktivität der Gruppe ausscheren und ermahnt werden müssen. Derartiges war allerdings nicht zu beobachten. Dass diese trennende und Ordnung erzeugende Maßnahme in den späteren Sitzungen nicht für notwendig erachtet wurde, verweist erstens auf eine Stabilisierung der AG-Teilnehmer (die miteinander ja überwiegend unvertraut waren) als Gruppe und zweitens auf ein bereits etabliertes Vertrauen des Lehrers in die Schüler. Wenn die Computer (üblicherweise) starke Attraktoren für die kindliche Aufmerksamkeit darstellen,

so gelingt es dieser Gruppe, ein soziales Gegengewicht dazu zu erzeugen: Interaktionen wie das rituelle kooperative Benennen der Computerteile stellen eine Praxis der kollektiven Annäherung an das unbekannte Objekt dar, die offenbar in Konkurrenz zu den PCs durchaus die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich ziehen kann. Der gemeinsame Sprechakt des Benennens gibt Orientierung, auch wenn die benannten Objekte in ihrer technischen und praktischen Komplexität letztendlich nicht erklärt werden. Durch die kollektive Benennung erhält das Unbekannte eine sozial handhabbare Form. Zugleich bewirkt diese Inszenierung gemeinschaftlicher Kompetenz eine Transformation von der bloßen Schülergruppe zur Wissens- und Lerngemeinschaft i.S. einer *Community of practice* (Wenger 1998, s. auch das anschließende Kapitel), die sich durch ein gemeinsames Interesse und verteilte Kompetenzen auszeichnet.

Dieser kollektive Charakter erhält sich auch in der anschließenden zweiten Unterrichtsphase, in der die Schüler je einzeln an den Rechnern arbeiten, indem trotz der jeweiligen Konzentration auf den eigenen PC ein kooperatives Interaktionsklima aufrecht erhalten wird: Sowohl auf der Ebene des praktischen als auch des theoretischen Wissens geben die Schüler sich gegenseitig immer wieder bereitwillig Hilfestellung bei der Bewältigung der anstehenden Aufgaben. In diesen Phasen bildet der Lehrer dann auch kein ruhendes Zentrum mehr, sondern er bewegt sich vielmehr durch den Raum, beobachtet die Aktionen auf den Bildschirmen und gibt den Schülern bei Bedarf individuelle Hilfestellung.

Das räumlich-körperliche Arrangement im Kinderclub

Ein anderes Bild ergibt sich, sowohl was das räumliche Setting als auch die Bedeutung von Ritualisierungen betrifft, im Kinderclub. Im Raum sind zwei Computer, die – wie in der Schule – so ausgerichtet sind, dass die Benutzer in Richtung der Wände schauen. Die Kinder und der Kursleiter sitzen auf Bürostühlen.

Auch hier könnte man zwar von einer peripheren Anordnung der Geräte sprechen; allerdings existiert keine strukturierte Mitte. Die beiden Sessel mit dem Tisch in der Mitte könnten zwar theoretisch, analog zu den zentral platzierten Tischen in der PC-AG, als „medienfreie Zone“ für nicht-mediale Interaktionen genutzt werden, jedoch war dies in den erhobenen Unterrichtsstunden nicht der Fall: Hier saßen die Jugendlichen bei jeder Unterrichtseinheit direkt am PC, Stuhl und Körper dem Bildschirm oder leicht dem Kursleiter (Bastian) zugewandt. Festzuhalten ist ebenfalls, dass die beiden Computer nicht nebeneinander angeordnet sind. Auch wenn dies vermutlich damit zu tun hat, dass die überwiegende Nutzungsform der PCs im Kinderclub in der selbständigen, individuellen Beschäftigung am Computer liegt, weisen beide Aspekte zusammen genommen darauf hin, dass in diesem Setting im Allgemeinen (ob im Rahmen eines Kurses oder in anderen Nutzungskontexten) nicht medial vermittelte soziale Interaktionsformen – wie gemeinsame Besprechungen im kleinen Stuhlkreis etc. – keine nennenswerte Rolle spielen. Der Gemeinschaftsaspekt ist mithin, was das Interieur angeht, allenfalls schwach angedeutet.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit, auf die wir uns im Folgenden beziehen, sitzt Bastian an einem der beiden Rechner, als zwei Anwärter auf den Junior-Comp@ss, offenbar nach vorheriger Absprache mit Bastian, hereinkommen.

Kinderclub, 1. Erhebung, 02.11.

Zwei Jungen betreten den Raum und kündigen ihre Anwesenheit mit einem beiläufigen „Hallo“ an. Bastian räumt den Platz und eröffnet die gemeinsame Sitzung mit den Worten „Ok, also. (2) Am besten schnappt ihr euch beide einen Rechner.“ Ahmed und Erkan setzen sich jeweils an einen Rechnerplatz und wenden sich Bastian zu.

Bastian bespricht nun zunächst routiniert – er beginnt jede der von uns aufgezeichneten Sitzungen auf diese Weise – mit einer sehr bildhaft geführten Thematisierung grundsätzlicher Verhaltensformen im Rechnerraum (Getränke und Nahrungsmittel sowie körperliche Auseinandersetzungen sind nicht erlaubt, drastisch geschilderte mögliche Unfälle bei Nichtbeachtung). Sodann werden Peripheriegeräte und Komponenten gemeinsam benannt.

Im direkten Vergleich zur PC-AG fällt zunächst auf, dass es keine Einführungsphase gibt, in der ein kooperativer Zusammenhang initiiert werden könnte. Bastian eröffnet den Unterricht mit der betont lässigen Aufforderung, dass beide sich „am besten einen Rechner schnappen“. Die Annäherung an die medientechnische Apparatur erfährt hier nicht, wie es in der PC-AG der Fall ist, eine soziale Pufferung: „Schnappen“ ist eine Form der *unmittelbaren* Aneignung, etwa einer schnellen (Auf)-Fangbewegung. Die Besetzung des PC-Platzes als Akt einer *je individuellen* Inbesitznahme durch die Jugendlichen erfolgt vor der gemeinschaftlichen Besprechung der PC-Komponenten. Auch in der PC-AG stellt die Besetzung eines PC-Arbeitsplatzes ein wichtiges Element dar, doch geht dort, wie oben ausgeführt, der individuellen Arbeit am PC eine ausgedehnte Phase gemeinschaftlicher – und Gemeinschaft herstellender – Kommunikation voraus.

Dass es hier nicht so sehr um die Herstellung einer gemeinschaftlichen Lernsituation, sondern eher um das zeitökonomisch günstige gleichzeitige Unterrichten zweier Comp@ss-Anwärter geht, zeigt sich ebenfalls in der eingenommenen Sitzordnung. Zu keinem Zeitpunkt befinden sich die drei Personen in einer kreisförmigen Anordnung; beide Jungen richten sich vielmehr jeweils an Bastian aus, ohne sich dabei einander zuzuwenden.

Abb.: Sitzordnung im Kinderclub

Analog kommt es kaum zur direkten Kommunikation der beiden untereinander. Aufgrund ihrer hohen Interaktionsdichte geben wir das Original-Transkript der nachfolgenden Passage wieder, die sich kurz nach Unterrichtsbeginn ereignet:

Kinderclub, 2. Erhebung, 02.11.

Ahmed und Erkan sitzen nebeneinander auf den Stühlen vor Erkans PC. Bastian steht links neben den beiden.

Bastian: Okay, zählt mir mal auf, was es da in diesem, da vorne alles da an Schubladen gibt

Ahmed: Ähm DVD

Erkan: DVD

Bastian: Was ist das, DVD?

Erkan: (wendet sich mit dem Kopf nach links zu B.) Da kannst du Fernsehen gucken, (spiel-)

Ahmed: (schaut an E. vorbei zu B.) L Ähm, äh

ne da kannst du CDs reinmachen und Filme sind da drauf, also auf der CD sind Filme,

Erkan: L und Spiele

Ahmed: ma- man muss da

Bastian: (setzt sich auf den Tisch und schaut dabei weiterhin auf das Laufwerk) mhm

Ahmed: raufklicken und dann kommt das

Bastian: L Mhm

Erkan: L Aber Spiele sind da auch

Bastian: Mhm, Spiele sind auch auf CDs, ja

(A. zeigt mit dem Zeigefinger auf das untere Laufwerk, hält die Hand dort)

Ahmed: Hier kommen die Spiele

Erkan: L (zeigt kurz mit dem Zeigefinger auf das obere Laufwerk) Nein, das muss nicht sein, das geht auch hier

Ahmed: Doch, das ist der DVD-Spieler

Erkan: Trotzdem, geht auch

Bastian: Zwei verschiedene Sachen sind das ne, das eine (er steht auf, beugt sich leicht nach vorne und zeigt mit ausgestrecktem linkem Arm auf ein Laufwerk)

Ahmed: (zeigt mit dem linken Zeigefinger auf ein Laufwerk) Hier ist DVD

(B. beugt sich weiter nach vorne, stützt sich dabei mit dem linken Arm auf dem Tisch ab und führt den rechten Zeigefinger dicht an ein Laufwerk.)

Bastian: Hier steht noch mal Combo (2) und hier steht Rewritable (.) ganz furchtbar englisch (.)

?: L Englisch

Bastian: das heißt soviel wie dass da auch was drauf geschrieben werden kann (er bewegt sich einen Schritt zurück) das ist n Brenner (.)

Die Passage zeigt, wie Ahmed und Erkan gegeneinander darum ringen, Bastian zwei unterschiedliche Erklärungsangebote für das DVD-Laufwerk zu nennen. Nach der sachlich eher verunglückten Aussage, mit DVDs könne man Fernsehen schauen, verlegt Erkan sich auf die Aussage, darauf befänden sich Spiele, während Ahmed DVDs vor allem mit Filmen identifiziert. Es liegt insofern nahe, dass Ahmed und Erkan unterschiedliche Gebrauchsweisen dieser Speichertechnologie kennen gelernt haben. Es stellt sich im Fortgang heraus, dass sowohl Ahmed als auch Erkan beide Nutzungsweisen zumindest kennen. Statt einer Ergänzung der beiden Nutzungsaspekte „Computerspiel“ und „Spielfilm“ kommt es jedoch zu einer hitzig ausgetragenen Konkurrenz um die zutreffende Definition. Dabei wird nicht mit Begründungen operiert. Vielmehr versuchen beide Jungen, ihre bevorzugte Definition von „DVD“ dadurch stark zu machen, dass sie die Rede des jeweils anderen unterbrechen.

Bastian nimmt Erkans wiederholt vorgetragene Deutung, „aber Spiele sind da auch“, auf und bestätigt den Sachverhalt. Auf diese Anerkennung durch eine höhere Instanz reagiert Ahmed nun unmittelbar, indem er die Spiele dem unteren der beiden vorhandenen Laufwerk zuweist. Erkan interveniert, dass sich Spiele auch auf dem oberen Laufwerk abspielen ließen, woraufhin Erkan insistiert. Ahmed erkennt nun, nach Bastians Zwischenbemerkung, Erkans Spiele-These seinerseits an und versucht, Kompetenz zu demonstrieren, indem er sofort das zugehörige Laufwerk identifiziert. Auch dieser potentielle Schritt gemeinschaftlicher Wissenserweiterung scheitert: Erkans anschließende Intervention („Nein, [...] das geht auch hier“) lässt sich nur so verstehen, dass er Ahmeds Einlenken als Strategie versteht, der Spiele-These, nachdem sie von Bastian anerkannt wurde, eine untergeordnete Bedeutung zuzuweisen, indem Spiele eben nur auf einem der beiden Laufwerke abspielbar seien (wodurch die Spiele-These ihren Status als allgemeingültige Antwort auf die Frage, wozu *beide* Laufwerke gut sind, verloren hätte).

Eine kooperative Lernchance bestünde an dieser Stelle im gemeinsamen Erfahrungsaustausch und in der kommunikativen Verfolgung der Ursache für die Meinungsverschiedenheit. Eine solche situative Herstellung einer gemeinsamen Erfahrungsbasis, also ein Rückgriff auf einen unter Jugendlichen verbreiteten kommunitären Raum der Medienerfahrung, findet in der gegebenen Situationsrahmung nicht statt. Beide fallen sich gegenseitig ins Wort und buhlen um die Anerkennung des „Fachmanns“ Bastian, wobei Ahmed dieses Spiel dominiert. Was sich in der Detailperspektive entfaltet, ist eine Mikrophysik misslingender Kommunikations- und Anerkennungsakte. Anstelle einer Lernsituation entfaltet sich zu Beginn der Sitzung ein Machtkampf, der sich auch in späteren Passagen (s.u.) dokumentiert.

Synchronisierung, Rhythmus, Entwurf: temporale Dimensionen ritueller Lernkulturen

Wie die bisher thematisierten Beobachtungen bereits erwarten lassen, gestaltet sich der Ablauf der Unterrichtseinheiten in beiden Einrichtungen sehr unterschiedlich. Zunächst einmal ist im Kinderclub das Unterrichtssetting nicht grundsätzlich von anderen Nutzungsformen abgegrenzt. Wird nur ein Teilnehmer auf den Comp@ss-Führerschein vorbereitet, so wird der andere PC etwa zugleich von anderen Nutzern besetzt. Rituell gestaltete Rahmungen wie etwa gemeinschaftskonstitutive Eröffnungshandlungen sind im Kinderclub kaum festzustellen, und innerhalb der Sitzungen war teilweise zu beobachten, dass der Kursleiter nach einer kurzen Einführung und einer Aufgabenstellung den Platz verlässt, um sich fortan nur noch sporadisch nach dem Bearbeitungsstand der Aufgaben zu erkundigen. Gemäß des Vorhabens, den Comp@ss-Führerschein nach nur einer Sitzung auszustellen, kann sich der Unterricht nicht mit tiefer gehenden Informationen aufhalten. Vielmehr war durchgehend der Versuch zu beobachten, eine Mischung aus möglichst plastisch-bildhaft dargebotenen Informationen einerseits und praktischen Bezügen andererseits herzustellen. Wo immer es die Fähigkeiten der Teilnehmer zuließen, wurden sie – nach einer kurzen Einführung – der eigenständigen Exploration des Mediums

überlassen. In der PC-AG spielte das temporale Moment des *Entwurfs* eine große Rolle; zudem beobachteten wir eine stärkere Gewichtung der *Synchronisierung* der Handlungen der Schüler.

PC-AG, 1. Erhebung, 04.03.

Die Schüler sitzen bereits an den beiden Tischen, kreisförmig einander zugewandt, mit einer größeren Lücke. Der Lehrer setzt sich hinzu (links und rechts von ihm bleibt ein Abstand von ca. 50 cm zu den Schülern), nachdem er vor der Tür einer Schülerin aus einem vorhergehenden Kurs den Junior-Comp@ss ausgehändigt hat. Er erklärt den Schülern, dass er dieser Schülerin den Ausweis erst jetzt geben konnte, weil sie den Unkostenbeitrag vom einem Euro zum Kursende nicht dabei hatte und schließt an: „Damit sind wir nämlich auch gleich beim Thema. Und das Ziel dieses Kurses ist ja, dass ihr im Sommer den Junior-Kompass bekommt. Und da gibt's am Ende ne Prüfung. Und die Kinder aus dem letzten Kurs der jetzt im Januar zu Ende war die haben da alle diese Prüfung gemacht [Hanna zeigt auf] und jetzt wolln die auch alle ihren Ausweis haben und der kostet ein Euro. [...]. Aber für Euch schon mal, also am Ende steht die Prüfung, dann bekommt Ihr den Ausweis, und der Ausweis kostet ein Euro.

Das Ziel der PC-AG wird nun zunächst in Vorbereitung darauf thematisiert, dass die Schüler mit einem Unkostenbeitrag rechnen müssen, und dass sie den Euro möglichst am Ende der AG dabei haben sollen, damit sie den Junior-Comp@ss erhalten können. Das Gespräch wird dann jedoch von den Schülern in eine andere Richtung gelenkt. Hanna, die sich bereits gemeldet hatte, fragt nun: „[...] wenn (wa) dann nicht den Kompass schaffen, dann müssen, müssen wir dann nochmal das Computer-AG machen?“ Es entwickelt sich folgender Verlauf des Gesprächs:

Andersen: Also trotzdem nicht. sondern du kriegst den, weil du es schaffen wirst

Karla: L (ich hab)

Ich hab' ne Frage.

Andersen: Okay

Karla: Dürfen (jetzt) nur Viertklässler hier rein oder (auch fünfte)

Andersen: L Ja. Es gibt nämlich noch

ne Fortsetzung von dem Kompass der heißt dann Netkompass

Marion: L (unverständlich)

Andersen: und den solln die Fünft- und Sechstklässler machen, der ist dann für Internet und Email und solche Sachen. Und wir machen jetzt erstmal sozusagen den Basiskurs, die einfachen (.) in Anführungsstrichen einfachen Dinge.

Hier wird eine Strategie der Linearisierung und des sukzessiven Komplexitätsaufbaus sichtbar, die den schulischen Medienunterricht charakterisiert. Sie etabliert einen „Zeitpfeil“ des Lernens, in dem das Lernen zwar auch gegenwartsorientierten pragmatischen Zielen dient, jedoch ganz wesentlich auf ein späteres *Weiterlernen* gerichtet ist. Wir könnten auf der Basis des erhobenen Materials zwar nicht sagen, dass es hier zu einer Inszenierung der Idee eines lebenslangen (Medien-) Lernens kommt, doch wird in jedem Fall ein zeitlicher Horizont entworfen, der die grundsätzliche zukunftsgerichtete Offenheit des Lernens betont, und der die Abschlussprüfung der AG zwar durchaus als Zäsur und Initiation inszeniert, diese jedoch zugleich als Zwischenstufe markiert.

Dieser temporale Aspekt verleiht dem Unterricht in der PC-AG seine charakteristische Gestalt. Er wird im Vollzug der Interaktionen ganz wesentlich durch rituelle und ritualisierte Formen hergestellt, die im Kinderclub entweder in wesentlich schwächerer Form, teilweise aber auch nicht vorhanden sind. Insofern man dort zeitlich eher auf kurz- bis mittelfristige praktische Belange ausgerichtet ist, scheint man im Hinblick auf das gesetzte Lernziel ohne starke rituelle Rahmungen, die ja nicht zuletzt ein Moment der Iteration implizieren, auszukommen. Neben dieser zukunftsorientierten Dimension des Entwurfs fanden wir den temporalen Aspekt auf der Ebene der *Synchronisierung* der Lerngemeinschaft (wir gehen auf dieses Moment im folgenden Abschnitt näher ein).

In der Gegenüberstellung wird ersichtlich, dass sich im Kinderclub ein Lernverständnis dokumentiert, das sich von der schulischen Lernkultur – auch dort, wo es sich im Vergleich

zum regulären Unterricht eher um ein informelles Setting handelt – deutlich unterscheidet. Dies ist nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Status zu sehen, der dem „Comp@ss“ jeweils zugewiesen wird. In der PC-AG ist der Comp@ss das *Ziel* einer relativ langen Reihe von Kurseinheiten, im Kinderclub ist er lediglich eine *Voraussetzung*, die dort vorhandenen PCs benutzen (hauptsächlich bespielen) zu dürfen. Die Unterrichtseinheiten in der PC-AG bauen aufeinander auf, die Komplexität des Gegenstands wird durch die Zerteilung in kleine Lerneinheiten linearisiert, während die Strategie im Kinderclub darin besteht, die Kandidaten nach einer minimalen Informationsphase der Komplexität des Mediums und seinen Optionsräumen zu überlassen (man vertraut somit auf selbstorganisiertes Lernen und selbstgesetzte Relevanzen). Damit ist in der PC-AG eine zeitliche Perspektive impliziert, die im Kinderclub in dieser Weise nicht existiert. Dort markiert der Comp@ss den Endpunkt des (jedenfalls des medienpädagogisch begleiteten) Lernens. In der PC-AG jedoch ist der PC-Comp@ss nur eine Wegmarke eines weit darüber hinaus reichenden Lernfeldes. Die hier zu erwerbende Computerkompetenz dient nicht nur dem praktischen Zweck, den Zugang zu öffentlichen Rechnern in Bibliotheken etc. zu gewährleisten; vielmehr ist der Junior-Comp@ss, wie Herr Andersen häufig zu Beginn der Stunden in der gemeinsamen Besprechung betont, die Vorstufe eines weiteren „Führerscheins“, nämlich des Netcomp@ss (der für Schüler der 5./6. Klasse angeboten wird). In der PC-AG spielt der Aspekt der Synchronisierung offenbar deshalb eine besondere Rolle, weil dort durch die Linearisierungsstrategie, aber auch durch die größere Anzahl der Schüler im Vergleich zum Kinderclub jeweils alle warten müssen, bis ein Arbeitsschritt vollzogen ist.

Performative Aspekte einer medienpädagogischen Aufführungspraxis: Die Computer-Lehrer als Pfadführer

Sowohl in der Computer-AG als auch im Kinderclub lassen sich häufig Szenen beobachten, in denen die Lehrer den Kindern die Pfade zu bestimmten Dateien oder Programmen vorgeben. Teilweise führen sie die Kinder Schritt für Schritt durch die Ordner. Die pädagogische Rolle, welche die Lehrer hierbei einnehmen, bezeichnen wir mit dem Begriff des „Pfadführers“, der sich aus mehreren Gründen anbietet. Zunächst gibt der Begriff „Pfad“ bzw. „Path“ in der Kommunikationstechnik den Speicherort von Dateien an. Mit Hilfe des Pfades ist es also möglich, einen Weg durch verschiedene Ordner zu gehen und so die gesuchte Datei zu finden. Sodann bezeichnet der Begriff des Pfades im allgemeinen Sprachgebrauch einen schmalen Weg, der nicht immer leicht zu finden ist, sich manchmal im Nichts verliert und von dem man auch auf Abwege geraten kann, wenn man ihn nicht kennt. Die Kinder im PC-Unterricht sind mit dem Gehen der Pfade durch die Ordner noch nicht vertraut und geraten dementsprechend, wie sich zeigen wird, auch in verschiedene Schwierigkeiten. Schließlich lässt der Begriff des Pfadführers erkennen, dass die Lehrer hier eine dominierende Rolle übernehmen. In anderen Phasen des Unterrichts dagegen nehmen die Lehrer sich mehr zurück, wie im nächsten Abschnitt deutlich wird.

Wenn im Folgenden rekonstruiert wird, auf welche Weise die Lehrer jeweils die Rolle des Pfadführers übernehmen, so interessiert hier vor allem, inwiefern der Unterricht dabei von den verschiedenen Lernarrangements geprägt wird. Unter der Perspektive der Performativität von Unterricht wird dabei auch gerade nach der Körperlichkeit, also den Bewegungen und Gesten der Akteure sowie der Ereignishaftigkeit von pädagogischen Aufführungen gefragt. Es wird sich bei dieser Analyseinstellung zeigen, dass sich im Unterricht sich die körperliche Präsenz und Bewegung der Akteure mit „virtuellen“ Bewegungen verschränken und dass pädagogische Aufführungen, eben aufgrund der Körperlichkeit, der Materialität und der Ereignishaftigkeit der Lernarrangements, nie ganz planbar sind.

Pfade durch das undurchschaubare Computernetzwerk der Schule

In der AG der Schule waren folgende drei Elemente, welche die Unterrichtssituation mit prägten, zu beobachten: (1) Die räumliche Ausrichtung der Computer, (2) die Größe der Lerngruppe (und damit verbunden die Betonung der Gemeinschaft der Schüler) und (3) die

Undurchschaubarkeit des Computernetzwerkes (in mehreren Stunden wurde deutlich, dass auf das schulische Computernetzwerk nur bedingt Verlass ist). Dies rekonstruieren wir in der folgenden Szene.

Die Szene setzt beim Übergang von der Einstiegsphase zur Phase des gemeinsamen Pfades zu den Fotos ein. Während der Einstiegsphase hatte Herr Andersen mit den Kindern unter anderem das Netzwerk besprochen, wobei er sagte „Ich hoffe, dass das Netz heute funktioniert, dass ihr endlich eure Fotos sehen könnt“. Schon hier wird deutlich, dass das Netzwerk eine unkalkulierbare Größe des Unterrichts ist, denn Herr Andersen kann nur *hoffen*, dass es funktioniert.

PC-AG, 3. Erhebung, 15.04.

Herr Andersen sagt laut „Okay, geht bitte an die Rechner, Netzwerkumgebung, Podest 01, Computer AG 4 und bis dahin erstmal.“ Die Kinder drehen sich zu ihren Rechnern und schauen auf ihre Bildschirme, ihre rechten Hände sind zu den jeweiligen Mäusen ausgestreckt. Auf dem Bildschirm von Ali erscheint ein Fenster. Karla fragt „Netzwerkumgebung?“, Ali sagt „Podest 01 (.) Unterricht“ und Claudine, etwas lauter, „Ja, ich hab die Netzwerkumgebung (1) hier ist gar nicht Podest 01.“ Sie dreht den Oberkörper nach links und schaut zu Herrn Andersen; mit dem Zeigefinger der rechten Hand zeigt sie auf ihren Bildschirm, auf dem jetzt ein Fenster zu sehen ist; auch auf dem Bildschirm von Karla erscheint ein Fenster. Herr Andersen wendet sich an Claudine und fragt „Podest 01 ist bei dir nicht?“, was sie mit „Nein“ beantwortet. Hanna sagt daraufhin „Bei mir auch nicht“ und wendet ihren Kopf zu Herrn Andersen, der sagt „Fein (1) hätte ja auch mal klappen können“. Karla sagt dann „Bei mir aber, public of podest 01“ und Thomas sagt „Entweder Lernwerkstatt oder Public of Podest 01“. Nun steht Herr Andersen auf, geht zu Claudine und stellt sich hinter sie, setzt die Hände an die Hüften und schaut auf ihren Bildschirm: „Geh noch mal auf gesamtes Netzwerk.“ Thomas meldet sich und schaut sich um zu Herrn Andersen: „Herr Andersen?“ und Karla fragt „Sollen wir dann in Unterricht gehen?“, woraufhin Herr Andersen, der noch bei Claudine steht, sagt „Moment, Moment, erst mal müssen alle da sein“. Er zeigt mit dem Zeigefinger auf Claudines Bildschirm und sagt dabei „gesamter Inhalt, auf das blaue, auf den auf den (.) nein, gesamter Inhalt (.) ja. Nimm das Netzwerk“. Währenddessen fährt Claudine sich mit der linken Hand durch die Haare, klickt auf die Maus und es erscheinen neue Fenster auf ihrem Bildschirm. Schließlich sagt Herr Andersen „und jetzt hast du Podest 01“, woraufhin Claudine mehrmals schnell in die Hände klatscht und ihren Oberkörper nach hinten bewegt. Während Herr Andersen Claudine hilft, reden Ali und Hanna miteinander.

Durch seine laute Stimme gibt Herr Andersen zum einen zu erkennen, dass im Ablauf der Stunde etwas Neues kommt (praktisches Arbeiten am Rechner), zum anderen, dass er sich an *alle* Kinder wendet: Die gesamte Gruppe soll den Pfad zum Ordner „Computer AG 4“ gehen. Dabei gibt Herr Andersen den Pfad zunächst nur einmal vor und lässt ihn dann von den Kindern selbstständig suchen. Er inszeniert die Situation also so, dass er die Rolle des Pfadführers *nicht* einnimmt. In der jetzt eingenommenen Position mit dem Blick an die Außenwände des Raumes können die Kinder sich gegenseitig und Herrn Andersen nur noch begrenzt sehen; sie sind körperlich und mit ihrer Aufmerksamkeit ganz auf ihren eigenen Bildschirm ausgerichtet. Als Claudine dann sagt, dass sie „Podest 01“ nicht findet, löst sie die körperliche Hinwendung zum Bildschirm wieder auf, indem sie ihren Kopf und Oberkörper Herrn Andersen zuwendet – eine Bewegung, die in der PC-AG oft zu beobachten war und die dem spezifischen räumlichen Arrangement der Bildschirme geschuldet ist.

Die Meldungen, dass „Podest 01“ nicht zu finden sei, machen Herrn Andersens anfängliche Hoffnung, das Netzwerk möge heute funktionieren, zunichte. Mit seiner ironischen Reaktion auf die Meldungen („Fein“), nimmt Herr Andersen Bezug auf die Undurchschaubarkeit des Computernetzwerkes und distanziert sich zugleich davon. Damit

zeigt er implizit, dass die Funktionstüchtigkeit des Netzwerkes weder in seiner Macht noch in seinem Verantwortungsbereich liegt.⁴¹

In dem Moment, wo Herr Andersen zu Claudine geht und ihr individuelle Hilfe gibt, droht die Gruppe auseinander zu fallen. Denn während Herr Andersen Claudine anweist, auf dem Pfad einen Schritt *zurück* zu tun, wollen Ali und Karla schon jeweils einen Schritt *weiter* gehen – allerdings in unterschiedliche Richtungen. Zusätzlich meldet sich Thomas zu Wort, ohne jedoch seine Absicht kundzutun. Herr Andersen muss nun zwei Aufgaben parallel erfüllen: Zum einen versucht er die Gruppe zusammenzuhalten, indem er sie verbal zum Warten auffordert („Moment, Moment, erst mal müssen alle da sein“), zum anderen zeigt er Claudine den Pfad zum Ordner „Podest 01“, womit er nun doch zum Pfadführer geworden ist.

Abb.: Herr Andersen zeigt auf Claudines Bildschirm, Ali und Hanna reden miteinander

Indem Herr Andersen aufsteht und zu Claudine geht, löst er sich aus der körperlichen Position, die er in der Einstiegsphase eingenommen hatte (er saß am Tisch in der Mitte des Raumes, alle Kinder schauten ihn an). Bildete er in der Einstiegsphase während des theoretischen Unterrichts für alle Kinder das Zentrum der Aufmerksamkeit, so zeigt sich jetzt, dass unter den Kindern einzelne Aufmerksamkeitsinseln entstehen. Dies macht die parallel stattfindende Interaktion zwischen Ali und Hanna deutlich. Diese Interaktion findet gewissermaßen in einem „Leerraum“ der Unterrichtsdramaturgie statt, denn Herr Andersen möchte ja eigentlich alle Kinder zu einem bestimmten Ordner führen, ist im Moment jedoch damit beschäftigt, Claudine zu helfen. Dementsprechend unterbricht er schließlich Ali und Hanna, als Claudine den richtigen Ordner geöffnet hat und wendet sich wieder an alle Kinder:

PC-AG, 3. Erhebung, 15.04.

Herr Andersen sagt laut „So“, wendet sich von Claudine ab, dreht sich nach links, schaut in Richtung der Bildschirme von Ali, Hanna und Karla und geht drei Schritte nach links „wenn ihr Podest 01 habt“; er hält kurz inne und sagt in normaler Lautstärke „Umb Moment, Moment,“ geht drei weitere Schritte nach links hinter Hanna und Ali; Karla sagt derweilen „ich hab public of podest 01“. Hanna dreht kurz ihren Kopf nach rechts hinten/oben und schaut Herrn Andersen an, der sagt „bitte nicht einfach wild rumklicken. Sonst brauchen wir wieder so lange wie letztes Mal“. Marion sagt „kann ich schon Unterricht klicken?“ Herr Andersen geht wieder drei Schritte nach rechts, sagt „so, public of podest 01.“ Er bleibt hinter Claudine stehen, tippt ihr mit seiner rechten Hand auf die Schulter und sagt „Du musst erstmal noch auf public weitergehen“. Claudine greift daraufhin ihre Maus und klickt, auf ihrem Bildschirm öffnen sich neue Fenster. Nach drei Sekunden sagt Herr Andersen „So! Da.“ Währenddessen sprechen Ali und Hanna wieder miteinander, bis Herr Andersen sagt „Ali was is nu?“, wieder drei Schritte nach links zu Hanna und Ali geht, auf Hannas Bildschirm schaut – auf den auch Ali sowie Karla und Claudine schauen und sagt „Nee, public of podest 01 (.) klicklick (.) jawoll, da wartet“. Er hebt bei herunterhängenden Armen leicht die Hände nach außen.

In der letzten Stunde musste die Gruppe bei der Pfadsuche zum Teil sehr lange auf einzelne Kinder warten. Herrn Andersens Verweis darauf appelliert an die Kinder, dass es in ihrem Interesse ist, sich zu disziplinieren. Die Gruppe droht nun allerdings wieder auseinanderzufallen, denn Marion fragt, ob sie schon auf „Unterricht“ klicken könne, während Herr Andersen merkt, dass Claudine noch nicht in „Public of Podest 01“ ist, zu ihr geht und ihr Anweisungen gibt. Währenddessen sprechen Ali und Hanna wieder miteinander, bis Herr Andersen sieht, dass Hanna ebenfalls noch nicht am Zielordner angelangt ist und auch ihr noch den Pfad weist. Als schließlich alle Kinder am gewünschten Ordner angekommen sind, hält er sie zum gemeinsamen Innehalten an („Jawoll, da wartet“), wobei die Geste seiner Hände wirkt, als wolle er das Innehalten geradezu beschwören. Er hat die Kinder den Pfad geführt und dabei das anvisierte Etappenziel erreicht.

⁴¹ Dass er mit dem „Fein“ auch die Verantwortung für die Funktionstüchtigkeit des Netzwerkes abgibt, mag damit zusammenhängen, dass es sich hier um eine Arbeitsgemeinschaft und nicht um regulären Unterricht handelt.

Abb.: Herr Andersen: „Jawoll, da wartet!“

Es wird deutlich, dass Herr Andersen versucht, alle Kinder *gemeinsam*, also als Gruppe, den Pfad zu führen. Dieser Aufführung als Pfadführer ist aber eine spezifische Problematik inhärent, so dass eine Situation entsteht, die so nicht intendiert war: Einige Kinder geraten in eine Sackgasse des Pfades, andere wollen schon weiter. Herr Andersen muss deshalb einzelnen Kindern den Pfad individuell weisen. Die typische Problematik jedes Gruppenunterrichts, alle Teilnehmer zusammenzuhalten, erhält hier durch die Unverfügbarkeit über die Funktionsfähigkeit des Computernetzwerkes ihre medienspezifische Ausprägung. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass sich die Vorstellung des Netzwerkes als einer unkalkulierbaren Größe offenbar auch bei den Kindern eingepreßt hat. So fragte Hanna Herrn Andersen in einer anderen Situation, nachdem er den Kindern eine Aufgabe gegeben hatte: „und wenn wir was falsch machen und in etwas reinkommen, wo nicht mal Sie wieder rauskommen?“ Aus dieser Frage spricht ihre Unsicherheit bezüglich der Orientierung im Netzwerk sowie ihr fehlendes Vertrauen in Herrn Andersens Möglichkeiten, ihr zu helfen. Dennoch büßt er nicht an Autorität bei den Kindern ein.⁴² So zeigt sich letztlich, dass die Kinder hier durch praktisches Tun das Gehen eines Pfades und damit eine wichtige Kompetenz im Umgang mit dem Computer erlernen. Darüberhinaus lernen sie aber auch, dass der Computer einen teilweise undurchschaubaren Charakter hat, der den Umgang mit ihm zum unvorhersehbaren (Lern-) Ereignis werden lassen kann – selbst für Erwachsene.

Der Lehrer auf Pfaden mit fremden Kindern im Kinderclub

Auch wenn Bastian, der Computer-Lehrer des Kinderclubs, zu bestimmten Zeiten genau dieselbe Rolle des Pfadführers einnimmt wie Herr Andersen, so entsteht im Kinderclub dabei doch eine andere pädagogische Aufführung als in der Schule. Als prägende Elemente im Kinderclub sind dabei, im Vergleich mit der Schule, folgende zu nennen: (1) Die Kinder bilden im Kinderclub keine dauerhafte und stabile Lerngruppe (Bastian kennt die Kinder also vor dem jeweiligen Stundenbeginn nicht unbedingt), (2) die Anzahl der Teilnehmer ist sehr viel geringer, (3) die Kinder haben keine spezifischen ritualisierten Verhaltensweisen und (4) Bastian geht weniger gemeinschaftsorientiert vor als Herr Andersen. Zudem funktioniert das Computernetzwerk des Kinderclubs problemlos.⁴³

Die folgende Szene stellt den Anfang des praktischen Arbeitens am Computer dar. Bastian hatte vorher mit Erkan und Ahmed die verschiedenen Hardware-Teile des Rechners besprochen.

Kinderclub, 1. Erhebung, 02.11.

Ahmed und Erkan sitzen nebeneinander vor Erkans Rechner und schauen nach links zu Bastian, der ebenfalls auf einem Stuhl sitzt. Bastian lehnt sich zurück, legt die linke Hand auf den Tisch neben sich und sagt „Jetzt machen wir mal n bisschen Praxis. Und zwar ich möchte gerne dass ihr äh ein Schrift- äh Programm öffnet, und euren Namen schreibt, eure Adresse und wie alt ihr seid und das sichert in einen Ordner ähm in eigene Dateien mit“ – Erkan atmet hörbar aus – „eurem eigenen Namen“. Während Bastian spricht, klopf er mehrmals mit der flachen linken Hand auf den Tisch. Danach sitzen die Kinder zwei Sekunden still und schauen Bastian an. Erkan knabbert dabei an seinem Zeigefinger. Bastian schaut die Kinder an, atmet, Erschrecken spielend, laut ein und lacht dann laut auf. Erkan fragt in das Lachen hinein „wohin?“ und Bastian sagt dann „Also, wir brauchen (.) wir brauchen erstmal“, wird dabei von Ahmed unterbrochen, der mit seinem Stuhl nach rechts zu seinem Computer rollt, auf dem ein Fenster geöffnet ist, die Maus greift, und sagt „Aber ich muss das noch mal wegmachen“. Bastian sagt „Das kannst du zumachen und wir machen das jetzt“, wobei Erkan ihm ins Wort fällt, indem er den rechten Zeigefinger in Kopfhöhe hin- und herbewegt und sagt: „meine Straße ist sehr lang, ich lebe H-Weg 5a“. Bastian sagt daraufhin „Jetzt kommen erstmal die großen Probleme, nämlich wo ist das Programm (.) wo ist das Programm, mit dem man schreiben kann?“, wobei Erkan, ihm in die

⁴² Auch dies mag daran liegen, dass es sich hier um eine AG handelt.

⁴³ Allerdings versagte im Kinderclub einmal der Drucker den Dienst, was auch zu längeren Wartezeiten führte.

Rede fallend, sagt „Ich weiß das nicht auswendig“. Er greift in die Hosentasche und holt sein Portemonnaie hervor: „Ich weiß das nämlich nicht auswendig, ich muss abschreiben“. Bastian sagt „Das lass mal erstmal sein, jetzt öffne erstmal das Programm“. Erkan steckt das Portemonnaie wieder in die Tasche, schaut kurz in die Richtung von Ahmeds Bildschirm und fragt „Welches Programm?“ Er wendet sich seinem Bildschirm zu, rückt näher an den Tisch und ergreift seine Maus. Ahmed schaut sich kurz in die Richtung von Erkan und Bastian um, blickt dann wieder auf seinen eigenen Bildschirm. Bastian sagt „Ein Schriftprogramm (.) ich schlage euch vor, es gibt zwei Programme, mit denen man Schrift machen kann, mit denen man jetzt einen Brief schreiben kann, einmal Word oder Wordpad“. Daraufhin fragt Erkan „Hö, wo is das denn?“ Bastian: „Da müsst ihr gucken bei Programmen (.) bei dir ist das so, du musst hier unten hingehen“ – er rückt näher zu Erkan und zeigt mit dem Zeigefinger unten links auf dessen Bildschirm, wobei Erkan fragt „wo ist denn des?“ und Ahmed „bei mir ist das nicht“. Ahmed dreht sich mitsamt seinem Stuhl zu Erkan und Bastian um. Bastian fährt fort: „und dann ist da unten Start, ne? Und dann gehst du hoch zu Programmen“. Ahmed dreht sich nun wieder zu seinem Rechner und greift die Maus, es öffnen sich neue Fenster auf seinem Bildschirm.

Bastians Aufgabenstellung enthält mehrere Schritte eines Pfades, die zu bewältigen sind; er macht diese Schritte auch gestisch deutlich, indem er während seiner Rede mehrmals mit der Hand auf den Tisch klopfte. Die Kinder sind mit der Aufgabe überfordert, was sich zum einen in Erkans lautem Ausatmen, zum anderen an dem nervösen Schweigen der Kinder im Anschluss an die Aufgabenstellung zeigt. Bastian löst dieses Schweigen auf, indem er betont einatmet und dann laut auflacht – womit er die Ratlosigkeit der Kinder mimetisch aufgreift, theatralisch in eine Schreckreaktion übersteigert und diese dann wiederum auflöst. Die Kinder sind mit der gestellten Aufgabe in eine Situation gelangt, die so neu ist, dass sie kein Vorwissen aktivieren können – und Bastian zeigt mit seiner Aufführung, dass er diesen „Anfang des Lernens“ (vgl. Meyer-Drawe 2005) bewusst inszeniert hat. Auf die Stille folgt eine relativ ungeordnete Bewegung, die sich in einem Durcheinanderreden zeigt, aber auch darin, dass Ahmed mitsamt dem Stuhl zu seinem Computer rollt. Erkan macht geltend, dass „meine Straße“ „sehr lang“ ist – womit, wie sich später herausstellt, nicht die Länge der konkreten Straße, sondern des Straßennamens gemeint ist. Mit seinem Zeigefinger markiert Erkan, dass hier ein Problem vorliegt. Nach mehreren Einwüfen von Erkan wird schließlich deutlich, dass eine Inkongruenz des Problembewusstseins zwischen Bastian und Erkan besteht: während Bastian das Suchen des Schreibprogramms als eigentliche Aufgabe inszeniert, stellt Erkan das Schreiben selbst als größte Problematik heraus. Es deutet sich hier an, dass die Irritation, die bei Erkan entstanden war, nicht so sehr auf die neue Aufgabe bezogen war, einen Pfad zu gehen, sondern auf sein (für ihn) altbekanntes Problem des Schreibens.



Abb.: Erkan: „Meine Straße ist sehr lang“

Die Unsicherheit der Kinder, „welches Programm“ zu öffnen und wo es zu finden sei, drückt sich zum einen verbal in Erkans Nachfragen, zum anderen in den im Folgenden immer wieder auftretenden Blicken der Kinder auf den Monitor des jeweils anderen und zu Bastian aus. Diese Bewegung des Sich-Umschauens war auch schon in der Computer-AG der Schule zu beobachten. Im Vergleich wirkt die Bewegung im Kinderclub allerdings sehr viel unkomplizierter und lässiger, weil die Kinder hier auf beweglichen Stühlen sitzen.

Kinderclub, 1. Erhebung, 02.11.

Während Ahmed an seinem Rechner arbeitet, sagt Bastian zu Erkan: „Nein, wenn du das jetzt mal lesen würdest, lies mir bitte mal vor, was da steht“. Erkan beugt sich vor zum Bildschirm und liest „C- O- (.) Ceboter?“ Bastian: „Les mal, einfach“. Erkan: „Ich bin nicht so gut im Lesen C- E- (.) Ceboter oder so“. Bastian: „Das heißt Computer, und das nächste Wort?“ Auf Ahmeds Bildschirm erscheint ein blaues Fenster und er sagt „Oh, ich hab falsch gemacht“. Das Fenster schließt sich wieder. Währenddessen liest Erkan das nächste Wort: „Ausschalten“ und Bastian fragt ihn „Ausschalten (.) meinst du, dass das richtig wäre?“ Erkan schüttelt den Kopf: „m-m“. Daraufhin sagt Bastian „Nee, okay (.) also, such mal den Ordner Programme“, woraufhin Ahmed sich zu den beiden umdreht und sagt „Hab ich“. Bastian, „Okay“ sagend, steht auf, geht zu Ahmed und stellt sich neben dessen Stuhl. Erkan dreht sich daraufhin nach rechts und schaut in die Richtung von Ahmeds Bildschirm. Ahmed ruft laut „was guckst du, Erkan?“ und hält mit einer schnellen Bewegung die rechte Hand vor seinen Bildschirm. Erkan wendet sich wieder seinem Bildschirm zu und Bastian ruft, ebenfalls laut: „Ist doch egal, wir machen doch noch gar nicht die Prüfung, die machen wir doch erst nachher, und dann machen wir getrennt, jeder einzeln!“

Es wird nun endgültig klar, dass Erkan des Lesens kaum mächtig ist. Das wusste Bastian bis zu diesem Zeitpunkt nicht. Er hat auch nicht mit Erkans Leseschwäche gerechnet, wie das anfängliche Missverständnis zwischen beiden gezeigt hatte. Hier wird der Unterschied zwischen Inszenierung und Aufführung einer pädagogischen Lernsituation offensichtlich: Bastian hatte versucht, das Suchen des Pfades als das „große Problem“ zu inszenieren; doch in der konkreten Aufführung verschiebt sich die Problematik hin zu Erkans Lese- und Schreibschwäche; die pädagogische Aufführung wird hier, aufgrund einer unvorhergesehenen Irritation, zum Ereignis. Natürlich ist es prinzipiell denkbar, dass eine ähnliche Situation auch in der Schule entstehen könnte. Zumindest zum Anfang einer Computer-AG kennt Herr Andersen nicht unbedingt alle teilnehmenden Kinder und deren Lese- bzw. Schreibkompetenzen. Jedoch wird er spätestens im Lauf des Kurses mit ihnen vertraut; darüber hinaus besteht aber auch die Möglichkeit, dass er schon im Vorhinein über das Kollegium auf Kinder aufmerksam wird, die entsprechende Schwierigkeiten haben. All dies ist bei Bastian im Kinderclub nicht gegeben.

Die Ereignishaftigkeit der Situation wird zudem darin deutlich, dass Ahmed ein Konkurrenzverhältnis zu Erkan aufführt: Mit lauter Stimme und einer den Monitor verdeckenden Handbewegung macht Ahmed Erkan klar, dass er nicht gucken soll. Ahmed hat auf seinem Rechner etwas gefunden (den Ordner „Programme“), was Erkan noch nicht hat, und er enthält Erkan dieses Wissen vor. Diese Situation der Konkurrenz wird von den Kindern bzw. von Ahmed selbst konstruiert. Der einzige Hinweis, den Bastian in diese Richtung gegeben hatte ist, dass die Kinder eine Prüfung machen werden, um den Comp@ss-Führerschein zu erhalten. Eventuell hat das Stichwort der Prüfung dazu geführt, dass Ahmed eine Lernkultur, die durch individuelle Leistungsmessung geprägt ist, in den Unterricht im Kinderclub hineinträgt. Bastian selbst bezieht Ahmeds Verhalten auf die angekündigte Prüfung und entgegnet, dass die Prüfung „erst nachher“ gemacht wird, wobei seine ebenfalls laute Stimme die Aufgeregtheit Ahmeds mimetisch aufgreift, aber auch die eigene Autorität deutlich macht. Es zeigt sich hier, wie wenig die Kinder Bastians Erwartungen kennen und wie wenig auch ihre Verhaltensweisen dem Unterricht entsprechend eingeübt sind. Dies ist nicht weiter verwunderlich, nehmen sie doch hier das erste (und evtl. auch das letzte) Mal teil. In der Computer-AG der Schule dagegen sind die Verhaltensweisen der Kinder weit mehr eingeübt: Zum einen bleiben die Kinder hier innerhalb der Schule, deren Erwartungen

an das Schülerverhalten sie alle kennen (charakteristisch hierfür ist zum Beispiel, dass Herr Andersen in jeder Stunde gebetsmühlenartig wiederholt, die Kinder sollten sich gegenseitig helfen). Zum anderen läuft die AG über mehrere Termine, so dass sich hier spezifische Ritualisierungen bezüglich des Stundenablaufs ausbilden. All dies garantiert natürlich nicht, dass die Kinder sich in der Computer-AG nicht auch als Konkurrenten aufführen *könnten*. In unserem Material haben wir aber keine Situation ausfindig machen können, die diesbezüglich derjenigen aus dem Kinderclub vergleichbar wäre.

Abb.: Ahmed hält die Hand vor seinen Monitor und ruft: „Was guckst du, Erkan?“

Im weiteren Verlauf dieser Szene gibt Bastian Ahmed die Aufgabe, seinen Namen, Adresse und Alter zu schreiben und steht dann wieder auf, um zu Erkan zurückzugehen und mit diesem „das gleiche“ zu machen. Ahmed schreibt dann konzentriert an seinem Text, während Bastian Erkan beim Lesen der Menuauswahl behilflich ist.⁴⁴ Bastian wartet also im Gegensatz zu Herrn Andersen nicht, bis alle Kinder am selben Ort angekommen sind, um sie dann erst ihren Text schreiben zu lassen. Im Kinderclub geht es somit weniger um ein gemeinschaftliches denn um ein individuelles Pfadführen. Dies ist sicherlich auch durch die kleine Anzahl der Teilnehmer in Bastians Unterricht bedingt, denn bei zwei Kindern kann Bastian seine Aufmerksamkeit abwechselnd dem einen oder dem anderen Kind zuwenden, ohne dass dabei allzu lange Wartezeiten entstehen. Eine solche Vorgehensweise würde in der Schul-AG zu deutlich längerem Warten einzelner Kinder führen. Dennoch ist es durchaus denkbar, dass Herr Andersen den Unterricht individueller gestalten und damit das oben dargestellte Problem der Synchronisation erheblich verringern könnte.⁴⁵ Dass dies nicht geschieht und Herr Andersen in dieser Phase des Unterrichts das Problem der Synchronisation auf sich nimmt, macht deutlich, dass der PC-Unterricht an der Schule nicht nur strukturell als ein Lernen in der Gemeinschaft angelegt ist, sondern auch von Herrn Andersens Orientierung her. Im Kinderclub hingegen ist der Unterricht – auch wenn es hier durchaus gemeinschaftliche Momente gibt – eher auf individuelles Lernen ausgerichtet. Und auch dies nicht nur in der strukturellen Anlage des Unterrichts (es gibt keine stabile Gruppe), sondern auch in Bastians Orientierung.

Der Computer als tentativ-ästhetisches Lernmedium

Eine zweite typische Beobachtung in den beiden Computerkursen war, dass es immer wieder Zeitphasen gab, in denen die Kinder hochmotiviert und mit viel Freude am Computer arbeiteten, wobei es dann zumeist darum ging, *ästhetische Werke* wie Bilder oder Filme auf dem Computer selbst herzustellen. Wir werden im Folgenden wieder sowohl aus der Schule als auch aus dem Kinderclub je eine Szene rekonstruieren und fragen, welche Unterschiede zwischen ihnen hinsichtlich ihres performativen Charakters zu erkennen sind. Zudem zeigen wir aber auch die Ähnlichkeiten beider Unterrichtssituationen auf, woraus sich die Charakteristik des Computers als eines tentativ-ästhetischen Lernmediums erschließen lässt. Anschließend werden wir diskutieren, inwiefern sich die Produktion ästhetischer Werke auf dem Computer von derjenigen des klassischen Kunstunterrichts unterscheidet.⁴⁶

⁴⁴ Bemerkenswert ist hierbei, auf welche Weise Erkan schließlich lernte, sich trotz seiner Leseschwäche auf dem Bildschirm zu orientieren. Auf unsere Frage hin führte er aus, dass er sich das Aussehen, also die *Gestalt* der einzelnen Wörter (z. B. die Gestalt von „WordPad“) merke. So kann er also auf die richtigen Icons klicken, ohne zu verstehen, was die Schrift auf ihnen bedeutet. Die These von der „Verbildlichung der Schrift“ beim Umgang mit dem Computer (Sandbothe 1997) bekommt hier einen spezifischen medienpädagogischen Sinn.

⁴⁵ Angesichts des Unterrichts im Kinderclub wird ja deutlich, dass die Kompetenzen für den Comp@ss-Führerschein auch in einer halben Stunde erworben werden können. Dementsprechend wäre es theoretisch denkbar, in der Schule die Kinder in einem halbstündigen Lehrgang individuell in den Umgang mit dem PC einzuführen und sich dann anderen Kindern zuzuwenden, während diejenigen, die den Lehrgang schon gemacht haben, sich weiterführenden Aufgaben widmen. Ein solches Vorgehen würde allerdings den Begriff der „Arbeitsgemeinschaft“ (AG) Lügen strafen.

⁴⁶ Allerdings summen/singen die Kinder das Lied nicht als Kanon.

Die Transformation des Selbst-Portraits in der Computer-AG

Die Phasen, in denen die Kinder in der Computer-AG ästhetische Werke hergestellt haben, waren geprägt von folgenden Elementen: (1) Herr Andersen nimmt sich im Verhältnis zur oben rekonstruierten Rolle des Pfadführers sehr stark zurück, (2) die Kinder arbeiten eigenständig an den Rechnern innerhalb eines vorgegebenen Rahmens, (3) es entstehen vielfältige Interaktionen in Form von Zeigegesten unter den Kindern. Insgesamt kann man von einer Phase der *Öffnung des Unterrichts* sprechen, insofern Herr Andersen den Kindern die Möglichkeit zum eigenen Explorieren gibt.

In der folgenden Szene hat jedes Kind ein Foto von sich selbst auf dem Bildschirm geöffnet. Herr Andersen hatte diese Fotos einige Stunden zuvor gemacht und im Netzwerk in den Ordner der Computer-AG gespeichert. Er gibt ihnen nun die Möglichkeit, diese Fotos mit Filtereffekten zu verändern und verschiedene Versionen zu speichern: „So, mit dem Bild könnt ihr jetzt rumexperimentieren mit der Filterfunktion. Und wenn es mehrere Sachen gibt, die euch gefallen, dann nennt ihr die eben ‚Filter eins‘, ‚Filter zwei‘, ‚Filter drei‘ (.) könnt ihr machen, was ihr wollt, okay?“ Schon die Aussicht auf das „Experimentieren“ löst bei Ali einen Ausruf der Begeisterung aus: „Juchuh!“ Die nun folgende Unterrichtsphase ist dadurch gekennzeichnet, dass Herr Andersen sich im Rahmen der Gesamtgruppe zurücknimmt (er geht von Kind zu Kind und hilft ihnen bei individuellen Fragen) und die Kinder mit den Computern ihre jeweils eigenen Wege gehen und dabei miteinander reden können; es entsteht ein Stimmengewirr, das nur teilweise im Einzelnen zu rekonstruieren ist. Zudem summen die Kinder über lange Strecken dieser Phase ein Kinderlied („Meister Jakob“); meist summt dabei mindestens ein Kind, andere steigen immer wieder ein und aus. Dramaturgisch gesehen zeigt sich: Herr Andersen hat die Kinder auf dem Pfad zu einem gemeinsamen Ausgangspunkt geführt (dem gespeicherten Foto, das nun individuell bearbeitet werden kann), von wo aus das Erkunden der Möglichkeiten des Computers in einem relativ engen Rahmen (immer nur neue Filter anwenden) möglich ist. Noch während Herr Andersen seine Anweisung gibt, beginnen einige Kinder bereits diese umzusetzen:

PC-AG, 3. Erhebung, 15.04.

Auf Claudines Bildschirm öffnet sich ein kleines Fenster, das ihr Auge zeigt. Sie sagt, auf ihren Bildschirm schauend, „Ihh guck mal“. Ihre Nachbarin Karla dreht ihren Kopf kurz zu Claudines Bildschirm und dann wieder zu ihrem eigenen. Dann sagt Karla, auf deren Bildschirm sich ein Fenster geöffnet hat, das ihr Auge zeigt: „Guck mal, so sieht mein Auge aus. Gucke, so sieht mein Auge aus“. Dabei dreht sie ihren Kopf kurz nach rechts zu Claudine, die wiederum ihren Kopf kurz in die Richtung von Karlas Bildschirm wendet und dann wieder auf ihren eigenen Bildschirm schaut.

Interessant sind hier zwei Aspekte: Mit dem „Ihh“ drückt Claudine ihr Erstaunen und Befremden über das Wahrgenommene aus. Da es sich bei dem Wahrgenommenen aber gerade um einen ausgeschnittenen Teil ihres eigenen Gesichts handelt, distanziert sie sich in gewisser Weise von sich selbst; mit dem Mausclick hat Claudine das Portrait von sich selbst, welches für gewöhnlich das Identifikationsbild *per se* ist, zerstückelt. Somit ist die mit dem „Ihh“ ausgedrückte Irritation also auch auf die eigene Identität bezogen. Allerdings hat diese ‚Selbst-Befremdung‘ der Kinder keinesfalls existentielle Dimensionen. Vielmehr gehen die Kinder spielerisch, teilweise auch euphorisch, mit den Möglichkeiten der Bildbearbeitung um, wie sich auch in den weiteren Passagen zeigen wird.

Beide Mädchen haben das Bedürfnis, sich die befremdenden Teilausschnitte ihrer Gesichter gegenseitig zu zeigen. Dabei erfüllt das Zeigen seinen Zweck bereits in dem Moment, wo sie gemeinsam auf den jeweiligen Bildschirm schauen. Da keines der beiden Mädchen einen Kommentar oder ein längeres Betrachten einfordert, liegt der Zweck des Zeigens allein im gemeinsamen Hinsehen. Es entsteht für einen Augenblick eine intime Gemeinschaft der beiden Sehenden.



Abb.: Karla und Claudine: „So sieht mein Auge aus!“
PC-AG, 3. Erhebung, 15.04.

Ali klatscht in die Hände und guckt Hanna an, die daraufhin auf seinen Bildschirm schaut und ihn fragt: „Wo hast du das gemacht? Wo bist du da hingegangen? Sag mal.“ Ali antwortet: „Arcor (.) da oben Filter.“ Hanna schaut auf ihren eigenen Bildschirm, Ali beugt sich zu ihr rüber. Hanna sagt „Ansicht“ und Ali: „willst du auch so machen? Da war doch Filter.“ Er beugt sich mit seinem Oberkörper zu Hanna und zeigt mit seiner rechten Hand auf ihren Bildschirm. Sie sagt „Ach so da. Filter?“ Ali: „jetzt, jetzt, nee, eins hoch, da musst du reingehen“, wobei er auf Hannas Bildschirm zeigt; Hanna sagt „okee“. Ali bewegt sich wieder zurück auf seinen Platz und sagt „guck mal, ich hab Aquarell (.) Aquuuarell.“ Hanna guckt mit nach vorne gelehntem Oberkörper auf ihren Bildschirm, wendet dann kurz ihren Blick auf Alis Bildschirm, sagt „Aquarell“ und schaut wieder auf ihren eigenen Bildschirm. Dann sagt sie leise „Farbe getupft“, wiederholt dies in normaler Lautstärke und fügt an „oh ja, das ist cool“. Sie klickt auf die Maus und schaut erstaunt auf ihren Bildschirm: „Ihh (.) Ihh“, wobei sie auf ihren Bildschirm zeigt; Nun lehnt sich Karla zu Hanna herüber und schaut auf deren Bildschirm. Hanna sagt lachend „oh meine Nase“ und Karla: „Ihh (.) ihh ist das eklig“. Auf Claudines Bildschirm wird das Foto, nachdem sie auf die Maus geklickt hat, dunkel, so dass nur noch Schemen ihres Gesichts zu erkennen sind. Sie sagt „oh mein Gott“ und dreht ihren Kopf nach links zu Karla, wobei sie ihr mit der linken Hand auf den Oberarm tippt. Karla wendet ihren Kopf von Hannas Bildschirm zu demjenigen von Claudine. Doch sie schaut nur kurz auf Claudines Bildschirm und wendet sich wieder Hanna zu. Claudine sagt dann „guck ma, das sieht so aus, als ob ich irgendwo bin in der Nacht“. Schließlich sagt Ali: „Guck mal jetzt“, reibt sich die Hände und beugt sich gekrümmt über seine Tastatur; Hanna schaut 6 Sekunden lang auf seinen Bildschirm.

Alis Reaktion zeigt deutlich seine euphorische Freude über das hervorgebrachte Bild. Auch wenn er nicht, wie Claudine und Karla zuvor, „Guck mal“ sagt, präsentiert er Hanna mit seinem Verhalten, was er auf dem Computer hervorgebracht hat. Als Hanna ihn daraufhin fragt, „wo“ er das gemacht hat und er ihr dies dann umgehend zeigt, schlüpft Ali für einen kurzen Moment in die Rolle des Pfadführers, also in jene Rolle, welche ‚eigentlich‘ der Lehrer Herr Andersen innehat. Hier wird deutlich, dass den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, alleine neue Pfade zu erkunden, die dabei entstehenden Ergebnisse anderen zu präsentieren und dann situativ die Rolle des Lehrenden zu übernehmen. Dabei folgen diese Interaktionen keiner geplanten Unterrichtsdramaturgie, sondern ereignen sich immer dann, wenn das Interesse der Kinder so sehr geweckt wird, dass sie von anderen Kinder etwas gezeigt bekommen möchten. Allerdings hat Herr Andersen die Unterrichtssituation durch die klar abgesteckte Arbeitsanweisung, die motivierende Aufgabe und die Zurücknahme seiner selbst in dem Sinne *geöffnet*, dass sich derartige Interaktionen ereignen können.

Abb.: Ali zeigt auf Hannas Bildschirm: „Da musst du reingehen“

Als Hanna den Filter „Farbe getupft“ anklickt und das entsprechende Ergebnis sieht, reagiert auch sie – wie zuvor Claudine – mit dem Ausdruck der Befremdung („Ihh (.) Ihh“) und auch Karla weist den Bildausschnitt als unästhetisch zurück. Während Karla nun auf Hannas Bildschirm schaut, hat auch Claudine eine neue Bearbeitung ihres Fotos hergestellt, reagiert gar mit Bestürzung darauf („oh mein Gott“) und möchte ebenfalls, dass Karla hinschaut. Hier zeigt sich eine Situation der Konkurrenz um Aufmerksamkeit zwischen den Kindern, die auch mit der enormen Geschwindigkeit zusammenhängt, mit welcher der Computer Ergebnisse hervorbringt: Im Sekundentakt stellen die Kinder neue Fotoeffekte her und wollen sich diese gegenseitig zeigen. Diese Form der Konkurrenz muss allerdings unterschieden werden von derjenigen, die sich im vorherigen Abschnitt im Kinderclub ereignet hat: Dort ging es um Leistung und das Vorenthalten von Wissen. Hier geht es um Aufmerksamkeit und die Schwierigkeit, sich alle Effekte anzuschauen, die produziert werden. Insgesamt nämlich ist die Situation hier von Kooperation der Kinder geprägt, wie die Interaktion zwischen Hanna und Ali exemplarisch gezeigt hat.

PC-AG, 3. Erhebung, 15.04.

Ali sagt zu Hanna: „Guck mal wie ich mein Gesicht jetzt mach.“ Er klickt mit der rechten Hand auf die Maus, löst die Hand dann und hebt sie halbhoch. Leise und sehr hoch giekt er dann: „Guckma guma guma guma guma“. Dabei schaut er abwechselnd Hanna und seinen Bildschirm an und tippt Hanna mit der rechten Hand auf die Schulter; auf seinem Bildschirm passiert zunächst nichts; Hanna wendet sich seinem Bildschirm zu, auf dem schließlich sein Foto in schwarz-weiß erscheint. Er sagt laut „Ah guck mal mein Bild an, Alter“ und spricht rhythmisch „a-a-a-a“. Hanna schaut auf Alis Bildschirm, sagt „du siehst wie n (.) Ball aus“, lächelt ihn an und schaut dann wieder auf ihren eigenen Bildschirm. Ali fragt „N Ball?“

Bemerkenswert ist hier, dass Ali Hanna etwas präsentieren will, was zur Zeit seiner Zeigegesten noch gar nicht existent ist, was also noch gar nicht vorzeigbar ist, aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen mit dem Programm wohl aber von ihm antizipiert wird. Zudem fällt die variierende Wiederholung des „Guck mal“ auf: Ali setzt diese Geste, die für diese Unterrichtsphase typisch ist, spielerisch und lustvoll in Szene. Als das gefilterte Foto schließlich auf dem Bildschirm erscheint, greift Ali noch einmal die Phrase „Guck mal“ auf, diesmal laut gesprochen, und mit einem rhythmisierten Ton abgeschlossen. Insgesamt gesehen *theatralisiert* er hier also seine Zeigegesten: Es geht jetzt nicht mehr nur darum, ein Ergebnis zu zeigen, sondern das Zeigen selbst als eine Performance aufzuführen. Zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt Ali, auf seinen Bildschirm schauend, immer wieder in einer sehr hohen Intonation „Ihh guck mal“, womit er nicht nur die Zeigegeste, sondern auch das häufig in Verbindung mit ihr ausgedrückte Befremden aufgreift und spielerisch ritualisiert. Derartige lustvolle Theatralisierungen und Ritualisierungen können sich nur in dieser geöffneten Unterrichtsphase ereignen, bei der die Kinder zunächst eigene Gesten äußern können und dann die Zeit besteht, die Gesten gegenseitig aufzugreifen und spielerisch zu variieren.

Abb.: Ali zu Hanna: „Guma guma guma!“

In der Zusammenschau dieser Szene ist festzustellen, dass Herrn Andersens Ankündigung, die Kinder könnten einfach „rumexperimentieren“, bezeichnend ist für die Form des Lernens, die hier beobachtet wurde: Es handelt sich um ein *tentatives Lernen* (tentativ = probeweise, versuchsweise): Jeder Schritt kann rückgängig gemacht werden, hat immer den Charakter der Vorläufigkeit. Selbst Bilder, die bereits abgespeichert wurden, können ohne weiteres wieder verändert oder sogar gelöscht werden. Indem die Kinder immer wieder neue Filtereffekte anwenden und teilweise abspeichern, erlernen sie zum einen den praktischen Umgang mit dem Computer. Darüber hinaus lernen sie aber auch, dass der Computer eine Maschine ist, für die Vorläufigkeit konstitutiv ist. Mit der Öffnung des Unterrichts für ein eigenständiges Tun der Kinder inszeniert Herr Andersen also eine Lernsituation, welche gerade dieser Tentativität des Computers Rechnung trägt. Er selbst tritt dabei in den Hintergrund, zu Protagonisten der pädagogischen Aufführung werden nun die Kinder in verschiedenen, situativen Rollen als Zeigende, Lernende und Lehrende. Dabei gibt es nun kein Zentrum der Aufmerksamkeit mehr, sondern nur noch verschiedene Aufmerksamkeitsinseln, die situativ (meist durch Zeigegesten) entstehen und sich wieder

auflösen. Dennoch wird die Aufmerksamkeit der Kinder gewissermaßen atmosphärisch, auf einer Hintergrundebene der Interaktionen, zusammengehalten: nämlich durch das Lied, welches fast immer von mindestens einem Kind gesummt wird und ‚von Mund zu Mund‘ geht.

Die Herstellung eines „Bewegungsfilms“ im Kinderclub

Im Kinderclub werden ästhetische Werke überwiegend außerhalb des Comp@ss-Unterrichts hergestellt. Bei den Terminen, die wir besuchten, war zu beobachten, dass Bastian den Umgang mit Graphikprogrammen immer nur einzelnen Kindern lehrte – auch wenn zwei Kinder anwesend waren, hat er jedem dessen individuellen Wünschen entsprechend etwas gezeigt. Im Vergleich mit der Schule fällt hier auf, dass (1) der Unterricht individualistisch angelegt ist, (2) Bastian sich aber genau wie Herr Andersen nach einer kurzen Einweisung stark zurücknimmt und (3) die Kinder wie auch in der Schule selbst tätig werden. Auch hier lässt sich also von einer Öffnung des Unterrichts sprechen.

Am Tag, dem die folgende Szene entnommen ist, hat Bastian nur eine Schülerin gehabt, die den Comp@ss-Führerschein machen wollte: die neunjährige Maria. Schon während des Unterrichts sagte Maria zu Bastian, dass sie gerne einen „Bewegungsfilm“ machen wolle. Doch Bastian sagte, dass nun erstmal der Unterricht dran sei und sie danach einen Film machen könne. Nach der Prüfung ist es dann soweit:

Kinderclub, 2. Erhebung, 09.11.

Bastian und Maria sitzen nebeneinander vor einem Rechner. Die Tür des PC-Raumes ist geöffnet; durch die Tür dringen Schreie, Rufe und Gesprächsfetzen von Kindern, so dass die Wortwechsel zwischen Maria und Bastian nur schwer zu verstehen und nicht vollständig zu rekonstruieren sind. Maria fragt, Bastian anschauend, „können wir jetzt Filme machen?“ Bastian schaut sie ebenfalls an und fragt „was für Filme willst du?“, woraufhin Maria sagt „etwas, was sich dreht oder sich bewegt“. Dabei bewegt sie ihre rechte Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger im Kreis, lehnt sich dann zurück und schaut auf den Bildschirm. Bastian fragt „einen Zeichentrickfilm?“, woraufhin sie nickt. Es folgt ein kurzes unverständliches Gespräch. Ein Junge kommt in den Raum und setzt sich an den freien Rechner. Bastian fragt ihn, was er machen möchte. Doch der Junge wird von draußen gerufen und geht wieder. Dann zeigt Bastian mit seinem Zeigefinger auf den Bildschirm und sagt „Programme (.) Macro Media Flash (unverständlich) und damit kann man Zeichentrickfilme machen.“ Maria sagt langgedehnt „coool“. Bastian: „Meinst Du das Programm?“ Maria lächelt, nickt und sagt „ja“. Bastian „(unverständlich) damit kannst du immer eins weitermachen“ „Da nimmst du hier dir n Pinsel, den hier“ – er zeigt auf den Bildschirm, nimmt die Hand dann wieder runter – „den dicken am besten, nimm lieber den dicken (.) ja (.) und dann kannst du hier dir auch Farben aussuchen.“ Maria arbeitet, Bastian schaut auf den Bildschirm, für eine halbe Minute schweigen beide. Bastian: „Nee, das ist das falsche Bild, warte mal kurz (.) String und Z, da kann man eins zurückmachen.“ Er greift, während er dies sagt, mit beiden Händen auf die Tastatur und drückt auf Tasten. „Jetzt müssen wir noch die (unverständlich) anmachen, klick mal daneben“ – er legt die linke Hand auf den Bildschirm und zeigt mit seinem Daumen auf den Monitor – „(.) klick auf dieses, (.) ja, jetzt kannst du das alte Bild sehen und das neue Bild, und jetzt kannst du weitermachen.“ Er nimmt die Hand wieder vom Bildschirm. Er lehnt sich ruckartig zurück und sagt „Okay.“ Dann sagt er: „Wenn du’s jetzt angucken willst, das wäre ganz spannend, warte mal“ er greift mit seiner rechten Hand auf die rechte Seite der Tastatur und drückt eine Taste, Maria lehnt sich dabei freudig lachend zurück. Als Bastian auf die Taste gedrückt hat, lehnt auch er sich zurück. Auf dem Bildschirm beginnt ein Kreis sich zu drehen. Als Maria das sieht, fängt sie an zu lächeln und sagt „cool!“ Bastian schaut sie, zurückgelehnt, lächelnd an. Sie bewegt, auf den Bildschirm schauend, ihren Kopf im Kreis und sagt dabei rhythmisch „eyyyyyyy“. Bastian sagt „ich komm gleich wieder“, steht auf und geht aus dem Raum. Maria sagt freudig, auf den Bildschirm schauend, „(unverständlich) wenn sich das dreht“, wobei sie mit ihrer rechten Hand Kreisbewegungen vollführt. Dann arbeitet sie allein und still weiter und verlängert den Film um weitere Bewegungsfiguren. Dabei singt sie vor sich hin.

Maria ist hochmotiviert, ein ästhetisches Werk herzustellen, wie ihre Fragen während des Unterrichts und gleich nach der Prüfung zeigen. Sie kann sich im Gegensatz zur PC-Gruppe in der Schule aussuchen, was für ein Werk es werden soll: ein „Bewegungsfilm“. Dabei hat sie bereits ein inneres Bild von dem, was sie machen will, wie sie Bastian mit dem kreisenden Zeigefinger deutlich macht: ihr Vorstellungsbild setzt sie mimetisch in eine Körperbewegung um. Bastian zeigt ihr dann ganz individuell, wie sie einen solchen Film erstellen kann, indem er ihr verbale Anweisungen gibt und mit dem Zeigefinger auf die entsprechenden Orte auf dem Monitor weist. Bastian ist hier wieder in der Rolle des



Pfadführers zu erkennen.

Abb.: Bastian: „Klick auf dieses“

Dabei wird Maria auch mit der prinzipiellen Tentativität des Arbeitens am Computer bekannt, denn Bastian zeigt ihr, dass sie einen Arbeitsschritt, mit dem sie nicht zufrieden ist, mittels eines bestimmten Handgriffs ungeschehen machen kann: „Nee, das ist das falsche Bild, warte mal kurz (.) String und Z, da kann man eins zurückmachen.“ Der Moment, in dem das Werk dann gemeinsam angeschaut wird, ist ein besonderer: Beide lehnen sich zurück und genießen die Vorführung des selbsterstellten Films. Maria freut sich, die ganze Zeit auf den Bildschirm schauend, über ihr Werk; Bastian freut sich nicht nur daran, sondern auch (evtl. sogar vor allem) an Marias Freude (er schaut *sie* an) – denn diese zeigt ihm, dass sein Unterricht Spaß bringt. Marias Freude drückt sich nicht nur in ihrem Lachen und ihrer Aussage „cool!“ aus, sondern auch darin, dass sie die Bewegung des Kreises auf dem Monitor in Körperbewegungen mimetisch nachvollzieht: mit dem Kopf, der Hand und der Stimme. Das Bild, welches sie anfangs in der Vorstellung hatte, ist im ästhetischen Werk – zumindest annäherungsweise – Wirklichkeit geworden. Dabei ist bemerkenswert, dass sie in der betrachteten Szene zweimal zu mimetischen Prozessen angeregt wird: Zunächst stellt sie ihr Vorstellungsbild körperlich dar, um Bastian zu zeigen, was sie unter einem „Bewegungsfilm“ versteht. Dann wird sie von den Bewegungen des Kreises auf dem Monitor so ‚angesteckt‘, dass sie diese nachahmt.

Abb.: Oben links auf dem Bildschirm dreht sich der Kreis, Bastian lehnt sich zurück, nachdem er auf eine Taste der Tastatur gedrückt hat. Maria hat sich schon vorher zurückgelehnt.

Nachdem Bastian Maria in der Rolle des Pfadführers in das Programm eingewiesen hat, nimmt er sich aber, genau wie Herr Andersen während der Bildbearbeitungen, zurück und lässt Maria eigenständig ihren Film erstellen. Dabei ist auffällig, dass Maria, genau wie die Kinder in der Computer-AG, singt. Offenbar kommen sowohl Maria als auch die Kinder in der Computer-AG bei der Erstellung ästhetischer Werke in eine kreativ-entspannte Stimmung, die sie eben auch zum Singen bzw. Summen von Liedern anregt.

Die Unterrichtssituation kann in mehrerer Hinsicht als geöffnet bezeichnet werden: zunächst steht die Tür zu den anderen Räumen des Kinderclubs offen, so dass die Aktivitäten der anderen Kinder zum Teil laut zu hören sind. Damit grenzt Bastian den Unterricht des „Filmemachens“ klar vom Comp@ss-Unterricht ab. Der Comp@ss-Unterricht ist exklusiv, es darf kein anderer als nur diejenigen, die den „Führerschein“ erwerben wollen, in den Raum, in dem konzentriert und zielgerichtet gelernt wird. Zudem ist das „Filmemachen“ insofern offen, als Maria nun das lernt, was sie lernen möchte und sie eigenständig arbeiten kann. Hier sind deutliche Parallelen zum Unterricht in der Computer-AG der Schule zu erkennen: Zwar findet die Bildbearbeitung dort innerhalb des Comp@ss-Unterrichts statt, doch Herr Andersen grenzt die Phase des kreativen Arbeitens deutlich vom konzentrierten Pfadführen ab, indem auch er eine Öffnung des Unterrichts inszeniert. Diese Öffnung geht allerdings nicht so weit wie im Kinderclub, denn in der Schule können die Kinder sich nicht individuell aussuchen, was sie bearbeiten möchten. Dass Herr Andersen allen Kindern die gleiche Aufgabe gibt, verweist wieder auf seine Gemeinschaftsorientierung. Denn das situative Zeigen, Lehren und Lernen kann sich in dieser Form nur ereignen, wenn alle Kinder am gleichen Gegenstand arbeiten. Maria dagegen schaut zwar zunächst zusammen mit Bastian den „Bewegungsfilm“ an, doch später hat sie keine Person mehr, der sie ihre Ergebnisse zeigen könnte.

Zum performativen Charakter multimedialer ästhetischer Werke

Die hier behandelten Szenen haben durchaus Ähnlichkeiten mit dem Kunstunterricht, bei dem es ja klassischerweise darum geht, ästhetische Werke hervorzubringen. Denn die veränderten Fotos und der Film sind ästhetische Werke. Doch diese haben, verglichen mit den Werken des Kunstunterrichts, einen besonderen Charakter.

So ist darauf hinzuweisen, dass die Werke, die mit dem Computer hergestellt werden, einen *plötzlichen Überraschungseffekt* haben, der anderen ästhetischen Werken so nicht eignet: Nachdem man auf die Maus geklickt hat, erscheint unmittelbar ein technisch perfektes Werk wie ein verfremdetes Foto auf dem Monitor. Die eigene körperliche Beteiligung am Herstellungsprozess des Bildes ist also auf das Mausklicken reduziert, der restliche Prozess der Bildveränderung geschieht im Rechner und damit unsichtbar für den ‚eigentlichen‘ Bildproduzenten. Somit sind diese Werke in einem anderen Sinne unverfügbar als die Werke der Kunst. Denn die Unverfügbarkeit über die Werke im Kunstunterricht liegt in der Schwierigkeit begründet, ein Werk genau so herzustellen wie man es sich vorstellt: Das Material ist widerständig, die eigenen feinmotorischen Fähigkeiten sind (meist) begrenzt. Aber der Produzent kann den *Prozess* der Herstellung seines Werkes miterleben und auch im Nachhinein nachvollziehen. Den Computer zu bedienen ist dagegen feinmotorisch gesehen nicht sonderlich anspruchsvoll. Die Unverfügbarkeit über die ästhetischen Werke bei der Arbeit mit dem Computer ist also in der nicht nachvollziehbaren Rechenarbeit des Computers begründet.

Damit verbunden ist, dass die Sinnlichkeit beim Computer weitgehend auf das Visuelle reduziert wird: Die Werke können im Grunde nur angesehen werden, man kann sie aber beispielsweise nicht anfassen oder an ihnen riechen. Auch beim Herstellungsprozess der Werke ist das Visuelle zentral. Zwar macht man auch taktile Erfahrungen an der Maus und der Tastatur, doch sind diese Erfahrungen insofern abstrakt, als sie keinen spezifischen Bezug zu dem Werk haben. Ganz anders ist dies beispielweise, wenn die Kinder einen Altar herstellen und ihre Hände und Unterarme dabei vom Gips weiß werden.⁴⁷

Es ist offensichtlich, dass die Kinder in der Computer-AG Freude haben an der überraschenden Veränderung ihrer Fotos: Die ästhetischen Effekte faszinieren sie. Zudem zeigt die Geste des Zurücklehns, die wir bei Bastian und Maria während des Filmanschauens beobachtet haben, dass beide in diesem Moment zu *Zuschauern* einer medialen Vorführung werden. Da meist nur vage vorherzusehen ist, wie der Film oder das Bild tatsächlich aussehen wird, haben die medial hergestellten Werke eine spezifische Ereignishaftigkeit: Das erste Anschauen wird zum Ereignis (meistens werden die Werke nicht viel häufiger als

⁴⁷ Vgl. den Beitrag von Christoph Wulf in diesem Band.

einmal angeschaut). Die strikte Trennung zwischen ästhetischem Werk und Ereignishaftigkeit der Aufführung, die für eine Ästhetik des Performativen geltend gemacht wurde (vgl. Fischer-Lichte 2004), kann in unserem Zusammenhang nur in einem analytischen Sinne aufrechterhalten werden: Das Werk und seine Aufführung fallen im konkreten Herstellungsprozess zusammen.

Ein weiterer Unterschied zum Kunstunterricht besteht darin, dass mit dem Computer in sehr kurzer Zeit sehr viele Werke geschaffen werden können. Brauchen die Kinder mindestens eine Schulstunde, um ein Manga oder einen Altar herzustellen, so können sie in wenigen Minuten ganz verschiedene Versionen ihres Fotos produzieren und abspeichern. Die Möglichkeit des Scheiterns ist hier im Vergleich zum Kunstunterricht äußerst reduziert: Stellt sich am Ende der Stunde heraus, dass der Altar nicht gelungen ist, so gibt es, aufgrund der nun fehlenden Zeit, kaum eine Chance für einen zweiten Versuch. Hat das Kind beim Manga eine Farbe auf das Papier aufgetragen, mit der es nicht zufrieden ist, so ist dieser ‚Fehler‘ nicht ohne weiteres zu korrigieren. Und wenn es sein Manga mit einer neuen Farbe übermalt, so ist dieser Schritt nicht mehr rückgängig zu machen. Ist ein Kind aber beim Arbeiten am Computer mit einem Filtereffekt oder einer Filmsequenz nicht zufrieden, so probiert es einfach etwas anderes aus. Zudem ist es möglich, alle Versuche zu speichern, so dass jederzeit auf frühere Versionen zurückgegriffen werden kann. Auch ermöglicht die Funktion „Rückgängig“, den Herstellungsprozess zurückzuverfolgen und bestimmte Schritte ungeschehen zu machen. Hier zeigt sich wieder der tentative Charakter des Arbeitens und Lernens am Computer.

Bezüglich der Herstellung ästhetischer Werke mit dem Computer ist weiterhin eine Beobachtung aufschlussreich, die den Umgang mit *Schrift* beim PC-Unterricht betrifft: In einer Stunde gab Herr Andersen den Kindern die Aufgabe, ein Word-Dokument, das eine Stunde zuvor erstellt worden war (Thema: Name, Alter, Hobby, Name des Freundes), zu überarbeiten. Die größte Begeisterung kam auf, als die Kinder den Text *ästhetisch* bearbeiteten. So hatte Thomas den gesamten Text markiert und in eine Schrift mit Sonderzeichen umgewandelt, was ihn zum erstaunten Ausruf „Hieroglyphensprache, ist ja geil!“ veranlasste. Sofort schauten mehrere Kinder auf seinen Bildschirm. Ein anderer Junge hatte seine Schrift in Rot umgewandelt: „Guck mal, Ali, ich mach alles rot (.) Todesschrift“. Viele Kinder klickten verschiedene Schriftarten durch. Das gleiche bei Maria: Als sie ihren Text geschrieben hatte, markierte Bastian diesen und vergrößerte die Schriftgröße, was sie zum erstaunten Ausruf „Cool!“ veranlasste. Es zeigt sich, dass die Kinder bei der Textverarbeitung vor allem von der ästhetischen Bearbeitung der Schrift fasziniert sind und nicht vom Inhalt dessen, was sie schreiben. Die Tendenz zur „Verbildlichung der Schrift“, die Erkan über seine Leseschwäche hinweggeholfen hatte, wirkt beim Computer-Unterricht als ein hoher Motivationsfaktor.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Computer ein neues ästhetisches Lernen ermöglicht, das sowohl in der Computer-AG der Schule als auch im Computer-Unterricht des Kinderclubs zu beobachten war. Die Herstellung *multimedialer ästhetischer Werke* ist in beiden Unterrichtsformen durch *Eigentätigkeit* und hohe *Motivation* der Kinder, *Tentativität* und eine *entspannte Atmosphäre* geprägt. Wesentliche Unterschiede zwischen Schule und Kinderclub kommen durch die jeweilige Rahmung zustande: Kam es in der Computer-AG der Schule zu typischen Interaktionen zwischen den Kindern („guck mal!“), so sind diese im Kinderclub weniger zu beobachten. Gerade die Szene, in der Maria alleine ihren Film erstellt, macht deutlich, dass der Unterricht im Kinderclub sowohl von seiner strukturellen Anlage als auch der Orientierung des Lehrers *individualistisch* ist – im Gegensatz zum *gemeinschaftsbetonenden* Unterricht der Computer-AG in der Schule.

Ausblick

Lerngegenstände strukturieren das Lernarrangement und das Verhalten von Lehrenden und Lernenden mit, determinieren es aber nicht gänzlich. In diesem Spannungsverhältnis zwischen Strukturierung und Freiheit entstehen und transformieren sich Lernkulturen als kollektive Formen der Auseinandersetzung von Lehr/Lerngemeinschaften mit einer

gegenständlichen Umwelt. Der Bereich der Neuen Medien lässt in ganz besonderer Weise lernkulturelle Umbrüche sichtbar werden.

Computer sind komplexe Gegenstände. Sie verbinden einen inneren, „virtuellen“ Raum und nichtlineare interne Prozessstrukturen mit einer äußeren Gegenständlichkeit, die mit ihrer Besetzung von Hand und Auge eine körperliche Hinwendung der Benutzer erfordert. Diese Eigenschaften des Computers als Lerngegenstand verlangen von den Lehrenden und Lernenden, sich dazu zu verhalten. Gemeinschaftliche Lernkulturen erfordern lineare Abläufe, eine räumliche Koordination und zeitliche Synchronisation, die in ein Spannungsverhältnis mit den Eigenschaften des Computers treten.

In diesem Beitrag haben wir anhand der vier rituellen Elemente des *Raumes*, der *Zeit*, der *Aufführung* sowie der *Poiesis* im Sinne eines schöpferischen, tentativ-ästhetischen Lernens herausgestellt, in welcher Weise diese Spannung in zwei verschiedenen Institutionen produktiv bearbeitet wird.

Die räumliche Anordnung der Computer spielte in beiden Institutionen eine wesentliche Rolle für die Anordnung der Körper und Ausrichtung der Blicke der Beteiligten. Durch diese Anordnung wird eine Matrix möglicher Formen von Sozialität erzeugt, die durch die Inszenierungen der Lehrer in beiden betrachteten Unterrichtsformen eine zeitliche Gestaltung erhält. Beispielsweise ließ Herr Andersen in der PC-AG verschiedene Phasen der Abwendung vom oder Hinwendung zum Computer aufeinander folgen. Der Unterrichtsbeginn fand im Sitzkreis statt, darauf wendeten sich die Kinder zu den Computern und wurden von Herrn Andersen geführt, um schließlich ganz unabhängig vom Lehrer Bilder oder Texte zu bearbeiten. Der Lehrer modellierte diese einzelnen Phasen und die Übergänge zwischen ihnen durch stimmliche und gestische Markierungen sowie durch besondere Aufführungen. Auch im Kinderclub war dieser Wechsel zwischen Hinwendung und Abwendung in ähnlicher Weise zu beobachten. Hierbei wird deutlich, wie eng die räumliche, inszenatorische und zeitliche Dimension ineinandergreifen. Dieses Oszillieren zwischen dem Zurückdrängen der nichtlinearen Einflüsse des Computers und der Öffnung gegenüber denselben erwies sich in beiden untersuchten Institutionen als wesentliches lernkulturelles Element der rituell gestalteten Integration der spezifischen Eigenschaften des Computers in die Lernsituation.

Literaturverzeichnis III.3.4

III.4: Analysen medialer Phänomene – Film

III.4 Mediale Inszenierungen des Erinnerns und Vergessens.

Jörissen, B. & Marotzki, W. (2008). *Mediale Inszenierungen des Erinnerns und Vergessens*. In M. Dörr, H. von Felden, R. Klein, H. Macha & W. Marotzki (Ed.), *Erinnerung – Geschichte – Reflexion. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 93-105.

Das Medium Film ist mit dem Thema Erinnerungsarbeit eng verbunden. Deutlich wird dieser Zusammenhang im gegenwärtigen Diskurs um den Begriff des „kollektiven Gedächtnisses“: Filme haben die Fähigkeit, kollektive Erinnerungen aufzubewahren, sie zu präsentieren oder auch zu inszenieren; sie schreiben sich ein in öffentliche Diskurse, sie formen das kulturelle (Assmann 1992), kollektive (Halbwachs 1991) und soziale (Welzer 2001) Gedächtnis. Auf ihrer narrativen Ebene weisen Filme aber noch einen direkteren Zusammenhang mit Erinnerungsarbeit auf, nämlich bezogen auf die Thematisierung und Problematisierung des *individuellen* Gedächtnisses im Film selbst. Hierbei geht es also weniger um den Film in seiner Eigenschaft *als* Erinnerungsmedium, sondern um die bildhaft-szenische Aufführung von Erinnerung *im* Medium Film.

Versteht man das Phänomen Film als spezifische Kommunikationsform, die zumindest implizit immer auch auf die kulturellen Thematiken und sozialen Problemlagen ihrer Zeit bezogen ist, so wird erkennbar, dass die Inszenierung und Problematisierung von Erinnerung im Film wie ein Spiegel den gesellschaftlichen Wandel von Identitätsverständnissen, von Individualisierungs- und Biographisierungsprozessen zu reflektieren vermag. Filme reagieren aber nicht nur auf diese Prozesse, sondern sie wirken auf sie zurück, indem sie ihren Rezipienten mögliche Modelle und Schemata von Erinnerungsarbeit anbieten – sie thematisieren ihre existentielle Notwendigkeit, führen aber bspw. auch Varianten des Scheiterns und des Umgangs damit auf. In unserer Sichtung von ca. 40 Spielfilmen, die einen impliziten oder expliziten Bezug zur Erinnerungsthematik aufwiesen, haben wir vielfältige Inszenierungsformen von Erinnerungsproblematiken vorgefunden, die teilweise durchaus auch im Mainstream-Bereich größerer Produktionen sowohl auf kompositorischer als auch auf inhaltlicher Ebene ein hohes implizites Reflexionspotential aufweisen. Unter biographie- und bildungstheoretischen Gesichtspunkten sind diese Thematisierungsformate aus unserer Sicht daher von besonderer Bedeutung, weil sie als kulturelle Konstruktionen von Erinnerung und Erinnerungsarbeit sowohl Muster als auch Reflexions- und Distanzierungspotentiale für individuelle Erinnerungspraxen bieten.

Mediale Inszenierungen von Erinnerung

Ein Blick in die Geistes- und Mediengeschichte zeigt, dass die Thematisierung von Erinnerung immer schon – also nicht erst im Medium Film – einen in diesem Sinne performativen Charakter innehatte. Inszenierungen von Erinnerung sind nicht erst Merkmal einer reflexiven Moderne; sie entfalteten ihre Wirkungen kulturgeschichtlich bereits sehr früh. Als kulturelle Narrationen stehen Erinnerungsinzenierungen im Film mithin in einer historischen Kontinuität. Die Simonides-Legende etwa ist eines der frühesten Beispiele für die Inszenierung von Erinnerung. Diese in Ciceros *De oratore* dokumentierte Erzählung, nach welcher der Dichter Simonides (ca. 557 - 468 v. Chr.) die Leichen in einem eingestürzten Haus anhand der von ihm erinnerten Sitzordnung identifizieren und dadurch deren Bestattung durch ihre Verwandten ermöglichen konnte, führt ein bestimmtes mnemotechnisches Verfahren szenisch auf. Es ist sozusagen eine prototypische Demonstration der Strukturmerkmale einer bestimmten, in der Antike verbreiteten Erinnerungstechnik, die in der Verknüpfung von Orten innerhalb eines imaginierten Raumes und Namen oder Wörtern besteht. Ein wichtiger Aspekt daran ist, dass die Geschichte diese *techné* nicht nur als ein Verfahren anschaulich vorstellt, sondern ihr zugleich eine ethische

Dimension verleiht, indem sie ihr die Kraft zuschreibt, das Vergessen der Toten verhindern bzw. den unterbrochenen mythisch-rituellen Zyklus des Einzugs der Toten in den Hades wieder herstellen zu können. Durch die mythische Narration erhalten die Mnemotechnik und das mit ihr verbundene Erinnerungskonzept, noch ganz jenseits von Subjektivierungsprozessen, eine normative Kraft. Sie definiert Erinnerung in ganz bestimmter Weise (nämlich als Memoria) und macht sie als Technik verfügbar (Mnemotechnik, *ars memoriae*). Zusätzlich wird dem Erinnern ein Verständnis von *Vergessen* gegenübergestellt, das deutlich negativ konnotiert ist, und das den Gebrauch der Gedächtniskunst auf diese Weise zur Forderung erhebt.

Dieses frühe Beispiel mag als Beleg dafür ausreichen, dass mediale – in diesem Fall mythische bzw. literarische – Inszenierungen von Erinnerung bzw. Erinnerungsarbeit *Muster* für Erinnerungspraxen in die Welt setzen und diesen zugleich eine normative Kraft verleihen können (andere einschlägige Beispiele dafür wären etwa Platons Anamnesis-Konzept und Augustinus' Verinnerlichung und Biographisierung von Erinnerung). Es ist wichtig zu sehen, dass solche Mythen und Schriften nicht eine isolierte narrative oder literarische Funktion innehaben. Sie stehen vielmehr zu den kulturellen Praxen ihrer Zeit in Bezug (zur Gedächtniskunst der Sänger, zur vernunftgeleiteten Lebensregeln antiken Diätetik, zur Wendung auf das Individuum im frühen Christentum etc.) und stellen einflussreiche Reflexionsfiguren bereit, die wiederum als Modelle für individuelle Handlungs- und Erinnerungspraxen fungieren. Dabei konstruieren sie das Feld der Erinnerung und der Erinnerungsarbeit jeweils auf verschiedene Weise – als *ars memoriae*, als Anamnesis, als nach Innen gewandte Selbstreflexion, als *recollection* (Assmann 2003, 89 ff.) etc. – und implizieren damit auch, wie man aus heutiger Sicht sagen kann, unterschiedliche Subjektivierungs- und Bildungsmodelle.

Erinnerungsarbeit als Verschränkung von Erinnern und Vergessen

Bei aller Unterschiedlichkeit weisen die erwähnten kulturellen Narrationen auch Berührungspunkte auf, die auch die heutigen Inszenierungen von Erinnerung noch charakterisieren: Das *Vergessen* wird sehr häufig als ein unter ethischen Aspekten problematischer Vorgang dargestellt, gegen dessen schädliche Folgen die Arbeit des Erinnerns aufgewandt werden müsse. Was muss man erinnern, was darf man vergessen? Ein Blick die die Kulturgeschichte des Vergessens (vgl. Weinrich 2005) lehrt, dass neben den Diskursen des Erinnerns immer auch jene des Vergessenen existierten, wenn diese auch eher Abseits des Mainstreams geführt wurden. In der Neuzeit sind es Autoren wie Montaigne, Nietzsche und Freud, bei denen sich eine „Rehabilitierung des Vergessens als produktive Kraft“ (Krämer 2000) finden lässt. Die Produktivität des Vergessens umfasst dabei verschiedene Aspekte. Zunächst ist das Vergessen eine konstitutive Bedingung für das Erinnern: „Indem ich in einem bestimmten Augenblick an X, bzw. mich selbst daran erinnere, kann ich nicht gleichzeitig Y mit Aufmerksamkeit bedenken“ (Hahn 2000, 33). Wer alles immer erinnerte, kann letztendlich nichts mehr ausblenden: die totale Erinnerung käme einem Weltverlust gleich, wie Renate Lachmann anhand Luis Borges' surrealer Erzählung *Das unerbittliche Gedächtnis* aufzeigt, deren Protagonist des Vergessens unfähig ist (Lachmann 1993). Sybille Krämer (2000, 257 ff.) führt zwei weitere wichtige Funktionen des Vergessens auf: Mit Nietzsches Kritik der Historie wird das Vergessen als eine Kraft sichtbar, die den Bann der Historie im Sinne einer Orientierung auf eine offene, gestaltbare Zukunft zu brechen vermag. Ein solches *geschichtskritisches* Vergessen ist keine Leugnung der Vergangenheit, sondern es stellt den historischen Blick in den Dienst der Gegenwart und der Zukunft. Die Freudsche Psychoanalyse schließlich macht das Vergessen als eine heilende Kraft erkennbar, die dem Verdrängten als dem, was nicht erinnert, aber auch nicht vergessen werden kann, dem „Un-Vergessenen“ also (Krämer 2000, 259), gegenübersteht: Vergessen wird aus dieser Sicht als etwas sichtbar, das durch Erinnerungsarbeit (nur) überwunden werden muss: Vergessen-Können ist auch *Ergebnis* von Erinnerungsarbeit.

Damit wird das Verhältnis von Erinnern und Vergessen als zweiseitiger Prozess sichtbar. Man muss vergessen, um erinnern zu können, und (sich) erinnern, um vergessen zu können

– diese ineinander verschränkte Form bildet gleichsam die operative Matrix von Erinnerungsprozessen. Der Hinweis auf die Produktivität des Vergessens sollte dabei nicht etwa als „post-modernistische“ Empfehlung missverstanden werden, das Erinnern nunmehr zu vergessen, weil das Vergessen ohnehin der Grund des Erinnerns und Erinnerung folglich ein individueller Konstruktionsakt sei. Erinnern und Vergessen müssen vielmehr in ihrer Verwobenheit als integrale Momente des Phänomens Erinnerung verstanden werden: Im Erinnern ist das Vergessen, im Vergessen das Erinnern aufgehoben. Wird die Bewegung auf der Seite des Vergessens oder der des Erinnerns stillgestellt, beginnt eine Pathogenese, die entweder den Weg einer Geschichtsblindheit oder den einer regressiven Fixierung auf Vergangenes nimmt.

Erinnerungsarbeit als Verfertigung von Vergangenheit

Es gibt, wie daraus bereits ersichtlich wird, verschiedene Qualitäten des Erinnerns und des Vergessens. Paul Ricoeur hat in seinen späten Arbeiten die Frage nach einer „Kultur des gerechten Gedächtnisses“ entfaltet (Ricoeur 2004a und 2004b). Ricoeur geht dabei von der Frage aus, wie sich überhaupt ein Verhältnis zur „Vergangenheit“ denken lässt – denn Vergangenheit zeichnet sich ja ontologisch betrachtet gerade dadurch aus, dass sie *nicht* mehr existiert. Wir erreichen das Vergangene immer nur als Bestandteil einer (unserer jeweiligen) Gegenwart. Worauf bezieht man sich also, wozu setzt man sich ins Verhältnis, wenn man mit Vergangenen umgeht? Ricoeurs Antwort lautet, dass Vergangenheit nicht einfach „immer schon“ vorhanden ist, sondern dass sie in einem bestimmten Sinn immer erst *hergestellt* werden muss. Erinnerungsarbeit ist der Schlüssel dazu.

Erinnerungsarbeit ist in diesem Sinne als ein Prozess zu betrachten, der Vergangenheit zugleich herstellt und sich an ihr abarbeitet. Dieser Vorgang des Aufsuchens, Selektierens, (Um-) Deutens, des sich Auslieferns an die prinzipielle Unberechenbarkeit dessen, was uns in der Rückwendung an vergangenen Ereignissen widerfahren mag, geschieht nicht grundlos. Erinnerungsarbeit ist Bestandteil einer Gegenwart, die gewissermaßen „ein Problem mit der Zukunft“ hat. In der Rückwendung auf Vergangenes wird der Fluss der alltäglichen Handlungen und Verrichtungen unterbrochen: Wer an oder mit Erinnerung arbeitet, tauscht für eine bestimmte Zeitdauer (Moratorium) das Zukünftige (Pläne, Entwürfe) für das Vergangene ein. Das Vergangene wird dabei *selbst* zum Zukünftigen, nämlich zu dem, was als Erinnerung sich – unkontrollierbarer Weise – einstellen wird. Das Vergangene wird in diesem Sinne „vor-gestellt“, wird damit aber zugleich auch disponibel. Erinnerungsarbeit stellt die Sicherheit einer bekannten und identitätsstiftenden Lebensgeschichte grundsätzlich in Frage (Zirfas/Jörissen 2007).

Erinnerungsarbeit kann insofern als Strategie aufgefasst werden, ein Verhältnis zur eigenen Zukunft, zur zukünftigen Handlungsfähigkeit zu erlangen, wiederzuerlangen oder zu verändern. Jeder Vergangenheitsbezug tritt, wie Ricoeur betont, immer in einem bestimmten (zukunftsgerichteten) *Erwartungshorizont* auf. Erst im Licht einer gegenwärtigen Situation oder eines gegenwärtigen Problems erhält das Vergangene seinen jeweils spezifischen Sinn. Ricoeur hebt in diesem Zusammenhang vor allem auf eine aktive Herstellung einer zeitlichen Distanz ab, die in der *Anerkennung der Vergangenheit* als verstrichener, „gerade inmitten ihrer Vergegenwärtigung“ (Ricoeur 2004b, 95), liegt. Erst das *Bewusstsein* einer zeitlichen Distanz verleihe einer Erinnerung einen vollendeten Vergangenheitscharakter – und gerade in dieser Erkenntnismöglichkeit sieht Ricoeur das spezifische Potential des Erinnerungsprozesses. Solange eine solche Loslösung nicht erfolgt, das ist die dahinter liegende Annahme, bleiben Erinnerungen ein zumindest latenter Teil der Gegenwart, als eine Form der Vergangenheit, die nicht vergehen will, die „wie ein Gespenst“ (Ricoeur 2004b, 114) ohne Distanz in der Gegenwart spukt.

Um überhaupt in ein Verhältnis zu einer Vergangenheit zu treten, muss man sie also zuvor als solche anerkennen. Die Idee einer *anerkannten Vergangenheit* zielt auf die „Eroberung einer zeitlichen Distanz“ als zentrale Aufgabe von Erinnerungsarbeit. Unter Bezug auf Freuds Aufsätze *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten* sowie *Trauer und Melancholie* (Freud 1914, 1917) bestimmt Ricoeur Erinnerungsarbeit im Kern als

Trauerarbeit. Denn man kann Vergangenes *als* solches nur begreifen, wenn man zugleich versteht, dass es unwiederholbar, also unwiederbringlich verloren ist. Trauerarbeit ist die emotional „teuer erkaufte Befreiung“ von einer an der Gegenwart haftenden Vergangenheit, die dadurch zur „vergangenen Vergangenheit“ werden kann. „Die Trauerarbeit“, so Ricoeur, „ist der Preis der Erinnerungsarbeit, und die Erinnerungsarbeit ist der Gewinn der Trauerarbeit“ (Ricoeur 2004b, 106).

Wenn Vergangenheit nur um den Preis solcher Erinnerungsarbeit überhaupt zu haben ist, so ist sie mit einer grundlegenden ethischen Problematik behaftet. Denn auch wenn das Gedächtnis selbst grundsätzlich als „treu“ zu betrachten ist – wenn man irrt, so Ricoeur, dann gerade deswegen, „weil man auf die Wahrheit abgezielt hat, auf die Genauigkeit, die Treue“ (ebd., 97) –, ermöglicht der notwendig selektive Charakter der Erinnerung zugleich ihre Instrumentalisierung im Rahmen der Erinnerungsarbeit, also ihren *Missbrauch*. Für Ricoeur wird somit die Frage nach einer „Kultur eines gerechten Gedächtnisses“ zentral (ebd., 113) – nach einer ethischen Fundierung des unvermeidlichen Vergessens, welches jeder Erinnerung innewohnt und mit jeder Erinnerungsarbeit mitproduziert wird.

Erinnerungsarbeit im Film

Das in diesem Sinne spannungsvolle Verhältnis von Erinnern und Vergessen und die komplexe Problematik einer Ethik des Vergessens sind zwei immer wieder aufgegriffene Motive des Films. Die Bandbreite der Thematisierungsformen individueller Erinnerungsproblematiken im Film ist dermaßen groß, dass wir sie hier nur exemplarisch behandeln können. Eine ganze Reihe von Filmen etwa befasst sich als Science Fiction im weitesten Sinne mit Erinnerungstechnologien und ihrem (zumeist manipulativen) Einsatz.¹ Die Dominanz der medialen oder technologischen Momente in diesen Filmen stellt die dort inszenierte Erinnerungsarbeit stark in einen technikanthropologischen Kontext (insofern es um neuroelektronische Interfaces, also um Cyborg-Technologien geht). Ein weiterer, weit verbreiteter Typ von Filmen ist zwar biographisch strukturiert, inszeniert dabei jedoch nicht das Drama der Erinnerungsarbeit und lässt Fragen nach Biographisierungsmustern, Selektionen, Verdrängungen etc. untangiert.² In unserem Zusammenhang sind hingegen vor allem solche Filme von Interesse, welche die Erinnerungsarbeit *selbst* zur Aufführung bringen. Wir möchten im Folgenden drei Gruppen solcher Filme exemplarisch herausstellen.

Zu einer ersten, verbreiteten Gruppe lassen sich solche Filme zählen, deren – regelmäßig männlicher – Held einer (sei es durch Unfall, sei es durch Manipulation) hervorgerufenen *Amnesie* ausgesetzt ist. Von *Spellbound* bis zur *Bourne Identity*³ durchleben die Protagonisten das Abenteuer der Selbstfindung. Erinnerungsarbeit, inszeniert als veräußerlichte Reise, dient hier der (Wieder-) Herstellung einer Identität, sei das vorgefundene Selbst auch ein unter moralischen Aspekten eher verwerfliches. Deutlich weniger heroisch markiert ist eine zweite Gruppe von Filmen, in denen Erinnerungsarbeit als schmerzhafter, innerer Prozess aufgezeigt wird. *Dead Man Walking*⁴ etwa ist ein atmosphärisch zumeist beklemmender Film über einen Hinrichtungskandidaten in einem US-amerikanischen Gefängnis, der in seinen letzten Wochen von einer Nonne seelsorgerisch begleitet wird. Dieser in seiner intensiven Wirkung gegen die Praxis der Todesstrafe plädierende Film wird angetrieben von dem Kampf des Protagonisten gegen die

¹ Paul Verhoeven: *Total Recall* (USA 1990) ist einer der bekanntesten Filme dieser Gruppe; weitere Vertreter: Robert Longo: *Vernetzt – Johnny Mnemonic* (USA/Kanada 1995); John Woo: *Paycheck* (USA 2003); Vincenzo Natali: *Cypher* (USA 2002), Jonathan Demme: *Der Manchurian Kandidat* (USA 2004), Cameron Crowe: *Vanilla Sky* (USA 2001)

² Vgl. etwa Filme wie Woody Allens *Radio Days* (USA 1987), Robert Zemeckis *Forrest Gump* (USA 1993); Neil Jordan *Interview mit einem Vampir* (USA 1994); Sam Mendes: *American Beauty* (1999).

³ Alfred Hitchcock: *Spellbound* (USA 1945, dt. Titel: „Ich kämpfe um dich“); Doug Liman: *Bourne Identity* (USA 2001)

⁴ Tim Robbins: *Dead Man Walking - Sein letzter Gang* (USA 1995)

Erinnerung an die Mordtat, in die er verwickelt war, und seine stets auch vor sich selbst gelegnete Mitschuld daran. Im Todeskampf des Hinrichtungskandidaten werden wir Zeugen der sich nun einstellenden Erinnerungsbilder – am Ende der Erinnerungsarbeit steht nicht das grandiose Helden-Selbst, sondern vielmehr die Selbstauflösung. Analog, wenn auch im Rahmen einer gänzlich anders gelagerten Story, verbindet der Film *Jacob's Ladder*⁵ Erinnerungsarbeit mit der Fähigkeit, das Vergangene loslassen zu können. Hier ist es ein amerikanischer Soldat, der bei einem Einsatz in Vietnam tödlich verwundet wird. Die Filmhandlung spielt fast ausschließlich in der Imagination des Sterbenden, der in seinen letzten Minuten ein ganzes (alternatives) Leben entwirft, welches zeitlich nach Kriegsende stattfindet. Doch die Deckerinnerungen erweisen sich als brüchig; die Erinnerung an seinen im realen Leben vor Kriegsbeginn verstorbenen Sohn bahnt sich einen Weg durch das imaginär konstruierte Leben. Die Erinnerungsarbeit führt (neben anderen Handlungselementen, die hier unerwähnt bleiben müssen) zur Einsicht in den stattfindenden Sterbeprozess. Wir sehen schließlich den Verstorbenen auf dem Operationstisch eines Feldlazarett; erst an dieser Stelle offenbart sich dem Zuschauer die eigentliche Handlungsstruktur des Films.

Wie die hier skizzierten Beispiele andeuten, wird Erinnerungsarbeit jeweils in einen sehr anderen Rahmen gestellt. Der erste Typ inszeniert Erinnerungsarbeit als eine Art „biographische Action“ im Dienste der Selbstfindung. Die Selektivität der Erinnerungsarbeit bleibt dabei im Dienste der Inszenierung von Heldentum in aller Regel unreflektiert; Erinnerungsarbeit wird somit zum Versprechen der Möglichkeit von Selbstfindung und Identität. Die zweite Gruppe von Filmen inszeniert Erinnerungsarbeit dezidiert als schmerzhaften und langsamen Prozess der schrittweisen Verfertigung von Vergangenheit im Ricoeurschen Sinn. Besonders in *Dead Man Walking* wird das Vergangene in seinem doppelten Bezug zur Gegenwart und zur Existenz des todgeweihten Protagonisten als „Gewesenheit“ (Ricoeur 2004b, 137) sichtbar. Die Bilder des sterbenden Hinrichtungskandidaten und des Mordopfers in seiner sich einstellenden Erinnerung wechseln einander in einer Parallelmontage ab; der vergangene Tod des Opfers und der gegenwärtige Tod des Täters werden als ein existentieller Zusammenhang sichtbar. Diese existentielle Ebene erscheint insbesondere im grellen Kontrast zur mechanisierten und entmenschlichten Tötungsmaschinerie der Justizvollzugsanstalt. Die Erinnerungsarbeit wird somit buchstäblich (und in zweifacher Hinsicht) zur letzten Möglichkeit, zum Ausweg.

Das Thema einer *Ethik des Erinnerns und Vergessens* bildet das Zentrum einer dritten Gruppe von Filmen. Die beiden oben charakterisierten Gruppen verhandeln Fragen der Erinnerung zum Teil durchaus auch unter ethischen Aspekten. Sie stehen dabei jedoch generell auf dem Standpunkt, dass Erinnern gut und Vergessen nicht gut ist. In diesem Sinne könnte man vielleicht sagen, dass es sich um „moderne“ Filme handelt – sie operieren auf der Basis eines intakten und verbindlichen (jedenfalls vorausgesetzten) erinnerungsethischen Bezugssystems. Genau dieser Standpunkt wird von einigen Filmen thematisiert und in Frage gestellt.

*Big Fish*⁶ etwa handelt von den biographischen Erzählungen eines Familienvaters am Ende seines Lebens, die aus einer objektivistischen Perspektive nur als Ausschmückungen, Beschönigungen und Verfälschungen erscheinen könnten. Mit seiner überbordenden Phantasie erzählt der Protagonist (und erzählt der Film) sein Leben als eine einzige abfolge phantastischer Märchen und Abenteuer. Sein Sohn, den die Suche nach seinem „wahren“ Vater eher in die Rolle eines skeptischen Rationalisten gedrängt hat, lehnt die Geschichtenerzählerei seines Vaters unter dem Verdacht der Weltflucht ab, lernt aber schließlich, dass zwischen narrativer Imagination und vermeintlich objektiver Realität keine scharfe Grenzziehung möglich ist. Der Film erscheint geradezu als Umsetzung des radikalen Relativismus i.S. Nelson Goodmans (Goodman 1998): Biographische Erzählungen werden als Versionen von Narrationen präsentiert, die Bezug auf andere Narrationen (und

⁵ Adrian Lyne: *Jacob's Ladder* (USA 1990)

⁶ Tim Burton: *Big Fish* (USA 2003).

Narrationsschemata) nehmen, ohne dass es einen „realistischen“ Bezugspunkt außerhalb der sprachlichen Symbolsysteme gäbe, der ein „objektives“ Urteil ermöglichen würde. Das reflexive Potential dieses Films liegt in dieser Inszenierung der Narrativität, Selektivität und Konstruktivität von Erinnerung – nicht als Manko, sondern als ihr spezifisches Potential.⁷

Unter erinnerungsethischen Aspekten wesentlich provozierender und konfrontativer tritt ein Film auf, den wir im Folgenden aufgrund seiner auch formal ausgesprochen hohen Komplexität etwas ausführlicher diskutieren möchten. Es handelt sich dabei um den Film *Memento* (USA 2000) des Regisseur Christopher Nolan. Ein besonderes Merkmal von *Memento* ist seine formale Umsetzung einer bestimmten Erinnerungsproblematik. Der Film wird in Fragmenten dargeboten: schwarz-weiß gedrehte Sequenzen, in denen der Protagonist einem Unbekanntem am Telefon seine Lebensgeschichte erzählt, wechseln sich mit farbigen Sequenzen ab, die untereinander zunächst keine zeitliche Ordnung erkennen lassen. Der zeitliche Bezug der schwarz-weißen Sequenzen zu den in Farbe gedrehten Szenen bleibt lange unklar. In der Analyse schlüsselt sich die irritierende Struktur wie folgt auf: Die farbigen Sequenzen erzählen eine Geschichte in zeitlich verkehrter Reihenfolge: die unmittelbare Vergangenheit jeder Situation ist daher unbekannt und wird erst in der nächsten farbigen Sequenz dargeboten. Die Geschichte baut sich rückwärts auf. In der Struktur des Films ist die jüngste Vergangenheit immer schon „vergessen“. Sie spiegelt den besonderen Zustand ihres Protagonisten wieder, der nach einer Kopfverletzung unter einem Verlust des Kurzzeitgedächtnisses leidet. Die Geschichte dieses Verlusts schildert der Protagonist wiederum in den schwarz-weiß gehaltenen Sequenzen, die alternierend (und in chronologisch korrekter Reihenfolge) zwischen den farbigen Szenen eingefügt wurden.

Die (rekonstruierte) Story des Films ist folgende: Ein Ehepaar wird in seinem Haus Opfer der Gewalt von zwei Einbrechern; die Frau wird vergewaltigt und ermordet, während ihr Mann, der Versicherungsagent Leonard Shelby, mit Kopfverletzungen überlebt. Infolge der Verletzungen wird sein Kurzzeitgedächtnis beschädigt; er kann sich maximal an die Geschehnisse der jeweils letzten 15 Minuten erinnern. Die Erinnerungen an sein gesamtes früheres Leben inklusive des Überfalls sind erhalten geblieben. Mittels eines durchdachten Systems aus Notizen, Polaroid-Fotografien und Tätowierungen erschafft sich Leonard ein mediales Ersatz-Gedächtnis. Sein einziger Lebensinhalt ist die Suche nach den Mördern – mit dem Ziel, den Tod seiner Frau zu rächen.

Leonard wird von John „Teddy“ Gammell, einem in Drogengeschäfte verstrickten angeblichen Polizisten, manipuliert, indem dieser seinen Zustand ausnutzt und ihn durch falsche Spuren dazu bringt, konkurrierende Drogendealer (für Leonard die Mörder seiner Frau) umzubringen. Auf der Suche nach dem Mörder seiner Frau – einem gewissen John oder James G. – ermordet Leonard auf diese Weise mehrere unschuldige Personen. Er durchschaut schließlich die Situation. Teddy versucht ihm daraufhin einzureden, dass seine angeblichen Erinnerungen bloße Täuschungen seien, und dass er folglich in einer vollkommen irrationalen Welt lebe.

Nachdem er Teddys unlautere Absichten durchschaut hat, manipuliert Leonard nun seinerseits seine eigenen Aufzeichnungen. Er instrumentalisiert bewusst seine Amnesie und fingiert eine Indizienkette, die seinen Verdacht auf den Polizisten Teddy lenken wird, den er schließlich, im Vertrauen auf sein mediales Ersatzgedächtnis, als vermeintlichen Mörder seiner Frau umbringen wird.

Leonard kann durch die Gedächtnisstörung keine zeitliche Distanz zu seiner letzten und traumatischen Erinnerung aufbauen – er ist stets maximal 15 Minuten von der Tat, die zum Urerlebnis und Gründungsmythos seines neuen Lebens wird, entfernt. Erinnerungsarbeit ist,

⁷ Zur Thematik der Erinnerungsethik ist zumindest auf die Filme Andrej Tarkowskis zu verweisen, die wir an dieser Stelle nicht vorstellen können. In *Solaris* etwa (UDSSR 1972) werden biographische Erinnerungsbilder von Personen zu lebenden, menschenähnlichen Wesen materialisiert, die auf einer Raumstation erscheinen, welche den Planeten Solaris, der scheinbar eine Art intelligenter Lebensform ist, beforstet. Durch diesen Kniff vermag der Film die Frage des Umgangs mit Erinnerungen sehr konkret und in großer atmosphärischer Dichte zu dramatisieren.

wie wir mit Ricoeur hervorgehoben haben, Trauerarbeit. Trauerarbeit ist ein Prozess, der Zeit in Anspruch nimmt, der also eine eigene Geschichtlichkeit aufweist, innerhalb der Veränderungen stattfinden können. *Memento* ist so konstruiert, dass dem Protagonisten buchstäblich keine Zeit für eine Trauerarbeit zur Verfügung steht. Es kann Leonard nicht gelingen, aus dem Ereignis des Überfalls ein vergangenes zu machen – er ist in der Chronologie seines verletzten Gedächtnisses stets maximal eine Viertelstunde von diesem Ereignis entfernt. Der Film spielt also mit dem Unterschied einer Vergangenheit, die zwar insofern entfernt ist, als sie wiedererinnert wird, aber nicht in eine solche Distanz geraten kann, dass sie einen vollendeten Vergangenheitscharakter erhalte. Sie illustriert das Verhaftetsein an eine übermächtig-traumatische Vergangenheit und demonstriert damit *ex negativo* die Notwendigkeit von Trauerarbeit. Die pathologisch „verewigte“ Gegenwart, in der Leonard lebt, beginnt stets aufs Neue auf dem Boden einer Vergangenheit, die sich nicht von ihr ablösen lässt, und die insofern das bestimmende und einzige Motiv und Ziel seiner Existenz bleibt. Im Film *Memento* wird das traumatische Erlebnis der Gewalttat als ein „unvordenkliches Ereignis“ inszeniert: es ist *jenseitig*, insofern es einem uneinholbaren „Vor-Leben“ (des Protagonisten) angehört und zugleich sein neues Leben nicht nur begründet, sondern geradezu determiniert. Es bleibt andererseits aufgrund der mangelnden Distanzierungsmöglichkeit vollkommen unverfügbar: Ein Vergessen ist – paradoxerweise – dem Gedächtnisgestörten nicht möglich.

Memento weist sehr vielfältige Bezüge auf – so etwa die Frage des Verhältnisses von Erinnerung und externalisierten Gedächtnismedien, des Einschreibens von Erinnerung in den Körper (Leonard tätowiert die wichtigsten Informationen auf seinem Körper), der Manipulierbarkeit von Erinnerung. An dieser Stelle möchten wir uns jedoch auf die beiden im Film verhandelten Aspekte a) des Misslingens einer „Verfertigung von Vergangenheit“ im Sinne Ricoeurs und (sich daraus entwickelnd) b) einer Ethik des Vergessens beschränken. Leonard erscheint in seiner Unfähigkeit, der Trauerarbeit zu leisten, als entsubjektivierter Sklave seiner Erinnerung (an den Überfall), aus der allein er eine Zukunft zu entwerfen vermag. Seine Handlungsziele sind starr und rigide. Genau diese Starrheit lässt ihn für andere zum Objekt der Manipulation werden – Leonard ist hochgradig berechenbar. Leonards eigene, bewusste Manipulation seiner Aufzeichnungen stellt einen Umschlagspunkt dar – die instrumentelle Verfügung über die eigene Gedächtnisstörung ist eine Selbstinstrumentalisierung, die unter ethischen Aspekten kaum tolerabel wäre. Doch zugleich ist dies der Punkt, an dem Leonard für die anderen unberechenbar wird, weil er von seinem Ziel, die wahren Mörder seiner Frau zu töten, bewusst abweicht und statt daher bewusst eine geeignete Figur auswählt, die ihm aufgrund seiner selbstmanipulierten Indizienkette als glaubwürdige Zielfigur erscheinen kann. Leonard arbeitet – und das ist ein sehr außergewöhnlicher Aspekt dieses Films – *aktiv* mit der Untreue seines gestörten Gedächtnisses. Was unter traditionellen Maßstäben nur als Selbstbetrug verstanden werden kann und unter erinnerungsethischen Aspekten als unhaltbar erscheinen muss, wird im Film zum einzigen Punkt der Erlangung von Subjektivität und Selbstbestimmung. *Memento* ist ein hervorragendes Beispiel dafür, dass in Filmen nicht nur alltägliche Probleme und Handlungsmuster zu Aufführung und audiovisuellen „Verarbeitung“ gelangen, sondern dass hier neue Aspekte, neue Probleme und Muster inszeniert und durchgespielt werden. In seiner Konstruktivität stellt der Film gleichsam ein groß angelegtes mediales Experiment (Gedankenexperiment wäre zu kurz gegriffen) dar, eine mediale Form der Thematisierung von Reflexion von Erinnerung, die weit über das Mitteilen einer spannenden „Story“ hinausgeht.

Erinnerung und biographische Arbeit

Das Thema „Erinnerungsbilder im Film“ führt uns also in eine komplexe Welt audiovisueller Formate, die auf verschiedene Weise mit Vergangenheit umgehen. Allen gemeinsam ist die Suche nach der verlorenen Zeit, um an den berühmten Romantitel von Marcel Proust anzuspielden. Dass Erinnerung auch Macht über uns ausüben kann (vgl. Marotzki 2007) oder genauer müsste man sagen, dass das Erinnernte über uns Macht

ausüben kann ist klar. Erinnerung, wenn sie über uns kommt, kann uns gleichsam überfluten. Die Bearbeitung des Erinnerungten ist ein reflexiver Akt. Durch Reflexion gelingt es uns, das Erinnerungte in einen Bedeutungs- und Sinnzusammenhang zu stellen. Insofern ist Erinnerungsarbeit immer zugleich Biographiearbeit. Die drei idealtypisch herausgearbeiteten Funktionszusammenhänge von Erinnerungsarbeit im Film, nämlich Erinnerungsarbeit (1) im Dienste der Selbstfindung, (2) als schmerzhafter Prozess der Verfertigung von Vergangenheit und (3) als Problem einer Ethik des Erinnerns und Vergessens sind aus dieser Perspektive auch Formen biographischer Arbeit. Insofern stellen sie einen kleinen Beitrag zu einer Morphologie biographischer Arbeit dar. Dass dies am Beispiel des Films geschah, ist nicht zufällig, denn Erinnerungsarbeit ist eine audio-visuelle im eigentlichen Sinne: Über Sprache und Bilder versuchen wir Linien in unsere Vergangenheit zu legen und auf diese Weise die Haltung einer reflektierten Distanz aufzubauen. Die Formen, in denen dies geschieht, variieren sowohl historisch als auch kulturell. Biographische Arbeit als eine spezifische kulturelle Form der Erinnerungspraxis ist wesentlich über Medien initiiert und vermittelt. Medien vermitteln aber nicht bloß solche Formen; sie verhalten sich – nicht immer, aber potentiell – reflexiv zu diesen.

Der Film als eines der komplexesten Medien der (Selbst-) Beobachtung von Kultur führt diese Formen, wie wir zeigen wollten, spielerisch auf, verhandelt sie neu und erzeugt auch neue Perspektiven auf Erinnerung und Erinnerungspraxen. Er leistet dies weniger durch direkte inhaltliche Thematisierung, sondern vielmehr durch seine formalen, filmsprachlichen Mittel. Die filmische Narration – und auch seine Bedeutungsebenen als Ergebnis von mehr oder weniger abstrahierenden und reflektierenden Interpretationsprozessen – liegt nicht im Film selbst, sondern in der Rekonstruktion seiner „Story“ auf der Basis seiner formalen Elemente: „As the viewer watches the film, he or she picks up cues, recalls information, anticipates what will follow, and generally participates in the creation of the film’s form ... We create the story in our minds on the basis of the cues in the plot“ (Bordwell/Thompson 2004, 69/71). Reflexive Gehalte in Medienprodukten liegen *zugleich* in der Struktur des Mediums wie auch in den Bedeutungen, die aufgrund dieser formalen Eigenschaften erzeugt werden können. Die Bildungspotentiale von Medien sind in diesem Spannungsverhältnis zu suchen. Es geht uns in der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Medium Film nicht nur um Aufbau von Medienkompetenz, sondern um die Veränderungspotentiale von Wahrnehmungsmustern und Bearbeitungsweisen von Medien v.a. auch hinsichtlich des außermedialen Alltagslebens. *Strukturelle Medienbildung* wäre in diesem Sinne die Fähigkeit, solche Reflexionspotentiale in Medien, also beispielsweise im Film, aufzuspüren und geltend zu machen.

Literaturverzeichnis III.4

Anhang I: Literaturverzeichnisse zu den Kapiteln

Literaturverzeichnis I.1; I.4; I.5

- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Soziologische Schriften I, Frankfurt/Main, S. 93-121
- Adorno, Theodor W. (⁴ 1991): Drei Studien zu Hegel. Frankfurt/Main
- Adorno, Theodor W. (¹⁷ 1993): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt/Main
- Adorno, Theodor W. (⁵ 1996): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Frankfurt/Main
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1981): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/Main
- Agamben, Giorgio (2001): Mittel ohne Zwecke. Noten zur Politik. Berlin/Zürich
- Agamben, Giorgio (2002): Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben. Frankfurt/Main
- Allen, Woody (1983): Zelig. Drehbuch. Zürich
- Angehrn, Emil (1985): Geschichte und Identität. Berlin/New York
- Aristoteles (1984): Poetik. Stuttgart
- Assmann, Aleida/Friese, Helga (Hrsg.) (1998): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3. Frankfurt/Main
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München
- Auerbach, Erich (⁷ 1982): Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur. Bern/München
- Augé, Marc (² 1994): Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. Frankfurt/Main
- Augustinus (⁵ 1988): Bekenntnisse. München
- Augustinus (2001): De vera religione. Über die wahre Religion. Stuttgart
- Barkhaus, Annette/Mayer, Matthias/Roughley, Neil e.a. (Hrsg.) (1996): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt/Main
- Barthes, Ronald (1985): Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt/Main
- Battaglia, Santina (1995): Interaktive Konstruktion von Fremdheit. Alltagskommunikationen von Menschen binationaler Abstammung. In: Journal für Psychologie. Theorie. Forschung. Praxis. 3. Jg., H. 3. Heidelberg, S. 16-23
- Battaglia, Santina (2000): Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung. In: Frieden-Blum, Ellen/Jacobs, Klaudia/Weiß-meier, Brigitte (Hrsg.): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen, S. 183-202
- Baudrillard, Jean (1987): Das Andere selbst. Habilitation. Wien
- Baudrillard, Jean (1994): Überleben und Unsterblichkeit. In: Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. Frankfurt/M., S. 335-354
- Bauman, Zygmunt (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt/Main
- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2004): Erspielte Rituale. Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys. In: Wulf u.a.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden, S. 303-357
- Beck, Elke (1991): Identität der Person. Sozialphilosophische Studien zu Kierkegaard, Adorno und Habermas. (=Epistemata, Reihe Philosophie. 94). Würzburg
- Beck, Ulrich (¹⁰ 1993): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt/Main
- Becker, Barbara/Schneider, Irmela (2000): Was vom Körper übrig bleibt. Körperlichkeit, Identität, Medien. Frankfurt/Main
- Beckett, Samuel (1979): Der Namenlose. Frankfurt/Main
- Béjin, André (1984): Niedergang der Psychoanalytiker, Aufstieg der Sexologen; die Macht der Sexologen und die sexuelle Demokratie. In: Ariès, Philippe/Béjin, André (Hrsg.): Die Masken des Begehrens und die Metamorphosen der Sinnlichkeit. Zur Geschichte der Sexualität im Abendland. Frankfurt/Main, S. 226-252
- Belting, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München
- Bender, Christiane (1989): Identität und Selbstreflexion. Zur reflexiven Konstruktion der sozialen Wirklichkeit in der Systemtheorie von N. Luhmann und im symbolischen Interaktionismus von G.H. Mead. (=Europäische Hochschulschriften, Reihe 22. 175). Frankfurt/Main
- Benecke, Mark (2002): Der Traum vom ewigen Leben. Die Biologie beantwortet das Rätsel des Alterns. Leipzig

- Benedetti, Gaetano (Hrsg.) (1986): Ein Inuk sein. Interdisziplinäre Vorlesungen zum Problem der Identität. Göttingen
- Benjamin, Walter: Die Lehre vom Ähnlichen. In: Ders.: Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften 1920-1940. Hrsg. v. Sebastian Kleinschmidt. Leipzig 1984, S. 125-130
- Benthien, Claudia/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001): Körperteile. Eine kulturelle Anatomie. Reinbek bei Hamburg
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main
- Bers, Mary U. (1999): Zora: a Graphical Multi-user Environment to Share Stories about the Self. In: Hoadley, C./Roschelle, J. (Eds.): Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) 1999 Conference. Mahwah, NJ
- Biesta, Gert J.J. (1998): Deconstruction, justice and the question of education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, H. 3, S. 395-411
- Bhabha, Homi K. (1994): The location of culture. London/New York
- Bhabha, Homi K. (1997): Die Frage der Identität. In: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hrsg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen
- Böhme, Gernot (1988): Der Typ Sokrates. Frankfurt/Main
- Böhme, Gernot (1996): Selbstsein und derselbesein. Über ethische und sozialtheoretische Voraussetzungen von Identität. In: Barkhaus, Annette/Mayer, Matthias/Roughley, Neil e.a. (Hrsg.): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt/Main, S. 322-340
- Böhme, Gernot (1997): Identität. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. München/Basel
- Bohn, Cornelia/Hahn, Alois (1999): Selbstbeschreibung und Selbstthematizierung: Facetten der Identität in der modernen Gesellschaft. In: Willems, Herbert/Hahn, Alois (Hrsg.): Identität und Moderne. Frankfurt/Main, S. 33-61
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur.Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Main
- Bolton, Charles D. (1981): Some Consequences of the Meadian Self. In: Symbolic Interaction 4,2 (1981), S. 245-259
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main
- Bourdieu, Pierre (² 1997): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main
- Bourdieu, Pierre (1998): Die biographische Illusion. In: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/Main, S. 75-83
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/Main
- Bovenschen, Silvia (2000): Über-Empfindlichkeiten. Spielformen der Idiosynkrasie. Frankfurt/Main
- Bräker, Ulrich (1997): Der arme Mann im Trockenburg. Stuttgart
- Brasser, Martin (1999): Person. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Ditzingen
- Brecht, Bertolt (1986): Gesammelte Werke 12. Frankfurt/Main
- Breuer, Ingeborg (2001): Sei du selbst! Das Ich als modisches Kunstwerk. In: Kemper, Peter/Sonnenschein, Ulrich (Hrsg.): Die Kick-Kultur. Zur Konjunktur der Süchte. Leipzig, S. 64-78
- Bronfen, Elisabeth (³ 1998): Die Vorführung der Hysterie. In: Assmann, Aleida/Friese, Heidrun (Hrsg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3. Frankfurt/Main, S. 232-268
- Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin (1997): Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Kulturalismusdebatte. In: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hrsg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen
- Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hrsg.) (1994): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/Main
- Bruner, Jerome S. (1999): Self-Making and World-Making. Wie das Selbst und seine Welt autobiographisch hergestellt werden. In: Journal für Psychologie 7, H. 1, S. 11-21
- Buck, Günther (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn/München
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main
- Butler, Judith (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin.
- Cary, Phillip (2000): Augustine's Invention of the Inner Self. The Legacy of a Christian Platonist. Oxford

- Cassirer, Ernst (1989): Das Problem Jean-Jacques Rousseau. In: Cassirer, Ernst; Starobinski, Jean; Darnton, Robert: Drei Vorschläge, Rousseau zu lesen. Frankfurt/Main
- Chamisso, Adalbert von (1993): Peter Schlemihls wundersame Geschichte. Stuttgart
- Cicero, Marcus Tullius (1991 2): De oratore. Über den Redner. Stuttgart
- Cicero, Marcus Tullius (1992): De officiis. Vom pflichtgemäßen Handeln. Stuttgart.
- Dahrendorf, Ralf (1968): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln/Opladen
- Danielsen, Dan/Engle, Karen (Hrsg.) (1995): After Identity. A Reader in Law and Culture. New/London
- Deneke, Friedrich-Wilhelm (1989): Das Selbst-System. In: Psyche 43, H. 7, S. 577-608
- Derrida, Jacques (1983): Grammatologie. Frankfurt/Main
- Derrida, Jacques (² 1985): Die Schrift und die Differenz. Frankfurt/Main
- Derrida, Jacques (1990): Die différance. In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart, S. 76-113
- Derrida, Jacques (1991): Gesetzeskraft. Der „mystische“ Grund der Autorität. Frankfurt/ Main
- Derrida, Jacques (1992): Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. Frankfurt/Main
- Derrida, Jacques (1994). Gestade. Wien
- Derrida, Jacques (1995): A certain „madness“ must watch over thinking. In: Educational Theroy 45, H. 3, S. 273-291
- Derrida, Jacques (1998): Auslassungspunkte. Gespräche. Wien
- Descartes, René (1996): Philosophische Schriften in einem Band. Hamburg
- Diderot, Denis (1997): Rameaus Neffe. Ein Dialog. Stuttgart
- Didi-Hubermann, Georges (1999): Was wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes. München
- Dietrich, Anette (2001): Differenz und Identität im Kontext postkolonialer Theorien. Eine feministische Betrachtung. (= Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kultur-wissenschaft; 6). Berlin
- Döbert, Rainer/Habermas, Jürgen/Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.) (1977): Entwicklung des Ichs. Köln
- Döbert, Rainer/Nunner-Winkler, Gertrud (1975): Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main
- Döring, Nicola (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen
- Dreitzel, Hans Peter (1968): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens. Stuttgart
- Douglas, Mary (1974): Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur. Frankfurt/Main
- Douglas, Mary (1988): Reinheit und Gefährdung. Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu. Frankfurt/Main
- Eccles, John/Popper, Karl (1977): Das Ich und sein Gehirn. München
- Eccles, John/Robinson, Daniel (1985): Das Wunder des Menschseins. Gehirn und Geist. München
- Eikelpasch, Rolf/Rademacher, Claudia (2004): Identität. Bielefeld
- Eissler, Kurt R. (1980): Todestrieb, Ambivalenz, Narzißmus. München
- Engelmann, Peter (1997): Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. In: Ders. (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart, S. 5-32
- Erikson, Erik H. (¹⁶ 1997): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/Main
- Erikson, Erik H. (1988): Der Lebenszyklus: Die Epigenese der Identität. In: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. München
- Espósito, Elena (1998): Fiktion und Virtualität. In: Krämer, Sybille(Hg.): Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/M. 1998, S. 269-296
- Etzioni, Amitai (1998): Die Entdeckung des Gemeinwesens. Frankfurt/Main
- Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1979): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart
- Finkielkraut, Alain (1987): Die Weisheit der Liebe. München/Wien
- Fischer-Lichte, Erika/Pflug, Isabel (Hrsg.) (2000): Inszenierung von Authentizität. Tübingen/Basel
- Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris (Hrsg.) (1998): Kulturen des Performativen. Paragrana. Bd. 7. H. 1. Berlin.
- Fischer-Lichte, Erika/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001): Theorien des Performativen. Paragrana. Bd. 10, H. 1. Berlin

- Forster, Edgar J./Zirfas, Jörg (2005): Endspiele. Dekonstruktive Einsätze in der pädagogischen Anthropologie. In: Bildein, Johannes/Winzen, Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim, S. 63-99
- Foucault, Michel (1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt/Main
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt/Main
- Foucault, Michel (1976a): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt/Main/Berlin/Wien
- Foucault, Michel (1976b): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main
- Foucault, Michel (1981): Die Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main
- Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. Vom klassischen Selbst zum modernen Subjekt. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul; Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt/Main 1987, S. 241-261
- Foucault, Michel (⁵ 1991): Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/Main
- Foucault, Michel (⁵ 1993): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig, S. 34-46
- Foucault, Michel (² 2000): Über Hermaphroditismus. Der Fall Barbin. Frankfurt/Main
- Frank, Manfred (⁴ 1997): Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer „postmodernen“ Toterklärung. Frankfurt/Main
- Frank, Manfred (1983): Was ist Neostukturalismus? Frankfurt/Main
- Frank, Manfred (Hrsg.) (1991): Selbstbewußtseinstheorien von Fichte bis Sartre. Frankfurt/Main
- Freud, Sigmund (1911): Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographischen Fall von Paranoia. In Studienausgabe Band VII. Frankfurt/Main 1981, S. 133-201
- Freud, Sigmund (1914): Zur Einführung des Narzißmus. In Studienausgabe Band III. Frankfurt/Main 1981, S. 37-68
- Freud, Sigmund (1915/1917): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: Studienausgabe Band I. Frankfurt/Main 1981, S. 33-445
- Freud, Sigmund (1917): Trauer und Melancholie. In: Studienausgabe Band III. Frankfurt/Main 1981, S. 193-212
- Freud, Sigmund (1919): Das Unheimliche. In: Studienausgabe Band IV. Frankfurt/Main 1981, S. 241-274
- Freud, Sigmund (1920): Über die Psychogenese eines Falles von weiblicher Homosexualität. In Studienausgabe Band VII. Frankfurt/Main 1981, S. 255-281
- Freud, Sigmund (1923): Das Ich und das Es. In: Ders.: Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften. Frankfurt/Main 1992
- Freud, Sigmund/Breuer, Josef (1987): Studien über Hysterie. Frankfurt/Main
- Frey, Hans-Peter/Haußer, Karl (Hrsg.) (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und sozialer Forschung. Stuttgart
- Frisch, Max (¹⁴ 1980): Stiller. Frankfurt/Main
- Frisch, Max (⁷ 1979): Mein Name sei Gantenbein. Frankfurt/Main
- Fuchs, Peter (1999): Moderne Identität – im Blick auf das europäische Mittelalter. In: Willems, Herbert/Hahn, Alois (Hrsg.): Identität und Moderne. Frankfurt/Main, S. 273-297
- Gadamer, Hans-Georg (⁸ 1992): Hegels Dialektik des Selbstbewußtseins. In: Fulda, Hans Friedrich/Henrich, Dieter (Hrsg.): Materialien zu Hegels „Phänomenologie des Geistes“. Frankfurt/Main
- Gallagher, Shaun/Meltzoff, Andrew N. (1996): The earliest Sense of Self and Others: Merleau-Ponty and recent Developmental Studies. In: Philosophical Psychology 9,2, S. 211-233
- Gamm, Gerhard (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt/Main
- Gebauer, Gunter/Krais, Beate (2002): Habitus. Bielefeld
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg
- Gehlen, Arnold (1986): Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Wiesbaden
- Gellner, Ernest (1991): Nationalismus und Moderne. Berlin
- Gennep, Arnold (1986): Übergangsriten. Frankfurt/Main/New York

- Gergen, Kenneth (1998): Erzählung, moralische Identität und historisches Bewußtsein. In: Straub, Jürgen (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I. Frankfurt/Main
- Geulen, Dieter (Hrsg.) (1982): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt/ Main
- Geulen, Dieter (1989): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt/Main
- Geulen, Dieter (1991): Das Gesellschaftliche in der Seele. In: Jüttemann, Gerd/Sonntag, Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim, S.528-552
- Geulen, Dieter (2005): Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim/München
- Giddens, Anthony (1992): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Oxford
- Gleason, Philippe (1983): Identifying Identity. In: The Journal of American History 69, H. 4
- Goffman, Erving (1961): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer In-sassen. Frankfurt/Main
- Goffman, Erving (1973): Interaktion: Spaßam Spiel, Rollendistanz. München
- Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt/Main
- Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt/Main
- Goffman, Erving (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/Main
- Goffman, Erving (¹² 1996): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/Main
- Goffman, Erving (⁸ 2000): Wir alle spielen Theater. Zur Selbstdarstellung im Alltag. München
- Göhlich, Michael/Leonhard, Hans-Walter/Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Weinheim/München
- Greenblatt, Stephen (1994): Wunderbare Besitztümer. Die Erfindung des Fremden: Reisende und Entdecker. Berlin
- Groebe, N. (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groebe, N./Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München, S. 160-197
- Groebner, Valentin (2002): Der Schein der Person. Bescheinigung und Evidenz. In: Belting, Hans/Kamper, Dietmar/Schulz, Martin (Hrsg.): Quel corps? Eine Frage der Repräsentation. München, S. 309-323
- Grunenberg, Antonia (2002): Vagabunden und Bio-Mythen. In: Kursbuch (Juni), S. 10-23
- Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar
- Gugutzer, Robert (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Opladen/Wiesbaden
- Habermas, Jürgen (1973): Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt/Main 1973, S. 118-194
- Habermas, Jürgen (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Ders.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt/Main, S. 62-91
- Habermas, J. (1976): Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In: ebd., S. 92-126
- Habermas, Jürgen (¹⁷ 1989): Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser „Philosophie des Geistes“. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt/Main, S. 9-47
- Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/Main
- Habermas, Jürgen (1992): Individuierung durch Vergesellschaftung. Zu G. H. Meads Theorie der Subjektivität. In: Ders.: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/Main 1992, S. 187-241
- Habermas, Jürgen (1992): Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/Main
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Frankfurt/Main
- Hahn, Alois/Kapp, Volker (1987): Selbstthematizierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis. Frankfurt/Main
- Halbwachs, Maurice (1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt/ Main
- Halbwachs, M. (1991): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt/Main
- Hall, Stuart (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl H./Winter, Rainer (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt/Main, S. 393-441

- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main
- Hardach-Pinke, Irene (1982): Schwangerschaft und Identität. In: Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/Main, S. 193-208
- Hauser, Christian (1994): Selbstbewußtsein und personale Identität. Positionen und Aporien ihrer vor-kantischen Geschichte: Locke, Leibniz, Hume und Tetens. (=Forschungen und Materialien zur deutschen Aufklärung, Abt.II: Monographien. 7). Stuttgart-Bad Cannstatt
- Haußer, Karl (1995): Identitätspsychologie. Berlin/Heidelberg/New York
- Hecker, Achim (2001): Übergänge. Metaphysikkritik auf den Spuren Heideggers und Derridas. Univ.-Diss., Freiburg i. Br.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (² 1989): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/Main
- Heidegger, Martin (1962): Die Technik und die Kehre. Pfullingen
- Heidegger, Martin (¹³ 1979): Sein und Zeit. Pfullingen
- Heidegger, Martin (1993): Sein und Zeit. Tübingen
- Helsper, Werner (1989): Selbstkrise und Individuationsprozeß. Subjekt- und sozialisationstheoretische Entwürfe zum imaginären Selbst der Moderne. Opladen
- Heinrich, Klaus (³ 1985): Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen. Basel/Frankfurt/Main
- Henrich, Dieter (1979): „Identität“ – Begriffe, Probleme, Grenzen. In: Marquard, Odo/ Stierle, Konrad (Hrsg.) (1979): Identität. (=Poetik & Hermeneutik. VIII). München, S. 133-186
- Herzinger, Richard (1997): Die Tyrannei des Gemeinsinns. Berlin
- Hess, Remi/Wulf, Christoph(Hrsg.) (1999): Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremdem. Frankfurt/Main
- Hildebrand, Bodo/Sting, Stephan (Hrsg.) (1995): Erziehung und kulturelle Identität. Münster/New York
- Hildt, Elisabeth (1996): Hirngewebetransplantation und personale Identität. Berlin
- Hirschauer, Stefan (1993): Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Frankfurt/Main
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt/Main, S. 307-315
- Hobsbawm, Eric (1998): Das Erfinden der Traditionen. In: Conrad, Christoph/Kessel, Martina (Hrsg.): Kultur und Geschichte. Neue Einblicke in eine alte Beziehung. Stuttgart, S. 97-118
- Homer (1986): Odyssee. Stuttgart
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main
- Honneth, Axel (Hrsg.) (² 1994): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt/Main
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1989): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/Main
- Humboldt, Wilhelm v. (⁴ 1985): Bildung und Sprache. Besorgt v. C. Menze. Paderborn
- Husserl, Edmund (1980): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Tübingen
- Ibsen, Henrik (2000): Peer Gynt. Stuttgart
- James, William (1997): Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Frankfurt/Main/Leipzig
- Joas, Hans (1979): Joas, Hans (1989): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werks von G. H. Mead. Frankfurt/Main
- Joas, Hans (Hrsg.) (1985): Das Problem der Intersubjektivität. Frankfurt/Main
- Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/Main
- Jones, Steven G. (Ed.) (1997): Virtual Culture. Identity and Communication in Cybersociety. London/Thousand Oakes/New Delhi
- Jones, Steven G. (Ed.) (1998): Cybersociety2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community. London/Thousand Oakes/New Delhi
- Jörissen, Benjamin (2000): Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin
- Jörissen, Benjamin (2002): Who's online? Anthropological remarks on the construction of self and other in computer-mediated communication. In: Qvarsell, Birgitta/Wulf, Christoph (Hrsg.): Culture and Education. Münster u.a., S. 122-134
- Kamper, Dietmar (1986): Zur Soziologie der Imagination. München/Wien
- Kamper, Dietmar (1997): Bild. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Weinheim/Basel, S. 589-595
- Kamper, Dietmar (Hrsg.) (1997): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie: Selbstfremdheit. Band 6. Heft 1. Berlin

- Kamper, Dietmar (Hrsg.) (1999): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 8: Idiosynkrasien. Berlin
- Keck, Annette/Pethes, Nicolas (Hrsg.): Mediale Anatomien. Menschenbilder als Medienprojektionen. Bielefeld
- Keupp, Heiner (1996): Bedrohte und befreite Identitäten in der Risikogesellschaft. In: Barkhaus, Annette/Mayer, Matthias/Roughley, Neil e.a. (Hrsg.) (1996): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt/Main, S. 380-403
- Keupp, Heiner u.a. (² 2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Postmoderne. Reinbek bei Hamburg
- Kierkegaard, Sören (² 1986): Die Krankheit zum Tode. Frankfurt/Main
- Kimmerle, Heinz (⁴ 1997): Jacques Derrida zur Einführung. Hamburg
- Klika, Dorle (2000): Identität – ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, H. 2, S. 285-304
- Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/Main
- Kohut, Heinz (1976): Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen. Frankfurt/Main
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München
- Krämer, Sybille (2000): Subjektivität und neue Medien. Ein Kommentar zur Interaktivität. In: Sandbothe, Mike/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2000): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln, S. 102-116
- Krappmann, Lothar (⁵ 1978): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart
- Krappmann, Lothar (1994): Identität. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek bei Hamburg, S. 715-719
- Kraus, Wolfgang (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler
- Kraus, Wolfgang/Mitzscherlich, Beate (1995): Identitätsdiffusion als kulturelle Anpassungsleistung. Erste empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Identitätsentwicklung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 42, H. 1, S. 65-72
- Krause, Horst (1988): Zum Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, S. 13-41
- Kristeva, Julia (⁴ 1997): Geschichten von der Liebe. Frankfurt/Main
- Kristeva, Julia (1999): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/Main
- Kuhlmann, Dieter (1996): Biologische Möglichkeiten zum Entstehen von Identitätsvorstellungen. In: Barkhaus, Annette/Mayer, Matthias/Roughley, Neil e.a. (Hrsg.) (1996): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt/Main, S. 36-57
- Lacan, Jacques (1973): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. In: Ders.: Schriften I. Olten/Freiburg, S. 61-70
- Lemert, Charles (1994): Dark Thoughts about the Self. In: Calhoun, Craig (Hrsg.): Social Theory and the Politics of Identity. Cambridge/Mass., S. 100-130
- Lenzen, Dieter (1991): Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend. Was leistet noch das Identitätskonzept? In: Helsper, Werner (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opfaden, S. 41-56
- Leroi-Gourhan, André (² 1995): Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt/Main
- Lévinas, Emmanuel (1995): Die Zeit und der Andere. Hamburg
- Lévinas, Emmanuel (³ 1998): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München
- Lévinas, Emmanuel (³ 2002): Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. Freiburg/München
- Levita, David J. de (1971): Der Begriff der Identität. Frankfurt/Main
- Liebau, Eckart (1992): Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim/München
- Linke, Detlef B. (1996): Hirnverpflanzung. Die erste Unsterblichkeit auf Erden. Reinbek bei Hamburg
- Linke, Detlef, B. (2000): Einsteins Doppelgänger. Das Gehirn und sein Ich. München

- Lippitz, Wilfried (1987): Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt/Main, S. 101-129
- Locke, John (1981): Versuch über den menschlichen Verstand. Hamburg
- Lohauß, Peter (1995): Moderne Identität und Gesellschaft. Theorien und Konzepte. Opladen
- Lorenz, K. (1976): Identität. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. IV. Basel. S. 144-148
- Luhmann, Niklas (1994): Copierte Existenz und Karriere. Zur Herstellung von Individualität. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt/Main, S. 191-200
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/Main, S.224-261
- Lüscher, Kurt (1990): Zur Perspektivik des Handelns in unserer Gegenwart. Überlegungen im Anschluß an G. H. Mead. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10,3 (1990), S. 255-267
- Lütkehaus, Ludger (1989): „Dieses wahre innere Afrika“. Texte zur Entdeckung des Unbewußten vor Freud. Frankfurt/Main
- Ma, Ringo (1996): Computer-mediated conversations as a new dimension of intercultural communication between East Asian and North American college students. In: Her-ring (Ed.): Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. Amsterdam, Philadelphia, S. 173-185
- Macha, Hildegard (1989): Pädagogisch-anthropologische Theorien des Ich. Reiden
- Macho, Thomas (1996): Gesichtsverluste. Faciale Bilderfluten und postindustrieller Animismus. In: Ästhetik und Kommunikation, Jg. 25, H. 94/95, S. 25-28
- MacIntyre, Alasdair (1994): Ist Patriotismus eine Tugend? In: Honneth, Axel (Hrsg.): Kommunitarismus. Frankfurt/Main, S. 25-44
- MacIntyre, Alasdair (1995): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt/Main
- Mahler, Marget S./Pine, Fred/Bergmann, Anni (1980): Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt/Main
- Mann, Thomas (1981): Die vertauschten Köpfe. Eine indische Legende. In: Sämtliche Erzählungen. Frankfurt/Main, S. 566-640
- Marcuse, Herbert (1995): Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud. Frankfurt/Main
- Marotzki, Winfried (1997): Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: Lenzen, D./Luhmann,N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/Main S.175-198
- Marotzki, Winfried (2000): Werden wir alle Cyborgs? Das Internet als Herausforderung der Pädagogik. In: Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe: Zukunftsdimensionen von Bildung im öffentlichen Raum. Opladen, S. 57-62
- Marotzki, Winfried (2002): Bildung und Internet. In: European Studies in Education (Bd. 20: Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich), S. 126-141
- Marotzki, Winfried (2003): Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie (4), S. 45-61
- Marquard, Odo (1982): Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie. Aufsätze. Frankfurt/Main
- Marquard, Odo/Stierle, Konrad (Hrsg.) (1979): Identität. (=Poetik & Hermeneutik. VIII). München
- Mattenklott, Gert/Vöhler, Martin (2006): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Sprachen ästhetischer Erfahrung. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 15. H. 2, S. 11-16
- Mattner, Dieter (2001): Die Erfindung der Normalität. In: Stiftung Deutsches Hygiene-Museum und Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V. (Hrsg.): Der (im-)perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit. Ostfildern-Ruit, S. 13-32
- Maurer, Susanne (1996): Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitiken im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie. Tübingen
- McNamara, P. (2003). Net Buzz: Identity Theft. In: Network World 56
- Mead, George Herbert (1969): Philosophie der Sozialität. Frankfurt/Main
- Mead, George Herbert (1980): The Philosophy of the Present. Chicago/London
- Mead, George Herbert (1987a): Gesammelte Aufsätze. Bd.1. Frankfurt/Main
- Mead, George Herbert (1987b): Gesammelte Aufsätze. Bd.2. Frankfurt/Main
- Mead, George Herbert (¹⁰ 1995): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/Main

- Mensching, Günther (1991): Vernunft und Selbstbehauptung. Zum Begriff der Seele in der europäischen Aufklärung. In: Jüttemann, Gerd/Sonntag, Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim, S. 217-235
- Merz-Benz, Peter-Ulrich/Wagner, Gerhard (2002): Der Fremde als sozialer Typus. Konstanz
- Meuter, Norbert (1995): Narrative Identität. Das Problem der personalen Identität im Anschluß an Ernst Tugendhat, Niklas Luhmann und Paul Ricoeur. Stuttgart
- Meyer, Thomas (2002): Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt/Main
- Miller, Alice (⁶ 1984): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt/Main
- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, H. 4, S. 481-494
- Mollenhauer, Klaus (⁴ 1994): Schwierigkeiten mit Identität. In: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München, S. 155-173
- Montaigne, Michel de (1989): Die Essais. Stuttgart
- Moritz, Karl Philipp (⁹ 1993): Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Frankfurt/Main
- Morris, David B. (1994): Geschichte des Schmerzes. Frankfurt/Main/Leipzig
- Mulhall, Stephen/Swift, Andrew (² 1996): Liberals & Communitarians. Oxford (UK)/Cambridge (Mass.)
- Niethammer, Lutz (2000): Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur. Reinbek bei Hamburg
- Niethammer, Lutz (Hrsg.) (1985): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/Main
- Nietzsche, Friedrich (1999/1): Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne. In: Kritische Studienausgabe 1. München, S. 873-891
- Nietzsche, Friedrich (1999/5): Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift. In: Kritische Studienausgabe 5. München, S. 245-412
- Nietzsche, Friedrich (1999/6): Götzendämmerung oder Wie man mit dem Hammer philosophiert. In: Kritische Studienausgabe 6. München, S. 55-161
- Nietzsche, Friedrich (1999/7): Nachlaß 1869 – 1874. In: Kritische Studienausgabe 7. München
- Nunner-Winkler, Gertrud (1983): Das Identitätskonzept. Eine Analyse impliziter begrifflicher und empirischer Annahmen in der Konstruktivbildung. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt. Nürnberg 1983, S. 151-178
- Nunner-Winkler, Gertrud (1985): Identität und Individualität. Kriterien aus der Innen- und der Außenperspektive. In: Soziale Welt 36,4, S. 466-482
- Ovid (1994): Metamorphosen. Lateinisch/Deutsch. Leipzig
- Pauen, Michael/Stephan, Achim (2002): Phänomenales Bewußtsein – Rückkehr zur Identitätstheorie? Paderborn
- Paul, Jean (1999): Selberlebensbeschreibung. Konjunkturalbiographie. Stuttgart
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (6 1996): Die Psychologie des Kindes. München
- Pico della Mirandola (1988): Über die Würde des Menschen. Zürich
- Platon (1984): Sämtliche Werke. Reinbek bei Hamburg
- Plessner, Helmuth (1981): Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. Frankfurt/Main
- Pöppel, Ernst (1993): Neuropsychologische Rekonstruktion der subjektiven Kontinuität. In: Elepfandt/Wolters (Hrsg.): Denkmaschinen? Interdisziplinäre Perspektiven zum Thema Gehirn und Geist. Konstanz 1993, S. 153-160
- Poster, Mark (1998): Virtual Ethnicity: Tribal Identity in an Age of Global Communications. In: Jones St. G. (Ed.): Cybersociety2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community. London/Thousand Oakes/New Delhi, S. 184-211
- Poster, Mark (2004): The Digital Unconscious: Identity Theft and Security, or, What's the Use of Having an Identity. Manuskript
- Pothast, Ulrich (1971): Über einige Fragen der Selbstbeziehung. Frankfurt/Main
- Proust, Marcel (³ 1983): In Swanns Welt. Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. Erster Teil. Frankfurt/Main
- Rager, Günter/Quitterer, Josef/Runggaldier, Edmund (2002): Unser Selbst. Identität im Wandel der neuronalen Prozesse. Paderborn
- Rappe, Guido (1995): Archaische Leiberfahrung. Der Leib in der frühgriechischen Philosophie und in außereuropäischen Kulturen. Berlin
- Reck, Siegfried (1981): Identität, Rationalität und Verantwortung. Grundbegriffe und Grundzüge einer soziologischen Identitätstheorie. Frankfurt/Main
- Renger, Almut-Barbara (Hrsg.) (1999): Mythos Narziß. Leipzig

- Ricoeur, Paul (1985): Zeit und Erzählung, Bd. III: Die erzählte Zeit. München
- Riedel, Christoph (1989): Subjekt und Individuum. Zur Geschichte des philosophischen Ich-Begriffes. Darmstadt
- Rorty, Richard (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/Main
- Rousseau, Jean-Jacques (1984): Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inégalité. Hrsg. v. Heinrich Meier. Paderborn
- Rousseau, Jean-Jacques (1985): Bekenntnisse. Frankfurt/Main
- Rousseau, Jean-Jacques (1988): Träumereien eines einsamen Spaziergängers. In: Ders.: Schriften. Band 2. Frankfurt/Main, S. 637-760.
- Rousseau, Jean-Jacques (1990): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart
- Rousseau, Jean-Jacques (1995): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn
- Sandbothe, Mike (2001): Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet. Weilerswist
- Sandbothe, Mike/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2000): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln
- Sandel, Michael (1994): Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst. In: Honneth, Axel (Hrsg.) (2 1994): Kommunitarismus. Frankfurt/Main, S. 18-35
- Sander, Uwe/Malo, Steffen (2002): Identitätskonstruktionen im Netz. Opladen
- Sartre, Jean-Paul (⁶ 1981a): Zeit der Reife. Reinbek bei Hamburg
- Sartre, Jean-Paul (¹¹ 1981b): Der Ekel. Reinbek bei Hamburg
- Sartre, Jean-Paul (1991): Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek bei Hamburg
- Scarry, Elaine (1987): Der Körper im Schmerz. Die Chiffren der Verletzlichkeit und die Erfindung der Kultur. Frankfurt/Main
- Schäfer, Alfred (1998): Rituelle Subjektivierungen. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Rituale und Ritualisierungen. Opladen, S. 165-181
- Schäfer, Alfred (1999): Unsagbare Identität. Das Andere als Grenze in der Selbstthematizierung der Batemi (Sonjo). Berlin
- Schäffner, Wolfgang/Vogl, Joseph (2 2000): Nachwort. In: Foucault, Michel: Über Hermaphroditismus. Der Fall Barbin. Frankfurt/Main, S. 215-246
- Schäffter, Otfried (Hrsg.) (1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen
- Schiffauer, Werner (1997): Fremde in der Stadt. Frankfurt/Main
- Schimank, Uwe (1985): Funktionale Differenzierung und reflexiver Subjektivismus. Zum Entsprechungsverhältnis von Gesellschafts- und Identitätsform. In: Soziale Welt 36, 4, S. 447-465
- Schmid Noerr, Gunzelin (1988): Das Eingedenken der Natur im Subjekt. Jenseits der Aufklärung? Zu Horkheimers und Adornos „Dialektik der Aufklärung“. In: Ders. (Hrsg.): Metamorphosen der Aufklärung. Vernunftkritik heute. Tübingen 1988, S. 68-98
- Schrader, Monika (1975): Mimesis und Poiesis. Poetologische Studien zum Bildungsroman. Berlin/New York
- Schrag, Calvin O. (1997): The Self after Postmodernity. New Haven/London
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim e.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67-156
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, S. 283-293
- Schütze, Fritz (1989): Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß. In: BIOS, H. 1, S. 31-109
- Schweitzer, Friedrich (1988): Identität statt Bildung? In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Weinheim, S. 55-73
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung. Frankfurt/Main
- Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens. München/Wien
- Seitter, Walter (1985): Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft. München
- Sennett, Richard (⁴ 1983): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/Main
- Sennett, Richard (⁴ 1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Serres, Michel (² 1994): Die fünf Sinne. Eine Philosophie der Gemenge und Gemische. Übers. v. M. Bischoff. Frankfurt/Main
- Simmel, Georg (1993): Das Geheimnis. Eine sozialpsychologische Skizze. In: Gesamtausgabe. Band 8: Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908. Frankfurt/Main, S. 317-323
- Smith, Marc A./Kollock, Peter (Eds.) (1999): Communities in Cyberspace. London, New York: Routledge

- Spaemann, Robert (1996): Über das Identifizieren von Personen. In: Barkhaus, Annette/Mayer, Matthias/Roughley, Neil u.a. (Hrsg.) (1996): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt/Main, S. 222-228
- Stern, Daniel (1996): Die Lebenserfahrungen des Säuglings. Stuttgart
- Straub, Jürgen (1991): Identitätstheorie im Übergang? Über Identitätsforschung, den Begriff der Identität und die zunehmende Beachtung des Nicht-Identischen in subjekttheoretischen Diskursen. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 23, S. 49-71
- Straub, Jürgen (Hrsg.) (1998): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I. Frankfurt/Main
- Strauss, Anselm (1974): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt/Main
- Strawson, Peter (1972): Einzelding und logisches Subjekt. Stuttgart
- Streeck, Ulrich (2001): Der Körper im Blick des Anderen. Probleme der Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit von Transsexuellen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung, H. 1, S. 93-110
- Stroß, Annette M. (1991): Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion. (= Historische Anthropologie 17). Berlin
- Stroß, Annette M. (1992): Ich-Identität – eine pädagogische Fiktion der Moderne? In: Hoffmann, Dietrich/Langewand, Alfred/Niemeyer, Christian (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne. Weinheim 1992, S. 261-277
- Sundermeier, Thomas (1992): Den Fremden wahrnehmen. Bausteine für eine Xenologie. Gütersloh
- Tarde, Gabriel (1903): The Laws of Imitation. New York
- Taylor, Charles (1992): Negative Freiheit. Frankfurt/Main
- Taylor, Charles (2^e 1994): Aneinander vorbei: Die Debatte zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In: Honneth, Axel (Hrsg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt/Main, S. 103-130
- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/Main
- Theunissen, Michael (1983): Negativität bei Adorno. In: Friedeburg, Ludwig von/Habermas, Jürgen (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt/Main
- Theunissen, Michael (1991): Das Selbst auf dem Grund der Verzweiflung. Frankfurt/Main
- Thiedeke, Udo (Hg.) (2003): Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen. Opladen
- Thimm, Caja (Hrsg.) (2000): Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet. Wiesbaden
- Tholen, Georg Christoph (1983): Das eingebildete Selbst. In: Dane, Gesa (Hrsg.): Anschlüsse. Versuche nach Michel Foucault. Tübingen, S. 57-62
- Thomä, Dieter (2002): Der bewegliche Mensch. Moderne Identität aus philosophischer Sicht. In: www.lptw.de/vortraege2002/PDF/d_thomae02.pdf
- Thyen, Anke (1989): Negative Dialektik und Erfahrung. Zur Rationalität des Nichtidentischen bei Adorno. Frankfurt/Main
- Todorov, Tzvetan (1996): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Berlin
- Treusch-Dieter, Gerburg (1991): Metamorphose und Struktur. Die Seele bei Platon und Aristoteles. In: Jüttemann, Gerd/Sonntag, Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim 1991, S. 15-42
- Tugendhat, Ernst (1979): Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt/Main
- Turkle, Sherry (1999): Leben im Netz. Identität im Zeichen des Internet. Reinbek bei Hamburg
- Urberg, Kathryn A./Docherty, Edward M.(1982): Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme bei 3- bis 5jährigen Kindern. In: Geulen, Dieter (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt/Main, S. 168-180
- Veith, Hermann (2001): Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorien des vergesellschafteten Individuums im 20.Jahrhundert. Frankfurt/Main/New York
- Vernant, Jean-Pierre (1998): Individuum, Tod, Liebe. Das Selbst und der andere im alten Griechenland. In: Gebauer, Gunter (Hrsg.): Anthropologie. Leipzig 1998, S. 22-48
- Vogelgesang, Waldemar (2000a): „Ich bin, wen ich spiele.“ Ludischidentitäten im Netz. In: Thimm, Caja (Hrsg.): Sozialesim Netz, Wiesbaden, S. 240-259
- Vogelgesang, Waldemar (2000b): Das Internetals jugendkultureller Erlebnisraum. In: Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000, S. 363-385
- Wagner, Hans-Josef (1993): Strukturen des Subjekts. Eine Studie im Anschluss an George Herbert Mead. Opladen

- Waldenfels, Bernhard (1988): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt/Main
- Waldenfels, Bernhard (² 1999): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt/Main
- Walzer, Michael (1994): Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. In: Honneth, Axel (Hrsg.) (² 1994): Kommunitarismus. Frankfurt/Main, S. 157-180
- Warhol, Andy (1991): Die Philosophie des Andy Warhol von A bis B und zurück. München
- Weber, Max (1996): Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Weinheim
- Wellendorf, Friedrich (1974): Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim/Basel
- Welsch, Wolfgang (³ 1993): Identität im Übergang. In: Ders.: Ästhetisches Denken. Stuttgart, S. 168-200
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. In: http://www.tzw.biz/www/home/print.php?p_id=409.
- Welsch, Wolfgang (1998): „Wirklich“. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/Main, S. 169-212
- Welsch, Wolfgang (2000c): Virtual to begin with? In: Sandbothe, Mike/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagen-probleme virtueller Welten. Köln, S. 25-60
- Welsch, Wolfgang (2001): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 10, H. 2, S. 254-284
- Wils, Jean-Pierre (1995): Person und Leib. In: Hoff, Johannes/in der Schmitt, Jürgen (Hrsg.): Wann ist der Mensch tot? Organverpflanzung und „Hirntod“- Kriterium. Reinbek bei Hamburg, S. 119-149
- Wimmer, Michael (1997): Fremde. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel, S. 1066-1078
- Wittgenstein, Ludwig (1980): Das Blaue Buch. Eine philosophische Betrachtung. Frankfurt/Main
- Wittgenstein, Ludwig (1982): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt/Main
- Wittgenstein, Ludwig (⁴ 1984): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/Main
- Wulf, Christoph (1989): Mimesis. In: Gebauer, Gunter/Lenzen, Dieter/Mattenklott, Gert/Wulf, Christoph/Wünsche, Konrad: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. Reinbek bei Hamburg, S. 83-125
- Wulf, Christoph (1998): Mimesis in Gesten und Ritualen. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 7, H. 1, S. 241-263
- Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerold/Ferrin, Nino/Göhlich, Michael/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2007): Lernkulturen im Umbruch. Wiesbaden
- Wulf, Christoph/Wagner, Hans-Joachim (1987): Lebendige Erfahrung und Nicht-Identität – Die Aktualität Adornos für eine kritische Erziehungswissenschaft. In: Paffrath/Hartmut, F. (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart – Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim, S. 21-39
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2.Beiheft): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Wiesbaden
- Zahlmann, Christa (Hrsg.) (1994): Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin
- Ziehe, Thomas (1994): Unspektakuläre Zivilisierungsgewinne. In: Zahlmann, Christa (Hrsg.): Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin, S. 102-108
- Zima, Peter V. (2000): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen/Basel
- Zirfas, Jörg (1999): Auf der Suche nach dem richtigen Leben. Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 3, S. 431-448
- Zirfas, Jörg (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Jacques Derrida. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen, S. 49-63
- Zirfas, Jörg (2003a): Pädagogik und Gedächtnis. Eine Typologie. In: Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main, S. 72-93
- Zirfas, Jörg (2003b): Das Ich als Gehirn. In: Agora. Das Philosophiemagazin 06. März, S. 20-21
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/ Köln

Zirfas, Jörg (2005): Weltliche, soziale und schulische Theatralität. In: Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Linck, Dieter/Schröer, Andreas/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim/München, S. 257-275

Literaturverzeichnis I.2

- Adorno, Teodor W. (1970): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit (Ges. Schriften Bd.6). Frankfurt/M.
- Auerbach, Erich (1982): Mimesis. Dargestellte Wirklichkeiten in der abendländischen Literatur. Bern/München.
- Benjamin, Walter (1987): Berliner Kindheit um 1900. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Coveney, Peter/Highfeld, Roger (1994): Anti-Chaos. Der Pfeil der Zeit in der Selbstorganisation des Lebens. Reinbek b. Hamburg.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek b. Hamburg.
- Kamper, Dietmar (1997): Selbstfremdheit. In: Paragrana 6 (1997) 1, S. 9-11.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/M.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hg.) (1984): Der Andere Körper. Berlin.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hg.) (1989): Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte. Berlin.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld.
- Luhmann, Niklas (2002): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg.
- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/M.
- Mead, George Herbert (1987): Die soziale Identität. In: Ders., Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Frankfurt/M. 1987, S. 241-249.
- Schäfer, Alfred (1999): Unsagbare Identität. Das Andere als Grenze in der Selbstthematization der Batemi (Sonjo). Berlin.
- Schrader, Monika (1975): Mimesis und Poesis. Poetologische Studien zum Bildungsroman. Berlin/New York 1975
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung. Frankfurt/M.
- Stern, Daniel (1996): Die Lebenserfahrungen des Säuglings. Stuttgart.
- Tyen (1989): Negative Dialektik und Erfahrung. Zur Rationalität des Nichtidentischen bei Adorno. Frankfurt/Main.
- Urberg, Kathryn A./Docherty, Edward M. (1982): Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme bei 3- bis 5jährigen Kindern. In: Geulen, Dieter (Hrsg.) (1982): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt/M., S. 168-180.
- Wagner, Hans-Joachim (1993): Strukturen des Subjekts. Eine Studie im Anschluß an George Herbert Mead. Opladen.
- Wittgenstein, Ludwig (1967): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M.
- Wulf, Christoph (1989): Mimesis. In: Gebauer, Gunter/Kamper, Dietmar/Lenzen, Dieter e.a.: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegegründung. Reinbek b. Hamburg 1989, S. 83- 125.
- Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin e.a. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden.
- Wulf, Christoph/Wagner, Hans-Joachim (1987): Lebendige Erfahrung und Nicht-Identität – Die Aktualität Adornos für eine kritische Erziehungswissenschaft. In: Pafrath, F. Hartmut (Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart – Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987, S. 21-39.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004): Die Kultur des Rituals: Inszenierungen, Praktiken, Symbole. München.
- Zirfas, Jörg/Jörissen, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden.

Literaturverzeichnis I.3

- Benjamin, Walter (1972): *Über Haschisch: Novellistisches, Berichte, Materialien*. Frankfurt/M.
- Dewey, John (1896): *The Reflex Arc Concept in Psychology*. In: *Psychological Review* 3 (1896), S. 357-370. Online: <http://psychclassics.yorku.ca/Dewey/refex.htm> [10.5.2009]
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt/M.
- Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.) (2006): *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden.
- Gebauer, Gunter (1998): *Hand und Gewißheit*. In: ders. (Hg.): *Anthropologie*. Leipzig, S. 250-274.
- Gebauer, Gunter/Kamper, Dietmar/Lenzen, Dieter u.a. (1989): *Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung*. Reinbek b. Hamburg.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek b. Hamburg.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek b. Hamburg.
- Goodman, Nelson (1990): *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt/M.
- Jörissen, Benjamin (2007): *Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien*. Bielefeld.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hg.) (1982): *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt/M.
- Klein, Gabriele (2002): *Image und Performanz. Zur lokalen Praxis der Verkörperung globalisierter Bilder*. In: Hahn, Kornelia/Meuser, Michael (Hg.): *Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper*. Konstanz, S. 165-178.
- Latour, Bruno (2004): *How to Talk About the Body: The Normative Dimension of Science Studies*. In: *Body and Society* 10 (2-3), 205-229.
- Luhmann, Niklas (2002): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): *Leiblichkeit und Sozialität: phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität: Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen.
- Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Maschelein, Jan (Hrsg.) (2004): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden.
- Rorty, Richard (1987): *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt/M.
- Rorty, Richard (1991): *Wittgenstein, Heidegger und die Hypostasierung der Sprache*. In: McGuinness, Brian/Habermas, Jürgen/Apel, Karl-Otto e.a. (Hrsg.): *Der Löwe spricht ... und wir können ihn nicht verstehen. Ein Symposium an der Universität Frankfurt anlässlich des hundertsten Geburtstags von Ludwig Wittgenstein*. Frankfurt/M., S. 69-93.
- Sartre, Jean-Paul (1980): *L'être et le néant. Essay d'ontologie phénoménologique*. Paris.
- Shusterman, Richard (2008): *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge Univ. Press.
- Sorgo, Gabriele (2004): *Des Leidens dunkler Kelch. Schmerz, Rausch und Ekstase im lateinischen Christentum*. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 13 (2004) 2, S. 24-38.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): *Über Gewißheit*. (= Werkausgabe Bd. 8). Frankfurt/M.
- Wojciech Malecki (2008): *Von nicht-diskursiver Erfahrung zur Somästhetik. Richard Shusterman über Dewey und Rorty*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 56 (2008) 5, S. 677-690.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1997): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim/Basel.
- Wulf, Christoph (2001): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim/Basel.
- Wulf, Christoph (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin e.a. (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin e.a. (2004): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald e.a. (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden.

Wulf, Christoph/Kamper, Dietmar (Hg.) (2002): Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie. Berlin.

Literaturverzeichnis II.1

- Alkemeyer, Thomas (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS-Verl., S. 119-141.
- Assmann, Jan (1997): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck.
- Aufenanger, Stefan (2000): Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft. In: *Medien Praktisch* 24 (2000) 1, S. 4-8.
- Bachmair, Ben (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebnisswelten. VS-Verlag.
- Pachler, Norbert/Bachmair, Ben/Cook, John (2010): Mobile Learning. Structures, Agency, Practices. New York: Springer.
- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benner, Dietrich (2005): Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrg., Heft 4/2005, S. 563-575.
- Biermann, Ralf (2009): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. MedienPädagogik 17/2009: <http://www.medienpaed.com/17/biermann0908.pdf>.
- BMBF (2000): Förderprogramm Neue Medien in der Bildung. Bonn.
- BMBF (2004): Neue Medien in der Bildung: Kursbuch eLearning 2004. Bonn
- BMBF (2009a): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. Bonn.
- BMBF (2009b): Pressemitteilung 110/2009 „Schavan: Medienbildung ist unverzichtbar“. Berlin, 18. Mai 2009.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ehrenspeck, Yvonne (2009): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS-Verlag, S. 155-169.
- Fromme, Johannes (2009): Mediale Bildung. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft; Bd. 2,1/2: Schule. Paderborn: Schöningh, S. 1043-1054.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: merz 54 (2010) 5, S. 46-54.
- Garz, Detlef/Blömer, Ursula (2010). Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS-Verlag, S. 571-588.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (2008): Grounded Theory. Strategien Qualitativer Forschung. Hogrefe: Hans Huber.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz.
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung – Grundlagen und Beispiele. In: Herzig, B./Meister, D./Moser, H./Hiesyto, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 103-120.
- Ito, Mizuko/Horst, Heather/Bittano, Matteo e.a. (Hrsg.) (2009): Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Jenkins, Henry (2006): Convergence culture: where old and new media collide. New York: New York University Press.
- Jörissen, Benjamin (2009a). Avatare. In: Mertens, G. e.a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2: UMWELTEN. Paderborn: Schöningh, S. 977-991.
- Jörissen, Benjamin (2009b): Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten. In: Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hrsg.): *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 119-143.

- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Stuttgart: UTB.
- Jung, Matthias (2005): „Making us explicit“: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hg.): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven..* Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 103-142.
- Jüttemann, Gert/Sonntag, Michael/Wulf, Christoph (2005): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kerres, Michael/de Witt, Claudia (2006): Perspektiven der „Medienbildung“. In: Fatke, R./Mmerkens, H. (Hrsg.): *Bildung über die Lebenszeit.* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 209-220.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Koch, Lutz (1995): Bildung und Negativität. Deutscher Studien Verlag, Weinheim
- Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Jg., S. 183-191.
- Kokemohr, R./Koller, H.-C. (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.* Opladen: Leske + Budrich, S. 90-102.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, R./Stravoravdis, W. (Hrsg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft.* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 49-66.
- Köpping, Klaus-Peter/Schnepel, Burkhard/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2009): *Handlung und Leidenschaft. Jenseits von actio und passio. (= Paragrana Bd. 18 Heft 2).* Berlin: Akademie-Verlag.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 949-968.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften..* Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Marotzki, Winfried (2002): Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. In: Bauer, W. u.a. (Hrsg.): *Weltzugänge: Virtualität, Realität, Sozialität.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 45-61.
- Marotzki, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R.; Kreimeyer, J. (Hrsg.): *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder.* Bielefeld (wbw Bertelsmann Verlag). S. 63-74.
- Marotzki, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung.* Bielefeld: Janus, S. 108–125.
- Marotzki, Winfried (2007a): Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film). In: Hartwich, Dietmar e.a. (Hg.): *Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik.* Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 127-140.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2010). Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Herzig, B., Meister, D. M., Moser, H. & Niesyto, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0.* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 19-39.
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd-Michael/Ortlepp, Wolfgang (2003): Bildungstheoretisch orientierte Interneterarbeit am Beispiel der universitären Lehre. In: *MedienPädagogik.* Online: <http://www.medienpaed.com/03-1/marotzki03-1.pdf>
- Marotzki, Winfried/Stötzer, Katja (2006): Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildverstehen und Bildinterpretation. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive.* Wiesbaden, S. 15-44.
- McLuhan, Marshall (1968): *Die magischen Kanäle. Understanding Media.* Düsseldorf: Econ.
- Meder, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin.* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 55-73.
- Meyer, Torsten (2002): *Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie.* Bielefeld: transcript.
- Meyer-Drawe, Käthe (2008): *Diskurse des Lernens.* München: Fink.

- Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (2008): Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser, Heinz (2010): Die Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, B./Meister, D./Moser, H./Hiesyto, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 59-79.
- Overwien, Bernd (2004): Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.): Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 51-73.
- Pietraß, Manuela (2010): Medienbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS-Verlag, S. 499-512.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schäfer, Alfred (1999): Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst. Opladen: Leske + Budrich.
- Schirrmacher, Frank (2009): Payback. Warum wir im Informationszeitalter gezwungen sind zu tun, was wir nicht tun wollen, und wie wir die Kontrolle über unser Denken zurückgewinnen. München: Karl Blessing Vlg.
- Schmidt, Jan (2009): Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0". Konstanz: UVK.
- Schelhowe, Heidi (2007): Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Neuen Medien. Berlin: Waxmann.
- Schorb, Bernd (2010): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: merz 5/09.
- Schuegraf, Martina (2008): Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sesink, Werner (2007): Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 74-100.
- Spanhel, Dieter (2007): Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 33-54.
- Spanhel, Dieter (2010a): Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair, B. (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 45-58
- Spanhel, Dieter (2010b): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). In: merz 1/2010.
- Sutter, Tilmann (2010): Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In: Herzig, B./Meister, D./Moser, H./Hiesyto, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 41-58.
- Swertz, Christian (2004) Medienbildung. Skeptische Anmerkungen zum Beitrag der Cultural Studies. In: Spektrum Freizeit, 2 . pp. 49-56.
- Tenorth, Elmar (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004) 2, S. 169-182.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In: Herzig, B., Meister, D. M., Moser, H. & Niesyto, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 81-101.
- Veith, Hermann (2001): Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorie des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Campus.
- Wigger, Lothar (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus-Transformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertahäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 101-118.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin e.a. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin e.a. (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS-Verlag.

Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerhard e.a. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend, Medien und Familie. Wiesbaden: VS Verlag.
Zirfas, Jörg/Jörissen, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: VS Verlag.

Literaturverzeichnis II.2

- Aufenanger, Stefan (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann Briefe, Heft 142, S. 21-24.
- Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer (unveränderte Neuauflage 2007).
- Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter et al. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-35.
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher Band 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmair, Ben (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Ehrenspeck, Yvonne (2009): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS-Verlag, S. 155-169.
- Fromme, Johannes (2009): Mediale Bildung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bearbeitet von Thomas Fuhr et al. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 1043-1054.
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Garz, Detlef/Blömer, Ursula (2010). Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS-Verlag, S. 571-588.
- Groeben, Norbert (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa, S. 11-22.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ito, Mizuko/Horst, Heather/Bittano, Matteo e.a. (Hrsg.) (2009): Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kokemohr, R./Koller, H.-C. (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 90-102.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, R./Stravoravdis, W. (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 49-66.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 949-968.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften.. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Marotzki, Winfried (2002): Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. In: Bauer, W. u.a. (Hrsg.): Weltzugänge: Virtualität, Realität, Sozialität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 45-61.

- Marotzki, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld, S. 63-74.
- Marotzki, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 108–125.
- Marotzki, Winfried (2007): Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film). In: Hartwig, Dietmar/Swertz, Christian/Witsch, Monika (Hrsg.): Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 127-140.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Sander, Uwe/von Gross, Frederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 100-109.
- Meder, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-73
- Meyer, Torsten (2002): Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie. Bielefeld: transcript.
- Pietraß, Manuela (2002): Medienbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 393-408.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schäfer, Alfred (1999): Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst. Opladen: Leske + Budrich.
- Schelhowe, Heidi (2007): Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit Neuen Medien. Berlin: Waxmann.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: merz (medien + erziehung), 53. Jg., Nr. 5, S. 50-56.
- Sesink, Werner (2007): Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik. In: Sesink, W./Kerres, M./Moser, H. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 74-100.
- Spanhel, Dieter (2007): Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-54.
- Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). In merz (medien + erziehung), 54. Jg., Nr. 1, S. 49-54.
- Sutter, Tilmann/Charlton, Michael (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa, S. 129-147.
- Swertz, Christian (2004) Medienbildung. Skeptische Anmerkungen zum Beitrag der Cultural Studies. In: Spektrum Freizeit, 2 . pp. 49-56.
- Treumann, Klaus Peter/Baacke, Dieter/Haake, Kirsten/Hugger, Kai-Uwe/Vollbrecht, Ralf (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und lernen Erwachsener verändern. Opladen: Leske + Budrich.
- Treumann, Klaus Peter/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Mauela/Strotmann, Mareike/Wegener, Claudia (2009): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wegener, Claudia (2007): Stichwort: Medienforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Nr. 4, S. 459-477.

Literaturverzeichnis II.3

- Dewey, John (1925): *Experience and Nature*. Chicago: Open Court.
- Haas, Sabine e.a. (2007): Web 2.0: Nutzung und Nutzertypen. Eine Analyse auf der Basis quantitativer und qualitativer Untersuchungen. In: *media Perspektiven* 4 (2007), S. 215-222. World Wide Web-Version: http://www.ard-werbung.de/showfile.phtml/04-2007_haas.pdf?foid=20863 [October 16, 2007].
- Jörissen, Benjamin (2007): Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien. Bielefeld: transcript.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2007): Neue Bildungskulturen im "Web 2.0": Artikulation, Partizipation, Syndikation. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.): *Internet - Bildung - Gemeinschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203-225.
- Jung, Matthias (2005): »Making us explicit«: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hg.): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 103-142.
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Marotzki, Winfried (2003): Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Marotzki, Winfried (2007): Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film). In: Hartwich, Dietmar e.a. (Hg.): *Mit Spielern. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 127-140.
- Marotzki, Winfried (2007): Erinnerungskulturen im Internet. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hg.): *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-104.
- Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.) (2000): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen: Leske + Budrich.
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd Michael (2004): Bildungstheoretische Dimensionen des Cyberspace. In: Thiedeke, Udo (Hg.): *Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335-354.
- Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.) (2005): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schwanitz, Dietrich (1999): *Bildung: alles, was man wissen muß*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Welzer, Harald (1995): *Das Gedächtnis der Bilder: Ästhetik und Nationalsozialismus*. Tübingen: Ed. Diskord.

Literaturverzeichnis II.4

- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eigenmann, Philipp/Rieger-Ladich, Markus (2010): Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. In: Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 223-239.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1989): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. Frankfurt/M.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin.
- Foucault, Michel (2005): *Analytik der Macht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2009): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Frank, Manfred (Hrsg.) (1991): *Selbstbewußtseinstheorien von Fichte bis Sartre*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gödde, Günter (2000): *Traditionslinien des „Unbewußten“*. Schopenhauer – Nietzsche – Freud. Tübingen: ed. diskord.
- Hahn, Alois (2000): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin (1993): *Sein und Zeit*. 17. Aufl. Tübingen: Klostermann.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2008): *Neue Bildungskulturen im „Web 2.0“: Artikulation, Partizipation, Syndikation*. In: Gross, F. von/Marotzki, W./Sander, U. (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. (= Medienbildung und Gesellschaft. Bd. 1). Wiesbaden: VS-Verlag, S. 203-225.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Lüdkehaus, Ludger (2005): *„Dieses wahre innere Afrika“*. Texte zur Entdeckung des Unbewußten vor Freud. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Luhmann, Niklas (1996): *Die Realität der Massenmedien*. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag
- Marotzki, Winfried (2008): *Weisen der Artikulation am Beispiel von Web 2.0-Phänomenen*. In: Schachtner, Chr./ Höber, A. (Hrsg.): *Learning Communities*, Frankfurt/M.: Campus, S. 57-70.
- Maurer, Susanne/Weber, Susanne Maria (2006): *Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaften*. In: Weber, S./Maurer, S.M. (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 9-36.
- Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.) (2004): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Poster, Mark (2008): *Die Sorge um sich im Hyperrealen*. In: *Paragrana* 17 (2008) 1, S. 201-227.
- Reichertz, Jo/Schneider, Manfred (Hrsg.) (2007): *Sozialgeschichte des Geständnisses. Zum Wandel der Geständniskultur*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Reichertz, Jo (2009): *Kommunikationsmacht*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ricken, Norbert (2004): *Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault*. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 119-144.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): *Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung*. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 203-223.
- Rouse, Joseph (2005): *Power/Knowledge*. In: *The Cambridge Companion to Foucault*. Second Edition. New York: Cambridge Univ. Press, S. 103-122.
- Springs, Jason A. (2009): *„Dismantling the Master's House“*. Freedom as Ethical Practice in Brandom and Foucault. In: *Journal of Religious Ethics* 37 (2009) 3, S. 419-448.
- Taylor, Charles (1996): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Wulf, Christoph (2005): Zur Performativität von Bild und Imagination. Performativität – Ikonologie/Ikonik – Mimesis. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. München: Fink, S. 35-49.

Literaturverzeichnis II.5

- ACTA 2008: Allensbacher Computer- und Technik Analyse: Mediennutzung und Mediennutzer unter Typologischen Aspekten. WWW: http://www.acta-online.de/presentationen/acta_2008/acta_2008_Mediennutzung.pdf
- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2004): Erspielte Rituale. Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys. In: Ders., Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303-357.
- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2005): Das Spiel mit dem Bild. Zur Ikonologie von Action-Computerspielen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Ikonologie des Performativen. München: Fink, S. 345-364.
- BMBF (2007): Web 2.0: Strategievorschläge zur Stärkung von Bildung und Innovation in Deutschland. WWW: http://www.bmbf.de/pub/expertenkommission_web20.pdf
- Boyd, Danah (2004): Friendster and Publicly Articulated Social Networking: Conference on Human Factors and Computing Systems (CHI 2004). Vienna: ACM, April 24-29, 2004.
- Boyd, Danah/Heer, Jeffrey (2006): Profiles as Conversation: Networked Identity Performance on Friendster. World Wide Web: <http://www.danah.org/papers/HICSS2006.pdf> [October 18, 2007].
- Burgess, Jean (2007): Vernacular Creativity and New Media. World Wide Web: http://eprints.qut.edu.au/archive/00010076/01/Burgess_PhD_FINAL.pdf [October 21, 2007].
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- Faure, Edgar (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.
- Fromme, Johannes (2006): Socialisation in the Age of New Media. In: MedienPädagogik 11 (2006). World Wide Web-Version: <http://www.medienpaed.com/05-1/fromme05-1.pdf> [July 16, 2007].
- Fromme, Johannes (2008): Virtuelle Welten und Cyberspace. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.): Internet - Bildung - Gemeinschaft. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 169-201.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): (Self-) Educational Effects of Computer Gaming Cultures. In: R. Ferdig (Ed.): Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education. Hershey: Idea Books Reference, S. 757-775.
- Gebauer, Gunter: Sport in der Gesellschaft des Spektakels. St. Augustin, 2002
- Gerhards, Maria/Klingler, Walter (2007): Mediennutzung der Zukunft. Eine Trendanalyse auf der Basis heutiger Datenquellen. In: media perspektiven 6 (2007), S. 295-309. World Wide Web-Version: http://www.ard-werbung.de/showfile.phtml/06-2007_gerhards.pdf?foid=21989 [October 16, 2007].
- Goffman, Erving (1996): Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jörissen, Benjamin (2004): Virtual Reality on the Stage. Performing Community at a LAN-Party. In: Hernwall, Patrik (Hg.): Envision. The New Media Age and Everyday Life.. Stockholm: Stockholms Universitet, S. 23-40.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2008, im Druck): Strukturelle Medienbildung – eine Einführung. Begriffe – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB
- KIB = Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.) (2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Leske und Budrich
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften.. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): Wissen, Artikulation, Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-70.
- MMB-Trendmonitor I/2008: Learning Delphi 2008 – Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren. http://www.mmb-institut.de/2004/pages/trendmonitor/Trendmonitor-Downloads/Trendmonitor_I_2008.pdf
- Overwien, Bernd: Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, Hansuwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2004, S. 51-73

- Palfrey, John/Gasser, Urs (2008): BORN DIGITAL: Understanding the First Generation of Digital Natives. Basic Books
- Schell, Fred (2007): Interaktive Medien in Jugendkultur und Jugendarbeit. World Wide Web: http://www.jff.de/dateien/Interaktive_Medien_in_Jugendkultur_und_Jugendarbeit.pdf [October 18, 2007].
- Martina Schuegraf: Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet. VS-Verlag, Wiesbaden 2008
- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Theunert, Helga/Wagner, Ulrike (2007): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt – Eine Untersuchung zur konvergenzbezogenen Medienaneignung von 11- bis 17-Jährigen. Überarbeiteter Vortragstext zur Ergebnispräsentation am 17.01.2007 in der BLM, München. World Wide Web: http://www.medienkonvergenz-monitoring.de/fileadmin/Memo/dateien/PDFs/konvergenzpr_sentation_1701__2_.pdf.
- Theunert, Helga (2007): Integrationspotenziale neuer Medien für Jugendliche mit Migrationshintergrund. World Wide Web: http://www.jff.de/dateien/integrationspotenziale_neue_medien_migration.pdf [October 18, 2007].
- van Eimeren, Birgit/Frees, Beate (2007): Internetnutzung zwischen Pragmatismus und YouTube-Euphorie. In: media Perspektiven 8 (2007), S. 362-378. World Wide Web-Version: http://www.ardwerbung.de/showfile.phtml/08-2007_eimeren_frees.pdf?foid=22529 [October 21, 2007].
- Wagner, Ulrike/Theunert, Helga (Hrsg.) (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. München: Fischer.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge Univ. Press.

Literaturverzeichnis III.1

- Abel, Günter (2005): Zeichen- und Interpretationsphilosophie der Bilder. In: Majetschak, Stefan (Hrsg.): *Bild-Zeichen. Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild*. München, S. 13-29.
- Akrich, Madeline/Latour, Bruno (1992): A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies. In: Wiebe E./Law, John (Hrsg.): *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge, Mass., S. 259-264.
- Altwegg, Jürg (2006). Mahnmale für Armenier. Frankreich im Griff der Genozide. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25.04.2006, Nr. 96, S. 46.
- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.
- Assmann, Jan (1997): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Bätschmann, Oskar (2001): Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern. Darmstadt.
- Ballauf, Theodor (1989): *Pädagogik als Bildungslehre*. Weinheim.
- Barck, Karlheinz (1997): Harold Adam Innis – Archäologe der Medienwissenschaft. In: Innis, Harold A. (1997): Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte hrsg. v. K. Barck. Wien/New York, S. 3-13.
- Barthes, Roland (1964): Rhetorik des Bildes. In: Kemp, Wolfgang/Amelunxen, Hubertus von (Hrsg.): *Theorie der Fotografie III. 1945 – 1980*. München, S. 138-149.
- Barthes, Roland (1989): Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt/M..
- Bateson, Gregory (1964): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Ders.: *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt/M. 1981, S. 362-399.
- Baudrillard, Jean (1978): Kool Killer oder Der Aufstand der Zeichen. Berlin.
- Baudrillard, Jean (1981): Der schönste Konsumgegenstand: Der Körper. In: Gehrke, Claudia (Hrsg.): *Ich habe einen Körper*. München, S. 93-128.
- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2004): Erspielte Rituale. Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys. In: Wulf, Christoph e.a.: *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden, S. 303-357.
- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2005): Das Spiel mit dem Bild. Zur Ikonologie von Action-Computerspielen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Ikonologie des Performativen*. München, S. 345-364.
- Becker, Barbara/Mark, Gloria (2002): Social Conventions in Computer-mediated Communication: A Comparison of Three Online Shared Virtual Environments. In: Schroeder, Ralph (Hrsg.): *The Social Life of Avatars. Presence and Interaction in Shared Virtual Environments*. London, S. 19-39.
- Belting, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München.
- Belting, Hans (2004): Eche Bilder und falsche Körper – Irrtümer über die Zukunft des Menschen. In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln, S. 350-364.
- Bente, Gary/Krämer, Nicole C. (2002): Virtuelle Gesten: VR-Einsatz in der nonverbalen Kommunikationsforschung. In: Bente, Gary/Krämer, Nicole C./Petersen, Anita (Hrsg.): *Virtuelle Realitäten*. Göttingen, S. 81-107.
- Berners-Lee, Tim (2000): *Weaving the Web*. New York.
- Beyerle, Monika (1997): Authentisierungsstrategien im Dokumentarfilm: Das amerikanische Direct Cinema der 60er Jahre. Trier.
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik*. Wetzlar
- Boehm, Gottfried (1994b): Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): *Was ist ein Bild ?* München, S. 11-38.
- Boehm, Gottfried (Hrsg.) (1994a): *Was ist ein Bild ?* München.
- Böhme, Gernot (1999): *Theorie des Bildes*. München.
- Böhme, Gernot (2002): Strukturen und Perspektiven der Wissensgesellschaft. In: *Zeitschrift für Kritische Theorie* 14 (2002), S. 57-65.
- Boellstorff, Tom (2008): Coming of Age in Second Life. An Anthropologist Explores the Virtually Human. Princeton.
- Bohnsack, Ralf (2003a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. (5. Aufl). Opladen.

- Bohnsack, Ralf (2003b): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (2003), S. 239-256.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Merkens, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung, Ausgabe 1/2001*. Opladen, S. 17-38.
- Bordwell, David (1985): *Narration in the fiction film*. London.
- Bordwell, David/Thompson, Kristin (2008): *Film art. An introduction*. (8., internat. ed.). Boston.
- Burgess, Jean (2007): *Vernacular Creativity and New Media*. World Wide Web: http://eprints.qut.edu.au/archive/00010076/01/Burgess_PhD_FINAL.pdf [October 21, 2007].
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.
- Cartmell, Deborah/Hunter, I. Q./Kaye, Heidi/Whelehan, Imelda (Hrsg.) (1999): *Alien Identities: Exploring Differences in Film and Fiction*. London
- Clynes, Manfred E./Kline, Nathan S. (1960): Cyborgs and Space. In: Gray, Ch. H. (Hrsg.): *The Cyborg Handbook*. New York/London 1995, S. 29-42.
- de Haan, Gerhard/Poltermann, Andreas (2002): *Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft*. World Wide Web: <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungswissen.pdf> [3.2.2008].
- Dery, Mark (1996): *Escape velocity. Cyberculture at the end of the century*. London.
- Deutscher Bundestag (2002): *Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten*.
- Dilthey, Wilhelm (1907): *Das Wesen der Philosophie*. In: *Gesammelte Schriften Band V*. (7. Aufl.). Stuttgart/Göttingen 1982, S. 339-416.
- Dilthey, Wilhelm (1924): *Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften Band V*. (7. Aufl.). Stuttgart/Göttingen 1982.
- Dilthey, Wilhelm (1924): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften Band VII*. (5. Aufl.). Stuttgart/Göttingen 1968.
- Döring, Nicola (1999): *Romantische Beziehungen im Netz*. In: Thimm, Caja (Hrsg.): *Soziales im Netz. Sprache, soziale Beziehungen und Identität im Internet*. Opladen, S. 39-70.
- Döring, Nicola (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. (2., vollständig überarbeitete Auflage). Göttingen.
- Dohmen, Günther (1964): *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*. Bd. 1. Weinheim.
- Elmer-Dewitt, Phillip (1993). *Cyberpunk*. *Time* 141, 6 (8.4.1991), S. 58-65.
- Erich, Victor (1955): *Russischer Formalismus*. Frankfurt/M. 1987
- Evans, Frederick H. (1900): *Apologie der reinen Fotografie*. In: Kemp, Wolfgang/Amelunxen, Hubertus von (Hrsg.): *Theorie der Fotografie Band I*. München 1999, S. 230-234.
- Ewing, William A. (Hrsg.) (1994): *Faszination Körper. Meisterfotografien der menschlichen Gestalt*. Leipzig.
- Ewing, William A. (Hrsg.) (2000): *Das Jahrhundert des Körpers. Figürliches Fotografieren*. Berlin.
- Fischer, Hans Rudi (Hrsg.) (2000): *Wirklichkeit und Welterzeugung*. In memoriam Nelson Goodman. Heidelberg.
- Foot, Kirsten/Warnick, Barbara/Schneider, Steven M. (2005): *Web-Based Memorializing After September 11: Toward a Conceptual Framework*. In: *Journal of Computer-Mediated Communication* 11 (2005) 1, article 4. World Wide Web: <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue1/foot.html> [18.6.2008].
- Freud, Sigmund (1914): *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten*. In: *Studienausgabe, Ergänzungsband (Schriften zur Behandlungstechnik)*. Frankfurt/M. 1975, S. 205-215.
- Freud, Sigmund (1917): *Trauer und Melancholie*. In: *Studienausgabe Bd. III (Psychologie des Unbewußten)*. Frankfurt/M. 1969, S. 193-212.
- Freyermuth, Gundolf S. (1996): *Cyberland. eine Führung durch den High-Tech-Underground*. Berlin.
- Fromme, Johannes (2006): *Socialisation in the Age of New Media*. In: *MedienPädagogik* 11 (2006). World Wide Web-Version: <http://www.medienpaed.com/05-1/fromme05-1.pdf> [July 16, 2007].
- Fromme, Johannes (2008): *Virtuelle Welten und Cyberspace*. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. Wiesbaden, S. 169-201.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): *(Self-) Educational effects of computer gaming cultures*. In: Ferdig, Rick (Hrsg.): *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*. Hershey.
- Fryer Davidov, Judith (1998): *Women's Camera Work: Self/body/other in American Visual Culture*. Durham.

- Gaffer, Yvonne (2000): *Aktionismus in der Adoleszenz. Theoretische und empirische Analysen am Beispiel von Breakdance-Gruppen*. Berlin.
- Gauntlett, David (2004): *Web Studies: What's New*. In: Gauntlett, David/Horsley, Ross (Hrsg.): *Web studies. 2nd Edition*. London, S. 3-23.
- Giddens, Anthony (1996): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt/M.
- Goffman, Erving (1996): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. (4. Aufl.). Frankfurt/M.
- Goldin, Nan (1989): *The ballad of sexual dependency*. New York.
- Goodman, Nelson (1990): *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt/M.
- Hahn, Alois (2000): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte*. Frankfurt/M.
- Halbwachs, Maurice (1925): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt/M. 1985.
- Halbwachs, Maurice (1938): *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt/M. 1991.
- Hall, Stuart (2000): *Cultural studies. Ein politisches Theorieprojekt*. Hamburg.
- Hamman, Robin B. (2003): *Computernetze als verbindendes Element von Gemeinschaftsnetzen. Studie über die Wirkungen der Nutzung von Computernetzen auf bestehende soziale Gemeinschaften*. In: Thiedeke, Udo (Hrsg.): *Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen*. Opladen, S. 213-235.
- Hansen, Mark B. N. (2006): *Bodies in code. Interfaces with digital media*. New York.
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989): *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim.
- Haraway, Donna (1985): *Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften*. In: Dies.: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/M., New York 1995, S. 33-72.
- Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/M., New York.
- Hattendorf, Manfred (1999): *Dokumentarfilm und Authentizität: Ästhetik und Pragmatik einer Gattung*. Konstanz.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1833): *Wissenschaft der Logik*. Berlin.
- Heintz, Bettina (2003): *Gemeinschaft ohne Nähe? Virtuelle Gruppen und reale Netze*. In: Thiedeke, Udo (Hrsg.): *Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen*. Opladen, S. 180-210.
- Heiting, Manfred (Hrsg.) (2001): *Imogen Cunningham, 1883-1976*. Köln/New York.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997): *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. Frankfurt/M.
- Henning, Michelle (2003): *The subject as object: photography and the human body*. In: Wells, Liz (Hrsg.): *Photography – A critical introduction*. London/New York, S. 159-192.
- Hentig, Hartmut von (1984): *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien*. München.
- Hentig, Hartmut von (2002): *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. Weinheim.
- Herring, Susan e.a. (2005): *Conversations in the Blogosphere: An Analysis ‚From the Bottom Up‘*. (Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences). World Wide Web: www.blogninja.com/hicss05.blogconv.pdf [June 12, 2006].
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Bildungstheoretische Schriften. 3 Bde*. Frankfurt/M.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie - der Datengewinn*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32. Jg. (1980). S. 339-372.
- Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld.
- Holland, Patricia (2003): *„Sweet is it to scan“: personal photographs in popular photography*. In: Wells, Liz (Hrsg.): *Photography – A critical introduction*. London/New York, S. 113-158.
- Holzer, Boris (2005): *Vom globalen Dorf zur kleinen Welt: Netzwerke und Konnektivität in der Weltgesellschaft*. In: Heintz, Bettina/Münch, Richard/Tyrell, Hartmann (Hrsg.): *Weltgesellschaft. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie*. Bielefeld, S. 314-329.
- Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.) (2000): *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft*. Weinheim/München.
- Hoopes, James (1979): *Oral history. An introduction for students*. Chapel Hill.
- Hugger, Kai-Uwe (2005): *Transnationale soziale Räume von deutsch-türkischen Jugendlichen im Internet*. In: *MedienPädagogik* 11.10.2005 (2005). World Wide Web-Version: <http://www.medienpaed.com/05-2/hugger1.pdf> [16.6.2008].
- Humboldt, Wilhelm von (1792): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Bd. 1*. (3.Aufl.). Darmstadt 1980, S. 56-233.

Humboldt 1796

- Humboldt, Wilhelm von (1820): Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Bd. 3.* (3. Aufl.). Darmstadt 1980, S. 1-25.
- Humboldt, Wilhelm von (1827-1829): Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden. Bd. 3.* (3. Aufl.). Darmstadt 1980, S. 144-367.
- Husserl, Edmund (1939): *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik.* Hamburg 1972.
- Husserl, Edmund (1950): *Cartesianische Meditationen.* Hamburg 1992.
- Husserl, Edmund (1954): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie.* Den Haag.
- Innis, Harold Adam (1949): Tendenzen der Kommunikation (The Bias of Communication). In: Ders.: *Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte hrsg. v. K. Barck.* Wien/New York, S. 95-119.
- Innis, Harold Adam (1997): *Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte hrsg. v. K. Barck.* Wien/New York.
- Imdahl, Max (1994):
- Iske, Stefan/Klein, Alexandra/Kutscher, Nadia (2005): Differences in Internet Usage: Social Inequality and Informal Education. In: *Social Work & Society* 3 (2005) 2, S. 215-223. World Wide Web-Version: <http://www.socwork.de/IskeKleinKutscher2005.pdf>.
- Janssen, Ludwig (1998): *Auf der virtuellen Couch. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet.* Bonn.
- Jenkins, Henry (2006): *Media Literacy – Who Needs It ?* World Wide Web: <http://www.projectnml.org/yoyogi> [16.6.2008].
- JENKINS - CONVERGENCE CULTURE IM BAND ERWÄHNEN!!
- Jensen, Jens F. (2001): Virtual Inhabited 3D Worlds: Interactivity and Interaction Between Avatars, Autonomous Agents and Users. In: Qvortrup, Lars (Hrsg.): *Virtual Interaction: Interaction in Virtual Inhabited 3D Worlds.* London, S. 23-47.
- Jörissen, Benjamin (2000): *Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte.* Berlin. Online-Version: <http://tinyurl.com/4u6y6t> [18.6.2008]
- Jörissen, Benjamin (2007a): Informelle Lernkulturen in Online-Communities. Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen. In: Wulf, Christoph e.a.: *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.* Wiesbaden, S. 184-219.
- Jörissen, Benjamin (2007b): Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien. Bielefeld.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2008): Online-Communities und Social Networking. Neue Entwicklungsrichtungen im Rahmen des Web 2.0. In: Meyer, Thorsten e.a. (Hrsg.): *Bildung im Neuen Medium. Wissensformation und digitale Infrastruktur.* Münster/New York, S. 150-165.
- Jung, Matthias (2005): „Making us explicit“: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven.* Würzburg, S. 103-142.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): *Geprächsanalysen.* Hamburg, S. 159-274.
- Kämmerer, Jörn Axel (2006): Was geschah in Armenien? Aufklärung und Völkermord: Ihr Nationalismus versperrt der Türkei den Weg nach Europa. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24.04.2006, Nr. 95, S. 42.
- Kamper, Dietmar (2000): Nachwort. Die Schnittstelle von Bild und Körper. In: Belting, Hans/Kamper, Dietmar (Hrsg.): *Der zweite Blick – Bildgeschichte und Bildreflexion.* München, S. 281-287.
- Kant, Immanuel (1800): *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen.* Hrsg. v. G.B. Jäsche. In: ders., *Schriften zur Metaphysik und Logik 2. Werkausgabe Bd. VI.* Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp (1977).
- Kempton, Klaus/Meusenberger, Peter (Hrsg.) (2005): *Bildung und Wissensgesellschaft.* Wien, New York.
- Kinsella, Sharon (1995): Cuties in Japan. In: Skov, Lise/Moeran, Brian (Hrsg.): *Women, media and consumption in Japan.* Richmond, S. 220-254.
- Klafki, Wolfgang (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Weinheim/Basel.
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik.* Weinheim, Basel.
- Koda, Tomoko (2007): Cross-Cultural Study of Avatars' Facial Expressions and Design Considerations Within Asian Countries. In: Ishida, T./Fussell, S. R./Vossen, P. T. J. M. (Hrsg.): *Intercultural Collaboration (IWIC 2007).* Wien, New York, S. 207-220.

- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Bielefeld, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (1997): Bildung in einer Vielfalt der Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-) Moderne. In: Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Schäfer, Alfred (Hrsg.): *Die Zukunft des Bildungsgedankens*. Weinheim, S. 45-64.
- Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.) (2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden.
- König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.) (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim.
- Krämer, Sybille (1998b): Sprache – Stimme – Schrift. In: *Paragrana* 7 (1998) 1, S. 33-57.
- Krämer, Sybille (2000): Das Vergessen nicht vergessen! Oder: Ist das Vergessen ein defizienter Modus von Erinnerung? In: *Paragrana* 9 (2000) 2, S. 251-275.
- Krämer, Sybille (Hrsg.) (1998a): Über Medien. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Berlin.
- Krol, Ed (1992): *The whole Internet user's guide and catalog*. Sebastopol, Calif.
- Lachmann, Renate (1993): Gedächtnis und Weltverlust – Borges' memorioso – mit Anspielungen auf Lurijas Mnemonisten. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Memoria. Vergessen und Erinnern*. München, S. 492-519.
- Leschinsky, Achim (1988): Lebenslaufforschung – ein neues Paradigma sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S. 19-23.
- Levinas, Emmanuel (1995): *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. München.
- Lewy, Guenter (2005): *The Armenian Massacres in Ottoman Turkey. A Disputed Genocide*. Salt Lake City (The University of Utah Press).
- Lovink, Geert (2006): Zugriff verweigert. In: *Jungle World* (2006) 36. World Wide Web-Version: <http://jungle-world.com/seiten/2006/36/8465.php> [6.9.2006].
- Lüders, Jenny (2006): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld.
- Lévy, Pierre (1997): *Die kollektive Intelligenz. Eine Anthropologie des Cyberspace*. Mannheim.
- Løvlie, Lars (2008): Is there Any Body in Cyberspace? Or the Idea of a Cyberbildung. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. Wiesbaden, S. 31-44.
- Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.) (2004): *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln.
- Manfé, Michael (2005): Otakismus: Mediale Subkultur und neue Lebensform. Eine Spurensuche. Bielefeld.
- Mannheim, Karl (1921): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. (2. Aufl.). Neuwied 1970, S. 91-154.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Marotzki, Winfried (1991): Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 81-110.
- Marotzki, Winfried (1997): Digitalisierte Biographien? In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt/M., S. 175-198.
- Marotzki, Winfried (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (1999) 3, S. 325-341.
- Marotzki, Winfried (2000): Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Opladen, S. 233-258.
- Marotzki, Winfried UND ANDERE (HRSG.) (2003a): Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. Baltmannsweiler.
- Marotzki, Winfried (2003b): Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: Bachmair, Ben/Diepold, Peter/Witt, Claudia de (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 3. Opladen, S. 149-165.
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2006): Bildverstehen und Bildinterpretation. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden.

- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd Michael (2004): Bildungstheoretische Dimensionen des Cyberspace. In: Thiedeke, Udo (Hrsg.): *Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken*. Wiesbaden, S. 335-354.
- Marotzki, Winfried/Stötzer, Katja (2006): Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Bildverstehen und Bildinterpretation. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden, S. 15-44.
- Matz, Reinhard (1981): Gegen einen naiven Begriff der Dokumentarfotografie. In: Kemp, Wolfgang/Amelunxen, Hubertus von (Hrsg.): *Theorie der Fotografie Band IV*. München, S. 94-105.
- McLuhan, Marshall/Fiore, Quentin (1967): *The Medium is the Massage*. New York (reprinted ed.) 2001.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007): JIM-Studie 2007. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- Meyer-Drawe, Käthe (1989): Lebenswelt. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek b. Hamburg, S. 923-930.
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike (2003): Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen, S. 19-36.
- Milgram, Stanley (1967): The small world problem. In: *Psychology Today* 2 (1967), S. 60-67.
- Mirzoeff, Nicholas (1999): *An introduction to visual culture*. London.
- Mirzoeff, Nicholas (Hrsg.) (1998): *The visual culture reader*. London.
- Mitchell, William John (1992): *The reconfigured eye: visual truth in the post-photographic era*. Cambridge, Mass.
- Mittelstrass, Jürgen (1982): *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*. Frankfurt/M.
- Mittelstrass, Jürgen (1989): *Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie*. Frankfurt/M.
- Mittelstrass, Jürgen (2001): *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Frankfurt/M.
- Mittelstrass, Jürgen (2002): Bildung und ethische Masse. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M., S. 151-170.
- Mörtenböck, Peter/Mooshammer, Helge (Hrsg.) (2003): *Visuelle Kultur. Körper – Räume – Medien*. Wien.
- Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (2007): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden.
- Nardi, Bonnie A./Schiano, Diane J./Gumbrecht, Michelle (2004): Blogging as Social Activity, or, Would you let 900 Million People Read Your Diary? In: *Journal for Social and Behavioral Sciences* 6 (2004) 3, S. 222-231.
- Naumann, Barbara/Pankow, Edgar (2004): *Bilder-Denken. Bildlichkeit und Argumentation*. München.
- Nolda, Sigrid (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1 (2001), S. 101-120.
- Ober, Patricia (2005): *Der Frauen neue Kleider. das Reformkleid und die Konstruktion des modernen Frauenkörpers*. Berlin.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz Elmar (Hrsg.) (1993): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim.
- Oevermann, Ulrich (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, Manfred/Kirsch, Edith/Schroeter, Klaus (Hrsg.): *Seminar. Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt/Main, S. 371-403.
- Panofsky, Erwin (1962): Studien zur Ikonologie. In: *Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance*. Köln 1980, S. 29-61.
- Petersen, Anita/Bente, Gary/Krämer, Nicole C. (2002): Virtuelle Stellvertreter: Analyse avatarvermittelter Kommunikationsprozesse. In: Bente, Gary/Krämer, Nicole C./Petersen, Anita (Hrsg.): *Virtuelle Realitäten*. Göttingen, S. 227-253.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2000): Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)* 2 (2000), S. 343-364.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonographische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn.
- Projektgruppe Eisenheim (1973): *Rettet Eisenheim. Eisenheim 1844 – 1972. Gegen die Zerstörung der ältesten Arbeitersiedlung des Ruhrgebietes*. (3. Aufl.). Berlin.
- Rasp, Markus (Hrsg.) (1997): *Contemporary German Photography*. Köln.

- Rauhut, F./Schaarschmidt, I. (1965): Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von W. Klafki. Weinheim.
- Reid, Elizabeth (1999): Hierarchy and power: social control in cyberspace. In: Smith, Marc A. (Hrsg.): *Communities in cyberspace*. London/New York, S. 107-133.
- Rheingold, Howard (1994): Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers. Bonn.
- Ricoeur, Paul (2004a): Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen. (4. Aufl.). Göttingen.
- Ricoeur, Paul (2004b): *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*. München.
- Rorty, Richard (1981): Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie. Frankfurt/M.
- Rorty, Richard (1989): *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.) (2005): Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung. Köln.
- Sagert, Dietrich (2004): *Der Spiegel als Kinematograph nach Andrej Tarkowskij*. Univ.-Diss., Humboldt Universität Berlin, 2004. Online-Version: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/sagert-dietrich-2004-12-17/HTML/> [18.6.2008]
- Sandbothe, Mike (2001): *Pragmatische Medienphilosophie*. Weilerswist.
- Sandbothe, Mike/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2000): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln.
- Sartre, Jean Paul (1993): *Das Sein und das Nichts*. Reinbek b. Hamburg.
- Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (1999): Einleitung. Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Identifikation und Repräsentation*. Opladen, S. 9-26.
- Schäfer, Gerd/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1999): *Bild – Bilder – Bildung*. Weinheim.
- Schändlinger, Robert (1998): Erfahrungsbilder. Visuelle Soziologie und dokumentarischer Film. Konstanz.
- Schapp, Wilhelm (1953): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. (3. Aufl.). Hamburg 1985.
- Schleiermacher, Friedrich (1838): Über den Begriff der Hermeneutik mit Bezug auf F. A. Wolfs Andeutungen und Asts Lehrbuch. In: Schleiermacher, Friedrich: *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt/M. 1977, S. 309-347.
- Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.) (2005): Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg.
- Schneider, Sigrid/Grebe, Stefanie (Hrsg.) (2004): *Wirklich wahr! Realitätsversprechen von Fotografien*. Ostfildern.
- Schorn, Ludwig/Kolloff, Eduard (1839): Der Daguerreotyp. In: Kemp, Wolfgang/Amelunxen, Hubertus von (Hrsg.): *Theorie der Fotografie Band I*. München 1999, S. 56-59.
- Schroeder, Ralph (2002a): The social life of Avatars. presence and interaction in shared virtual environments. London.
- Schroeder, Ralph (2002b): Social Interaction in Virtual Environments: Key Issues, Common Themes, and a Framework for Research. In: Schroeder, Ralph (Hrsg.): *The Social Life of Avatars. Presence and Interaction in Shared Virtual Environments*. London, S. 1-18.
- Schroeder, Ralph/Axelsson, Ann-Sofie (2006): Avatars at Work and Play. Collaboration and Interaction in Shared Virtual Environments. Dordrecht.
- Schulz, Pit/Lovink, Geert (1998): *Der Anti-Barlow*. World Wide Web: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/1/1030/1.html> [16.6.2008].
- Schütz, Alfred (1945): Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag 1971, S. 237-298.
- Schütz, Alfred (1954): Don Quixote und das Problem der Realität. In: ders.: *Gesammelte Aufsätze Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag 1972, S. 102-128.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1984): *Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2*. Frankfurt/M.
- Schwanitz, Dietrich (1999): *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt/M..
- Schwenk, Bernhard (1983): Erziehung. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Bd. 1*. Stuttgart, S. 386-394.
- Sklovskij, Viktor (1916): Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, VORNAME (Hrsg.) (1971): *Russischer Formalismus*. München, S. 5-37.
- Smith, Marc A. (1999): Invisible crowds in cyberspace: mapping the social structure of the usenet. In: Smith, Marc A./Kollock, Peter (Hrsg.): *Communities in cyberspace*. London/New York, S. 195-219.
- Srubar, Ilja (1988): Kosmion. Die Genese der pragmatischen Lebenswelttheorie von Alfred Schütz und ihr anthropologischer Hintergrund. Frankfurt/M.
- Steele, Valerie (2004): *The corset. a cultural history*. (3. print). New Haven, Conn.

- Stegbauer, Christian (2001): Grenzen virtueller Gemeinschaft. Strukturen internetbasierter Kommunikationsforen. Wiesbaden.
- Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Informationsgesellschaften. Frankfurt/M.
- Stelarc (1996): Von Psycho- zu Cyberstrategien. In: *Kunstforum* 132 (1996) Nov.-Jan, S. 73-81.
- Stephenson, Neal (1993): *Snow crash*. London.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden.
- Strauss, Anselm L. (1993): *Continual permutations of action*. New York.
- Stroß, Annette M. (2001): Die „Wissensgesellschaft“ als bildungspolitische Norm? In: *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau* 42 (2001), S. 84-100.
- Sturken, Marita/Cartwright, Lisa (2004): Practices of looking. An introduction to visual culture. Oxford.
- Sumner, Angela M. (2004): Kollektives Gedenken individualisiert: Die Hypermedia-Anwendung „The virtual Wall“. In: Erll/Nünning (Hrsg.) (2004): *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität*. Berlin/New York, S. 255-276.
- Tänzler, Dirk/Knoblauch, Hubert/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (2006): *Zur Kritik der Wissensgesellschaft*. Konstanz.
- Tarkowskij, Andrej (1989): *Martyrolog. Tagebücher 1970-1986*. Berlin.
- Tarkowskij, Andrej (1993): Der Spiegel: Filmnovelle, Arbeitstagebücher und Materialien zur Entstehung des Films. Berlin.
- Tarkowskij, Andrej (2000): Die versiegelte Zeit. Gedanken zur Kunst, zur Ästhetik und Poetik des Films. München.
- Tarkowskij, Larissa (1998): *Andrej Tarkowskij*. Paris.
- Taylor, T. L. (2002): Living Digitally: Embodiment in Virtual Worlds. In: Schroeder, Ralph (Hrsg.): *The Social Life of Avatars. Presence and Interaction in Shared Virtual Environments*. London, S. 40-62.
- Theunert, Helga (2007): *Integrationspotenziale neuer Medien für Jugendliche mit Migrationshintergrund*. World Wide Web: http://www.jff.de/dateien/integrationspotenziale_neue_medien_migration.pdf [October 18, 2007].
- Thiedeke, Udo (Hrsg.) (2003): *Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen*. (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Opladen.
- Thimm, Caja (Hrsg.) (1999): Soziales im Netz. Sprache, soziale Beziehungen und Identität im Internet. Opladen.
- Turkle, Sherry (1995): Life on the screen. Identity in the age of the Internet. London.
- Tynjanov, Jurij N. (1927): Über die Grundlagen des Films. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hrsg.) (1995): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart, S. 141-174.
- van Straten, Roelof (1997): *Einführung in die Ikonographie*. (2., überarb. Aufl.). Berlin.
- Vogel, Fritz Franz (2006): The Cindy Shermans: inszenierte Identitäten. Fotogeschichten von 1840 bis 2005. Köln.
- Warne, Pam/Tolnay, Alexander (Hrsg.) (2007): *Zeitgenössische Fotokunst aus Südafrika*. Heidelberg.
- Weinrich, Harald (2000): *Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens*. (3., überarb. Aufl.). München.
- Wells, Liz (Hrsg.) (2003): *Photography. A critical introduction*. (2. ed., reprinted). London/New York.
- Welsch, Sabine (2003): *Ausstieg aus dem Korsett. Reformkleidung um 1900*. (2. veränd. u. erw. Aufl.). Darmstadt.
- Welsch, Wolfgang (1998): „Wirklich“. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt/M., S. 169-212.
- Welsch, Wolfgang (2000): Virtual to begin with? In: Sandbothe, Mike/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten*. Köln, S. 25-60.
- Welsch, Wolfgang (2001): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: *Paragrana* 10 (2001) 2, S. 254-284.
- Welzer, Harald (Hrsg.) (2001): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg.
- Weniger, Erich (1952): Bildung und Persönlichkeit. In: Ders.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. (2. Aufl.). Weinheim 1958.
- Wetzstein, VORNAME A. (1995): Datenreisende. Die Kultur der Computernetze. Opladen.
- White, Michele (2006): The body and the screen. Theories of internet spectatorship. Cambridge, Mass.
- Wiesing, Lambert (2005): Artificielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes. Frankfurt/M.

- Willke, Helmut (1999): Die Wissensgesellschaft. In: Pongs, Armin (Hrsg.): *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 1.* München, S. 259-280.
- Wolf, Herta (Hrsg.) (2002): *Paradigma Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters.* Frankfurt/M.
- Wolf, Herta (Hrsg.) (2003): *Diskurse der Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters.* Frankfurt/M.
- Wolf, Naomi (1992): *The beauty myth. How images of beauty are used against women.* New York, NY.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2005): *Ikonologie des Performativen.* München.
- Yee, Nick (2007): *The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior.* World Wide Web: <http://vhil.stanford.edu/pubs/2007/yee-proteus-effect.pdf> [October 19, 2007].
- Zillien, Nicole (2006): *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft.* Wiesbaden.
- Zirfas, Jörg/Jörissen, Benjamin (2007): *Phänomenologien der Identität.* UNTERTITEL Wiesbaden.
- Zwiefka, Natalie (2007): *Digitale Bildungskluft. Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet.* München.

Literaturverzeichnis III.2.1

- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin: Erspielte Rituale. Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys. In: Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin e.a.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 303-357
- Belting, Hans: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Fink 2001
- Böhme, Gernot: Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München: Fink 2001
- Böhme, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt: Suhrkamp 1995
- Bohnsack, Ralf: Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 67-89
- Braun, Christina von: Blick und Berührung. In: dies.: Versuch über den Schwindel. Religion, Schrift, Bild, Geschlecht. Zürich: Pendo 2001, S. 207-220
- Bronfen, Elisabeth: Nur über ihre Leiche. Tod, Weiblichkeit und Ästhetik. München: Kunstmann 1994
- Duden, Barbara/Illich, Ivan: Die skopische Vergangenheit Europas und die Ethik der Opsis. In: Lüdtke, Alf/Kuchenbuch, Ludolf (Hg.): Historische Anthropologie. Kultur, Gesellschaft, Alltag. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 1995, Heft 2, S. 203-221 (Sonderdruck)
- Kerckhove, Frederik de: Die Architektur der Intelligenz. Wie die Vernetzung der Welt unsere Wahrnehmung verändert. Basel: Birkhäuser 2002
- Faßler, Manfred: Netzwerke. Einführung in die Netzstrukturen, Netzkulturen und verteilte Gesellschaftlichkeit. München: Fink 2001
- Frank, Arthur W.: For a Sociology of the Body: An Analytical Review. In: Featherstone, Mike; Hepworth, Mike; Turner, Bryan S. (eds.): The Body. Social Process and Cultural Theory. London 1991
- Fromm, Rainer: Digital spielen – real morden? Shooter, Clans und Fragger. Computerspiele in der Jugendszene. Marburg: Schüren 2003
- Gunzenhäuser, Randi: Raum, Zeit und Körper in Actionspielen: Max Payne. Dichtung digital 2/2002. <http://www.dichtung-digital.org/2002/03/22-gunzenhaeuser/index1.htm> (18.4.2004)
- Gunzenhäuser, Randi: Spielkultur: Stichworte zur kulturwissenschaftlichen Computerspielanalyse. In: Keitel, Evelyne/Süß, Gunter/Gunzenhäuser, Randi/Hahn, Angela (Hg.): Computerspiele – Eine Provokation für die Kulturwissenschaften? Lengerich et al.: Pabst Science Publishers 2003, S. 49-68
- Hockings, Paul (Ed.): Principles of Visual Anthropology. Berlin/New York: de Gruyter, ³2003
- Imdahl, Max: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Fink 1994, S. 300-324
- JIM 2000: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2000
- Jörissen, Benjamin: „Virtuelle Sozialität“? Die Wirklichkeit des Sozialen und die Neuen Medien. (Dissertation, Freie Universität Berlin 2004, in Vorbereitung).
- Kamper, Dietmar: Unmögliche Gegenwart. Zur Theorie der Phantasie. München: Fink 1995
- Keitel, Evelyne/Süß, Gunter/Gunzenhäuser, Randi/Hahn, Angela (Hg.): Computerspiele – Eine Provokation für die Kulturwissenschaften? Lengerich et al.: Pabst Science Publishers 2003
- Keitel, Evelyne: Zum Genre Computerspiel. In: Keitel, Evelyne/Süß, Gunter/Gunzenhäuser, Randi/Hahn, Angela (Hg.): Computerspiele – Eine Provokation für die Kulturwissenschaften? Lengerich et al.: Pabst Science Publishers 2003, S. 7-32
- Kittler, Friedrich: Es gibt keine Software. In: ders.: Draculas Vermächtnis. Technische Schriften. Leipzig: Reclam 1993
- Lischka, Konrad: Spielplatz Computer. Kultur, Geschichte und ÄsthetikWenz, Karin: Computerspiele und Kulturwissenschaften. [Netzliteratur.net_Netzliteratur//Internetliteratur//Netzkunst](http://www.netzliteratur.net/Netzliteratur//Internetliteratur//Netzkunst) 2002. http://www.netzliteratur.net/wenz/comp_kult.htm (20.4.2004) des Computerspiels. Hannover: Heinz Heise 2002
- Merleau-Ponty, Maurice: Die Verflechtung – Der Chiasmus. In: ders.: Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Fink ²1994, S. 172-203
- Panofsky, Erwin: Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance. Köln: DuMont 1997

Sandbothe, Mike: Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet. Weilerswist: Velbrück 2001
Seel, Martin: Ästhetik des Erscheinens, München: Hanser 2000
Suter, Beat: Computerspiel und Narration. Netzliteratur.net_Netzliteratur//Internetliteratur//Netzkunst 2003. <http://www.netzliteratur.net/suter/com> (18.4.2004)
Theweleit, Klaus: Männerphantasien, Band 2: Männerkörper – zur Psychoanalyse des weißen Terrors. Frankfurt/Main 1978

Literaturverzeichnis: III.2.2

- Akrich, Madeline/Latour, Bruno (1992): A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies. In: Bijker, Wiebe E./Law, John (Hg.): *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change*, S. 259-264.
- Bailenson, Jemery N./Beall, Andrew C. (2005): *Transformed Social Interaction: Exploring the Digital Plasticity of Avatars*. World Wide Web: <http://vhil.stanford.edu/pubs/2006/bailenson-digital-plasticity.pdf> [October 19, 2007].
- Bausch, Constanze (2006): *Verkörperte Medien: die soziale Macht televisueller Inszenierungen*. Bielefeld: Transcript.
- Becker, Barbara/Mark, Gloria (2002): Social Conventions in Computer-mediated Communication: A Comparison of Three Online Shared Virtual Environments. In: Schroeder, Ralph (Hg.): *The Social Life of Avatars. Presence and Interaction in Shared Virtual Environments*. London: Springer, S. 19-39.
- Belting, Hans (2006): *Bild-Anthropologie: Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. München: Fink.
- Bente, Gary/Krämer, Nicole C./Petersen, Anita (2002): *Virtuelle Realitäten*. Göttingen: Hogrefe.
- Buck, Günther (1984): *Rückwege aus der Entfremdung: Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn, München: F. Schöningh, W. Fink.
- Friedman, Doron/Steed, Anthony/Slater, Mel (2007): Spatial Social Behavior in Second Life. In: Pelachaud, Catherine (Hg.): *Intelligent Virtual Agents (IVA 2007)*. Wien, New York: Springer, S. 252-263.
- Funken, Christiane (2002): Körper Online?!. In: Hahn, Kornelia/Meuser, Michael (Hg.): *Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper*. Konstanz, S. 261-278.
- Goffman, Erving (1996): *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hansen, Mark B. N. (2006): *Bodies in code: interfaces with digital media*. New York: Routledge.
- Ishii, Ryo e.a. (2006): Avatar's Gaze Control to Facilitate Conversational Turn-Taking in Virtual-Space Multi-user Voice Chat System. In: Grath, J. (Hg.): *Intelligent Virtual Agents (IVA 2006)*. Wien, New York: Springer, S. 458.
- Jörissen, Benjamin (2007): *Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien*. Bielefeld: transcript.
- Kamper, Dietmar (2000): Nachwort. Die Schnittstelle von Körper und Bild. In: Belting, Hans/Kamper, Dietmar (Hg.): *Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion*. München: Fink, S. 281-287.
- Koda, Tomoko (2007): Cross-Cultural Study of Avatars' Facial Expressions and Design Considerations Within Asian Countries. In: Ishida, T./Fussell, S. R./Vossen, P. T. J. M. (Hg.): *Intercultural Collaboration (IWIC 2007)*. Wien, New York: Springer, S. 207-220.
- Krämer, Sybille (1998): Sprache - Stimme - Schrift. In: *Paragrana* 7 (1998) 1, S. 33-57.
- Latour, Bruno (2004): How to talk about the body? The normative dimension of science studies. In: *Body and Society* 10 (2004) 2/3, S. 205-229. World Wide Web-Version: <http://www.bruno-latour.fr/articles/article/077.html>.
- List, Elisabeth (2001): *Grenzen der Verfügbarkeit*. Wien: Passagen-Verl.
- Marotzki, Winfried (2002): Zur Konstitution von Subjektivität im Kontext neuer Informationstechnologien. In: Bauer, Walter e.a. (Hg.): *Weltzugänge: Virtualität, Realität, Sozialität*. Hohengehren: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 45-61.
- Millon, Alain (2005): *La Réalité Virtuelle: Avec ou Sans le Corps?*. Paris: Éditions Autrement.
- Petersen, Anita/Bente, Gary/Krämer, Nicole C. (2002): Virtuelle Stellvertreter: Analyse avatarvermittelter Kommunikationsprozesse. In: Bente, Gary/Krämer, Nicole C./Petersen, Anita (Hg.): *Virtuelle Realitäten*. Göttingen: Hogrefe, S. 227-253.
- Poster, Mark (2006): *Information Please. Culture and Politics in the Age of Digital Machines*. Durham: Duke Univ. Press.
- Sandbothe, Mike (2001): *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*. Weilerswist: Velbrück.
- Schroeder, Ralph (2002a): *The social life of Avatars: presence and interaction in shared virtual environments*. London: Springer.
- Schroeder, Ralph (2002b): Social Interaction in Virtual Environments: Key Issues, Common Themes, and a Framework for Research. In: Schroeder, Ralph (Hg.): *The Social Life of Avatars. Presence and Interaction in Shared Virtual Environments*. London: Springer, S. 1-18.

- Schroeder, Ralph/Axelsson, Ann-Sofie (2006): *Avatars at Work and Play: Collaboration and Interaction in Shared Virtual Environments*. Dordrecht: Springer.
- Stephenson, Neal (1993): *Snow crash*. London: Roc.
- Taylor, T. L. (2002): Living Digitally: Embodiment in Virtual Worlds. In: Schroeder, Ralph (Hg.): *The Social Life of Avatars. Presence and Interaction in Shared Virtual Environments*. London: Springer, S. 40-62.
- Welsch, Wolfgang (1998): »Wirklich«. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In: Krämer, Sybille (Hg.): *Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 169-212.
- White, Michele (2006): *The body and the screen: theories of internet spectatorship*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Yee, Nick (2007): *The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior*. World Wide Web: <http://vhil.stanford.edu/pubs/2007/yee-proteus-effect.pdf> [October 19, 2007].
- Yee, Nick/Bailenson, Jeremy N./Urbanek, Mark (2007): *The Unbearable Likeness of Being Digital. Nonverbal Social Norms in Online Virtual Environments*. World Wide Web: <http://tinyurl.com/ru6jt> [October 19, 2007].

Literaturverzeichnis III.2.3

- Akrich, Madeline/Latour, Bruno (1992): A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies. In: Bijker/Law 1992, 259- 264.
- Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia (Hrsg.) (2003): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: VS Verlag.
- Bailenson, Jemery N./Beall, Andrew C. (2005): Transformed Social Interaction: Exploring the Digital Plasticity of Avatars. Online: <http://vhil.stanford.edu/pubs/2006/bailenson-digital-plasticity.pdf> [7.6.2009].
- Barnes, Brooks (2007): Web Playgrounds of the Very Young. In: New York Times vom 31.12.2007. Online: <http://www.nytimes.com/2007/12/31/business/31virtual.html> [7.6.2009]
- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2005): Das Spiel mit dem Bild. Zur Ikonologie von Action-Computerspielen. In: Wulf/Zirfas 2005, 345-364.
- Becker, Barbara/Mark, Gloria (2002): Social Conventions in Computer-mediated Communication: A Comparison of Three Online Shared Virtual Environments. In: Schroder 2002a, 19-39.
- Bente, Gary/Krämer, Nicole C./Petersen, Anita (Hrsg.) (2002): Virtuelle Realitäten. Göttingen: Hogrefe.
- Bijker, Wiebe E./Law, John (Hrsg.) (1992): Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Boellstorff, Tom (2008): Coming of Age in Second Life: An Anthropologist Explores the Virtually Human. Princeton: Princeton University Press.
- Bormann, Sven (1994): Virtuelle Realität: Genese und Evaluation. München: Addison Wesley.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clarke, Adele (2005): Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn. Thousand Oaks: Sage.
- Svarog, Forseti (Hrsg.) (2007): Avatar Expression. (Selbstverlag)
- Dery, Mark (1996): Escape velocity. Cyberculture at the end of the century. London: Grove Press.
- Featherstone, Mike/Burrows, Roger (Hrsg.) (1995): Cyberspace, Cyberbodies, Cyberpunk. London: Sage.
- Ferdig, Rick (Hrsg.) (2008): Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education. Hershey: Information Science Reference.
- Freyermuth, Gundolf S. (1996): Cyberland. Eine Führung durch den High-Tech-Underground. Berlin: Rowohlt.
- Fromme, Johannes (2006): Socialisation in the Age of New Media. In: MedienPädagogik 11/2006. Online: <http://www.medienpaed.com/05-1/fromme05-1.pdf> [16.7.2007].
- Fromme, Johannes (2008): Virtuelle Welten und Cyberspace. In: Gross/Marotzki/Sander (2008), 169-201.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): (Self-) Educational effects of computer gaming cultures. In Ferdig 2008, 757-775.
- Goffman, Erving (1996): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. (4. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.) (2008): Internet – Bildung – Gemeinschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hansen, Mark B. N. (2006): Bodies in code. Interfaces with digital media. New York: Routledge .
- Hillis, Ken (1999): Digital sensations: space, identity, and embodiment in virtual reality. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Ishida, Toru/Fussell, Susanne R./Vossen, Piek T. J. M. (Hrsg.) (2007): Intercultural Collaboration (I-WIC 2007). Wien/New York: Springer.
- Jensen, Jens F. (2001): Virtual Inhabited 3D Worlds: Interactivity and Interaction Between Avatars, Autonomous Agents and Users. In: Qvortrup 2001, 23-47.
- Jörissen, Benjamin (2008): The Body is the Message. Avatare als visuelle Artikulationen, soziale Aktanten und hybride Akteure. In: Paragrana 17/2008, 277-295.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Koda, Tomoko (2007): Cross-Cultural Study of Avatars' Facial Expressions and Design Considerations Within Asian Countries. In: Ishida/Fussell/Vossen 2007, 207-220.

- KZERO (2009): Virtual Worlds Registered Accounts Q1 2009. Online: http://www.kzero.co.uk/blog/?page_id=2537 [7.6.2009].
- Latour, Bruno (2007): Reassembling the social. an introduction to Actor-Network-Theory. Oxford: Oxford University Press.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, Winfried (2003): Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: Bachmair/Diepold/de Witt 2003, 149-165. Online: http://www.uni-magdeburg.de/iwew/web/Marotzki/03/virt_Communities/Marotzki_2003.pdf [20.06.2009]
- Marotzki, Winfried (2008): Weisen der Artikulation in bildungstheoretischer Perspektive am Beispiel von Web 2.0 Phänomenen. In: Schachtner/Höber 2008, 57-70.
- Meder, Norbert (2008): Bildung und virtuelle Welten - Cyberbildung. In: Gross/Marotzki/Sander 2008, 227-239.
- Nakamura, Lisa (2007): Digitizing Race: Visual Cultures of the Internet. Minnesota: University Of Minnesota Press.
- Petersen, Anita/Bente, Gary/Krämer, Nicole C. (2002): Virtuelle Stellvertreter: Analyse avatarvermittelter Kommunikationsprozesse. In: Bente/Krämer/Petersen 2002, 227 - 253.
- Qvortrup, Lars (Hrsg.) (2001): Virtual Interaction: Interaction in Virtual Inhabited 3D Worlds. London: Springer.
- Rheingold, Howard (1992): Virtuelle Welten. Reisen im Cyberspace. Reinbek: Rowohlt.
- Sandbothe, Mike (2001): Pragmatische Medienphilosophie: Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schachtner, Christina/Höber, Angelika (Hrsg.) (2008): Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum. Frankfurt am Main: Campus.
- Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.) (2005): Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schroeder, Ralph (Hrsg.) (2002a): The social life of Avatars. presence and interaction in shared virtual environments. London: Springer.
- Schroeder, Ralph (2002b): Social Interaction in Virtual Environments: Key Issues, Common Themes, and a Framework for Research. In: Schroeder 2002a, 1-18.
- Schroeder, Ralph/Axelsson, Ann-Soe (Hrsg.) (2006): Avatars at Work and Play. Collaboration and Interaction in Shared Virtual Environments. Dordrecht: Springer.
- Stephenson, Neal (1993): Snow crash. London: Bantam.
- Steurer, Siegfried (1996): Schöne neue Wirklichkeiten? Die Herausforderung der virtuellen Realität. Wien: Wuv Universitaets Verlag.
- Taylor, T. L. (2002): Living Digitally: Embodiment in Virtual Worlds. In: Schroeder 2002a, 40-62.
- White, Michele (2006): The body and the screen. theories of internet spectatorship. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2005): Ikonologie des Performativen. München: Wilhelm Fink.
- Yee, Nick (2007): The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior. Online: <http://vhil.stanford.edu/pubs/2007/yee-proteus-effect.pdf> [19.10.2007].

Literaturverzeichnis III.2.4

- Arnseth, H. (2006). Learning to Play or Playing to Learn. A Critical Account of the Models of Communication Informing Educational Research on Computer Gameplay. In *Game Studies*, 6 (1). Retrieved September 19, 2007, from <http://gamestudies.org/0601/articles/arnseth>
- Bausch, C. & Jörissen, B. (2004). Erspielte Rituale. Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys. In C. Wulf (Hg.), *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. (S. 303-357). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bausch, C. & Jörissen, B. (2005). Das Spiel mit dem Bild. Zur Ikonologie von Action-Computerspielen. In C. Wulf & J. Zirfas (Hg.), *Ikonologie des Performativen*. (S. 345-364). München: Fink.
- Behn, R. (1984). Videospiele als Abbild unserer Wirklichkeit. In K. J. Kreuzer (Hg.), *Handbuch der Spielpädagogik. Band 3: Das Spiel als Erfahrungsraum und Medium*. (S. 683-695). Düsseldorf: Schwann.
- Bopp, M. (2004). Didaktische Methoden in Silent Hill 2. Das Computerspiel als didaktisch arrangierte Lernumgebung. In B. Neitzel, M. Bopp & R.F. Nohr (Hg.), "See? I'm real.". *Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von 'Silent Hill'*. (S. 74-95). Münster: Lit.
- Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy.
- Council on Science and Public Health (CSAPH) (2007). Emotional and Behavioral Effects of Video Games and Internet Overuse (A-07). Retrieved October 10, 2007, from: <http://www.ama-assn.org/ama/pub/category/17694.html>
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago: Open Court.
- Entertainment Software Association (ESA) (2007). Facts and Research // Game Player Data. Retrieved September 16, 2007, from: http://www.theesa.com/facts/gamer_data.php
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. London: Zed.
- Fritz, J. & Fehr, W. (1997) (Hg.). *Handbuch Medien: Computerspiele*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fromme, J., Meder, N. & Vollmer, N. (2000). *Computerspiele in der Kinderkultur*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, J. (2006). Socialisation in the Age of New Media. In *MedienPädagogik*, 11. Retrieved July 16, 2007, from <http://www.medienpaed.com/05-1/fromme05-1.pdf>
- Fromme, J. (2007). Spiele in virtuellen Umgebungen. Überlegungen zur Beschreibung und Analyse eines neuen Mediums. In D. Hartwig, C. Swertz & M. Witsch, M. (Hg.), *Mit Spielern. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag*. (S. 9-27). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fromme, J. (2008). Virtuelle Welten und Cyberspace. In F. von Groß, W. Marotzki & U. Sander (Hg.), *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. (S. 169-201). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gamm, G. (2000). Nicht Nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gebel, C., Gurt, M. & Wagner, U. (2004). Kompetenzbezogene Computerspielanalyse. In *medien + erziehung (merz)*, 48. Jg., Nr. 3, Juni 2004, S. 18-23.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goffman E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Doubleday Anchor.
- Greenfield, P. M. (1984). *Mind and media. The effects of television, video games and computers*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Greenfield, P. & Cocking, R. (1996) (Ed.). *Interacting with video*. Nordwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In S. Hall (Ed.), *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies 1972-79*. (pp. 128-138). London: Routledge.
- Hall, S. (1992). 'New Ethnicities'. In J. Donald & A. Rattansi (Ed.), *'Race', Culture and Difference*. (pp. 252-259). London: Sage.
- Harrison, L. (2003). A Case for the Underestimated, Informal Side of Lifelong Learning. In *Australian Journal of Adult Learning*, 43 (1), 23-42.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of Spirit*. New York: Oxford University Press.

- Humboldt, W. v. (1993). *The Limits of State Action*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Jäckel, M. (2008). *Medienwirkungen*. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York Univ. Press.
- Jones, S. G. (1997). *Virtual culture. Identity and communication in cybersociety*. London: Sage.
- Jörissen, B. (2004). *Virtual Reality on the Stage. Performing Community at a LAN-Party*. In P. Hernwall (Ed.), *Envision. The New Media Age and Everyday Life*. (pp. 23-40). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Jörissen, B. (2009, erscheinend). *Zukunft Bildung in der digitalen Erlebnisgesellschaft*. In: Siebenhaar, Klaus/Schremper, Ralf (Hg.): *Spielend lernen - Aspekte des game-basierten social learning*. Berlin.
- Jörissen, B./Marotzki, W. (2008, im Druck). *Strukturelle Medienbildung – eine Einführung. Begriffe – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB
- Juul, J. (2005). *Half-real. Video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Law, I. (1996). *Racism, Ethnicity and Social Policy*. London: Prentice Hall.
- Leontjew, A.N. (1980). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Königsstein/Ts.: Athenäum. 3. Auflage.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Marotzki, W. (1996). *Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik*. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II*. (S. 67-84). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- McMillan, S. J. (2002a). *A four-part model of cyber-interactivity*. In *New Media & Society*, 4 (2), 271-291.
- McMillan, S. J. (2002b). *Exploring Models of Interactivity from Multiple Research Traditions: Users, Documents, and Systems*. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Ed.), *The Handbook of New Media. Social Shaping and Consequences of ICTs*. (pp. 163-182). London: Sage.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of the social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1938). *The Philosophy of the Act*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Overwien, B. (1999). *Informal Learning and Popular Education*. In *Adult Education and Development*, 52, 165-178.
- Poster, M. (2006). *Information Please. Culture and Politics in the Age of Digital Machines*. Durham: Duke Univ. Press.
- Raessens, J. & Goldstein, J. (2005) (Ed). *Handbook of Computer Game Studies*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Rösler, C. (2004). *Medien-Wirkungen*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rogge, J. (1985). *Über die Bedeutsamkeit des Video- und Computerspiels im Medienalltag Jugendlicher*. In D. Spanhel (Hg.), *Das Spiel der Jugendlichen*. (S. 100-117). Ansbach: Ansbacher Verlagsgesellschaft.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Schulmeister, R. (1997). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*. München: Oldenbourg.
- Simanowski, Roberto (2008). *Digitale Medien in der Erlebnisgesellschaft. Kultur – Kunst – Utopien*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Subrahmanyam, K. & Greenfield, P.M. (1996). *The Effect of Video Game Practice on Spatial Skills in Girls and Boys*. In P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Ed.), *Interacting with video*. (pp. 95-114). Norwood: Ablex Publ. Corp.
- Turkle, S. (1997). *Life on the screen. Identity in the age of the Internet*. London: Phoenix.
- Unger, A. (2007). *Technological Transformation of Education*. In R. Heil, A. Kaminski, M. Stippak, A. Unger & M. Ziegler (Hg.), *Tensions - Technological and Aesthetic (Trans)Formations of Society*. (S. 213-224). Bielefeld: transcript.
- Vorderer, P. & Bryant, J. (2006) (Ed). *Playing Video Games. Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winnicott, D.W. (1990). *The maturational processes and the facilitating environment. Studies in the theory of emotional development*. London: Karnac.

Literaturverzeichnis III.3.1

- Albert, Réka/Barabási, Albert-László (2002): Statistical mechanics of complex networks. *Review of Modern Physics*, 74, 1. S. 47-97.
- Alexander, Bryan (2006). Web 2.0. A New Wave of Innovation for Teaching and Learning? *Educause*, March/April 2006, 33-44.
- Flake, Gary William/Lawrence, Steve/Giles, C. Lee (2000): Efficient identification of Web communities. In: Proceedings of the sixth ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining. New York: ACM Press, S. 150-160. (Internet: <http://dx.doi.org/10.1145/347090.347121> [20.6.2006])
- Gauntlett, David (2004): Web Studies: What's New. In: Gauntlett, David/Horsley, Ross (Eds.): *Web.Studies*. 2nd Edition. London: Arnold Publishers, S. 3-23.
- Herring, S. e.a. (2005). Conversations in the Blogosphere: An Analysis "From the Bottom Up". Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences. Online-Version: <http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/HICSS.2005.167> [12.6.2006].
- Holzer, B. (2005): Vom globalen Dorf zur kleinen Welt: Netzwerke und Konnektivität in der Weltgesellschaft. In: Heintz, Bettina/ Münch, Richard/ Tyrell, Hartmann (Hg.): *Weltherrschaft*. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie. Bielefeld: Lucius & Lucius: 314-329.
- Jenkins, Henry (2006): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York/London: New York University Press.
- Jörissen, Benjamin (2002): Virtually different – interkulturelle Erfahrungsräume im Internet. In: Wulf, Christoph/Merkel, Christine (Hg.): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster/New York/München: Waxmann: 308-338.
- Jörissen, Benjamin (2007a): Informelle Lernkulturen in Online-Communities. Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen. In: Wulf, Christoph e.a.: *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 184-219.
- Jörissen, Benjamin (2007b): Mimesis im Cyberspace? Performative Bildungsprozesse in der ‚virtual reality‘. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 188-199.
- Jung, Matthias (2005) „Making us explicit“: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus / Jung, Matthias (Hrsg.): *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 103 - 142.
- Kant, Immanuel (1800): *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen*. Hrsg. v. G.B. Jäsche. In: Kant, I.: *Schriften zur Metaphysik und Logik 2*. Werkausgabe Bd. VI. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M (Suhrkamp) 1977.
- Krol, Ed (1992): *The Whole Internet User's Guide & Catalog*. Sebastopol: O'Reilly & Associates.
- Lévy, Pierre (1997): *Die kollektive Intelligenz. Eine Anthropologie des Cyberspace*. Mannheim: Bollmann.
- Lüders, Jenny (2006): *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Beltz.
- Marotzki, Winfried (2000): Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Marotzki, Winfried, Dorothee M. Meister und Uwe Sander (Hrsg.): *Opladen: Leske + Budrich*, S. 233-258.
- Marotzki, Winfried (2004a): Bildung und Orientierung im Zeichen neuer Informationstechnologien oder: Warum Lara Croft eine kulturelle Ikone ist. In: Korte, Petra (Hg.): *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analyse und Perspektiven*. Münster: LIT, S. 363-380.
- Marotzki, Winfried (2004b): Virtuelle Gemeinschaften als Impulsgeber für das Online-Lernen. In: Meister, Dorothee M. (Hg.): *Online-Lernen und Weiterbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-62.
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd Michael (2004): Bildungstheoretische Dimensionen des Cyberspace. In: Thiedeke, Udo (Hg.): *Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335-354.
- Marotzki, Winfried (2007): Zur Performativität von Bildungs- und Orientierungsprozessen angesichts neuerer technologischer Entwicklungen virtueller Welten. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 176-187.
- Marotzki, Winfried (2007): Dimensionen der Medienbildung. Abschätzung und Reichweiten am Beispiel audiovisueller Formate (Film). In: Hartwich, David/Swertz, Christian/Witsch, Monika: *Mit -*

- Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag. Würzburg: Königshausen und Neumann (erscheinend)
- Marotzki, Winfried/Dittmann, Jana (2005): Digitale Vertrauenskulturen. In: *Jahrbuch Medienpädagogik* 4 (2005), S. 187-208.
- Meister, Dorothee M. (Hrsg.) (2004): *Online-Lernen und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Milgram, Stanley (1967): The Small World Problem. In: *Psychology Today*, Mai 1967, S. 60-67.
- Mittelstrass, Jürgen. «Bildung und ethische Masse». In: *Die Zukunft der Bildung*. Hrsg. v. Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002. 151-170.
- Nardi, B. A., Schiano, D. J. & Gumbrecht, M. (2004). Blogging as Social Activity, or, Would you let 900 Million People Read Your Diary? *Journal for Social and Behavioral Sciences*, 6, 222-231.
- O'Reilly, T. (2005): What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Verfügbar: <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228> (24.11.2006)
- Radicchi, Filippo e.a. (2004): Defining and identifying communities in networks. Internet: <http://arxiv.org/abs/cond-mat/0309488> [19.6.2006]
- Rheingold, Howard (1994): *Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers*. Bonn: Addison-Wesley.
- Schuegraf, Martina (2007): *Medialität und Subjektkonstitution. Medienkonvergente Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tully, Claus J. (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim/München: Juventa.
- Wassermann, Stanley/Faust Katherine (1994): *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press
- Wellman, Barry/Gulia, Milena (1999): Wellman, Barry/Gulia, Milena (1999): Virtual communities as communities: Net surfers don't ride alone. In: Smith, Marc A./Kollock. Peter (Eds.): *Communities in Cyberspace*. London/New York: Routledge: 167-194.
- Wiedemann, Dieter/Volkmer, Ingrid (Hrsg.): *Schöne neue Medienwelten? Konzepte und Visionen für eine Medienpädagogik der Zukunft*. Bielefeld: GMK.

Literaturverzeichnis III.3.2

- Anderson, Chris (2006): The long tail: how endless choice is creating unlimited demand. London: Random House.
- Berger, John (1972): Ways of seeing. London: BBC/Penguin Books.
- Boyd, Danah/Ellison, Nicole B. (2007): Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. In: Journal of Computer-Mediated Communication 13 (2007) 1, article 11. World Wide Web: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> [January 15, 2008].
- Boyd, Danah/Ellison, Nicole B. (2007): Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. World Wide Web: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>.
- Burgess, Jean (2007): Vernacular Creativity and New Media. World Wide Web: http://eprints.qut.edu.au/archive/00010076/01/Burgess_PhD_FINAL.pdf [October 21, 2007].
- Döring, Nicola (2003): Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Evans, Jessica/Hall, Stuart (Hrsg.) (2002): Visual culture: the reader. London: Sage.
- Foucault, Michel (1976): Mikrophysik der Macht: über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin: Merve-Verl.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gauntlett, David (2007): Creative explorations. New approaches to identities and audiences. London; New York: Routledge.
- Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hahn, Alois/Kapp, Volker (Hrsg.) (1987): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis. Ff/M.: Suhrkamp.
- Herring, Susan e.a. (2005): Conversations in the Blogosphere: An Analysis "From the Bottom Up". (Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences). World Wide Web: www.blogninja.com/hicss05.blogconv.pdf [June 12, 2006].
- Hörisch, Jochen (1980): Herrscherwort, Geld und geltende Sätze. Adornos Aktualisierung der Frühromantik und ihre Affinität zur poststrukturalistischen Kritik des Subjekts. In: Lindner, Burkhardt/Lüdtke, W. Martin (Hg.): Materialien zur ästhetischen Theorie Th.W.Adornos. Konstruktion der Moderne.. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.397 ff.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2007): Neue Bildungskulturen im "Web 2.0": Artikulation, Partizipation, Syndikation. In: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.): Internet - Bildung - Gemeinschaft.. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.203-225.
- Liu, Hugo (2007): Social Network Profiles as Taste Performances Social Network Profiles as Taste Performances. In: Journal of Computer-Mediated Communication 13 (2007) 1, article 13. Internet: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/liu.html> [January 15, 2008].
- Lovink, Geert (2006): Zugriff verweigert. In: Jungle World (2006) 36. World Wide Web-Version: <http://jungle-world.com/seiten/2006/36/8465.php> [6.9.2006].
- Lüders, Jenny (2006): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
- Marotzki, Winfried (2008): Weisen der Artikulation in bildungstheoretischer Perspektive am Beispiel von Web 2.0 Phänomenen. (im Druck).
- McLuhan, Marshall (1972): Die magischen Kanäle - understanding media. Düsseldorf: Econ.
- Nardi, Bonnie A./Schiano, Diane J./Gumbrecht, Michelle (2004): Blogging as Social Activity, or, Would you let 900 Million People Read Your Diary? In: Journal for Social and Behavioral Sciences 6 (2004) 3, S. 222-231.
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2001): Selbsta Ausdruck mit Medien: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: KoPäd-Verl.
- Perkel, Dan (2006): Copy and Paste Literacy: Literacy practices in the production of a MySpace profile. World Wide Web: http://people.ischool.berkeley.edu/~dperkel/media/dperkel_literacymyspace.pdf.
- Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael (2004): Nach Foucault: diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Poster, Mark (2001): What's the Matter with the Internet?. Minneapolis/London: Univ. of Minnesota Press.
- Poster, Mark (2006): Information Please. Culture and Politics in the Age of Digital Machines. Durham: Duke Univ. Press.
- Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.) (2005): Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Scholz, Trebor (2005): Technologies for Distributed Creativity: Share, Share Widely. Interview with Axel Bruns. World Wide Web: http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=1925 [October 11, 2007].
- Scholz, Trebor/Lovink, Geert (2007): The Art of Online Collaboration. New York: Autonomedia.
- Sturken, Marita/Cartwright, Lisa (2005): Practices of looking: an introduction to visual culture. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Turkle, Sherry (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internets. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wells, Liz (2003): Photography: A critical introduction. London [u.a.]: Routledge.
- Zirfas, Jörg/Jörissen, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Literaturverzeichnis III.3.3

- Ayaß, Ruth/Bergmann, Jörg (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek b. Hamburg 2006.
- Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin (2004): Erspielte Rituale. Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys In: Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin e.a: *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 303-357.
- Dohmen, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001.
- Ellrich, Lutz: Cyber-Zeit. Bemerkungen zur Veränderung des Zeitbegriffs durch die Computertechnik. In: Funken, Christiane/Löw, Martina (Hrsg.): *Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien*. Opladen 2003, S. 39-69.
- Großklaus, Götz: Zeitbewusstsein und Medien. In: Funken, Christiane/Löw, Martina (Hrsg.): *Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien*. Opladen 2003, S. 23-38.
- Hagedorn, Friedrich: Informelles Lernen im Netz. Vortrag auf der edut@in 2003, Karlsruhe. Internet: http://www.grimme-institut.de/scripts/download/Informelles_Lernen_edutrain03.pdf [16.9.2006].
- Jörissen, Benjamin: Mimesis im Cyberspace? Performative Bildungsprozesse in der ‚virtual reality‘. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Bildung als performativer Prozess*. 2006 (erscheinend).
- Jörissen, Benjamin: Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien. Bielefeld 2007 (erscheinend).
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried: Web 2.0 – Die Herstellung von Sozialität im Internet. Erscheint in: Marotzki, W./Sander, U./von Gross, F. (Hrsg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. 2007 (erscheinend).
- Kelle, Udo: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1994.
- Marotzki, Winfried: Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume. In: Brödel, R. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied (Luchterhand). 1998. S. 110-123.
- Marotzki, Winfried: Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: Bachmeier/Diepold/de Witt (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. Opladen 2003, S. 149-166.
- Marotzki, Winfried: Virtuelle Gemeinschaften als Impulsgeber für das Online-Lernen. In: Dorothee M. Meister (Hrsg.): *Online-Lernen und Weiterbildung*. Wiesbaden 2004, S. 43-62.
- Marotzki, Winfried/Dittmann, Jana: Digitale Vertrauenskulturen. In: *Jahrbuch Medienpädagogik 4* (2005), S. 187-208.
- Marsick, Victoria J./Volpe, Maria (Eds.): *Informal Learning on the Job*. San Francisco 1999.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: *Jugend - Information - Multimedia. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart 2005.
- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz 2005.
- Milgram, Stanley: The Small World Problem. In: *Psychology Today*, May 1967, S. 60-67.
- Niesyto, Horst: *Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse*. Weinheim/München 1991.
- Niesyto, Horst (Hrsg.): *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München 2001.
- Overwien, Bernd: Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, Hansuwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): *Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden 2004, S.51-73.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike: *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn 2005.
- Reichertz, Jo/Marth, Nadine: Abschied vom Glauben an die Allmacht der Rationalität? oder: Der Unternehmensberater als Charismatiker. Lässt sich die hermeneutische Wissenssoziologie für die Interpretation einer Homepage nutzen? In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs- und Sozialforschung* 1/2004.
- Rheingold, Howard: *Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers*. Bonn, Paris, Reading/Mass. 1994.
- Rosenblum, Naomi: *A World History of Photography*. New York 1989.

- Sandbothe, Mike: Mediale Temporalitäten im Internet. Zeit- und Medienphilosophie nach Derrida und Rorty, in: Anthropologische Markierungen, hrsg. von Alfred Schäfer, Winfried Marotzki und Jan Masschelein, Weinheim, Beltz Deutscher Studienverlag, 1998, S. 257-276.
- Sandbothe, Mike: Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet. Weilerswist 2001.
- Thimm, Caja/Ehmer, Heidi: „Wie im richtigen Leben ...“ – Soziale Identität und sprachliche Kommunikation in einer Newsgroup. In: Thimm, Caja (Hrsg.): Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet. Opladen/Wiesbaden 2000, S. 220-239.
- Tully, Claus J.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen 1994.
- Tully, Claus J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim/München 2006.
- Vogelgesang, Waldemar: Das Internet als jugendkultureller Erlebnisraum“. In: Marotzki, Winfried/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet, Opladen: Verlag Leske und Budrich 2000, S. 363-385.
- Wellman, Barry/Gulia, Milena: Virtual communities as communities: Net surfers don't ride alone. In: Smith, Marc A./Kollock, Peter (Eds.): Communities in Cyberspace. London/New York 1999, S. 167-194.
- Welsch, Wolfgang: „Wirklich“. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/M. 1998, S. 169-212.
- Welsch, Wolfgang: Virtual to begin with? In: Sandbothe, Mike/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln 2000, S. 25-60.
- Wenger, Etienne: Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge 1998.
- Wenger, Etienne: Communities of practice. Learning as a Social System. In: *The Systems Thinker*, Vol. 9 (1998) No. 5. (Internet: <http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> [16.9.2006])
- Wulf, Ch./Gebauer, G. (1998) – Spiel – Ritual – Geste
- Wulf, Ch./Zirfas, J. (2004): Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.) (200?): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole. München: Fink

Literaturverzeichnis III.3.4

- Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main 2004.
- Sandbothe, Mike: Digitale Verflechtungen. Eine medienphilosophische Analyse von Bild, Sprache und Schrift im Internet. In: Beck, Klaus; Vow, Gerhard (Hg.): Computernetze – ein Medium öffentlicher Kommunikation. Berlin 1997, S. 125-137.
- McLuhan, Marshall (1968): Die magischen Kanäle. Understanding Media. Düsseldorf: Econ
- Böhme, Jeannette (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Suhrkamp
- Göhlich/Wagner-Willi 2001 (in. Wulf/Althans ..., sicher schon vorhanden)
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press

Literaturverzeichnis III.4

- Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München (Beck).
- Assmann, A. (2003). Erinnerungsräume. München (Beck).
- Barthes, R. (2003): Mythen des Alltags. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Bordwell, D./Thompson, K. (2004): Film Art. An Introduction. Seventh Edition. Boston (McGraw-Hill).
- Cicero, M. T. (2001): De oratore. Stuttgart (Reclam).
- Dieckmann, B./Sting, St./Zirfas, J. (1998): Gedächtnis und Bildung. Weinheim (Dt. Studien Vlg).
- Freud, S. (1914): Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. In: Sigmund Freud Studienausgabe Ergänzungsband (Schriften zur Behandlungstechnik). Frankfurt a.M. (Fischer). S. 205-215.
- Freud, S. (1917): Trauer und Melancholie. In: Sigmund Freud: Studienausgabe Bd. III (Psychologie des Umbewußten). S. 193-212.
- Goodman, Nelson (1998): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Hahn, A. (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Halbwachs, Maurice (1991): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt/M. (Fischer).
- Krämer, S. (2000): Das Vergessen nicht vergessen! Oder: Ist das Vergessen ein defizienter Modus von Erinnerung? In: Paragrana Bd. 9 (2000) H. 2. S. 251-275.
- Lachmann, R. (1993): Gedächtnis und Weltverlust - Borges' *memoriosos* - mit Anspielungen auf Lurijas Mnemonisten. In A. R. Haverkamp (Hrsg.): Memoria. Vergessen und Erinnern. München (Fink). S. 492-519.
- Marotzki, W. (2007): Die Macht der Erinnerung – Involvement und Reflexion. Aspekte einer strukturalen Medienbildung am Beispiel Film. In: Johannes Fromme/Burkhard Schäffer (Hrsg.): Medien – Macht – Gesellschaft. Wiesbaden (VS Verlag). 2007. S. 77-100.
- Ricoeur, P. (2004a): Gedächtnis, Geschichte, Vergessen. Paderborn (Fink).
- Ricoeur, P. (2004b): Das Rätsel der Vergangenheit. Göttingen (Wallstein).
- Weinrich, H. (2000): Lethe. München (Beck).
- Welzer, H. (2001): Das soziale Gedächtnis. Hamburg (Hamburger Ed.).
- Zirfas, J./Jörissen, B. (2007): Phänomenologien der Identität. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden (VS Verlag).

Anhang II: Lebenslauf

Lebenslauf (Stand: Datum der Einreichung, 1.9.2011)

- Geboren am 8. September 1968 in Krefeld.
- Grundschule 1974-1978.
- Gymnasium Horkrsgath Krefeld 1978-1987; Abschluss: Abitur.
- Zivildienst 1988-1990.
- M.A.-Studium der Erziehungswissenschaft und Philosophie in Köln, Düsseldorf und Berlin 1990-2000. Abschluss: Magister Artium in den Fächern Erziehungswissenschaft und Philosophie (2000).
- Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Anthropologie und Erziehung, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin unter Leitung von Prof. Dr. Christoph Wulf von Oktober 2000 bis September 2004.
- Mitarbeit am Projekt B5 "Die Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen" des Sonderforschungsbereiches 447 "Kulturen des Performativen" von 2001 bis 2006.
- Promotion (s.c.l.) zum Dr. phil. mit einer Dissertation zum Thema "Bild – Medium – Realität. Die Wirklichkeit des Sozialen und die Neuen Medien" (Datum der Disputation: 7. Februar 2005).
- Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg unter Leitung von Prof. Dr. Winfried Marotzki von Oktober 2004 bis März 2009.
- Vertretungsprofessor für Erziehungswissenschaft – Angewandte Medienwissenschaft an der Universität der Bundeswehr München April 2009 – März 2010.
- Fortsetzung der Position an der Universität Magdeburg April 2010 – März 2011.
- Akademischer Rat am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg seit April 2011.