

5 Erkenntnisse aus bildungstheoretischer Sicht »immer auf der Suche zu sein«⁵

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, Claudia Roßkopf

Das Datenmaterial – rezensive Texte zu literarischen und künstlerischen Artefakten sowie Interviews mit Rezensent_innen – wurde in diesem interdisziplinären Projekt unter unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Eine Herangehensweise, das Datenmaterial im Projekt Rez@Kultur zu analysieren, orientierte sich an bildungstheoretischen Fragestellungen. Ausgangspunkt für das folgende Kapitel sind zwei Forschungsfragen aus dem Bereich der Kulturellen Bildung, die mit Hilfe der Grounded Theory Methodology (vgl. Kapitel 3) bearbeitet wurden:

1. Welche Bildungsprozesse finden beim Rezensieren von künstlerischen Artefakten im digitalen Raum statt?
2. Welche Implikationen haben Digitalisierungsprozesse mit Blick auf die Teilhabe an Kultureller Bildung?

Dabei liegt dem Kapitel das Verständnis von rezensiven Äußerungen zugrunde (vgl. Kapitel 2). Ehe die Ergebnisse der Analyse dargestellt werden, wird zunächst der Forschungsbereich der Kulturellen Bildung innerhalb des Projektes Rez@Kultur kurz skizziert, in dem die Fragestellungen und theoretische Sensibilisierung verortet sind. Die Kulturelle Bildung befasst sich mit »den ästhetischen Phänomenen von Künsten, Kulturen, Sinneswahrnehmungen, Symbolwelten und Medien mit historischen wie je sich wandelnden aktuellen Phänomenen und Erfahrungs- bzw. Wirkungsformen« (Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012: 22). Den Forschungsgegenstand bilden in dieser Studie nicht Werke der Literatur und Bildenden Kunst

5 IP 04: 28.

als ästhetische Phänomene, sondern vor allem die Auseinandersetzung damit, die als rezensive Äußerung auf Online-Plattformen sichtbar wird. Als ein Ziel der kulturellen Bildung gilt die Entwicklung und Erweiterung von Ausdrucksfähigkeit sowie auch von Urteilsfähigkeit, um sich eine Meinung zu bilden, Artefakte und Phänomene einordnen und besprechen zu können. Rezensive Texte bilden mit ihrer Art der Verbindung von Rezeptions- und Produktionsprozessen großes Potential für Bildungsprozesse. Rezeptionsprozesse umfassen die Auseinandersetzung mit dem Anderen und darüber mit sich selbst. Sie fordern das rezensierende Subjekt auf, eine Einordnung vorzunehmen, etwas zu strukturieren, Stellung zu beziehen. Eigene Vorstellungen prägen die Rezeption und fördern Reflexion und Urteilsvermögen, aber auch Argumentation und Kritikfähigkeit. Im Produktionsprozess bzw. Verfassen rezensiver Texte werden gedankliche Prozesse veräußert und von anderen rezipiert. Dadurch wiederum finden Selbstwirksamkeits- und Resonanzverfahren statt, die Bildungsprozesse befördern können.

Im Forschungsprojekt fiel die Auswahl auf Artikulationen in Form von digital verschriftlichten Worten – im Bewusstsein, dass gerade auch der digitale Raum Platz für andere, wie beispielsweise auditive, visuelle, audiovisuelle Ausdrucksformen bietet und dass diese wiederum eines anderen Analyseverfahrens bedürfen. In einem solchen Produktionsprozess erfolgt ein aktiver Umgang mit dem Rezeptionsprozess, der einhergeht mit der intensiven Auseinandersetzung des Selbst mit der es umgebenden Umwelt. Dieser Prozess kann nach Humboldt (Selbst-)Bildung genannt werden und diese Selbstbildungsprozesse sollen in ihrer Art und Weise hier untersucht werden (vgl. z. B. Humboldt 1792/1991). Das Gestalten und die Auseinandersetzung mit sich und dem, was ist, kann beim Individuum Kompetenzgefühle und ein wachsendes Selbstwertgefühl auslösen und somit eine Verbindung zwischen inneren und äußeren Prozessen schaffen. In der Darstellung der Analyseergebnisse werden Rezensitionsprozesse erkennbar als eben solche Prozesse, in denen das Individuum versucht, eigene biografische Erfahrungen geordnet und strukturiert in eine Form zu bringen und darüber das eigene Selbst-Welt-Verhältnis weiter zu entwickeln, zu transformieren.

Dabei beinhalten rezensive Texte als kulturelle Bildungsprozesse das, was Fritsch (1999: 286 f.) als ästhetisches Verhalten definiert: »Ästhetisches Verhalten zeigt sich in zweierlei: in der ›Aiesthesie‹, der sinnengenetzten Wahrnehmung, soweit sie in uns Empfindungen und Gefühle entstehen lässt (also nicht in jeglicher Art und Wahrnehmung) sowie in der ›Poiesis‹,

dem sinngetragenen Gestalten, Schaffen, Hervorbringen«. Im Fall des vorliegenden Forschungsobjekts ist geschriebene Sprache das Medium, die in Form rezensiver Texte im digitalen Raum sichtbar und lesbar wird. Sie zeigt sich auf digitalen Plattformen in bestimmten Formaten, (Kommentar-) Funktionen und als Interaktion mit anderen Usern.

Dieser zuletzt genannte, soziale Aspekt von digitalen Räumen bzw. Plattformen führt schließlich auch zu einem spezifischen Verständnis von Teilhabe, dem mit der zweiten Forschungsfrage Rechnung getragen wird. Die Digitalität lässt sich dabei als Raum, Medium, Werkzeug oder als »sich wandelndes aktuelles Phänomen« (s. o., Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012: 22) begreifen. Sie erweitert das Spektrum der Ausdrucksmöglichkeiten, Erfahrungs- und Wahrnehmungsräume – der Kulturellen Bildung sowie aller anderen Bereiche gegenwärtiger Lebenswirklichkeit. Inwiefern digitales Schaffen die Gestaltungs- und Ausdrucks- und damit die kulturellen Bildungsräume von Individuen erweitert, soll in diesem Projekt erforscht werden. Dabei verstehen wir unter »Kulturelle[r] Bildung einerseits den subjektiven Bildungsprozess jedes einzelnen wie auch die Strukturen eines Bildungsfeldes mit seinen zahlreichen Angeboten« (Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012: ebd.). Aus diesem Grund werden wir in einem späteren Abschnitt dieser Publikation mit Blick auf die Ergebnisse aus dem Projekt auch der Frage nachgehen, wie sich aufgrund der Erkenntnisse die Strukturen des bestehenden kulturellen Bildungsfeldes wandeln sollten (vgl. Kapitel 15).

5.1 »Durch das Schreiben entdecken«⁶ – Bildungspotenziale rezensiver Texte

Welche Bildungsprozesse finden beim Rezensieren von künstlerischen Artefakten im digitalen Raum statt?

Rezensive Texte, die auf unterschiedlichen Online-Plattformen zu finden sind, weisen in unterschiedlichem Maße Hinweise auf bildungsrelevante Momente und Prozesse auf. Dabei sind in den erhobenen Daten keine Bildungsprozesse direkt beobachtbar. Dies wäre durch biografische Langzeitstudien ggf. möglich, jedoch nicht durch die Momentaufnahme der Analyse eines rezensiven Textes oder eines Interviews. Jedoch weisen wir nach, dass

6 IP 02: 715.

sich in den erhobenen Daten Hinweise auf Potenziale für Bildungsprozesse entdecken und beschreiben lassen. Ausgangspunkt dafür bildet das transformatorische Verständnis von Bildungsprozessen als Erfahrungen, »durch die sich Welt- und Selbstreferenzen qualitativ ändern« (Marotzki 1990: 52). Im Datenmaterial weisen die beschriebenen, relevanten Anhaltspunkte Transformationspotentiale für die Rezensent_innen auf. Die durch diesen bildungstheoretischen Blick auf die Daten identifizierten Schlüsselkategorien bieten eine Grundlage, um Rezensions- als Bildungsprozesse überhaupt beschreibbar zu machen.

In dieser hier untersuchten Form der Auseinandersetzung mit Bildender Kunst und Literatur zeigt sich vielfach Potential für Bildungsprozesse. Es wird beispielsweise deutlich, dass Rezensent_innen in einem bestimmten Stil rezensieren und dies mit einem konkreten Selbst-Weltverhältnis verbinden, das ihnen durch die rezensive Tätigkeit besonders bewusst wird bzw. auch zu Veränderungen desselben führt.

Aufbauend auf dem transformatorischen Bildungsbegriff von Marotzki beschreibt Thorsten Fuchs Bildungsprozesse als »reflektierend-problematizierende[] Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen und Dingen und Themen der Welt« (Fuchs 2011: 390). Die aus diesem Verständnis erwachsenden drei Ebenen der Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse prägen als theoretische Sensibilität den Blick auf das Datenmaterial und – nach dem Codierprozess und der Bildung von Schlüsselkategorien – auch wieder die Strukturierung der Ergebnisse. Die Sensibilisierung für Selbstverhältnisse lenkt den Blick auf die jeweilige Positionierung, die das Subjekt in seiner Rezensionstätigkeit einnimmt. Für die Biografieforschung, die Analyse lebensgeschichtlicher Erzählungen und Lebenserfahrungen, hebt Fuchs den Prozess der Auswahl hervor: »Was Lebenserfahrungen besonders auszeichnet, ist darin zu sehen, dass aus der unübersehbaren Menge der individuellen Erlebnisse einige ausgewählt [sic!] und mit Bedeutung versehen werden, die für das Subjekt – auf welche Weise auch immer – gehaltvoll und gewissermaßen ›nachhaltig‹ sind« (Fuchs 2011: 196). Mit dieser Auswahl erfolgt schließlich eine bestimmte Positionierung: »Die narrative Artikulation von Lebenserfahrungen und ihre flexible Bündelung zu Geschichten ist demzufolge auch als ein Vorgang zu verstehen, bei welchem das Subjekt sich auf bestimmte Weise positioniert und die damit einhergehende Option auf individuelle Selbstgestaltung der eigenen Lebensgeschichte wahrnimmt« (Fuchs 2011: 197).

Was Fuchs für die Biografieforchung konstatiert, lässt sich auf unseren Zusammenhang der Selbstpositionierung durch rezensive Äußerungen übertragen. Dementsprechend lässt sich der Rezensionsprozess als Vorgang verstehen, bei dem sich das Subjekt dadurch positioniert, dass es bestimmte Artefakte und dazu wiederum bestimmte Aspekte, Assoziationen, Kontexte auswählt und im Text artikuliert. Es geht bei der Positionierung darum, welche Artefakte und welche Aspekte daran überhaupt und in welcher Form sie erwähnenswert sind. Mit dieser Auswahl positionieren sich die Rezensent_innen, sie treffen eine Entscheidung und bringen damit ein bestimmtes Selbst-Weltverhältnis zum Ausdruck.

Durch die Veröffentlichung auf einer Online-Plattform positionieren sie sich gleichzeitig auch gegenüber anderen Usern – wie auch Fuchs (2011: 197) für die Biografieforchung betont: »Lebensgeschichtliche Erzählungen sind also nicht nur und nicht ausschließlich narrative Formen der Selbstthematization« – sondern auch der Fremdverhältnisse und »Beziehungsnetze« (Schulze 2002b: 39, zitiert nach Fuchs 2011: 198). Unter dem Aspekt der Fremdverhältnisse rücken für dieses Forschungsprojekt die Schnittstellen in den Fokus, an denen die Rezensionsprozesse vollzogen werden – und von denen sie geprägt werden. Dabei geht es also auch darum, wie Menschen »Bindungen mit anderen oder einer Gemeinschaft eingehen, wie sie die Relation von Nähe und Distanz, von Verpflichtung und Freiheit balancieren« (Marotzki 2006c: 64, Herv. i. O., zitiert nach Fuchs 2011: 198). Das lebensgeschichtliche Erzählen wird von Fuchs (2011: 200) »gewissermaßen als eine ›Interaktion‹ in drei Dimensionen« beschrieben – den Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen.

Für die untersuchten rezensiven Texte wird auch die dritte Dimension der Weltverhältnisse relevant. Dabei erweisen sich Weltverhältnisse im Datenmaterial vor allem dort interessant für die Forschungsfragen, wo Verhältnisse zur Kunst bzw. zu künstlerischen Artefakten gestaltet werden. Dies geschieht natürlich durchaus auch durch Kontextualisierungen, die nicht im engen Sinn kunstspezifisch sind. »Strukturen der Welt«, »Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft« (Fuchs 2011: 199) dienen schließlich der Auseinandersetzung mit Kunst – als Begriff, der die unterschiedlichen Sparten wie Bildende Kunst und Literatur umfasst.

Unter diesen Perspektiven der Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse wurde das Datenmaterial im Sinne der Grounded Theory Methodology be-

fragt und es stellen sich dadurch die im Weiteren dargestellten Schlüsselkategorien heraus.

In 5.2 werden drei unterschiedliche Selbst-Positionierungen vorgestellt, die sich im Datenmaterial zeigen. Da diese Positionierung auf Online-Plattformen erfolgt, stellt sie gleichzeitig eine Positionierung gegenüber anderen Usern eben dieser Plattformen dar. Das Subjekt nimmt an diesen Schnittstellen eine vermittelnde Position ein, die dann in 5.3 unter dem Gesichtspunkt der Fremdverhältnisse verhandelt wird. Gleichzeitig implizieren die in 5.2 aufgeführten Positionierungen immer auch eine Positionierung gegenüber der Kunst – d. h. gegenüber den kulturellen Artefakten wie Ausstellungen oder Büchern –, die in 5.4 als Welt- bzw. Kunstverhältnisse erläutert werden.

Die drei Unterkapitel aus der jeweiligen Perspektive der Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse verdeutlichen, inwiefern die Analyse rezensiver Online-Texte aus der Forschungsperspektive der Kulturellen Bildung Erkenntnisse über Bildungsprozesse als »alternative Artikulationsformen« (Jörissen/Kröner/Unterberg 2019: 7) ermöglicht – die als Grundlage dient, um Ausblicke für den Begriff der Teilhabe im digitalen Raum (6) und zur Praxisrelevanz für Akteur_innen (15) zu geben.

5.2 Selbstverhältnisse: Positionierungen als Bildungsprozesse

Der Blick durch die ›Brille der theoretischen Sensibilität‹ (Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse) lenkt die Aufmerksamkeit schnell auf diejenigen Textstellen, die ihre Urheber_innen in besonderer Weise positioniert wirken lassen. Gerade das methodische Vorgehen mit einem vergleichenden Blick auf die rezensiven Texte lässt schnell erkennen, wie unterschiedlich und je spezifisch Rezensent_innen in ihrem Text auftreten. Es handelt sich um Schwerpunktsetzungen, die gerade im Vergleich mit anderen rezensiven Texten als je charakteristisch gelten können. Solche auffälligen Äußerungen und ›dichte Stellen‹ zeigen sich im Datenmaterial besonders in Bezug auf das Urteil über ein Artefakt, die Expertise zum Gegenstand selbst oder die Präsentation des Textes. Damit einher gehen entsprechende Positionierungen als ›Kritiker_in‹, ›Expert_in‹ oder ›Künstler_in‹. Eine solche Positionierung steht in einem zu bestimmenden Zusammenhang mit dem Rezensionsprozess, denn genau dort zeigen sich Potenziale für Bildungsprozesse. Dabei werden keine Aussagen darüber angestrebt, ob Rezensent_innen tatsäch-

lich eine Rolle als Expert_in, Kritiker_in oder Künstler_in einnehmen und dort besondere Fähigkeiten haben, sondern nur über die Möglichkeit einer Transformation, einer Entwicklung der je eigenen Positionierung, die sich aus diesem besonderen Aufmerksamkeitsfokus ergeben könnte.

Kritiker_innen

Rezensent_innen positionieren sich mit ihrem Text als Kritiker_innen, indem sie ihre Meinung betonen und begründen; ihr Urteil steht dabei im Vordergrund. Als Kritiker_innen äußern sie ihr Urteil in unterschiedlicher Form, zum Beispiel mittels eines wertenden Wortschatzes und in der Wiedergabe eines wertschätzenden Gesamteindrucks. Auch eine differenzierte Darstellung oder eine klare, aber kurze Empfehlung an die Leser_innen kann als Würdigung eines Werkes und damit einhergehend als Beurteilung betrachtet werden. Daran wird schon das Spektrum deutlich, in dem Meinungen implizit oder explizit durch die Sprache oder inhaltliche Schwerpunktsetzungen im rezensiven Text – z. B. bewusst oder unbewusst, ausführlich oder knapp – transportiert werden können.

»Zaatari [der Künstler] schafft dabei eine überzeugende Balance aus forschendem Blick auf die Fotografie und einer humorvollen Wertschätzung dargestellter Personen und ihrer Geschichten.« (Rez K1)

In diesem Beispiel eines analysierten Textes steckt das Urteil vor allem in der Verwendung des tendenziell positiv besetzten Wortschatzes wie ›überzeugende Balance‹ und ›humorvolle Wertschätzung‹, also in der Beschreibung des Artefakts, die einen wertschätzenden Eindruck vermittelt. In einem anderen Fall wird das Urteil expliziter formuliert:

»Da ich mich gerne von den Geschichten überraschen lasse und es etwas langweilig finde, wenn ich schon vorher weiß, was später geschieht, konnte ich Das Reich der sieben Höfe: Flammen und Finsternis leider nicht so viel abgewinnen.« (Rez L13)

In den Interviews mit Rezensent_innen wird deutlich, dass nicht nur ein Urteil, sondern auch dessen Argumentation als wesentlicher Bestandteil

ihrer Beiträge erachtet wird, wie zum Beispiel in folgendem Zitat deutlich wird: »[...] ich versuche, mir beim Schreiben schon irgendwie klar zu werden, fand ich die Ausstellung jetzt eher gut oder eher schlecht und warum« (IP 02: 718-720).

Der Schreibprozess wird so zur Suche nach einem Urteil und den Begründungen dafür. Dieselbe Interviewpartnerin habe in ihren Texten »schon immer versucht zu begründen«, fügt aber hinzu: »wahrscheinlich würde mir das jetzt heute nicht mehr so reichen« (IP 02: 646-648). Diese Aussage lässt auf ein spezifisches Bildungspotential schließen: Der gewachsene Anspruch bzw. eine fundierte Begründung des Urteils und damit die Positionierung als glaubwürdige Kritikerin als selbstgestecktes Entwicklungs- bzw. Bildungsziel. Rückblickend scheinen der Rezensentin die Begründungen, gerade »ganz am Anfang« ihrer Tätigkeit »nicht immer so fundiert« (IP 02: 643-645). Selbstkritisch betrachtet sie ihre frühere Rezensionstätigkeit, den Prozess hin zu einer neuen Qualität sowie ein mögliches Ziel der Selbstpositionierung als Kritikerin. In diesen Selbsteinschätzungen und Positionierungen liegt also Potential für Bildungsprozesse und informelle Lernprozesse, die solche Transformationen erst ermöglichen. Das Bildungspotential liegt hier im Kontext einer über längere Zeit andauernden, reflektierten Rezensionstätigkeit.

Expert_innen

Rezensent_innen positionieren sich mit ihrem Text als Expert_innen, indem sie den Gegenstand mit ihrer Expertise kontextualisieren; der Gegenstand steht dann im Vordergrund des Textes. Als Expert_innen zeichnen sie sich zum Beispiel durch einen sehr differenzierten Blick auf das Artefakt aus oder durch eine literatur- bzw. kunstwissenschaftliche Kontextualisierung. Der Kontext bzw. das Wissen wird in unterschiedlicher Weise eingebracht, beispielsweise werden Personen oder Begriffe mal erklärend eingeführt, mal ohne weitere Erläuterung vorausgesetzt. So lassen sich manche Expert_innen als »Gateopener« beschreiben, andere als »Gatekeeper« bzw. »Gapkeeper«, die sich durch voraussetzungsvolle Texte und einen scheinbar deutlichen Wissensvorsprung auszeichnen und diesen auch bewusst darstellen. Sprache wird dort als Distinktionsmittel erkennbar, ob im Wortschatz oder im Satzbau. Zwar sei eine gewisse Lesbarkeit und ggf. Erläuterung durchaus

wünschenswert, so eine Interviewpartnerin in Bezug auf voraussetzungs- volle Rezensionstexte, so »dass man mit unterschiedlichen Hintergründen einen Zugang zum Text hinbekommt, so. Aber so ein bisschen muss man leider voraussetzen, dass es da, dass es da ein gewisses Wissen gibt« (IP 05: 981-984).

Während die Sprache einerseits Rezeptionsbarrieren aufbauen kann, kann sie andererseits auch Verbindungen schaffen. Die Verwendung von Fachsprache oder Schlüsselbegriffen verbindet Mitglieder einer (Fach-) Community. Dadurch entsteht ein Zugehörigkeitsgefühl und ein gemeinsam konturierter Raum. Inhaltlich zeigen sich Expert_innen zum Beispiel in einer detailreichen Darstellung des Gegenstands oder einer umfangreichen oder differenzierten Kontextualisierung. Details signalisieren ihre Kenntnisse in der Kunst und bestehender Diskurse, Fußnoten verweisen auf entsprechende Theoriekenntnisse, eingefügte Links führen zu thematisch anschlussfähigen Seiten. Auch in der Verwendung von Zitaten zeigt sich ein gewisses Selbstbewusstsein im Umgang mit dem Artefakt – in der Entscheidung nämlich, welches Detail des Artefakts besonders wichtig, repräsentativ oder aussagekräftig ist. Diese Auswahl setzt Kenntnisse bzw. die selbstbewusste Einschätzung voraus, worauf es im Werk ankommt. Ebenso kann die explizite Benennung von Defiziten zur Positionierung als Expert_in beitragen, denn es erfordert entsprechende Kenntnisse, Ansprüche und Erwartungshaltungen, um auf Lücken aufmerksam zu werden und zu machen. Expertise im Sinne von Vertrautheit mit der Materie lässt sich im Datenmaterial beispielsweise an Begriffen wie »ungewohnt« (zum Beispiel in Rez K2) erkennen – die also darauf schließen lassen, dass Erwartbares und Typisches wahrgenommen wird. Zur Rolle des Wissens schreibt Dewey in seinem Buch über »Kunst als Erfahrung« (1995: 62):

»Wenn der sensorische Genuss für Auge und Ohr ästhetisch ist, so deshalb, weil er mit der Tätigkeit verbunden ist, deren Ergebnis er darstellt. Sogar die Freuden des Gaumens sind für einen Epikuräer [sic!] andere als für jemand, dem lediglich sein Essen schmeckt. Es ist nicht bloß ein Unterschied in der Intensität. Dem Epikuräer [sic!] ist weit mehr bewusst als der Geschmack der Speise. Mit dem Geschmack verbinden sich direkt erfahrene Eigenschaften, die auf dem Wissen um seine Ursache und die Art der Zubereitung sowie auf Gütemaßstäben beruhen.«

Das – wachsende – Wissen ermöglicht demnach einen veränderten Zugang zur Kunst. Das lässt auf ein anderes Bildungspotential schließen, das ›Wissen über Kontexte‹, das in einem der Interviews vor dem Hintergrund der inzwischen mehrjährigen Rezensionstätigkeit thematisiert wird:

»[V]or ein paar Jahren war ich halt noch viel unbedachter. [...] weil ich einfach noch nicht [Pause] dieses Wissen hatte über die Kontexte eben.« (IP 02: 632-634; vgl. auch IP 05: 631-632)

Künstler_innen

Rezensent_innen positionieren sich mit ihrem Text als Künstler_innen, indem sie ihn kreativ mit Wortschatz und Satzbau gestalten; die Präsentation steht im Vordergrund. Künstler_innen gestalten rezensive Texte mit Stilmitteln wie beispielsweise rhetorischen Fragen, Wortschöpfungen und Abwechslung durch die Verwendung von Synonymen.

Beispiele aus dem Datenmaterial deuten in unterschiedlichen Ausprägungen darauf hin, dass die Sprache als Transportmittel für die ästhetischen Eigenschaften der Artefakte verwendet wird bzw. dass der Schreibstil unmittelbar vom Stil des Artefakts beeinflusst wird. So schreibt beispielsweise ein Rezensent, die Buchautorin habe »einen Roman gezaubert, der sich liest, als wäre er mit Tusche auf Pergamentpapier gestreichelt, gehaucht, aufgetragen worden.« (Rez L12) Darunter steht in einer Antwort des Rezensenten auf einen Kommentar zu seinem Schreibstil, der Roman habe ihn »wohl inspiriert und abgefärbt« (Rez L12). Auch folgende Passage aus einem rezensiven Text spiegelt mit der Wortwahl, dem Superlativ, Alliterationen und einem Trikolon sprachlich sensibel die Empfindung für das Werk wider:

»Zaataris Arbeitsweise vereint die Neugier eines Archäologen, der seine Funde penibelst genau auf ihre Beschaffenheit und Herkunft hin untersucht, die Faszination eines Anthropologen an seinem Feld und die Akribie eines Archivars, ohne jedoch den Blick für das eher Banale, Leise, leicht zu Übersehende zu verlieren.« (Rez K1)

Der rezensive Text wird in solchen Fällen zum sprachlichen Experimentierfeld, während er die Komplexität eines Werkes zu fassen versucht, nach dem

Kern eines Werks forschert und dieses in anderer, sprachlicher Form zu fassen sucht. Die Sprache dient als Werkzeug, um die eigene Wahrnehmung des Artefakts wiederzugeben. Erst in der Versprachlichung, in der Veräußerung des eigenen Denk- und Beurteilungsprozesses kommt diese Wahrnehmung zu einem vorläufigen Abschluss und wird so bildungstheoretisch besonders relevant. Nicht nur der Urteils- oder Erkenntnisprozess wird von den Rezensent_innen als bedeutsam erkannt, sondern vor allem die sprachliche Präsentation in Bezug auf das zu rezensierende Werk. So zeigt sich im Stil der geschriebenen Präsentation ein weiteres Bildungspotential. Eine Interviewpartnerin erwähnt bezüglich des Schreibstils eine selbstbeobachtete Entwicklung: Wortspiele seien in ihren Texten weniger geworden, die Beschreibung von Stimmungen dagegen wichtiger – »so handwerkliche Dinge [...] was man früher gerne gemacht hat und dann sich abgewöhnt hat« (IP 02: 627-629). Sie beschreibt das Finden eines eigenen Stils, mithin einer eigenen Positionierung.

Zwischenfazit: Rezensive Texte als Kunstkommunikation – Rezensent_innen als Vermittler_innen

Die drei genannten Positionierungen eines Subjektes, die nicht immer eindeutig, sondern auch überlappend in unseren Daten auftreten und daher keine klassischen Typen darstellen, lassen sich stützen durch die Unterscheidungen, die Hausendorf für den Gegenstand der Kunstkommunikation trifft. Er unterscheidet dabei, aus welchem wissenschaftlichen Blickwinkel die Kunstkommunikation analysiert wird. Kunstkommunikation könne als »Ausdruck von Werturteilen über Kunstwerke, also im weitesten Sinne als Kunstkritik« betrachtet werden (Hausendorf 2007: 21). Des Weiteren beschreibt er Kunstkommunikation als »Moment wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Kunst im engeren Sinne, also jeweils einer disziplinspezifischen Begründung des Gegenstandes ›Kunst‹ bzw. seiner jeweiligen Gattung (Musik, Literatur, Theater, Tanz, Architektur, Malerei, ...)« (Hausendorf 2007: 21). Daran angelehnt zeigt sich in unserem Datenmaterial Wissen im weiteren Sinne als Expertise zum Gegenstand. Ebenso sei Kunstkommunikation »Bestandteil von Kunst selbst, also im weitesten Sinne in und mit Kunst provoziert und inszeniert« (Hausendorf 2007: 21) – dies entspricht vor allem der vom Artefakt inspirierten Präsentation, die Rezensent_innen

selbst zu Urheber_innen bzw. Künstler_innen werden lässt. Darüber hinaus lässt sich Kunstkommunikation nach Hausendorf auch beschreiben als »Mittel zur Kunst, also im weitesten Sinne hinführend, vermittelnd und erklärend« (Hausendorf 2007: 21).

Für das Forschungsprojekt lässt sich argumentieren, dass sich dieser vierte Aspekt der Vermittlung (neben Urteilen, Kontextualisieren und Präsentieren) mit Blick auf das Datenmaterial in allen drei Positionierungen (Kritiker_in, Expert_in, Künstler_in) wiederfindet. Denn mit jedem rezensierten Text geht eine Form der Vermittlung zwischen Artefakt und Leser_innen einher, wenn auch in unterschiedlichem Maß und Stil – ob über eine eigene Stellungnahme und das eigene Urteil, über Kontexte und Erklärungen, über ästhetische Beschreibungen und ausgewählte Sprache. Ebenso findet sich die Vermittlung als Motiv in den Interviews. Die Befragten verwenden Begriffe wie »Vermittlungsarbeit« (IP 04: 340; vgl. auch 148, 177, 291 u. a.) und sprechen über die Aufgabe, »einen Einstieg [zu] ermöglichen« (IP 02: 1080-1081). Die Leser_innen werden mit dem Text an die Hand und mit auf Erkundungstour durch die Ausstellung bzw. das Buch genommen. Vermittlung bedeutet in diesem Fall nicht nur Vermitteln zwischen Artefakt und Leser_in, sondern zunächst in einem Bildungsprozess auch Vermittlung zwischen Artefakt und Rezensent_in. So formuliert eine Interviewpartnerin ihren wachsenden Anspruch: »Mir ist es tatsächlich wichtiger geworden, irgendwie, selbst durch das Schreiben etwas noch zu entdecken« (IP 02: 714-715). Hier wird der Schreibprozess als Suchbewegung erkennbar, als Neugier auf Entdeckungen. Gleichzeitig zeigt sich an diesem Zitat, dass auch der eigene Anspruch und die Motivation zu einem Bildungspotential werden.

Mit der Darstellung dieser Bildungsaspirationen und der dazugehörigen Positionierungen besteht ausdrücklich kein Anspruch, rezensive Texte eindeutig je einer Positionierung zuzuordnen. So geht beispielsweise auch bei Hausendorf das Verständnis von Kunstkommunikation »als Ausdruck von Wert- und Geschmacksurteilen« direkt einher »mit Anspruch auf Autorität und Expertise/Fachlichkeit« (Hausendorf 2007: 22). Demnach ließen sich Kritiker_innen und Expert_innen kaum voneinander trennen und auch für das vorliegende Datenmaterial werden die engen und wesentlichen Verbindungen zwischen Urteil, Expertise und Präsentation bewusst. Es tritt lediglich die eine oder andere Positionierung vermehrt oder verstärkt in einem rezensierten Text oder einem Interview auf. Wichtig für die Forschungsfrage

ist, dass sich die Positionierungen als unterschiedliche Entwicklungspotentiale erkennen lassen.

Versteht man nun Rezensionsprozesse als Akte der Positionierung, lassen sie sich mit Jörissen und Unterberg als Bildungsprozesse und als »ästhetische Artikulationen« fassen:

»Bildungsprozesse sind daher immer Prozesse der Positionierung. Eine solche Positionierung wird nun im Allgemeinen als eher rationale Reflexion vorgestellt. Explizite (verbal-argumentative, theoretische) Reflexion ist jedoch nur eine spezifische Praxisform unter anderen. Eine andere Möglichkeit der Positionierung liegt in der ästhetischen Artikulation und sie wird wesentlich ermöglicht durch das Spannungsverhältnis kultureller Formen, tradierter Ästhetiken und medialer Bedingungen des Ausdrucks und der Kommunikation.« (Jörissen/Unterberg 2019/2017)

Der digitale Raum bietet mithin ein Experimentierfeld für die eigene Positionierung – für Selbstverhältnisse, -thematisierung und Entwicklung. So beschreibt eine Interviewpartnerin die Möglichkeit, sich »selbst auch als Autorin mit zu thematisieren«, sich »immer auch bewusst zu machen, wer spricht hier eigentlich, aus welcher Perspektive wird diese Geschichte jeweils erzählt« (IP 04: 9-12). Das wachsende Bewusstsein für die eigene Positionierung im digitalen Raum sensibilisiert die Rezensent_innen. Die Fundiertheit, Themen- und Wortwahl, der Schreibstil, handwerkliches Können und der eigene Anspruch verändern sich. Mit der Platzierung der eigenen Urteile, Kontexte und Texte geht auch eine Selbstermächtigung einher und die Erzeugung neuer Deutungshoheiten im Kunst- und Literaturdiskurs. Die Rezensent_innen üben sich in der Nutzung der Sprache als Instrument dieser Ermächtigung, der Aneignung, aber eben auch Vermittlung von Kunst. Denn die Sprache »entpuppt sich als Auslöser und Motor eines Prozesses des Nachdenkens und Imaginierens, auch jenseits der Sprache« (Brandstätter 2017: 38). Mit der Verschriftlichung sei es schließlich möglich, »unsere Sinne, unseren Verstand und unsere Imagination zu schärfen für die Möglichkeiten der jeweiligen Kunstwerke und Kunstformen« (Seel 2017: 26).

Den drei Positionierungen wohnen jeweils entsprechende Entwicklungsprozesse inne. Entwicklungs- und damit Bildungspotential zeigt sich in Bezug auf die Urteilsfähigkeit, die Expertise und den Schreibstil sowie im eigenen Anspruch (in der Bildungsaspiration) und in der Reflexionsfähig-

keit der eigenen Äußerungen. In der Verschiebung, Reflexion und Motivation zur Auseinandersetzung mit diesen Positionierungen können Transformationen des jeweiligen Selbst-Welt-Verhältnisses stattfinden. »Prämissen der Weltaufordnung bzw. der Erfahrungsverarbeitung werden durch andere ersetzt, die dann dominant werden und für die dann der Selbstbestätigungscharakter wiederum gilt«⁷ (Marotzki 1990: 44). Solche Prozesse gilt es vor dem Hintergrund der Digitalität zu reflektieren. So formuliert Hugger in Bezug auf Jugendliche, was jedoch auch für Erwachsene gilt:

»Die partizipativen Möglichkeiten der Online-Welt erlauben ihnen [den Jugendlichen] zumindest potenziell, sich selbstbestimmt zu artikulieren, wodurch sie nicht zuletzt die Wirksamkeit eigenen Handelns erfahren können.« (2020: 20)

In der Beschäftigung mit Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmtheit vor dem Hintergrund der Digitalität stößt man schnell auf den Begriff der »digitalen Souveränität«, der beispielsweise folgendermaßen definiert wird:

»Als »digitale Souveränität« wird die Möglichkeit verstanden, digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen. Digital souveränes Handeln ist einerseits an individuelle Voraussetzungen gebunden, nämlich eine hinreichende Medienkompetenz der Person, und andererseits an die Bereitstellung entsprechender Technologien und Produkte. So setzt beispielsweise die Kontrolle des Nutzenden über die Darstellung der eigenen Person in der digitalen Welt, Wissen über verschiedene Medien, relevante Sicherheitsaspekte und potentielle Gefahren ihrer Verwendung voraus (Medienkompetenz), außerdem aber auch zertifizierte IT-Produkte, Datenschutzrichtlinien und Systeme, die eine sichere Datenübermittlung garantieren.« (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2018: 12)

7 Prämissen der Weltaufordnung können nach Marotzki, der sich wiederum auf die Lerntheorie Gregory Batesons bezieht, weder wahr noch falsch sein. Sie stellen gewissermaßen die Grundlagen der Art und Weise dar, wie das Individuum auf sich selbst und die Welt blickt und diese wahrnimmt.

Im Kontext der Kulturellen Bildung gilt es, diese digitale Souveränität weiterzudenken, über technisches Know-how, Kontrolle und Bewusstsein für Datenschutz hinaus zum Beispiel in Hinblick auf Einsatzmöglichkeiten und -grenzen oder eigene Entwicklungspotentiale, aber auch -hemmungen. Anzustreben ist also die »Fähigkeit zur Bewusstmachung und Verbindung der Spielarten sowie zur situationsbezogenen Nutzung (oder eben auch Nicht-Nutzung) der Möglichkeiten –, und zwar auch dann, wenn man weiß, dass man nicht Herrscher über die Strukturen ist« (Rat für Kulturelle Bildung 2019: 86).

Gerade die situationsbezogene Nutzung bzw. die Einschätzung der Situation setzt entsprechende andere ›Souveränitäten‹ voraus, um zu wissen, wofür und wie bestimmte Tools genutzt werden können, um sich im digitalen Raum zu positionieren. Dann kann digitales Gestalten in der Kulturellen Bildung voll zum Tragen kommen und Bildungspotentiale schaffen. Mit der Erlangung digitaler Souveränität werden Ausdrucksfähigkeit und Entwicklungspotentiale erweitert. Souveränitäten wie beispielsweise in Bezug auf das Urteil, den Gegenstand und die Präsentation lassen sich durch Rezensionsprozesse im und für den digitalen Raum nutzen und erweitern. Wir können anhand des Datenmaterials aber auch verdeutlichen, dass die vorgestellten Positionierungen im Kontext des digitalen Rezensierens mit digitaler Souveränität zusammen gedacht werden müssen, um gewünschte Ergebnisse und Erlebnisse – wie beispielsweise bestimmte Gegenreaktionen, Follower, Austausch, aber auch Rückzugsmöglichkeiten und damit weiterführende Lern- und Bildungsprozesse – zu generieren. Digitale Souveränität ist und braucht daher auch kulturelle Souveränität. Die gewonnenen Erkenntnisse über die Selbstverhältnisse bei Prozessen des Rezensierens sollen im Folgenden um die Facetten der Fremdverhältnisse ergänzt werden. So schreibt Winfried Marotzki:

»Gerade im Selbstbezug liegt das steigerbare Lernpotential. Das bedeutet allerdings nicht, wie auch schon dort genannt, daß ein gesteigerter Selbstbezug ein gesteigertes Absetzen von sozialen Kontexten, also in gewisser Weise Egoismus produzieren würde. Ein gesteigerter Selbstbezug ist vielmehr ein solcher, in dem das Subjekt aufgrund seiner interaktiven Vermitteltheit sich selbst als Akteur begreifen kann.« (1990: 43).

5.3 Fremdverhältnisse: Schnittstellen als Möglichkeitsräume

Der digitale Raum bietet Schnittstellen zu anderen Usern, eine Sichtbarkeit und Öffentlichkeit, die sich auf den Rezensionsprozess und die eigene Entwicklung auswirkt. Die Reaktionen auf rezensive Texte werden beispielsweise selbst wiederum in Kommentaren sichtbar. Diese Schnittstellen und Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen stellen eine wesentliche Besonderheit des Digitalen dar, die für kulturelle Bildungsprozesse eine hohe Relevanz erhält. Die Online-Plattformen bieten Raum für Resonanz und – woran man vielleicht als erstes denkt – auch für Anerkennung.

Resonanz verstehen wir mit Hartmut Rosa als »intrinsisches Interesse und [durch] Selbstwirksamkeitserfahrung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren. Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung; sie setzt voraus, dass beide mit eigener Stimme sprechen, und dies ist nur dort möglich, wo starke Wertungen berührt werden.« (Rosa 2016: 298)

Es geht demnach an diesen Schnittstellen um Resonanz als »dynamisches Geschehen« und »lebendige Antwortbeziehung« (Rosa 2016: 333f.), also eben nicht nur um einseitig vergebene oder entzogene Anerkennung. »[A]lso wenn man merkt, man wird gelesen, man bekommt Feedback, Reaktionen, macht es natürlich einfach mehr Spaß, das ist einfach so. Und ich glaube nicht, dass das etwas mit Eitelkeit zu tun hat, sondern, oder mit, schon so ein Stück Selbstbestätigung, ich mache etwas, was andere gut finden und jeder Mensch mag das« (IP 06: 646-651). Phänomene wie »Aufmerksamkeit« (IP 05: 1282), Freude über »gute Resonanzen« (IP 04: 51), von der »Rückmeldung der anderen [...] gesteuert« zu sein (IP 04: 474-475), Followerzahlen und Likes spielen in den Interviews eine Rolle und damit natürlich auch das Streben nach Anerkennung: »Ist ja auch nachvollziehbar, also jeder will ja irgendwie gefallen und gemocht werden, oder viele zumindest, ich auch« (IP 04: 481-482).

Wie folgender Interviewausschnitt zeigt, hängen Anerkennung (in Form reiner Follower- oder Klickzahlen) schließlich zusammen mit einer (möglichen) Antwortbeziehung:

»[...] um jeden Einzelnen [Follower, Anm. V. R., C. R.] habe ich mich so gefreut und das reicht dann auch schon so stark als Bestätigung, wenn man dann schon mal mehr als nur sich hat und die vielleicht zehn Freunde, mit denen

man einmal etwas bespricht oder einmal etwas teilt und dass man irgendwie noch mehr in Austausch kommen und treten kann und so« (IP 04: 638-643).

Gerade das Bedürfnis nach Austausch mit (bestimmten) Personen wird gesucht: »Also wo ich denke, ah das ist cool, oder das ist gut oder das ehrt mich jetzt, dass eine bestimmte Person sich die Mühe macht, da auch noch eine EMail zu schreiben, das ist ja jetzt nicht selbstverständlich« (IP 04: 87-90). In der Wahrnehmung und Wertschätzung der fremden Äußerung entsteht Austausch, der als Resonanzgeschehen auch bildungsrelevant wird. Selbst-Positionierungen und Entwicklungspotentiale erhalten durch dieses Resonanzgeschehen einen weiteren Möglichkeitsraum – die »partizipativen Möglichkeiten der Online-Welt« (Hugger 2020: 20).

Die folgenden Abschnitte sind gegliedert entsprechend der Schlüsselkategorien, wie sie sich in unseren Daten zeigen. Die jeweilige Überschrift stellt eine Schlüsselkategorie in Bezug auf Schnittstellen als Fremdverhältnisse dar und wird – durchaus sehr knapp und konzentriert – durch beispielhafte Stellen bzw. Zitate aus den Daten verdeutlicht.

Publikumsbewusstheit

»[D]ie Sachen haben auch, finde ich jetzt, deutlich mehr Anspruch, also wenn ich etwas mache, dann ist das schon für mich jetzt nicht einfach mal an einem Tag oder so geschrieben, sondern ist schon gründlich und lang recherchiert und tausend Mal überarbeitet. Also ich gebe mir schon Mühe dann, wenn ich etwas veröffentliche, auch etwas Ordentliches zu veröffentlichen. [...] am Anfang habe ich noch öfter einfach Augen zu und ›Publish‹ gedrückt und ja, es war auch noch nicht so wichtig, also man hatte natürlich auch noch nicht so viele Follower und es war irgendwie [Pause], war nicht mit, mit einem großen Risiko verbunden.« (IP 04: 495-510)

Die Interviewpartner_in beschreibt, wie sich der eigene Anspruch und die eigene Sorgfalt im Umgang mit rezensiven Texten durch die reine Zahl an regelmäßigen Leser_innen (Followern) verändert. Das Zitat verdeutlicht noch einmal das Phänomen des wachsenden Anspruchs und bringt ihn in Zusammenhang mit der Bewusstheit dafür, gelesen zu werden. Die imaginäre Anwesenheit eines Publikums verändert den Rezensionsprozess, be-

fördert Entwicklungsprozesse und die Lernaspiration. Die im Digitalen gesuchte Öffentlichkeit wirkt als Ansporn, etwas ›Ordentliches‹ zu liefern. Die ›gründliche und lange Recherche‹ nimmt Einfluss auf den Entwicklungsprozess der Expertise; die ›Mühe‹ und das ›Überarbeiten‹ nehmen Einfluss auf den Entwicklungsprozess des Schreibstils und auch des Aufbaus und der Argumentation. Dabei spielt nicht nur eine Rolle, wie viele Leser_innen es sind, sondern auch, wer sie sind – »dass es in so einem bestimmten Feld kursieren wird oder kann« (IP 02: 648-649). So formuliert eine Interviewpartnerin im Wissen, dass sie bekannt ist und ihre Texte gelesen werden, den häufigen Gedanken: »[D]as muss jetzt schon auch gut sein«, sie könne »da jetzt nicht so irgend so einen Mist veröffentlichen« (IP 02: 641-643). Der Anspruch hängt schließlich auch davon ab, welche Schnittstellen gesucht werden – ob die Online-Veröffentlichung als »Portfolio« (IP 02: 416) oder als »Privatvergnügen« (IP 06: 686) verstanden wird, ob also die Suche nach Austausch und Kontakten stärker beruflich oder privat motiviert ist. Zum Teil würde man sich im wachsenden Bewusstsein des Publikums und der Zusammenhänge innerhalb der Communities »nicht mehr ganz so weit aus dem Fenster lehnen«, zum Teil sei wiederum »viele wieder etwas egal geworden« (IP 05: 632-635) – das hinge schließlich auch vom »Standing« ab (IP 05: 235). Das lässt darauf schließen, dass mit der eigenen Etablierung innerhalb einer Community auch Mut und Interesse wachsen, sich ›aus dem Fenster zu lehnen‹. Daran werden unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten erkennbar. Das Interesse an der Kunst und einer vertieften Auseinandersetzung damit veranlasst die Rezensent_innen zu ihrer Online-Tätigkeit, mit der sie Teil einer (Online-)Gemeinschaft werden. Die Auseinandersetzung mit und die Entwicklung innerhalb der Gemeinschaft wiederum führen zu einer veränderten Auseinandersetzung mit der Kunst. Das ›Standing‹ geht mit einer veränderten Positionierung einher, sowohl gegenüber der Gemeinschaft als auch der Kunst.

Lernanlässe

»[I]ch habe das Gefühl, ich habe, also gerade durch, durch (eine Online-Plattform, Anm. V. R., C. R.) in den letzten Jahren auch wahnsinnig viel gelernt. Also wahnsinnig viel Anregungen bekommen und es ist eben auch ein relativ guter Raum, um mal so Versuche herauszulassen [...]. Also um einfach mal zu

sagen, ich denke gerade lose über das und das nach. Und dann sagt jemand, aber hast du schon einmal da und da geguckt, und dann entwickelt sich natürlich irgendwie etwas. Aber ich empfinde das als Möglichkeitsraum sehr angenehm, weil man eben natürlich noch nicht so festgelegt ist auf einen Gedanken.« (IP 01: 403-413)

Die Interviewpartner_in beschreibt, wie die Online-Kommunikation als Inspiration und Einladung zum Experimentieren fungieren kann. Die Rückmeldungen und die Interaktion mit einer Community werden als Gelegenheiten wahrgenommen, um mehr zu lernen, mehr oder weniger aktiv nach Anregungen und Rückmeldungen zu suchen und neue Erfahrungen zu sammeln. Es wird wertgeschätzt, »dass Leute dann halt weitere Ideen herantragen oder auch Kritik« – denn dadurch lerne man »tatsächlich auch noch einmal mehr« (IP 01: 145-148). »Diskussionen auch inhaltlicher Art« seien »bereichernd« und führten schließlich auch dazu, »Aspekte davon noch einmal [...] [aufzugreifen]« (IP 04: 106-109). Ein wiederkehrendes Motiv in den Interviews ist das eines wachsenden ›Bedacht-Seins‹: »[I]ch versuche mittlerweile, vieles zu bedenken« (IP 03: 319-320). Das betrifft, wie bereits erwähnt bzw. zitiert, das Kontextwissen zum Artefakt, aber auch andere Bereiche wie zum Beispiel Political Correctness (vgl. IP 03: 303-304ff.), denn »denen [den Leser_innen, Anm. V. R., C. R.] entgeht nichts [...] du bist da ständig unter Kontrolle« (IP 03: 328-329). In Abgrenzung zum Bildungsbegriff geht es in den Aussagen, die zu dieser Kategorie führen, darum, dass neues Wissen angereichert wird, um Anlässe, Neues auszuprobieren, und um Anregungen, die jedoch noch nicht zu einer strukturellen Veränderung des Selbst-Welt-Verhältnisses führen müssen, durch das der transformatorische Bildungsprozess gekennzeichnet ist. Man lernt im besten Fall täglich, auch wenn sich ggf. erst über einen längeren Zeitraum die jeweilige »Weltaufordnung« (vgl. Marotzki 1990) ändert.

Mehrstimmigkeit

»[I]ch finde es schon auch spannend irgendwie, das so zu sehen wie so einen Dialog mit mehreren Stimmen, dass man irgendwie, wenn es schon mehrere Rezensionen gibt, dann weiß man ja schon, welche Fragen stehen im Raum und dann, darauf zu reagieren oder noch einmal eine neue Frage zu stellen.

Also deswegen finde ich es eigentlich auch so wichtig, dass man nicht nur, ich habe jetzt meine Rezension geschrieben, hier habt ihr es, jetzt mache ich die nächste Ausstellung, sondern dass man auch weiß, was andere darüber gedacht haben, dass wirklich so eine Art von Austausch zumindest im eigenen Kopf möglich ist und, oder auch über das eigene Geschriebene.« (IP 02: 478-489)

Die Interviewpartner_in beschreibt, wie wichtig es ihr ist, den – ggf. imaginären – Austausch zu suchen, ihre Rezension und Meinung im Kontext anderer Äußerungen zu betrachten, »die dann auch die gleiche Sache unterschiedlich bewerten und sehen« (IP 02: 516-517). Ziel sei es, eine »Ausstellung aus sehr verschiedenen Blickwinkeln anschauen« zu können (IP 05: 132-133), die im digitalen Raum sicht- und lesbar werden. Es sei »einfach toll, was Literatur bei so vielen Leuten irgendwie auch auslösen kann und auf so verschiedene Arten und Weisen auslöst« (IP 03: 870-872). Der Austausch sei toll, »gerade wenn man ein Buch hatte, was man vielleicht nicht so gut fand oder auch nicht verstanden hat, damit einfach eine Diskussion anzustoßen« (IP 03: 874-877). Da seien »Leute echt alle aktiv« und »gut drauf und treten da total gerne in den Dialog« (IP 03: 879-880). Das sei »so ein interessanter Punkt an Kunstkritik«: »[S]o eine utopische Idee von, dass doch irgendwie so eine [Pause] Art von, so ein Austausch stattfindet. Mehrere Stimmen eben möglich sind« und die Idee, »an irgendeiner Art von Diskurs teilzunehmen« (IP 02: 510-515).

Der digitale Raum bietet Platz für Diskurse, deren Öffentlichkeit und Lesbarkeit sowie gegenseitige Bezugnahme. Das biete beispielsweise eine Online-Plattform an: »[D]a ist viel Platz, da können, unterschiedliche Meinungen können darauf Platz finden« (IP 05: 57-58). Der Austausch wird im Datenmaterial vor allem bei Kommentarfunktionen sichtbar. Einige Blogs oder Plattformen ermöglichen diese Art des Austauschs nicht, auf anderen ist er sehr üblich. Durch Mehrstimmigkeit entsteht das Potential für Perspektivwechsel. Aus verschiedenen Blickwinkeln auf einen Sachverhalt zu schauen, zu erkennen, dass etwas auch ganz anders sein könnte, ist ein wesentliches Potential für Bildungsprozesse. Transformationsmöglichkeiten und damit Entwicklungspotentiale werden überhaupt erst durch unterschiedliche Perspektiven sichtbar und erfahrbar. Aus einer bildungstheoretischen Sicht ist daher der Austausch auf Plattformen, die Mehrstimmigkeit ermöglichen, unbedingt zu begrüßen und ein wesentliches Unter-

scheidungsmerkmal zu dem Prozess des analogen Rezensierens. Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es digital ebenso zu kritischen Konformierungsprozessen kommen kann, zu sogenannten »Filter Bubbles« (vgl. Pariser 2012), die in unseren Daten auch als Grenzziehungen markiert werden.

Grenzziehungen

»[D]adurch, dass ich keine ganz kleinen Accounts habe, stoße ich manchmal an so Erschöpfungsgrenzen [...] dann kriege ich halt wahnsinnig viel Wut oder wahn-, also wahnsinnig viel Debatte an mich herantragen. Das stört mich manchmal, also merke ich, dass das irgendwie, hätte ich ganz wenig Leute, mit denen ich mich unterhalte, wäre es irgendwie manchmal unanstrengender.« (IP 01: 853-862)

Einerseits erzeugen viele Stimmen und Rückmeldungen Freude am Austausch, Inspiration, Lernanlässe und Bildungspotentiale, andererseits auch Erschöpfung, Anstrengung, unerwünschte Debatten und den Wunsch nach Rückzug – entweder aus dem digitalen Raum oder in die eigene Filterblase. Interviewpartner_innen betonen, immer wieder gebe es Auslöser, das Handy wegzulegen, »weil es wirklich zu viel ist« (IP 03: 178-180), oder die Online-Plattform »zwei Tage lang nicht [zu] benutzen, weil das einfach gerade irgendwie explodiert« – bei »tausend Kommentare[n] [...], die einfach ganz schrecklich sind [...]« (IP 01: 910-911).

Darauffolgende Grenzziehungen und die Etablierung entsprechender Handlungsstrategien werden als Entwicklungsprozesse bei den Rezent_innen erkennbar: »[M]ittlerweile ist das halt so, dass ich das einfach weg ignoriere. [...] Aber früher hätte ich das kaum unkommentiert stehen lassen können« (IP 01: 930-934). In Anbetracht von »üble[n] Kommentare[n]« (IP 06: 739), »Hatespeech« (IP 06: 759) und »Verrohung« (IP 06: 761) im Umgangston sei es »umso wichtiger«, »sich halt einfach Räume zu schaffen, in denen man sich wohlfühlt im Netz« (IP 06: 776-778). Es gilt also, Strategien zu entwickeln, um nicht auf den Austausch zu verzichten, Unerwünschtes fernzuhalten, »gleichzeitig trotzdem Stellung zu beziehen, wenn es darauf ankommt« (IP 06: 781-782). Die Konfrontationen führten auch dazu, »dass Leute sehr loyal miteinander dann irgendwann werden [...], der gemeinsame Feind schweißst einen zusammen« (IP 01: 956-957). Wichtig wird die aktive

und bewusste Gestaltung sowie Bewusstwerdung der eigenen bzw. genutzten Räume und Blasen: »[I]ch habe das Gefühl, ich habe eine wahnsinnig angenehme Blase, Filterblase, und manchmal komme ich auch aus meiner Filterblase heraus und das ist dann auch toll, aber ich habe irgendwie das Gefühl, ich bin [Pause] sehr glücklich im Internet [lacht]« (IP 01: 880-885).

Wünschenswert für die aktive Gestaltung der eigenen Umwelt ist es, nicht etwa nur Grenzen zu ziehen, sondern auch deren Überwindung zu fördern. Dies kann das Schaffen von Begegnungen sein oder die Verbindung von Communities und Diskursen – also Strategien zu entwickeln, Strukturen zu gestalten, um Grenzen zu überwinden. Eine »Debatte hätte durchaus profitiert davon, dass noch einmal andere Stimmen da hinein gegangen wären« (IP 01: 614-615), um »theoretischen Bezug an Literatur heran[z]utragen« (IP 01: 587). Wünschenswert sei, »wenn sich diese Szenen [der Genre-Book-Blogger, Anm. V. R., C. R.] auch ein bisschen öffnen würden« (IP 01: 620), ihnen andererseits nicht so »wahnsinnig viel Dünkel« entgegengebracht würde (IP 01: 600). Wichtig sei einem_r Befragten auch, auf den Plattformen eine Offenheit zu bewahren, zum Beispiel gegenüber »jungen Bloggern« (IP 05: 741, vgl. 729-741), gerade wenn sich so eine Plattform im Laufe der Zeit zu einer »Institution« (IP 05: 689-690) entwickle und viele Autor_innen dort veröffentlichen, die »man auch kennt so in der Szene« (IP 05: 738-739). Wachsender Anspruch und Seriosität einer Plattform sollten nicht Teilhabe verhindern (vgl. IP 05: 733-735).

Eigene und erfahrene Grenzen im Digitalen fordern die Rezensent_innen also heraus, neue Handlungsstrategien im Umgang mit diesen Grenzen zu entwickeln (»Grenzziehungen«) oder die Räume so zu gestalten und zu moderieren, dass Grenzen erweitert und dadurch überwunden werden.

Zwischenfazit: Raum für Entwicklung und Vernetzung

Digitale Räume, wie sie durch Rezensionsplattformen und Blogs geschaffen werden, schaffen Schnittstellen zu anderen Usern, Gleichgesinnten, Kommentator_innen, Diskussionspartner_innen – schaffen aber auch notwendige Grenzziehungen und zu überwindende Hürden. Die in 5.2 identifizierten Positionierungen korrespondieren mit unterschiedlichen Arten der Schnittstellengestaltung. Das Urteil der Kritiker_innen tritt beispielsweise als direkte Empfehlung bzw. Aufforderung an die Leser_innen in Erscheinung:

»Eine absolute Empfehlung! ...Definitiv ein #jahrhundertfotograf!« (Rez K11) oder »Nicht verpassen: Mega Ausstellung von #robertlongo, wahnsinns Kohlezeichnungen« (Rez K6). Die Kontextualisierung der Expert_innen bietet den Leser_innen potenziell Orientierung und Erklärung. Die Texte der Künstler_innen laden die Leser_innen dazu ein, den Ausstellungsbesuch oder die Lektüre sinnlich und ästhetisch nachzuvollziehen. Mit der Positionierung im digitalen – öffentlichen und sichtbaren – Raum geht immer auch eine bestimmte Ansprache der Leser_innenschaft einher. Mal ist sie mehr, mal weniger, mal expliziter, mal impliziter auf Austausch angelegt. Kriterien dafür sind eine entsprechende Positionierung der Rezensent_innen (vgl. Abschnitt 5.2) und ein Stil bzw. entsprechende direkte Aufforderungen im Text zur Adressierung der Leser_innenschaft oder eine bestimmte Gestaltung der Plattform. Gerade Leserunden wie zum Beispiel auf *LovelyBooks* zeigen, wie Rezensent_innen immer wieder aufeinander Bezug nehmen (Rez L5). Mit der Veröffentlichung im digitalen Raum findet in jedem Fall Vernetzung, die Verbreitung der eigenen Texte, die Suche nach Austausch, Gemeinschaften und persönlichen Grenzen statt. Die Öffentlichkeit und – allein die Vorstellung von möglichen – Rückmeldungen werden zu Motoren unterschiedlicher Entwicklungsprozesse, wenn es den Rezensent_innen gelingt, für sich einen sozialen Resonanzraum zu gestalten. Solche Räume bewirken die Entwicklung der oben angeführten Souveränitäten, des Anspruchs und Bewusstseins. Sie sind Motivation für den Rezensionsprozess – »ich würde ansonsten auch gar nicht sehr viel Spaß daran haben« (IP 01: 120-121), wie es eine Interviewpartnerin zum Ausdruck bringt – und bieten damit auch Potential für Bildungsprozesse. Gerade »gemeinsames sprachliches Handeln vor einem Kunstwerk kann auch zu präzisierenden Formulierungen bezüglich der Beschreibung der Wahrnehmungsumgebung führen« (Lange 2011: 285) – und damit auch zu einer differenzierten Wahrnehmung und Ausdrucksweise. »Das Bedingungsgefüge von kulturellen, ästhetischen und medialen Aspekten eröffnet Freiräume, die Veränderung, Distanznahme und Transformation ermöglichen. Diese Referentialität und darin ständig stattfindende kollektive Aushandlung von Bedeutung ist eine der wesentlichen Eigenschaft[en] einer Kultur der Digitalität« (Stalder 2017: 96f.).

Online-Rezensionen lassen sich als Teile solcher kollektiven Aushandlungsprozesse betrachten. Um diese Möglichkeitsräume auch zu nutzen, Freiräume zu schaffen und an diesen Prozessen teilnehmen zu können, bedarf es entsprechender Voraussetzungen und Schutzräume. Die hier aufge-

zeigten Dimensionen der Schnittstellen im digitalen Raum führen schließlich zu einer weiteren Ergänzung der »digitalen Souveränität« – um die Entwicklung von sozialen Handlungsstrategien zur Gestaltung der Räume und der Verhaltensmöglichkeiten auf Plattformen und gegenüber anderen Usern.

5.4 Weltverhältnisse: Kunstverhältnisse als Bearbeitung ästhetischer Erfahrungen

Die identifizierten Positionierungen korrespondieren nicht nur mit unterschiedlichen Arten der Schnittstellengestaltung, sondern auch mit unterschiedlichen Verhältnissen zur Kunst. Online-Rezensionen stellen nicht nur eine Suche nach Austausch und Gemeinschaft dar, sondern auch nach einem eigenen Umgang mit der Kunst. Mit dem Rezensionsprozess werden eigene Routinen und Formen des Umgangs mit künstlerischen und ästhetischen Artefakten etabliert oder ausprobiert. So dient beispielsweise der Vergleich nicht nur als rhetorisches Mittel der Präsentation und der Vermittlung durch Veranschaulichung, sondern auch der eigenen Verarbeitung des Kunsterlebnisses. Die Kontextualisierung dient nicht nur der eigenen Positionierung als *Expert_in* und der Wissensvermittlung, sondern auch der Welt- bzw. Kunstaneignung. Die Beurteilung und Begründung dienen nicht nur der Positionierung als *Kritiker_in*, sondern auch der Erarbeitung und Vergewisserung der eigenen Kriterien für Kunst.

Suche nach Weltaufordnungen

»Also wenn ich gar nicht weiß, dann versuche ich eigentlich erst einmal, die Ausstellung oder die Arbeit zu beschreiben einfach, also, was ist der Eindruck, wie ist vielleicht auch die Atmosphäre in dem Raum gewesen, [Pause] und, hm, darüber kommt man dann schon hin und wieder irgendwie auf so eine rote Linie oder irgendetwas, was einem dann wieder einfällt, indem man es aufschreibt, was einen vielleicht besonders beeindruckt hat, jetzt im positiven oder negativen Sinne.« (IP 02: 115-123)

Die Interviewpartner_in beschreibt, wie der Rezensionsprozess zum Anlass wird, nach Beschreibungen, Erinnerungen und einer »roten Linie« – sowohl für sich selbst als auch für das eigene Publikum – zu suchen (vgl. auch »rote[r] Faden« bei IP 05: 442). Die Suche nach einer passenden Einordnung des Erfahrenen in eine sich verändernde und ggf. neue Sichtweise auf das Selbst und die Welt, bildet nach Winfried Marotzki ein wesentliches Potenzial für Bildungsprozesse: »Solche Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen, möchte ich Bildungsprozesse nennen« (Marotzki 1990: 41).

Der Rezensionsprozess führt zur Reflexion der Rezeption, zum Nachdenken über das Artefakt oder die Rezeptionssituation und damit auch zur nachträglichen Intensivierung der Rezeption. Gewissermaßen intensiviert die Rezensionstätigkeit die Rezeption in zweierlei Hinsicht, wenn die Lektüre oder der Ausstellungsbesuch bereits in dem Bewusstsein erfolgt, dass später dazu ein Text entstehen wird oder auch parallel dazu ein Beitrag gepostet wird: »[A]lso ich habe auch das Gefühl, ich beschäftige mich dann stärker mit den Sachen« (IP 04: 289-290). Mit dieser Beschäftigung geht die Suche nach möglichen Inhalten einher, nach dem Nukleus, der Aussagekraft des Buches oder der Ausstellung, aber auch nach eigenen Assoziationen und Themen. Diese Suche ist motiviert von einem »Erkenntnisdrang« (IP 04: 962), um nicht »nur eine Seite einer Medaille zu beleuchten, sondern immer schon [...] alles in seiner schillernden Anwesenheit irgendwie wahrzunehmen« (IP 04: 956-958). Der Rezensionsprozess wird zum Versuch, Themen zu verdichten, eigene Fragen zu formulieren, einen eigenen Fokus zu setzen, eine »Linie« zu finden, den »eigenen Gedanken noch hinzu[zu]fügen« (IP 02: 698), eine »neue Frage zu stellen« (IP 02: 483) und genau das einzubringen, was einem »selbst aufgefallen ist« (IP 02: 19-20).

Das Verfassen von rezensiven Texten kann also bereits den Rezeptionsprozess intensivieren (vgl. IP 04, 283-293, 1050-1066) und die Suche nach geeigneten Strukturen der Weltaufordnung (Marotzki 1990: 40ff.) begünstigen auch ohne dass der Text bereits geschrieben ist.

Ästhetische Artikulationen

»[D]as ist ganz krass, wenn ich ein gutes Buch gelesen habe, dann will ich es auch am liebsten dann direkt posten, das ist dann so direkt in mir und das muss dann raus.« (IP 03: 574-577)

Dieses Zitat aus einem Interview veranschaulicht, was Dietrich für ästhetische Erfahrungen formuliert: »Die ästhetische Erfahrung drängt zum Ausdruck« (Dietrich 2012/13). Die unterschiedlichen Online-Plattformen bieten Raum für diesen Ausdruck. Dort werden die ästhetischen Erfahrungen selbstbestimmt und zeitnah sicht- und lesbar. So wird beispielsweise im Datenmaterial erkennbar, wie sich der kurzweilige Charakter eines beschriebenen Buches im Schreibstil des Rezensenten zeigt. Ein anderes Beispiel lässt die akribische Vorgehensweise des beschriebenen Künstlers in der Artikulation des Rezensenten wiedererkennen. Im untersuchten Datenmaterial spiegelt sich beispielsweise die Komplexität einer Ausstellung und der darin gezeigten vielschichtigen Beziehungen zwischen Malerei und Fotografie in der Komplexität – und bisweilen komplexen Ausdrucksweise – eines Rezensionstextes wider. In einem anderen Beispiel schlägt sich die Sprache des Gedichts in der blumigen Wortwahl der Rezensentin nieder. Rezensent_innen lassen das Werk auf sich wirken und ihren Schreibstil davon beeinflussen. Auf die Frage nach dem Einfluss des jeweiligen literarischen Werkes auf den Schreibstil der Rezension antwortet ein Interviewpartner, dass es schon vorgekommen sei, dass die Rezension »dann im Stil des Buches« gehalten sei – wenn diese »in verrückten Sätzen [...] total seltsam geschrieben war«, dann habe er »genau so [...] auch die Rezension aufgezogen« (IP 03: 792-798).

Der Bezug zum Werk wird auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße über den Transfer von Eigenschaften gestaltet. Die Kunst ist die der Transformation von Eigenschaften und der Nachahmung (vgl. Gebauer/Wulf 1998). Versteht man die Rezension als Verarbeitung der Rezeption, wird es möglicherweise gerade da kompliziert oder brüchig, wo das Werk selbst bei den Rezensent_innen eine Unklarheit oder Unverständnis verursacht, sich der Wahrnehmung oder Durchdringung versperrt oder wo ein Gedanke zum Werk noch nicht zu Ende gedacht ist. Eine Differenz-erfahrung ist schwer in Worte zu fassen. Eine Interviewpartnerin beschreibt es folgendermaßen: »[M]anchmal habe ich wirklich so Sätze, die fallen mir ein und ich weiß selbst noch nicht, was ich damit sagen will, aber irgendet-

was finde ich daran interessant und [Pause] dann finde ich es eigentlich auch interessant genug, das mit in den Text zu nehmen [...]« (IP 02: 746-751). Damit sei auch die Hoffnung verbunden, »dass jemand anders dann vielleicht auch stolpert« (IP 02: 741-742) und zum Nachdenken angeregt wird – auch hier wird der Vermittlungsaspekt also erkennbar.

Die Rezension kann sowohl eine Einladung an die Leser_innen sein, eine Ausstellung oder ein Buch nachzuempfinden, als auch ein Immersionserlebnis für die Autor_innen, indem sie sich in die Rezeptionssituation zurückversetzen und damit die Grenzen zwischen Erleben und Produzieren verschwimmen (vgl. Dengel/Krüger 2017: 110). Grundsätzlich steht die Immersion stärker im Zusammenhang mit dem Ausstellungs- bzw. Lektüreerlebnis als mit dem Rezensionsprozess. Dieser kann aber nicht nur als Vermittlung und Verarbeitung, sondern auch Wiederholung und damit als eine Art Rezeptionsübung betrachtet werden. Die Rezension zeigt sich als Spiegel der Wirkungen von Artefakten und damit wiederum selbst als ästhetische Artikulation, die entsprechende Wirkungen entfalten kann – sowohl auf die Rezensent_innen, als auch die Leser_innen.

Kontext und Fokus

Im Datenmaterial zeigt sich eine Vielfalt von Kontexten, in die Rezensent_innen Kunst bringen. Die Kontextualisierung spielt innerhalb der Rezensionstätigkeit eine wesentliche Rolle. Sie spiegelt die Suche nach Verbindungen wider, stellt Verknüpfungen zwischen bestehendem und neu hinzukommendem Wissen her. Der Rezensionsprozess rekonstruiert oder konstruiert die Verbindung der Rezensent_innen zum Artefakt und macht damit Lern- und Bildungsprozesse erst möglich.

Die Kontextualisierungen fallen unterschiedlich aus: mal kunst- bzw. literaturwissenschaftlich – mit Zitaten, Fachbegriffen und Fußnoten –, mal popkulturell oder persönlich bzw. autobiografisch. Gerade der eigene Blog oder Account bietet den (Frei-)Raum, eine persönliche Perspektive einzunehmen. Mal fallen die Kontextualisierungen sehr assoziativ aus, wenn zum Beispiel einzelne Begriffe zu philosophischen Überlegungen führen. Mal sind sie eher informativ und liefern Angaben zum Preis. Mal sind Kontexte kurz und knapp, mal sehr umfangreich, detailreich und differenziert. Mal sind sie deskriptiv, konkret oder abstrakt. Dabei wird auch der digitale Kon-

text, in dem die Rezension erscheint, eingebracht und mitgedacht, gerade »wenn das Künstler und Künstlerinnen sind, die sich, hm, eben vor allem auch im Netz bewegen und da irgendwie inspiriert werden, dann spielt das natürlich auch eine Rolle« (IP 02: 1472-1474). Dementsprechend sei es wichtig, den Bezug zu »möglichen Kontexten, die sich auch so im digitalen Raum aufmachen«, herzustellen, sie den Leser_innen damit schließlich näherzubringen und im Bewusstsein der eigenen Vermittlungsrolle dem »Gefühl der Überforderung von möglichen Kontexten« entgegenzuwirken (IP 02: 1466-1468). Die rezensiven Texte dienen mit den Kontextualisierungen als Erklärungen und Interpretationsangebote. Sie analysieren und strukturieren die kulturellen Artefakte, sind Anlass, selbst »nachzurecherchieren und so ein bisschen den Kontext mitzuliefern« (IP 02: 22-23). Es sei Ziel, »nicht nur eine Ausstellung zu besprechen, sondern auch irgendwie Gegenwartsphänomene daran mit zu erzählen oder zu beschreiben« und »immer auf der Suche zu sein, nach Tendenzen und nach Trends, die man [...] anlässlich dieser Ausstellung dann entdeckt hat« (IP 04: 25-30). Kontextualisierungen können auch als Verfremdungen erachtet werden, da sie Gegenstände in unerwartbare Kontexte bringen.

Während der Aspekt der Kontextualisierung einen Horizont öffnet und den Blick weitert, das Artefakt in größere Zusammenhänge bringt, fragt der Aspekt der Fokussierung danach, was aus dem Artefakt herausgegriffen und hervorgehoben wird. Der Blick auf das Artefakt lässt sich hinaus- oder hineinzoomen. Die Fokussierung geht mit der Entscheidung für einen Schwerpunkt und der Konzentration auf einen Aspekt einher. Folgender Kommentar unter einer Buchrezension verdeutlicht, wie Texte mehrfach codiert, gleichzeitig unter dem Aspekt der Kontextualisierung und der Fokussierung betrachtet werden können. Einerseits wird das Artefakt mit Gedanken zum Begriff der Freiheit assoziativ kontextualisiert, gleichzeitig wird eben jener »Lehrsatz« aus dem Werk fokussiert:

»Ja, das erscheint mir eine so folgenreiche wie zweischneidige Lesart, die Kruso hier mit diesem »Lehrsatz« anbietet, das Fragwürdige beginnt für mich schon mit der Postulierung einer »wahren Freiheit«. Ich glaube, daß es die so nicht gibt, oder nur im luftleeren Raum. Auch die Freiheit, in der wir augenblicklich leben, trägt Implikationen von Unfreiheit in sich, das ist aber nichts Neues...« (Rez L9)

Ähnlich wird auch im folgenden Abschnitt aus einer Rezension ein Aspekt als Fokus herausgegriffen und gleichzeitig als Ausgangspunkt für Assoziationen genutzt:

»Wie dem auch sei, diese Geschichte vom Herrn Keuner, Herrn K., habe ich irgendwann gefunden und sie ist mir seitdem nie wieder aus dem Kopf gegangen. Wahrscheinlich, weil das Thema Veränderung mir schon immer sehr wichtig war und ist. Veränderung bedeutet Leben, Stillstand hält das Leben an.« (Rez L1)

Die Kontexte bilden die entscheidenden Anknüpfungspunkte an die biografischen Vorerfahrungen und damit einen Übergang von Lern- zu Bildungsprozessen. »[Da] die Voraussetzung für eine Reflexion der Erfahrung das Wissen und die Einsicht sind, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergeben. D. h., wenn etwas nur fremd ist, ohne an vorhergehende biografische Erfahrungen anzuknüpfen, kann es kaum reizvoll sein« (Reinwand-Weiss 2020: 70) – und also auch nicht bildungsrelevant.

Zwischenfazit: Bildungsrelevanz des Sprechens über Kunst⁸

Die Darstellung der Schlüsselkategorien zu Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen macht bereits deutlich, wie sehr diese ineinander verwoben sind. Kritiker_innen etablieren ihren Umgang mit Kunst mithilfe von Urteilen, Kriterien und Argumenten. Expert_innen zeigen mit detailreichen Kontextualisierungen ein enges Kunstverhältnis. Rezensent_innen geben als künstlerisch Schaffende mit ihrer Präsentation die Wirkung der Rezeption weiter. Mit der jeweiligen Positionierung nehmen Rezensent_innen eine Haltung gegenüber der Kunst ein und eine vermittelnde Position zwischen Kunst und anderen Usern. »Ich versuche eher so Stimmungen zu beschreiben« (IP 02: 624-625) – die rezensiven Texten der Interviewperson wirken dadurch wie ein Versuch, die Leser_innen in die Ausstellung eintauchen zu lassen, deren Vorstellungskraft zu wecken. Dadurch wirkt die Rezension als Verbindung – zwischen der eigenen Person und dem Ausstellungserlebnis, zwischen Leser_innen und der Kunst.

8 Vgl. Hausendorf 2007: 36; sowie auch Kirschenmann/Richter/Spinner 2011 und Sturm 1996.

Die digitalen Plattformen gestalten die Schnittstellen zu anderen Usern maßgeblich mit. Das heißt, die Plattform setzt wesentliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Schnittstellen und der eigenen Artikulationen. Der eigene Blog bietet die Freiheit für ganz persönliche (Bildungs-)Kontexte, unbegrenzten Platz und Kontrolle über die Kommentare; Twitter bietet die Möglichkeit zu schnellem und umfangreichem Austausch, begrenzte Zeichenzahlen und wenig Moderation. Die Rezensent_innen suchen ihren spezifischen Raum zur Platzierung ihrer jeweiligen Perspektive. Der Rezensionsprozess selbst kann als Suche nach der eigenen Position – innerhalb des digitalen Gefüges, innerhalb einer Gemeinschaft, gegenüber der Kunst und damit als Transformation eigener Haltungen und also als Potential für Bildungsprozesse verstanden werden. Der Rezensionsprozess lässt die Erfahrung wiederholen und vertiefen, um das Artefakt zu verstehen und zu verdichten. Der Rezensionsprozess veranlasst zu Reflexion und Recherche, zum Transfer von Rezeption zu Produktion, zur Übersetzung der Erfahrung in eine eigene Artikulation. Eine Interviewpartner_in schildert, wie sie ihre Texte früher oft mit Wortspielen gestaltet und dass sie darauf später verzichtet habe. Stattdessen versuche sie, wenn sie über Ausstellungen schreibe, sich daran zu orientieren, »was da ist und welche Fragen sich davon ergeben« (IP 02: 625-626). Es scheint fast, als wäre sie durch die Rezensionstätigkeit näher an den Gegenstand, die Kunst, gerückt, als generiere sie ihre Texte und Reflexionen inzwischen direkt und vielmehr von dort aus, als denke sie eher von den Eindrücken der Kunst, weniger von den Möglichkeiten der Sprache her. Sie traut sich näher an die Kunst heran und verlässt sich im Schreibprozess auf das Kunsterlebnis statt (nur) auf sprachliches, rhetorisches Geschick.

Hausendorf erinnert an Jürgen Habermas' Untersuchungen zum »Strukturwandel der Öffentlichkeit« und erwähnt in einer Fußnote

»die These, das Sprechen über Kunst sei für das Bürgertum der Übungsraum gewesen, um sich selbst als politisch relevante Gruppe zu etablieren. Auch wenn die sich daran anschließenden Thesen zum Potential dieser frühen Formen von Kunstkommunikation und zum ›Verfall‹ dieser Art von Öffentlichkeit inzwischen in vielfacher Hinsicht auch vom Autor selbst zurückgenommen und modifiziert worden sind (Habermas, im Vorwort zur Neuauflage 1990 (zuerst 1962), S. 21ff.), kann über die Relevanz des Sprechens über

Kunst für gesellschaftliche Gruppenbildungen wohl kein Zweifel bestehen.«
(Hausendorf 2007: 36)

Das Sprechen über Kunst – eine eigene Sprache für ästhetische Erfahrungen zu suchen und zu finden – spielt für kulturelle Bildungsprozesse eine entscheidende Rolle. Was im Folgenden für das ästhetische Erleben von Filmen formuliert wird, gilt ebenso für Literatur, Bildende Kunst und andere Sparten:

»Das ästhetische Erleben ist vom Sprechen darüber nicht zu trennen [...]. Denn indem man im Gespräch nachzuvollziehen und nachzuspüren versucht, wie der Film in seiner spezifischen Verbindung von Filmerzählung, Erzählweise, Kameraführung, Montage, Musik usw. eine politische oder moralische Stellungnahme inszeniert oder verweigert, artikuliert man seine eigenen Eindrücke, vergleicht sie mit anderen Eindrücken, anderen Filmen, Szenen, spürt seinen eigenen Empfindungen nach, versucht dafür Worte zu finden und hat damit schon begonnen, sich – vorausgesetzt der Film hat überhaupt beeindruckt – auch über die ästhetische Wirkung Rechenschaft abzulegen.« (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012: 20 f.)

Das Sprechen bzw. Schreiben über die Kunst bzw. das ästhetische Erlebnis – die Suche nach Worten dafür – beinhaltet komplexe Prozesse der Transformation. Das Transformieren – ob nun eines Bildes in Musik, einer Musik in Bewegung, eines Ausstellungsbesuchs oder Lektüreerlebnisses in Worte – regt »ästhetisch-symbolisches Verstehen« (Fritsch 1999: 291) an. Es bedarf Ausdrucksfähigkeit und Gestaltungswillen für diesen Transformationsprozess, um beispielsweise »die Ausstellung noch einmal in so eine andere Form zu bringen und noch einmal so etwas anderes daraus zu machen« (IP 02: 983 f.). Die Rezensionstätigkeit dient der Übung solcher Prozesse und lässt Routinen und Strategien im Umgang mit Kunst entstehen, baut Hemmschwellen im Sprechen über die Kunst ab und schafft langfristig ein engeres Kunstverhältnis.

