

Poor images in der Vermittlungspraxis

«Mal so ein bisschen darüber nachzudenken und auch ein bisschen zu hinterfragen und [...] sich mit Bildern auseinanderzusetzen, [...] die hier im Internet herumschwirren, herumgeistern, herum sich bewegen, herum [...] bewegt werden»

UND

«[...] dass sie eben extrem viel geteilt und auch verarbeitet wurden vielleicht [...] gesehen auch von vielen vielen Augen [...] Millionen von Augen»
(Lahja, L6 und L3)⁴⁴⁴

444 Zitate einer Schülerin aus der Erhebung, die diesem Kapitel zugrunde liegt. Die Transkripte wurden vollständig in meiner Dissertation abgedruckt. Alle folgenden Zitate der Schüler*innen beziehen sich auf die gleiche Quelle und werden nicht mehr extra ausgewiesen. Das Kürzel «L1–6» steht für die jeweilige Lektion des 6-teiligen Workshops. Folgende Codierungen in den Zitaten stehen außerdem für: «()» — *circa eine Sekunde Pause*; «(.)» — *circa zwei Sekunden Pause*; «(..)» — *circa drei Sekunden Pause*; «(Betonung)» — Wortbetonung. Schmidt 2021b, ab Seite 279 (Kapitel 6.3 Transkripte).

Dieses (finale) Kapitel begegnet dem *poor image* aus der kunstdidaktischen Unterrichtspraxis heraus. Im Fokus stehen dabei die Fragen danach, wie in Verflechtung mit den theoretischen Erkenntnissen in der Schule mit dem *poor image* künstlerisch-handelnd umgegangen werden kann, welche Arbeiten im Kunstunterricht dabei entstehen können und wie Lernende den Begriff *poor image* aus ihrer eigenen Lebenswelt heraus wahrnehmen, lesen, behandeln und erweitern. Ausgehend von einer im Zuge meiner Dissertation⁴⁴⁵ durchgeführten Feldforschung mit sechs Schüler*innen, wird in diesem Buch stellvertretend eine Case Study vorgestellt, die sich besonders gut als Illustration dafür eignet, wie die Theorie in die Unterrichtspraxis übersetzt wurde. Die einleitenden Zitate sind eine erste Spur dahin und bilden einen anfänglichen Einblick in die Bild- und Gedankenwelt der Schüler*innen, die an der Studie teilgenommen haben. Die empirische Erhebung wurde von Oktober 2018 bis Jänner 2019 gemeinsam mit sechs Gymnasialschüler*innen in Bern durchgeführt⁴⁴⁶ und in einer starken Hin- und Herbewegung mit der Erarbeitung des Theorieteils dieses Buches ausgewertet.⁴⁴⁷ Die Originalität des exemplarisch hier vorgestellten Ergebnisses speist sich aus dem breit erhobenen Material sowie dem Expert*innenwissen der teilnehmenden Schüler*innen. Diese traten in der Erhebung als Expert*innen am Bild und am *poor image* hervor und ermöglichen eine Ko-Konstitution von Wissen.

Unterrichtsarbeit mit Schüler*innen lässt einen ungefilterten Einblick in die Realitäten von Schule und jugendlichen Bildwelten zu, die viel mit ihren individuellen Lebenswelten zu tun haben. Die Schüler*innen prägen und verändern die visuelle Kultur mit – einerseits mit den Bildern, die sie im Alltag (beispielsweise für Social Media) erstellen und teilen, andererseits mit ihrer ästhetisch-künstlerischen Umsetzung von Bildern im Kunstunterricht. Die hier vorgestellte Forschung geschieht unter den bisher im Buch thematisierten, sich verändernden post-digitalen Rahmenbedingungen von Lehren, Lernen, ästhetischen Produktionen, Bildverständnis und Bildproduktion. Sie trägt zu einer

⁴⁴⁵ Siehe Schmidt 2021b.

⁴⁴⁶ Es handelte sich um eine Gruppe im Kunst-Schwerpunkt fach im 1. Gymnasialjahr am Gymnasium Hofwil in Bern, das eine Kooperation mit der Hochschule der Künste Bern unterhält. Aufgrund dieser Unterrichtskooperation ergab sich für mich die Möglichkeit, diese Gruppe für eine Zusammenarbeit anzufragen.

⁴⁴⁷ Damit ist gemeint, dass Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung zeitgleich und in Iteration stattfanden, wobei Gegenstand und Forscherin ständig in Wechselbeziehung standen.

Kunstdidaktik der Digitalität bei, die zeitgenössisch und post-digital gedacht wird und in Anbetracht des sich zurzeit vollziehenden digitalen Wandels auch Möglichkeiten des Lehrens und Lernens der Zukunft bedenkt. Da wohl auch die Kunst in der Zukunft noch komplexer in technologische, digitale Gefüge eingewoben sein wird, wird ein trans- und interdisziplinärer Zugang in der Kunstdidaktik unerlässlich dafür sein, ein praktisch wie theoretisch grundsätzliches, reflektierendes, kritisches Verständnis von Technologien und deren Verflechtungen und Auswirkungen im Fach Kunst lehren und erlernen zu können. Gegenwärtige Kunst und Bildlichkeiten reagieren mitunter schnell auf soziale und politische Ereignisse, gesellschaftliche Krisen oder ökologische Bedrohungen. Bild und Gegenwart sind eng mit Medien verflochten, und unser Bildhandeln und unsere literacies gehen mit diesen Interdependenzen und ständigen Transformationen Hand in Hand. Das bedeutet, dass an die Kunstvermittlung durch ihre enge Anbindung an das gegenwärtige, vergangene und zukünftige Bild hohe Anforderungen gestellt werden müssen, die von Unvorhersehbarkeiten, Unplanbarkeiten, rapiden Transformationen und Zweifeln geprägt sind.⁴⁴⁸

Care-Ethik

Die Herstellung eines Unterrichts-Settings, das beforscht wird, erfordert bestimmte Ethiken des Sorgetragens,⁴⁴⁹ die ich in den Rollen als Forscherin, Vermittlerin und Theoretikerin bedenken und umsetzen musste. Dabei geht es einerseits darum, als Lehrperson für Schüler*innen Sorge zu tragen: zu garantieren, dass der Unterricht funktioniert, die Aufgabenstellungen schlüssig sind und sich die Schüler*innen im neuen Setting und ihren neuen Rollen nicht unwohl fühlen. Hier galt es außerdem, dem Konzept des *poor image* gerecht zu werden: es hingänglich einzuführen und präzise zu behandeln, wobei es doch auf ein Niveau angepasst werden musste, das den Schüler*innen entsprach. Bei der Begleitung der Bildproduktion von Schüler*innen ist es zentral,

448 Zur Didaktik der Digitalität in der Kunstvermittlung siehe genauer Kapitel 3 (Abschnitt *Vermittlung und Didaktik der Digitalität*).

449 Vielen Dank an Elke Krasny für den Hinweis auf «care ethics». Krasny, Lingg und Fritsch beziehen sich damit in der Einleitung ihres Buches *Radicalizing Care: Feminist and Queer Activism in Curating* (2021) auf Berenice Fisher und Joan Tronto: «Caring [...] includes everything we do to maintain, continue, and repair our «world» so we can live as well as possible. That world includes our bodies, our selves, and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life-sustaining web.» Siehe Tronto/Fisher 1990, 40, zitiert nach Krasny/Lingg/Fritsch/Bosold/Hofmann 2021, 17.

darauf zu achten, welche Inhalte (re)produziert werden und diskriminierende oder politisch inkorrekte Bildlichkeiten zu kritisieren und zu vermeiden. Im Unterricht befindet man sich in einem komplexen Netzwerk sozialer Beziehungen, das in diesem Fall durch die *poor images* in den digitalen Raum erweitert wurde. So entstand eine Interdependenz zwischen mir (in verschiedenen Rollen), den Jugendlichen (als Schüler*innen und Forscher*innen) sowie den Bildern. Für Cornelia Sollfrank gehört die «Haltung der Sorge»⁴⁵⁰ zu den «neuen Bewegungen des Überschreitens, Durchquerens und Verbindens im virtuellen Raum».⁴⁵¹ Die Sorge übernimmt Verantwortung im Hier und Jetzt und trägt gleichzeitig zur «Etablierung eines neuen Wissens»⁴⁵² in der Zukunft bei. Dabei spricht Sollfrank von transformierendem Wissen: Ein Wissen, «das Objektivierung verweigert und nicht nur beobachten und repräsentieren will, sondern auch transformieren; sich mit den Dingen in Beziehung setzen, affiziert werden und so sich selbst und die Welt in einem Prozess der Co-Transformation verändern.»⁴⁵³ Im Sinne Sollfranks möchte ich die *poor images* in dieser Erhebung als «Knoten sozialer und politischer Interessen»⁴⁵⁴ verstehen, von denen ausgehend neues Wissen entsteht.

Es war von Beginn der Feldforschung an intendiert, *gemeinsam mit* den Schüler*innen und ebenso *von ihnen* zu lernen. Die Schüler*innen befanden sich in einem schulischen Unterrichts-Setting, das per se nicht von (künstlerischer) Freiwilligkeit geprägt ist, sondern das bestimmte Anforderungen an sie stellt. Die Herausforderung bestand also darin, dieses Setting so zu gestalten, dass es den Schüler*innen eine klare inhaltliche und zeitliche Struktur, klare Aufgaben (Arbeitsauftrag, Dokumentation, Reflexion) sowie inhaltliche Orientierung bot. Gerade die junge Didaktik des Digitalen in der Kunstvermittlung, zu der dieses Buch beizutragen sucht, ist ein sich ständig und schnell weiterentwickelndes Feld, das ich als lernenden Prozess begreifen möchte, der sich zwischen den Schüler*innen und Lehrenden entwickelt. Der Imperativ des Lernen-Sollens wird also durch ein Begehr von der gemeinsamen Wissensgenerierung mittels Entwicklung und Erprobung visuell-künstlerischer Methoden im Unterrichts-Setting ersetzt. Der Workshop war dementsprechend geprägt von Wissensaustausch,

⁴⁵⁰ Sollfrank 2018, 17.

⁴⁵¹ Ebenda.

⁴⁵² Ebenda.

⁴⁵³ Sollfrank 2018, 18.

⁴⁵⁴ Ebenda.

Kollaboration, Experiment und individuellen Zugangsweisen unter Einbezug eigener Interessensfelder und Lebenswelten, all dies ohne die Bedrohung, etwas ‹falsch› machen zu können. So kam es zu selbstständigem Arbeiten (das doch von gegenseitigem Austausch begleitet war) in einem klar strukturierten Setting, das zwar vorgegeben war, dessen Verlauf die Schüler*innen aber auch maßgeblich mitbestimmten. Aus der Perspektive der beschriebenen Care-Ethik heraus gesehen, ging es zusammenfassend also um das Bestreben, gemeinsam mit den Schüler*innen etwas herauszufinden. Nicht um ein Lernen-Sollen, sondern um ein Forschen-Können und ein Experimentieren-Dürfen. Die einzelnen Blickwinkel sollten dabei zum Erkenntnisgewinn beitragen: Wie reflektieren die Schüler*innen das *poor image* handelnd und be-handelnd? Wie erweitern sie das Konzept im Zuge dessen? Welche Transformationen vollziehen sich? Es geht hier um ein Aneignen, ein Erfassen, ein Umstrukturieren bestehender kultureller Codes durch das künstlerisch-gestaltende Handeln mit Bildern – und somit jenseits rein kognitiv-reflexiver Momente. Gillian Rose folgend, müssen wir von digitalen Infrastrukturen und Methoden erst Gebrauch machen, um dann im Verwenden selbst in der Lage zu sein, sie zu verstehen und zu kritisieren.⁴⁵⁵ Diesen methodischen Weg suchte der in diesem Kapitel vorgestellte Workshop zu realisieren, um so den Unterricht durch eine, wie in Kapitel 3 beschrieben, bewusste Fokussierung gegenwärtiger Bild- und Sehenspolitiken zum transformatorischen Raum werden zu lassen.

4.1 Lernen von und mit poor images: Eine Erhebung

Die Erhebung fand in Form eines Workshops im Zeitraum von Oktober 2018 bis Jänner 2019 statt. An sechs Nachmittagen arbeitete ich gemeinsam mit sechs Schüler*innen⁴⁵⁶ des Gymnasiums Hofwil, die im Rahmen der TAF BG (Talentförderung Bildnerisches Gestalten)⁴⁵⁷ ausgewählte Kurse an der Hochschule der Künste in Bern besuchten.⁴⁵⁸ Aufbau und Durchführung des Erhebungs-Settings werden in den folgenden Abschnitten mittels eines 3-Phasen-Modells (Pre-Care, Care und Post-Care) vorgestellt. Der Dreischritt soll verdeutlichen, welchen Einfluss didaktische und methodische Entscheidungen in der Unterrichts- und Forschungsplanung auf die Teilnehmenden wie auch die Ergebnisse haben und welche Verantwortung dabei als Forscherin, Vermittlerin und Theoretikerin zu tragen ist. Die drei Begriffe Pre-Care, Care und Post-Care wurden von Birgit Bosold und Vera Hofmann am Symposium *Who(se) Care(s)* 2018 im Schwulen Museum genannt und als Leitsystem verwendet, um ihre Arbeit als Kurator*innen und ihre Prozesse des Kuratierens vorzustellen und zu strukturieren.⁴⁵⁹ Ich leite die Begriffe für dieses Buch aus, da sie äußerst hilfreich dafür sind, die Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts-Settings zu beschreiben und hinsichtlich dieser Abschnitte bestimmte Handlungen des Sorgetragens nachzuzeichnen.⁴⁶⁰ Vor dem Hintergrund der Verknotungen und Verbundenheiten, die in sozialen

456 Vielen Dank an Nadja Burkhardt, Danny Lee, Vincent Mugg, Anaelle Nussbäumer, Hannah Weisbrod und Lahja Wittwer, die zugestimmt haben, ihre Namen hier aufgelistet zu sehen.

457 Es ist zu bedenken, dass die Schüler*innen in einer Talentförderklasse eines Schweizer Gymnasiums waren, also waren Voraussetzungen gegeben, die keinesfalls als allgemeingültig oder stellvertretend für Schüler*innen ihrer Generation angenommen werden dürfen. Die Studierenden genossen hervorragende technische und bauliche Infrastrukturen und waren mit eigenen Devices (MacBooks und Smartphones) ausgestattet. Das heißt, diese Erhebung leistet nur einen fokussierten Einblick in spezifische soziale Gegebenheiten.

458 Für die Erhebung wurde mir von Peter Aerni, dem Leiter des TAF-Programms, das Unterrichtsgefäß *Ateliermodul* zur Verfügung gestellt. Der Workshop wurde im Zeitrahmen des Moduls frei geplant und Aerni war dankenswerterweise beim gesamten Projekt dabei, um den Unterricht fotografisch zu dokumentieren.

459 *Who(se) Care(s). Kuratieren – Re-Produktives Kümbern. Kritisch, Feministisch, Queer*, 12. Oktober 2018 11:30, Programm siehe <https://www.schwulesmuseum.de/veranstaltung/whose-cares-kuratieren-re-produktives-kuemmnern-kritisch-feministisch-queer-1-tag> [17.6.2021]. Auf das Symposium folgte die Publikation *Radicalizing Care: Feminist and Queer Activism in Curating*, siehe Krasny/Lingg/Fritsch/Bosold/Hofmann 2021.

460 Vielen Dank an Elke Krasny für diesen Vorschlag.

Settings entstehen, fordern Elke Krasny, Sophie Lingg und Lena Fritsch, den Care-Begriff (in ihrem Fall im Feld des Kuratierens) zu radikalisieren:

«[...] we seek to inspire hope, imagination, and action for radicalizing care through feminist and queer activism based in the understanding of interconnectedness and interdependence in vulnerability and collectivity in curating and beyond.»⁴⁶¹

Dieses *<beyond>* bezieht sich hier auf Didaktik, Vermittlung und Forschung. Der Care-Aspekt umfasst in diesem Fall etwa die Entscheidung, wie mit den Schüler*innen gesprochen wurde. Wie kann – physisch und sprachlich – ein Raum geschaffen werden, der es ermöglicht, dass sich die Schüler*innen als Expert*innen im untersuchten Feld sehen können? Der ihnen ermöglicht, ihre Meinungen und Erfahrungen sprachlich und bildlich zu artikulieren, ohne durch das ungewohnte Beobachtungs-Setting unter Druck gesetzt zu werden? Schließlich war die Intention nicht, dass nur die Schüler*innen von mir lernen, sondern auch, dass sie durch ihre eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse aktiv zur Forschung beitragen. Zentral war, dass sie eine künstlerisch-forschende Haltung entwickeln und sich selbst nicht als Untersuchungsobjekte wahrnehmen. Dafür wurden in der Planung, Durchführung und Auswertung der Erhebung eine Reihe von Maßnahmen gesetzt. Praktisch begonnen mit der Vorstellung des Projekts im Vorhinein und der Einrichtung des Unterrichtsraumes, beinhalteten diese freie Zeit-einteilung, gegenseitige Feedbacks sowie eigenständige Dokumentation des Arbeitsprozesses und manifestierten sich etwa im Verzicht auf Beurteilung der Arbeiten, Videoaufnahmen der einzelnen Arbeitsprozesse oder normierte Arbeitsaufgaben.

⁴⁶¹ Krasny/Lingg/Fritsch 2021, 23.

4.1.1 Pre-Care: Frage- und Aufgabenstellung, Workshopaufbau

Fragestellung

Ziel des Workshops war es, zusätzlich zur theoretischen Auseinandersetzung mit den *poor images* eine Brücke zu Jugendlichen und ihren (visuellen) Lebenswelten zu schlagen, die das Handeln mit digitalen Bildern und *poor images* häufig quasi selbstverständlich einschließen (posten, liken, teilen, bearbeiten etc.). Dabei können visuelle Botschaften verbreitet werden, ohne das Bild als solches oder die mitgereichten Bedeutungen zu reflektieren. Wie in Kapitel 3 beschrieben, ist es Aufgabe der Bildung, hier Bewusstsein zu schaffen und das große Potenzial dieser Bilder im Unterricht zu nutzen. Schließlich stellt das Internet mit seinen neu aufgekommenen und weiterhin neu aufkommenden Bildpraxen und -formen für den schulischen Kunstunterricht nicht nur eine anspruchsvolle Herausforderung dar, sondern bietet auch neue Möglichkeiten: *Poor images* sind künstlerisches Material und gleichzeitig selbst Gegenstand kritisch-theoretischer Reflexion.

Für die Forschung habe ich mich in ein Bildungs- und Unterrichts-Setting begeben, um von den Jugendlichen und ihren Arbeitsweisen im Umgang mit dem *poor image* und digitalen Bildern zu lernen. So wurden der Kursablauf und die Aufgabenstellung mit offener Zugangsweise vor dem Hintergrund der zeitgleichen theoretischen Reflexion konzipiert. Die Fragestellung für die Erhebung entwickelte sich parallel zur theoretischen Arbeit, in engem Austausch mit der Erstellung der Theoriekapitel. Im Workshop wurde beobachtet und erhoben, welche Unterrichts-Settings und Ergebnisse entstehen können, wenn (kritische) Kunstdidaktik mit Jugendlichen in der Lücke zwischen alltäglicher digitaler Bildpraxis und gegenwärtiger post-digitaler Kunstproduktion ansetzt.⁴⁶² Im Folgenden wird demnach beispielhaft die Frage beantwortet, welche künstlerischen Arbeiten in einer freien, von Jugendlichen selbst konzipierten praktischen Auseinandersetzung entstehen, in der sie das *poor image* sowohl als Material als auch als theoretischen Ausgangspunkt und Reflexionsgegenstand behandeln. An diesem Workshop-Setting können Elemente und Anlagen für einen aktuellen, kritischen Kunstunterricht am *poor image* abgelesen werden, die wegweisend für zukünftige schulische Vermittlungsprojekte unter den

⁴⁶² Vgl. Schmidt 2019a, online.

Bedingungen der post-digitalen Gegenwart sein könnten – im Sinne einer *Poor Image Art Education*. Nach einer anfänglichen theoretisch-reflexiven Beschäftigung der Schüler*innen mit dem Konzept des *poor image* wurden diese aufgefordert, künstlerisch-praktisch mit diesen *poor images* zu handeln. Das so im Workshop erhobene Material wurde auf die Frage hin analysiert, wie Schüler*innen mit *poor images* künstlerisch-praktisch handeln, wie sie das *poor image* dabei verstehen, einsetzen und erweitern. Hier im Buch werden diese Transformationen des *poor image*-Konzepts anhand der exemplarisch ausgewählten künstlerisch-forschenden Arbeit einer Schülerin aufgezeigt. Was kann aus dieser Untersuchung abgeleitet werden? Wie wird das *poor image* aus zeitgenössischer Sicht und aus der Lebensrealität der Schüler*innen heraus weiterentwickelt? Welche Transformationen des *poor image* sind seit seiner ‹Entstehung› 2009 zu erkennen?

Workshopaufbau und Aufgabenstellung

Der Workshopaufbau sah die Abwechslung von Inputs, Übungen, Diskussionen und selbstständiger Arbeit vor. Die Aufgabenstellung für den Workshop bestand darin, eine digitale Bildersammlung zum Thema *poor images* anzulegen, um diese in einem zweiten Schritt als Material für eine eigene künstlerische Arbeit zu verwenden. Im Vorfeld dazu wurde der *poor image*-Begriff nach Hito Steyerl in der Gruppe eingehend diskutiert, visualisiert und um eigene Definitionen ergänzt. Dazu wurden die Künstlerin Hito Steyerl und einige ihrer Arbeiten vorgestellt, ehe wir anhand von Ausschnitten des Essays *In Defense of the Poor Image* in eine Diskussion über den Text und den Begriff einstiegen.

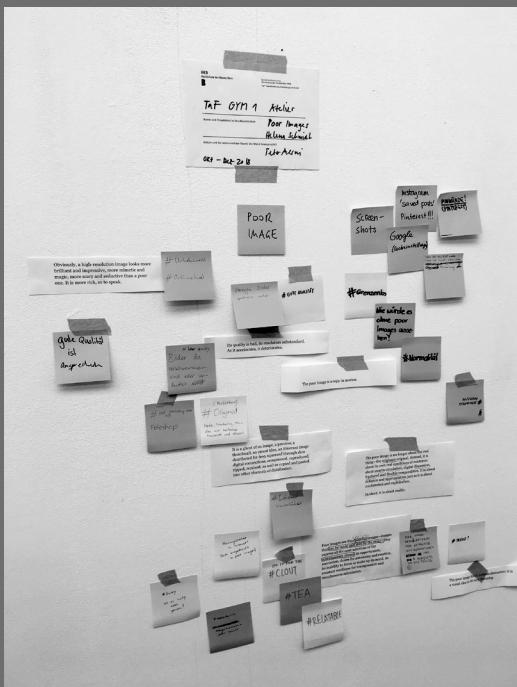


Abb. 2–3:
Die Jugendlichen wählten je einen Textschnipsel aus, um diesen im Sinne eines *close readings* genau zu übersetzen, wortwörtlich zu lesen, und etwaige Fragen oder wichtige Punkte als Hashtags auf Post-its festzuhalten. Fotos des Wandbilds des ersten Workshoptags (26.10.2018). Quelle: Fotos Helena Schmidt 2018.

Um mit den Jugendlichen zur Begrifflichkeit zu arbeiten, war es zunächst notwendig, den Begriff des *poor image* beziehungsweise seine Abgrenzung zu einem möglichen *rich image* einzuführen und gemeinsam mit der Gruppe zu diskutieren. Dazu wurden die Jugendlichen gebeten, einen ausgedruckten Textschnipsel auszuwählen und diesen im Sinne eines *close readings* genau zu übersetzen, wortwörtlich zu lesen, und etwaige Fragen oder wichtige Punkte als Hashtags auf Post-its festzuhalten. Aus Rücksicht auf den Erfahrungsstand der Jugendlichen wurden von mir im Vorfeld kurze und prägnante Textstellen gewählt, die für das Essay und die Definition des *poor image* zentral sind und dessen Kernaussagen beinhalten. Mit folgenden Textausschnitten wurde gearbeitet:

«*The poor image is a copy in motion.*» (Steyerl 2012, 32)

«*Its quality is bad, its resolution substandard. As it accelerates, it deteriorates.*» (Steyerl 2012, 32)

«*It is a ghost of an image, a preview, a thumbnail, an errant idea, an itinerant image distributed for free, squeezed through slow digital connections, compressed, reproduced, ripped, remixed, as well as copied and pasted into other channels of distribution.*» (Steyerl 2012, 32)

«*The poor image tends toward abstraction: it is a visual idea in its very becoming.*» (Steyerl 2012, 32)

«*Obviously, a high-resolution image looks more brilliant and impressive, more mimetic and magic, more scary and seductive than a poor one. It is more rich, so to speak.*» (Steyerl 2012, 33)

«*Poor images are thus popular images—images that can be made and seen by the many. They express all the contradictions of the contemporary crowd: its opportunism, narcissism, desire for autonomy and creation, its inability to focus or make up its mind, its constant readiness for transgression and simultaneous submission.*» (Steyerl 2012, 41)

«*The poor image is no longer about the real thing—the originary original. Instead, it is about its own real conditions of existence: about swarm circulation, digital dispersion, fractured and flexible temporalities. It is about defiance and appropriation just as it is about conformism and exploitation. In short: it is about reality.*» (Steyerl 2012, 44)

144 Helena Schmidt: «Poor images» – arme Bilder?

Die Schüler*innen lasen die Textstellen und übersetzten sie Wort für Wort, dabei verwendeten sie teilweise Online-Übersetzungsprogramme beziehungsweise halfen einander. Danach stellten die Schüler*innen sich gegenseitig die Textpassagen vor, erarbeiteten sich die Inhalte miteinander und setzten diese in Kontext zu ihren eigenen Lebenswelten und Meinungen. Im Anschluss an diese inhaltlich-theoretische Auseinandersetzung wurde die Aufgabenstellung eingeführt, an der ab dem zweiten Workshoptag vertieft gearbeitet wurde. Der Einsatz eines Theorietexts ist im Kunstunterricht mit dieser Altersstufe (14–16) keine Selbstverständlichkeit, trug in diesem Fall aber maßgeblich zum forschenden Selbstverständnis der Schüler*innen und zu einer intuitiven Offenheit in ihrer praktisch-künstlerischen Arbeit bei.

Abb. 4:

Folie mit der Aufgabenstellung in der Präsentation des ersten Workshoptags (26.10.2018). Quelle: Screenshot Helena Schmidt 2018.

Abb. 5:

Post-it-Sammlung mit Adjektiven als Impuls für den künstlerischen Umgang mit *poor images*. Vorgegebene Begriffe wurden von den Schüler*innen um neue Arbeitsmethoden erweitert (23.11.2018). Quelle: Fotos Helena Schmidt 2018.

Aufgabe

Sammlung «poor images» freie Arbeit mit Bildern aus Sammlung

Bilder in Sammlung sind Rohmaterial für eigene Arbeit
jedeR erstellt Bildersammlung zum Thema «poor image»
--> individuell: es kann selbst ein Schwerpunkt gewählt werden --> Was? Warum?
--> Auf Transferserver in Ordner speichern

Methoden: kopieren, montieren, transformieren, intervenieren, umdeuten, umgestalten

Hel
Skulptur Projekte Münster, June 10, 2017.



Die eigene künstlerische Arbeit begann mit einer Bildersammlung. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, auf selbstgewählten Devices (Laptop oder Smartphone) nach Bildern im Internet zu suchen und ihre Auswahl jeweils in einem Ordner mit ihrem Namen am schulinternen Server abzuspeichern. Das Wachstum der Sammlung wurde von den Schüler*innen nach eigenem Ermessen mittels Screenshots dokumentiert und in jeder Workshopeinheit wurde in einen neuen Datumsordner abgelegt. Der inhaltliche Fokus der Bildersammlung konnte selbst gewählt werden. Einige Jugendliche legten von vornherein ein Thema für sich fest und suchten konkret nach entsprechenden Bildinhalten. Andere suchten sich freier durch diverse Websites, tauschten sich untereinander aus und ließen sich von verschiedenen Plattformen, Social-Media-Accounts und Blogs inspirieren beziehungsweise legten mehrere Bilderpools parallel an. Zweck des Sammlung-Anlegens war es, in online verfügbare Bildwelten einzutauchen, zu sehen, was es alles gibt, und sich von den *poor images* und deren Verlinkungen an- und verleiten zu lassen. Bezuglich der Orte, an denen gesammelt wurde, gab es hier keine Einschränkungen, die Schüler*innen arbeiteten dabei sowohl mit Screenshots als auch Downloads.⁴⁶³

Als hilfreiche Arbeitsmethoden für den späteren gestalterischen, künstlerischen Umgang mit den Bildern wurden die Begriffe «kopieren, montieren, transformieren, intervenieren, umdeuten, umgestalten»⁴⁶⁴ angegeben. Diese Begriffe stammen aus dem Berner Gymnasiallehrplan und beschreiben das Lernziel, im Kunstunterricht Bilder als Rohstoff zu begreifen, um Bildkompetenz (visual literacy) zu erwerben im «kritischen Umgang mit visuellen Erzeugnissen innerhalb und ausserhalb [sic!] des künstlerisch-gestalterischen Feldes».⁴⁶⁵ Dieser Rückgriff auf den Lehrplan in der Aufgabenstellung wurde gewählt, um aktuelle didaktische Policies bezüglich Digitalität zu inkludieren. Die Jugendlichen erweiterten die Begriffsliste allerdings um diverse eigene Herangehensweisen.

463 Charakteristisch für die *poor images* ist es, dass sie einfach zu kopieren und zu reproduzieren sind. Bildrechtlich ist dies mitunter problematisch. Die Schüler*innen arbeiteten in diesem Setting ohne Rücksicht auf Urheber*innenrecht oder Open-Source-Fragen, da dies dem Unterrichts-Setting entsprach und die Arbeiten in einem Ausbildungskontext stattfanden. Für zukünftige Projekte zum Thema ist es jedoch von Bedeutung, Fragen zu Bildrecht in so einem Setting eingehender zu thematisieren (siehe Kapitel 5 *Schluss*).

464 Erziehungsdirektion Bern 2017, 7.

465 Ebenda.

4.1.2 Care: Materialien, Erhebung, Auswertung

Sowohl die Aufgabenstellung als auch das für diese Forschung konzipierte Unterrichts- und Erhebungs-Setting zeichnen sich durch ihre klare Kunstbasiertheit aus. Es wurde didaktisch mit Methoden gearbeitet, die in der Kunst wurzeln: offen-forschende Zugangsweise zum Thema *poor image*; individuelle Prozessdokumentation und Reflexion; Austausch in der Gruppe; Experiment mit bildnerischen Strategien; intensive praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema über Wochen hinweg im Atelier; Wahl individueller Zugangsweisen; künstlerische Methoden der Kopie, Montage, Intervention, Umdeutung, Umgestaltung. Solche Anleihen bei verschiedenen Methoden zu nehmen, ist in der Kunstvermittlung in Theorie und Praxis sehr gebräuchlich.⁴⁶⁶

Der Workshop wurde als teilnehmende Beobachtung⁴⁶⁷ angelegt, an und in der ich sowohl als Lehrperson als auch als Forscherin von innen und außen am Prozess beteiligt war. Vorteil davon war, dass dank meiner Subjektivität als Beobachterin, die bewusst mit ins Forschungsdesign einbezogen wurde, eine nahe Involviertheit und ein tiefes Eintauchen in die Beobachtung ermöglicht wurde.⁴⁶⁸ Bei der Entwicklung wie auch der Durchführung des Settings wurden Theorie und Empirie eng verflochten.⁴⁶⁹ Als theoretische Vorüberlegung fungierte die empirische Erhebung, die aus dem Forschungsdesign gewonnenen Erfahrungen wiederum flossen in die parallele Theorieproduktion mit ein. Wie am Anfang dieses Kapitels erläutert, wurden die teilnehmenden Schüler*innen als Expert*innen gesehen – sie sind durch ihre Wissensproduktion also als Mitautor*innen der Ergebnisse zu betrachten.

466 Forschungs-Settings in der Kunstvermittlung und Kunstpädagogik verfügen über keine hauseigenen Standard-Methoden, sondern arbeiten häufig mit spezifisch auf die Projekte zugeschnittenen Mischformen. Dazu schreibt etwa Konstanze Schütze in ihrer Dissertation: «Zum einen ist die Disziplin selbst weder Fisch noch Fleisch und muss nicht selten gleichzeitig mit aufwendigen Manövern innerhalb der fachlichen Diskurse der Kunstpraxis, -wissenschaft oder -theorie navigieren [...]» Schütze 2020a, 26.

467 Die teilnehmende Beobachtung ist eine ethnografische Forschungsmethode, in der die Forschende Teil der beobachteten Interaktion im Feld ist. «Der subjektive Blick wird im Forschungsprozess gezielt zugelassen und produktiv gemacht. Denn erst von einem Standpunkt im Feld aus wird auch eine Perspektive deutlich.» Heil 2012, 10.

468 Vgl. Heil 2012, 14.

469 Vgl. Heil 2012, 11: «Entscheidend für die konkrete Arbeit eines Ethnografen oder einer Ethnografin sind methodenplurale Zugänge und die Triangulation sehr unterschiedlicher Textsorten und Ebenen des beforschten Gegenstandes.»

Der Erhebung und der Auswertung der Daten liegt ein induktiv er-schlossener Methodenmix zugrunde. Unter Einbezug bestehender Methoden wurde ein neues Verfahren entwickelt, das es ermöglichte, in der Durchführung auf Unvorhergesehenes zu reagieren sowie durch eine breite Materialerhebung den Forschungsfragen möglichst multiperspektivisch begegnen zu können.⁴⁷⁰ Das entwickelte For-schungsdesign, das ein Novum in der Forschung der Kunstvermittlung, -pädagogik, und -didaktik darstellt, zeichnet sich durch eine Bündelung künstlerischer, theoretischer und sozialwissenschaftlicher Zugänge aus. Weiters war für die Erhebung zentral, dass die Schüler*innen selbst den zunächst offenen Ausgang des Workshops größtenteils mitbestimmten. Im erhobenen Material treten ihre eigenen Stimmen zutage, die es er-möglichen, den Sachverhalt aus der Perspektive der Zielgruppe, also der Schüler*innen selbst, nachzuvollziehen und daran anzuknüpfen.

Dokumentation und Material

Der Workshop wurde audiovisuell auf einer Vielzahl von Ebenen doku-mentiert. Zum einen gibt es die Videoaufnahmen einer GoPro-Kamera, zum anderen die fotografische Dokumentation des Workshops.⁴⁷¹ Die Schüler*innen dokumentierten wiederum ihren eigenen Arbeitspro-zess mit Screenshots ihrer Zwischenstände und Suchverläufe. Die Ab-schlussarbeiten, die allesamt aus digitalen (teilweise bewegten) Bildern entstanden sind, wurden am Ende des Workshops teilweise inklusive Installationsfotografien abgegeben. Zusätzlich wurden die Jugendlichen gebeten, nach jeder Einheit Audiofeedbacks mit ihren Smartphones aufzunehmen und mir zu senden. Darin hielten sie mit Aufnahmen

⁴⁷⁰ In der Vermittlung von Kunst ist es zentral, mit Unvorhergesehenum zu rechnen und mit Widerständen umgehen zu können. Christine Heil spricht vom «produktiven Umgang mit Widerständen». Siehe Heil 2012, 29. Sie zitiert Eva Sturm, die davon spricht, mit dem sich Zeigenden zu arbeiten: «Zum Beispiel, wenn man etwas Unvorhergesehenes, etwas, das störend Zusammenhänge durch-kreuzt nicht unverzüglich ausschließen, es weg-zu-disziplinieren sucht, son-dern damit arbeitet.» Sturm 2007, 80.

⁴⁷¹ Die Filmaufnahmen dienen einer nachträglichen Übersicht des Workshops und sollten sicherstellen, dass spontan stattfindende Diskussionen archiviert wur-den – dies ist vor allem vor dem Hintergrund der Tatsache wichtig, dass ich den Workshop gleichzeitig geleitet und dokumentiert habe und durch diese Dop-pelrolle nicht immer spontan genug Wichtiges mit Feldnotizen aufzeichnen konnte. Eine videografische Analyse des Workshops war allerdings nie geplant.

im Stil von Think-Aloud-Protokollen⁴⁷² ihre Eindrücke aus den einzelnen Workshoptagen fest. Die genaue Form und Länge stand den Schüler*innen frei – auch die Möglichkeit dieser Audioreflexion war mit ihnen abgesprochen und entsprach ihnen laut ihren Rückmeldungen sehr. Die Benutzung des eigenen Smartphones und das Medium der Sprachnachricht sind eine Feedbackmethode, die dem alltäglichen Medienhandeln der Jugendlichen selbst entnommen ist und Hemmungen nimmt, die Reflexionen im Plenum oder in schriftlicher Form oft mit sich bringen. Die Jugendlichen sprachen ihre Gedanken unmittelbar aus, was einen möglichst direkten Eindruck ermöglichte. Ich selbst habe einerseits während des Workshops mit knappen Feldnotizen und Situationszeichnungen im Raum gearbeitet, die es ermöglichen sollten, wichtige Erkenntnisse und Situationen im Nachhinein zu rekonstruieren und mit den Aufnahmen abzugleichen. Zudem wurde von mir nach jeder Einheit ein schriftliches Gedächtnisprotokoll erstellt. So wurden unmittelbare Eindrücke, Reflexionen und Stimmungen festgehalten.

Obwohl von Beginn an klar war, dass die Auswertung sich nicht auf das gesamte Material beziehen würde, war eine detaillierte Dokumentation enorm wichtig, um in der späteren Auswertung etwaige Lücken schließen zu können. In der Auswertung lag der Fokus auf den Abschlussarbeiten der Schüler*innen, die mithilfe der Prozessdokumentation und der Notizen zu ihren Abschlusspräsentationen beschrieben wurden. Außerdem stellen die Audioreflexionen der Schüler*innen einen zentralen Teil in der Analyse dar, da sie direkten Einblick in die methodischen und künstlerischen Entscheidungen, Ziele und Überlegungen der Jugendlichen bieten. Das restliche Material wurde zur Visualisierung, zum Vergleich und zur Klärung von Lücken in der Beschreibung sowie zwecks besserer Nachvollziehbarkeit der Arbeitsprozesse herangezogen.

472 Think-Aloud ist eine Methode, bei der es darum geht, Gedankengänge laut mitzusprechen. In meinem Fall sind die Audioreflexionen retrospektiv, fanden also jeweils im Anschluss an den Unterricht statt. Danke Ruth Kunz für den Hinweis. Siehe «Retrospective Think Aloud» <https://de.wikipedia.org/wiki/Think-Aloud-Protokoll> [25.7.2024].

Erhebungsmethoden

Die Struktur der praktischen Erhebung trägt Züge der *Grounded Theory*.⁴⁷³ Ziel dieser ist es, durch induktives Arbeiten am Material eine neue Theoriebildung zu schaffen. Aus dem erhobenen Material werden Konzepte entwickelt. Die *Grounded Theory* geht nicht von fixen Thesen aus, die durch den Forschungsprozess überprüft und verifiziert werden sollen, sondern geht offen an das gewählte Themenfeld heran – sowohl Theorie als auch parallel die Realität befinden sich dabei in einem «kontinuierlichen Herstellungsprozess».⁴⁷⁴ In dieser Methodologie wird Theoriebildung als «praktische, interaktiv zu bewältigende» Tätigkeit gelebt.⁴⁷⁵ Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung finden zeitgleich und in Iteration statt, wobei Gegenstand und Forscherin ständig in Wechselbeziehung zueinander stehen.⁴⁷⁶ Das hier vorgestellte Erhebungs-Setting weist Merkmale der *Grounded Theory* auf, da es nicht von einer zu bestätigenden These, sondern von einem Phänomen ausging, dem ich mich als Forscherin multiperspektivisch und in enger Interaktion mit den Schüler*innen genähert habe. Ziel waren die Ko-Konstitution von Wissen und die Bildung von Theorie – und nicht deren Überprüfung. Erhebung, Analyse und Theoriebildung fanden in ständigem Wechsel und iterativ statt und beeinflussten sich gegenseitig.

Für die Dokumentation und Aufzeichnung der Erhebung wurden Methoden aus der Ethnografie verwendet: digitale Videoaufzeichnung, digitale Audioaufnahmen (Think-Aloud-Protokolle), Feldnotizen und Reflexionen der Forscherin, digitale Fotografie sowie Screenshots. Die Erhebung war an Hubert Knoblauchs *Fokussierte Ethnografie* angelehnt, da sie im Gegensatz zur konventionellen Ethnografie einen kurzen und bewusst begrenzten Feldaufenthalt wählte, der jedoch mit daten- und zeitintensiven, vorwiegend digitalen Aufzeichnungsverfahren dokumentiert wurde.⁴⁷⁷ Dabei ist nach Knoblauch auf den Fokus meiner eigenen Handlungskompetenz zu verweisen, die durch meine Vertrautheit mit dem Forschungsgegenstand zustande kommt. Ich habe

473 Die *Grounded Theory* wurde in den 1960er-Jahren von den amerikanischen Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss gegründet, die mit ihrer Feldforschung in Krankenhäusern bahnbrechende Herangehensweisen in der qualitativen Sozialforschung erarbeiteten. Vgl. Strübing 2014, 1. Siehe auch Charmaz 2014.

474 Strübing 2014, 38.

475 Strübing 2014, 10.

476 Siehe Strübing 2014, 11.

477 Vgl. Knoblauch 2001, 127–131.

einen Fokus gewählt, in dem ich als teilnehmende Beobachterin teils dieselben beziehungsweise ähnliche Kompetenzen wie die Teilnehmer*innen habe.⁴⁷⁸ Meine zeitlich begrenzte Fokussierung auf die Unterrichtssituation stellt «eine Teilzeit-Gemeinschaft»⁴⁷⁹ dar (in diesem Fall die Klasse beziehungsweise das Unterrichtsgefäß), deren Grenzen klar beschrieben und reflektiert werden. Der von mir gewählte Fokus, also das Erhebungs-Setting, spiegelte eine Wirklichkeit wider, die mir persönlich durch meine Lehrerfahrung bereits bekannt gewesen war, was eine gezielte Fokussierung auf die Fragestellung erleichterte.

Als dritte methodologische Referenz ist die künstlerische Forschung in der Kunstpädagogik und Kunstvermittlung zu nennen. Wie schon erwähnt, zeichnet sich das Projekt durch Kunstbasiertheit aus: Die Schüler*innen arbeiteten ausgehend vom Essay der Künstlerin Hito Steyerl sowie zwei ihrer künstlerischen Arbeiten⁴⁸⁰ offen und selbstständig im Atelier. Sie spezifizierten ihr Thema und bestimmten ihren Zeitplan, ihre Methoden, Tools und Materialien selbst und dokumentierten ihren eigenen Arbeitsprozess mittels Screenshots, Fotografie und Audioreflexionen. Sie starteten temporäre Kollaborationen in der Gruppe, wenn der Prozess es erforderte, und sie gaben einander Feedback, wenn danach gefragt wurde. All dies geschah in einem individuellen Gestaltungsprozess ausgehend vom *poor image*, in dessen Verlauf sie jeweils eigene Zugänge, Methoden und Ergebnisse entwickelten. Der Arbeitsprozess erfüllte somit die typischen Kriterien künstlerischer Forschung, wie diese etwa im Thesenpapier der Tagung *Forschung zwischen Kunst und Wissenschaft. Herausforderungen an Diskurse und Systeme des Wissens am Haus der Kulturen der Welt* von 2012 definiert ist:

«Künstlerische Forschung nutzt ein weites Spektrum von Forschungsweisen: Recherche, Experiment, Exploration, Intervention, Analyse, kritische Reflexion, Feldforschung, Action Research, die Arbeit mit (Alltags-)Experten, etc. [...] Künstlerische Forschung hält die Frage ‹Was ist Forschung?› gesellschaftlich verhandelbar, macht die Poiesis, die Bewegungsfiguren von Forschungsprozessen sichtbar, hinterfragt etablierte Forschungsverfahren und bringt neue Forschungsweisen hervor. [...] Ein wichtiger methodischer Schwerpunkt künstlerischer Forschung besteht in der Einbindung und Erkundung der Körperlichkeit,

⁴⁷⁸ Vgl. Knoblauch 2001, 133.

⁴⁷⁹ Knoblauch 2001, 136.

⁴⁸⁰ *How Not to Be Seen: A Fucking Didactic Educational .MOV File*. Hito Steyerl, Video, 14 Minuten, 2013; und *HellYeahWeFuckDie*. Hito Steyerl, Installation Skulptur Projekte Münster, Juni 2017.

der Materialität, der Situiertheit und der Performativität von Wissen. Künstlerische Forschung generiert und untersucht Erkenntnisräume.»⁴⁸¹

Sybille Peters schreibt in der Einleitung zum Buch *Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*, das künstlerische Forschungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen vorstellt, von künstlerischer Forschung als «praxisbezogene[r] Grundlagenforschung». ⁴⁸² Diese «ermöglicht Teilhabe auch für Akteur_innen, deren Stimmen andernfalls zu wenig Gehör finden würden.»⁴⁸³ Meine Erhebung stellte sowohl die Stimmen als auch die Bilder sowie die entwickelten ästhetisch-forschenden Methoden der teilnehmenden Schüler*innen in den Vordergrund – wobei im Anschluss vor allem die Arbeits- und Forschungsprozesse und nicht nur die Produkte ausgewertet wurden.

Auswertungsmethoden

Der Auswertungsprozess fand zeitgleich mit dem Verfassen der Theoriekapitel statt. Zunächst wurde alles erhobene Material ausgelegt und mehrfach gesichtet. Die Audioreflexionen der Schüler*innen wurden inhaltlich-semantisch⁴⁸⁴ transkribiert. Ihre künstlerischen Arbeiten wurden in Worten beschrieben, um sie codierbar zu machen. Außerdem wurden die dokumentarischen Fotografien und Screenshots der Arbeitsprozesse gesichtet und nach Workshoptagen sortiert, um sie den Transkripten zuzuordnen. Die Arbeitsprozesse wurden auf Basis der Transkripte der Audioreflexionen für die Leser*innen nachvollziehbar gemacht und stellenweise mit Werken der Gegenwartskunst und Ausschnitten aus der Kunsttheorie gegengelesen.⁴⁸⁵ Anschließend wurde das Material – wiederum angelehnt an die Grounded Theory – offen codiert, was bedeutet, dass die Codes sich direkt aus der Analyse des Materials ergeben und nicht schon vorher vorhanden sind. Dafür wurden zunächst erste Auffälligkeiten als Codes markiert und mit Kommentaren

⁴⁸¹ HKW 2012, 2.

⁴⁸² Peters 2013, 9.

⁴⁸³ Ebenda.

⁴⁸⁴ Siehe Dresing/Pehl 2018, 20.

⁴⁸⁵ Maßgeblich für die Form der Beschreibungen war das Buch *Visual Methodologies* von Gillian Rose, Rose 2016.

versehen.⁴⁸⁶ Danach wurde das Material in einem iterativen Prozess wieder und wieder gelesen und (re)codiert, wobei sich zentrale Phänomene und Konzepte herauskristallisierten. Diese wurden wiederum deduktiv auf die aus der Literatur generierte Theorie zurückgedacht und mit korrespondierenden Passagen verglichen.⁴⁸⁷

4.1.3 Post-Care: Fallbeispiel

Folgend leiste ich eine dichte visuelle und inhaltliche Beschreibung der Abschlussarbeit einer Schülerin, Hannah.⁴⁸⁸ Die Arbeit wird anhand der Bildddokumentation, der Transkripte der Audioreflexion,⁴⁸⁹ meiner Notizen und der Videodokumentation der Abschlusspräsentation formal und inhaltlich beschrieben. Dabei fließen Zitate der Schülerin über ihren eigenen Arbeitsprozess als Quellen ein. Neben der formalen und ikonografischen Beschreibung der Arbeit, die dazu dient, sie codierbar zu machen, wird die Arbeit mithilfe der eigenen Aussagen der Schülerin inhaltlich analysiert sowie mit Werken der Kunstgeschichte und Gegenwartskunst beziehungsweise mit Theorieriferenzen gelesen und kontextualisiert.

486 Der Codierprozess fand mithilfe des Programms *F4analyse* statt, das bereits erste Codierungen während des Transkriptionsprozesses ermöglicht. Siehe <https://www.audiotranskription.de/f4analyse> [16.6.2021]

487 Das Codieren folgte dem in der Grounded Theory begründeten Verfahren nach Strübing: «Während das offene Kodieren dem ‹Aufbrechen› der Daten durch ein analytisches Herauspräparieren einzelner Phänomene und ihrer Eigenschaften dient, zielt das axiale Kodieren auf das Erarbeiten eines phänomenbezogenen Zusammenhangsmodells, d. h. es werden qualifizierte Beziehungen zwischen Konzepten am Material erarbeitet und im Wege kontinuierlichen Vergleichens geprüft. Abhängig von der sich entwickelnden Untersuchungsfrage und den Fortschritten beim offenen und axialen Kodieren erweisen sich typischerweise ein oder zwei theoretische Konzepte als zentral für die entstehende Theorie. Das selektive Kodieren zielt daher auf die Integration der bisher erarbeiteten theoretischen Konzepte in Bezug auf diese wenigen Kernkategorien, d. h. es wird ein großer Teil des Materials rekodiert, um die Beziehungen der verschiedenen gegenstandsbezogenen Konzepte zu den Kernkategorien zu klären und eine theoretische Schließung herbeizuführen.» Strübing 2014, 16 f.

488 Ich nenne die Schüler*innen in diesem Buch bei ihren Vornamen, da wir uns im Zuge des Workshops beim Vornamen genannt und geduzt haben. Die Schüler*innen sind bewusst nicht anonymisiert, sondern namentlich erwähnt, da sie als Co-Autor*innen des im Zuge meiner Dissertation generierten Wissens begriffen werden.

489 Vollständige Transkripte siehe Schmidt 2021b, ab Seite 279.

Abschlussarbeit von Hannah



Abb. 6:

Hannah Weisbrod, *Ohne Titel*, 2019, Digitaldruck, 28-tlg., DIN A4, Bern.

Quelle: Foto Peter Aerni, 2019.

Kurzzusammenfassung

Hannahs Arbeitsprozess resultierte in einer Rauminstallation, bestehend aus 28 digitalen Fotodrucken einer Frauenfigur, die nebeneinander gereiht an drei Wänden eines Raumes gehängt wurden. Bei den Einzelbildern handelt es sich um Reproduktionen eines Ursprungsbildes, das ganz links hängt. Als Ausgangsbild wählte Hannah ein auf Instagram sehr populäres Bild der amerikanischen Popsängerin Beyoncé, die sich mit ihren neugeborenen Zwillingen im Stil einer christlichen Madonna porträtieren ließ. Jedes weitere Bild rechts davon ist jeweils eine Kopie des vorherigen Bildes, welches digital mittels Smartphone vom Laptop-Bildschirm abfotografiert wurde. Dieser Reproduktionsprozess war von der Schülerin so lange durchgeführt worden, bis die Figur der Sängerin völlig unkenntlich wurde und nur noch großflächige Farbfelder erkennbar waren.

Thema/Interesse

Hannah ging von einem Interesse am Faktor der *Menge* aus und sammelte zunächst Bilder, die immer wieder in ähnlicher Form vorkommen. Dabei stellte sie sich mehr und mehr die Frage, welche Bilder den Menschen gefallen würden. Welche Bilder mögen Personen so sehr, dass sie sie vervielfältigen, indem sie sie kopieren, teilen, nachstellen oder sich visuell auf sie beziehen? Schließlich recherchierte sie die meistgelikten Bilder auf Instagram und stieß auf Beyoncé, die sich im Juni 2017 mit ihren Zwillingen im Stil einer Darstellung der Jungfrau Maria ablichten ließ.⁴⁹⁰

Schon im Februar 2017 hatte die Sängerin ein ähnliches Bild von sich, seitlich kniend in Unterwäsche vor einem aufwendigen Blumenbogen, gepostet. Ihre Hände ruhen auf ihrem hochschwangeren Bauch, über Haar und Gesicht ist ein transparenter, hellgrüner Schleier gelegt. Hinter dem massiven Blumenarrangement, hauptsächlich bestehend aus Rosen, Mohnblüten und Orchideen, erstreckt sich ein blauer, ganz leicht bewölkter Horizont. Haltung, Gestik sowie das Blumenarrangement erinnern an malerische Darstellungen der Jungfrau Maria.⁴⁹¹ Das Bild

⁴⁹⁰ Siehe <https://www.theguardian.com/music/2017/jul/14/beyonce-photo-twins-instagram-sir-carter-rumi> [14.8.2024].

⁴⁹¹ Etwa die Ikonografie der Madonna im Rosengarten. Vgl. <https://time.com/4657982/beyonce-pregnant-2017-photo-analysis/> [14.8.2024].

wurde binnen kürzester Zeit (und war zum Zeitpunkt des Workshops) das, an Likes gemessen, beliebteste Bild auf Instagram.⁴⁹² Hannah entschied sich als Ausgangsbild für ihre Arbeit für ein späteres Bild der amerikanischen Popsängerin, das visuell viele Referenzen aufweist. Es zeigt Beyoncé im Juni 2017 nach der Geburt ihrer Zwillinge, die sie, diesmal stehend, vor einer ähnlichen Blumenzenerie präsentiert. Beyoncé steht in einem violett-weiß-rosa-blau gemusterten Mantel mit Rüschen vor dem floralen Bogen, hält ihre Neugeborenen auf den Armen und trägt einen langen, hellblauen Tüllschleier – diesmal nur über den Hinterkopf geworfen. Hinter dem Blumenbogen eröffnet sich der Blick über grüne Gartenhecken aufs offene Meer. Das Bild wurde ebenfalls auf Instagram veröffentlicht und erregte viel mediale Aufmerksamkeit aufgrund seiner bewusst gewählten Inszenierung und ikonografischen Bezugspunkte.

Beide Bilder wurden aufgrund der vielen Likes und des Online-Hypes um sie medial als «internet-breaking images» bezeichnet und gerne mit verschiedenen Madonnen-Darstellungen der christlichen Ikonografie, aber auch mit Botticellis Venus verglichen.⁴⁹³ Das erste Bild stammt vom äthiopisch-amerikanischen Fotografen Awol Erizku, das zweite vom US-amerikanischen Fotografen Mason Poole. Vor allem Erizku ist bekannt für seine sehr aufwendig gestaltete und bewusst inszenierte, kritische Aneignung und Neubesetzung bekannter Ikonografien aus der kolonial und imperial geprägten europäischen Kunstgeschichte.⁴⁹⁴

Prozess

Die Schülerin nahm die Darstellung Beyoncés mit den Zwillingen als Ausgangspunkt für ihre experimentelle künstlerische Auseinandersetzung mit dem *poor image*. Sie verfolgte die Idee, ein technisch perfekt hergestelltes *rich image* qualitativ zu verschlechtern:

492 Das Porträt von Beyoncé brach im Februar 2017 den damaligen Rekord der meisten Likes auf Instagram. Siehe <https://www.nme.com/news/rmusic/beyonces-pregnancy-photo-named-instagram-s-liked-2017-2166729> [14.2021].

493 Siehe <https://www.vogue.co.uk/gallery/beyonce-pregnancy-pictures-bump-diary> [14.2021]. Siehe auch <https://www.theguardian.com/artanddesign/2020/jan/17/awol-erizku-s-beyonce-pregnant-a-pop-madonna> [14.2021].

494 Etwa in der Arbeit *Girl with a Bamboo Earring*, 2009. Siehe <https://www.artsy.net/artwork/awol-erizku-girl-with-a-bamboo-earring-1> [14.2021]. Siehe auch <https://www.newyorker.com/culture/photo-booth/the-afro-esotericism-of-awol-erizku> [14.8.2024].

«Ich () habe ein schlecht- oder ein gutes (Betonung) Bild oder ja — was ein gutes Bild auch immer ist — habe ich genommen und das eigentlich so weit wie es geht verschlechtert. (L4_Hannah, Absatz 2)

Dafür entwickelte sie im Laufe des Arbeitsprozesses eine eigene Methode: Hannah fotografierte das Bild mit dem Handy vom Laptopscreen ab, schickte es sich selbst wiederum vom Smartphone per Email auf den Laptop und fotografierte es danach wieder mit dem Smartphone ab. Diesen Prozess wiederholte sie bis zur Unkenntlichkeit des Ursprungsbildes. Die äußerliche Qualität des Bildes hat sich so massiv verschlechtert, jedoch gingen mit der visuellen Transformation spannende ästhetische Veränderungen einher. Die Figur, die das Ursprungsbild dominiert, verschwindet Bild für Bild mehr — Beyoncé ist irgendwann nicht mehr erkennbar. Durch das einfache Abfotografieren mit einer durchschnittlichen Smartphonekamera wird einem aufwendig geshooteten Foto die Qualität genommen. Aufgrund der geringen Auflösung der Smartphonefotos und der digital-visuellen Effekte, die sich beim Abfotografieren eines Computerdisplays ergeben, ist der Sprung vom Original zum zweiten Bild sehr groß. Danach schreitet die visuell-ästhetische Transformation viel nuancierter und langsamer voran.

Wirkungsabsicht und Ziel

Hannah war es wichtig, den Abnahmeprozess der Qualität deutlich zu zeigen. Deshalb entschied sie sich bewusst dafür, die digital entstandenen Fotografien hochqualitativ als hochwertige physische Kopien im analogen Raum zu reproduzieren. Dafür verwendete sie einen Fotoplotter und druckte die Bilder auf mattes Fotopapier im Format DIN A4. Die beschriebene Ästhetik der Qualitätsabnahme in ihrer Prozesshaftigkeit wird bei dieser Arbeit erst durch die Installation richtig deutlich. Die Bilder wurden in der Reihenfolge gehängt, in der man sie ansehen soll. Die Betrachter*innen wurden aufgefordert, von links nach rechts eng an der Wand entlangzugehen, vom ersten bis zum letzten Bild. So entstehen Narration und Zeitlichkeit im mobilen Betrachtungsprozess. Die Arbeit bezieht den Raum mit ein und wirkt durch den klaren Ablauf und das serielle Aufeinanderfolgen der Einzelbilder in gewisser Weise filmisch.



Abb. 7:

Schüler*innen bewegen sich an Hannahs Bildinstallations entlang.

Quelle: Foto Peter Aerni, 2019.

Abb. 8—9:

Das dritte und das letzte Bild aus Hannahs Installation digital gegenübergestellt.

Quelle: Hannah Weisbrod 2019.



Das zuletzt entstandene Bild hängt ganz zu Beginn der Bildreihe, links neben dem Ursprungsbild, und bricht bewusst die klare Narration der ansonsten nach ihrer Entstehung geordneten Bilder. Diese Entscheidung traf die Schülerin, damit ein direkter Vergleich des ersten und letzten Bildes möglich wird.

Dieses letzte Bild in der Serie von Hannah markiert einen bewussten Schlusspunkt. Theoretisch hätte der Kopierprozess noch weiter fortgesetzt werden können. Allerdings hat Hannah im Hinblick auf die Abschlussarbeit bestimmt, bei diesem Bild aufzuhören.

«Ja und was vielleicht auch noch spannend wäre, wenn ich noch weitergehen (Betonung) würde. Ich hab jetzt irgendwann einfach aufgehört, aber ich würde (.) Oder mich würde es einfach noch interessieren, wie weit ich wirklich (Betonung) gehen kann.» (L6_Hannah, Absatz 4)

Das Abschlussbild ist im oberen Bilddrittel komplett schwarz. In den unteren beiden Bilddritteln dominieren große blaue, wolkig anmutende Farbflächen, die vom Zentrum her zu leuchten scheinen. In der Mitte der ‹Wolke›, die außen dunkelblau und innen hellblau-türkis ist, sind weiße Flecken zu sehen. Von der Frauenfigur aus dem Anfangsbild ist nichts mehr zu erkennen. Durch das vermehrte Abfotografieren des Computerbildschirms liegt ein gepunktetes Raster über dem ganzen Bild, das einen Moiré-Effekt erzeugt. Das gesamte Bild weist einen feinen schwarzen Bildrahmen auf, der sich zu den Farbflächen nach innen hin fein verbendet. Das Schlussbild hat keine Ähnlichkeit mehr mit dem Ursprungsmotiv, sondern eine komplett eigene und neue Ästhetik, die durch den experimentellen, künstlerisch-forschenden Zugang der Schülerin entstanden ist. Stattdessen erinnert es formal an geisterhafte Figuren, die in einer farbigen Lichtaura stehen. Es könnte sich auch um eine tanzende Menschenmenge in einem Club handeln, die schräg von oben fotografiert wurde und aufgrund der Lichtverhältnisse nur schemenhaft erkennbar ist.

Bezug zum poor image

Hannah geht in ihrer Arbeit der Frage nach, welche äußerlichen Merkmale ein Bild, das wir sehen, wirklich ausmachen. Was war das Bild ursprünglich? Was ist es jetzt? Ist es etwas gänzlich Anderes geworden? Die Arbeit lässt darüber nachdenken, wie ein Bild, das wir sehen, ursprünglich ausgesehen hat, mit welcher Version eines Bildes wir es

zu tun haben und was durch den Kopierprozess passiert ist. All diese Fragen stellt auch Hito Steyerl in *In Defense of the Poor Image*, wie in Kapitel 2 *Plurale Annäherungen an den Begriff poor image* dargelegt.

Das Attribut «poor» bezieht Hannah im Fall dieser Arbeit auf die Bildqualität – die bewusste Qualitätsverschlechterung wurde von der Schülerin als Methode entdeckt und eingesetzt. Die Bilder transformieren sich von Kopie zu Kopie, auch das Raster wird plötzlich als Interferenzmuster auf den Ausdrucken sichtbar. Als hätte sich das Bild langsam selbst aufgefressen, als wäre ein analoger Filmstreifen verbrannt. Würde das Projekt weitergeführt, wäre das Bild irgendwann schwarz – wie Steyerl in *Die Farbe der Wahrheit* über den Kopiervorgang analoger Fotos schreibt:

«Denn je öfter Fotos voneinander abgezogen werden, desto höher wird der Kontrast, sodass am Schluss theoretisch nur noch schwarze und weiße Flächen übrig bleiben: Jede Generation von Kopien erhöht den Kontrast. Grautöne und Details verschwinden. In der x-ten Generation dominieren Schwarz und Weiß.»⁴⁹⁵

Die Bildinformation löst sich bei Überbeanspruchung auf, das Bild wird metaphorisch «zu Tode vervielfältigt».⁴⁹⁶ In diesem Fall wird es abstrakt. Hannahs Arbeit zeigt eine Serie von *glitches*. Glitch ist ein englischer Begriff für kleine Fehler, der vor allem im Kontext technischer Fehlfunktionen oder Ausfälle verwendet wird, die sich visuell manifestieren:

«A glitch is an error, a mistake, a failure to function. Within technoculture, a glitch is a part of machinic anxiety, an indicator of something having gone wrong.»⁴⁹⁷

Vor allem auf der bildlichen Ebene hat sich der Begriff *glitch* breit durchgesetzt, genauer für die Beschreibung einer typischen digitalen Bildästhetik, die von Verschiebungen von Pixeln und Farben geprägt ist. Diese ästhetischen Bildeffekte werden auch durch bewusste Manipulation von Bilddateien oder technischen Devices, etwa durch wiederholte Kopiervorgänge oder Datenkomprimierung herbeigeführt (sogenannte *Glitch Art*). Die Künstlerin und Autorin Legacy Russell

495 Steyerl 2008, 37. Siehe auch Kapitel 2 *Plurale Annäherungen an den Begriff poor image*.

496 Steyerl 2008, 37.

497 Russell 2020, 7.

prägte den Begriff «glitch feminism»⁴⁹⁸, der dem glitch-Begriff gewisse Handlungsmacht zuschreibt («power of the glitch»⁴⁹⁹) und ihn sogenannten Norm-Körpern entgegengesetzt:

«When the body is determined as a male or female individual, the body performs gender as its score, guided by a set of rules and requirements that validate and verify the humanity of that individual. A body that pushes back at the application of pronouns, or remains indecipherable within binary assignment, is a body that refuses to perform the score. This nonperformance is a glitch. This glitch is a form of refusal.»⁵⁰⁰

498 Russell 2020.

499 Russell 2020, 7.

500 Russell 2020, 8.

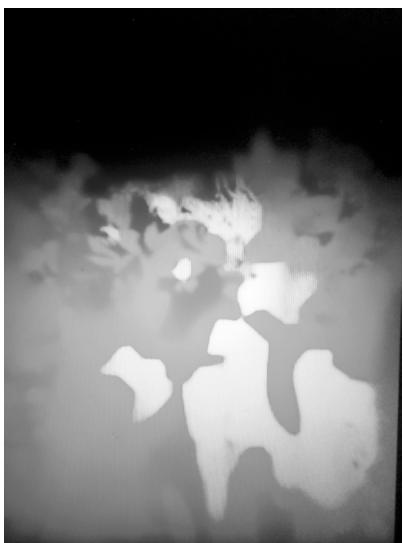


Abb. 10–14:
Detailansichten aus der Bilderserie, digital. Quelle: Hannah Weisbrod 2019.

Hannahs glitch entsteht zwar durch einen technischen ‹Fehler›, also die Tatsache, dass ihr Smartphone qualitativ *mangelhafte* Abbildungen herstellt, Hannah eignet sich diesen Fehler aber als Gestaltungsmittel an. An Russells Interpretation des glitches als Verweigerung in einem System vorgeschriebener Positionen angelehnt, könnte man sagen, dass sich in Hannahs Arbeit das Bild als experimentell hergestellte Form eines *poor image* immer mehr seiner ursprünglichen Bedeutung verweigert: Es verfolgt nicht länger seine Funktion als viral gehendes *rich image*, das eine popkulturelle Ikonisierung vorantreiben soll, sondern performt etwas ganz Neues. Das Bild erfährt eine künstlerisch-forschende Verwandlung, die sich selbst als visuelles Phänomen untersucht und offenbart. Die Kopie emanzipiert sich durch wiederholte Vervielfältigung und Wiederholung schrittweise vom Urbild – was dem *poor image* in seinem Zirkulationsprozess durchs Netz automatisiert zustoßen mag, stellt Hannah in einem komplexen, großteils manuell gesteuerten Verfahren nach, in dem Experiment und Zufall eine bedeutende Rolle spielen. Durch diesen bewussten Einsatz des glitches bleibt der finale ästhetische Ausdruck der Bildserie bis zum Schluss der Arbeit offen und führt zu neuer bildlicher Originalität.

4.2 Poor Image Art Education

Die folgende Analyse trianguliert die vorgestellte Case Study von Hannah, Teile der Audioreflexionen aller teilnehmenden Schüler*innen des Workshops und korrespondierende Erkenntnisse der erarbeiteten Theorie. Ich werde im Folgenden die Merkmale einer *Poor Image Art Education* – also einer Kunstvermittlung mit dem und am *poor image* – anhand von drei Kategorien skizzieren: *poiesis of loss, all over* und *easy to make and share*. Diese Kategorien wurden aus dem erhobenen Material gebildet und fassen die wichtigsten generierten Codes des Auswertungsprozesses zusammen. Sie beziehen sich auf in Kapitel 2 formulierte Überlegungen und die in Kapitel 3 behandelten transformatorischen Potenziale und Anforderungen der Bildung.

4.2.1 Poiesis of loss

Durch die Verluste und Veränderungen, die das *poor image* in seiner Bewegung durch das Netz erfährt, wird es in vielfältiger Weise produktiv: Es taucht in neuen Kontexten auf, wird kommentiert, collagiert oder re-semantisiert. Durch die teilweise sichtbaren Transformationen und Spuren des Verlusts spiegelt es die komplexen Bedingungen seines Werdens wider. Man kann hier in Anlehnung an Mitchell von einer *poiesis of loss*, einer Erschaffung des Verlusts (*poiesis* = erzeugen, machen, schaffen) sprechen.⁵⁰¹ Die Stärke der *poor images* – so arm sie an Qualität, Metadaten und Pixeln auch sein mögen – liegt in ihrer durch die Zirkulation entstehenden Performativität, welche mit der ständigen Produktion neuer Bilder und Inhalte einhergeht. Für einen Einsatz im Unterricht bedeutet das, dass eine Auseinandersetzung mit dieser Bildform die Möglichkeit bietet, eine visuelle Kultur zu reflektieren, die von rapiden Veränderungen ihrer Inhalte geprägt ist.

Anhand der *poor images* kann mit Schüler*innen anschaulich besprochen werden, dass Bilder nie neutrale Spiegel der Realität sind. Sie spielen eine bedeutende Rolle in der Konstitution von Wissen, Bedeutung, Wahrheit und einem digital vermittelten Verständnis der Welt – eben einem Weltbild. Die Soziologinnen Sabine Hark und Paula-Irene Villa formulieren dies sehr anschaulich: «Through pictures [...] we form a

⁵⁰¹ «Poetry (as ‘making’, or *poiesis*) is foundational to picturing.» Mitchell 2005, XV.

‘picture’ of the world by forming a world, as it were, for the pictures.”⁵⁰² Das Charakteristikum des Verlusts — im Sinne vermeintlicher Mängel verschiedener Art —, das für die *poor images* prägend ist, bringt mit Mitchell gesprochen, ein Begehrten hervor: Beispielsweise emotional aufgeladene beziehungsweise aufreibende Bilder provozieren und begehrten ein Handeln mit ihnen — die *poor images* vermitteln durch die ihnen immanente Poiesis des Verlusts eben jene visuellen und sozialen Verflechtungen, denen sie entstammen. Sie produzieren und vermitteln ein bestimmtes Bild von Welt — daraufhin kann ein reflexiver und künstlerischer Umgang mit *poor images* im Unterricht sie kritisch befragen.

Andererseits bringt der Verlust gewisse poetische Momente zum Vorschein — die Minderung der digitalen Bildqualität kann zu neuen, mitunter überraschenden oder unplanbaren Ästhetiken führen. Bildästhetische Transformationen wie der *glitch*, die sichtbare Verpixelung, die Unschärfe ergeben sich durch häufiges Kopieren und damit einhergehende Veränderungen, werden aber auch bewusst durch Bildbearbeitung hervorgerufen und als ästhetisches Mittel eingesetzt. Die Schülerin Lahja beispielsweise nahm qualitativ ‘schlechte’, also Bilder mit geringer Auflösung und sonstigen technischen oder formalen Mängeln zum Ausgangspunkt ihrer Bildersammlung und nahm sich vor, diesen Bildern durch ihre Arbeit neue Qualitätsansprüche zu verleihen:

«Also mein Ziel ist es eigentlich, ähm die (..) *poor images* (Betonung) sozusagen zu retten (Betonung) oder was auch immer» (L4_Lahja, Absatz 1)

Sie beschäftigte sich mit spezifischen ästhetischen *Qualitäten* bestimmter Bilder, wie etwa *dank images*,⁵⁰³ also besonders absurder Bilder in der Internetkultur, und nahm diese zum Ausgangspunkt für neue Visualisierungen:

«Also einfach (..) ähm sie () vom () von () aus diesem () von schlechter (Betonung) Qualität in eine gute (Betonung) Qualität ähm (..) herausheben oder besser, die Farbschemen oder die ästhetischen Qualitäten, die ein Bild vielleicht haben kann (Betonung) so wie herauszunehmen und aus diesen Qualitäten so wie ein () Bild machen (Betonung)» (L4_Lahja, Absatz 1)

⁵⁰² Hark/Villa 2020, 170.

⁵⁰³ *Dank memes* siehe <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Dank%20Memes> [25.7.2024].

Im Unterschied zu Lahja stellte Hannah absichtlich einen Verlust in der Bildqualität her. Sie setzte sich weniger mit dem auseinander, was das von ihr gewählte *rich image* zeigt, als mit dessen Hochwertigkeit – und verschlechterte das *rich image* dann durch ein eigens entwickeltes digitales Kopierverfahren bis zur Unkenntlichkeit. Dabei stellte sie sich, wie bereits erwähnt, immer wieder die Frage nach der Grenze dieses Verlustprozesses:

«Ja und was vielleicht auch noch spannend wäre, wenn ich noch weitergehen (Betonung) würde. Ich hab jetzt irgendwann einfach aufgehört, aber ich würde (.) Oder mich würde es einfach noch interessieren, wie weit ich wirklich (Betonung) gehen kann.» (L6_Hannah, Absatz 4)

Es gibt unzählige Möglichkeiten, die *poiesis of loss* künstlerisch zu nutzen. Auch wenn die hier detailliert vorgestellte, von der Schülerin Hannah entwickelte Methode dahingehend nur einen kleinen Einblick bietet, sagt sie viel darüber aus, welche neuen ästhetisch-bildnerischen Methoden und Handlungsweisen eine Beschäftigung mit dem Konzept der *poor images* ermöglicht. Ihr inhärenter Verlust lässt die Bilder also poietisch, agentiell werden. Durch den Verlust beziehungsweise die Reduktion gewisser Eigenschaften, wie beispielsweise Pixel, Metadaten, Autor*innenschaft, Bilddetails etc., während der Verbreitung und Zirkulation durch die Online-Welt verändern sich die *poor images* und werden zu neuen Bildern, was neue Handlungsmöglichkeiten mit sich bringt. Zum einen ist dies aufgrund ihrer digitalen Materialität so einfach möglich, zum anderen werden sie ständig von menschlichen und nicht-menschlichen (wie Algorithmen oder Filtern) Akteur*innen online (weiter-)verarbeitet, was steten Wandel bedeutet. Diese vielschichtige Performativität bewirkt, dass sich die Anknüpfungsmöglichkeiten für Bildbearbeiter*innen rhizomatisch ausdehnen. Das *poor image* gewinnt somit laufend an Autonomie, ohne jedoch als einzelner Bedeutungsträger zu fungieren. Vielmehr emanzipiert es sich von seiner ursprünglichen Aussage, indem es sich im Zuge seiner Dissemination im Netz andauernd weiterentwickelt.

4.2.2 All over

Poor images zeichnen sich durch einfache Zugänglichkeit aus. Sie sind im Internet — und auch außerhalb, im physischen, nicht-virtuellen Raum — *all over*.⁵⁰⁴ Das *poor image* ist scheinbar überall und reich an Referenzen. Es hat Erklärungen oder Informationen des Urbilds verloren, ist aber reich an neuen Kommentaren, Likes und Shares. Seine gute Zugänglichkeit schafft eine bildliche Niederschwelligkeit, die für den Kunstunterricht enorm wichtig ist: Mit *poor images* kann unabhängig vom neuesten Stand der verwendeten Hard- und Software gearbeitet werden. Dazu genügen auch ein älterer Computer oder ein Smartphone, auf dem Bilder mit einfachen Mitteln erstellt, gesucht und weiterverarbeitet werden können. Diese einfache Zugänglichkeit ist bedeutend für einen Kunstunterricht, der vermehrt auf sich verändernde Umstände reagieren muss (wie beispielsweise auf spontanen Fernunterricht oder Änderungen technischer Infrastrukturen, die spätestens aus pandemischen Zeiten bekannt sind). Konstanze Schütze beschreibt, wie sich der Status des Einzelbildes in der Gegenwart verändert hat:

«Unter den Bedingungen der Gegenwart verhält sich ein Einzelbild zu allen Bildern wie ein Wassertropfen zum Ozean. Durch die Gleichzeitigkeit des Auftretens in den Netzwerken (und auch durch die Aktivität der Netzwerke selbst) wird das Einzelbild als eine Version von vielen zur Rarität in der Masse von ähnlichen Bildern und Bildergruppen.»⁵⁰⁵

Bilder existieren in Serie — in Versionen ihrer selbst, in Bildergruppen, in einer Vielfalt. Diese Vielfalt nahmen einige der Schüler*innen in dieser Erhebung zum Ausgang beziehungsweise als Gestaltungsmittel ihrer Arbeit. Dabei ging es ihnen nicht nur darum, dass Bilder durch Kopierverfahren ähnlich (geworden) sind, sondern, dass sie schon im Entstehungsprozess von verschiedenen Menschen ähnlich *gemacht* werden. Durch die Bilder, die wir vorwiegend auf Social Media sehen und für ‹schön› befinden, entstehen gewisse Muster des Bildermachens. Das

⁵⁰⁴ Vgl. Hito Steyerl 2017, 143. «The internet is now more potent than ever. It has not only sparked but fully captured the imagination, attention and productivity of more people than at any other point before. Never before have more people been dependent on, embedded into, surveilled by, and exploited by the web. It seems overwhelming, bedazzling and without immediate alternative. The internet is probably not dead. It has rather gone all-out. Or more precisely: it is all over!»

⁵⁰⁵ Schütze 2020a, 123.

bedeutet, scheinbar individuelle Motive sind gar nicht so individuell, sondern werden von den vorherrschenden visuellen Regimen bestimmt und geleitet.⁵⁰⁶ Die Schülerin Anaelle arbeitete anhand einer Bildersammlung von Sonnenblumenfeld-Selfies aus Social Media mit diesen gängigen Bildgestaltungsmustern, um auf die visuellen Einflüsse, die zu einer ganz bestimmten ästhetisch-visuellen Art des Bildermachens (und Bilderbearbeitens) auf Social Media führen, kritisch einzugehen:

«Ich glaube, meine Grundidee ist ähm die Vielfalt (Betonung) der Bilder, die aber auf eine gewisse Art auch gleich ist.» (L2_Anaelle, Absatz 17)

«Ich suchte Bilder, die das gleiche Motiv (Betonung) haben, aber von anderen Personen (Betonung) wie () gemacht wurden.» (L2_Anaelle, Absatz 18)

Sie suchte Orte, Szenarien und Posen, die auf Instagram sehr beliebt sind, also häufig vorkommen, mittels einer Hashtag-Suche. Schließlich entschied sie sich für Selfies in Sonnenblumenfeldern. Anaelle war fasziniert von der «Fülle» an Bildern, von dem *all over*, auf das sie stieß, und betonte diese Ähnlichkeiten, indem sie hunderte der Bilder in einem überdimensionalen Bildraster versammelte. Ihre Arbeit vermittelt scheinbare Serialität – aus dem Einzelbild wird eine Gruppe, die wiederum ein neues, riesiges Einzelbild bildet:

«Ich möchte bestimmt (Betonung) bei dieser Fülle bleiben, dass wie () dargestellt bleibt, dass es so viele (Betonung) sind beziehungsweise, waren» (L3_Anaelle, Absatz 11)

«Und ähm ich glaube, das ist mir ziemlich gelungen. Denn auch, wenn man jetzt vielleicht ein einzelnes (Betonung) Bild sehen würde, auf dem ein Mensch mit einer (Lachen) Sonnenblume ist, vielleicht würde das (Betonung) nicht als poor image gehen aber ich denke, die Menge (Betonung) macht es aus.» (L6_Anaelle, Absatz 4)

«Und da hier die Menge () definitiv ziemlich groß ist und man () wie das Gefühl hat, in diesem Feld () drinnen zu stehen, () übermittelt es einem den Gedanken, dass es einfach keine Differenzen (Betonung) zwischen diesen Menschen gibt. Obwohl, wenn man es sich überlegt, alle Menschen auf diesen Bildern () gleich (Betonung) sind» (L6_Anaelle, Absatz 5)

⁵⁰⁶ Vgl. Irit Rogoff zu Regimen der Spekularität in Kapitel 3.1.1 *Literacies und illiteracies im Digitalen*.

Die Menge von Bildern, die online zugänglich sind, kann überwältigend sein, und doch zeigen die Arbeiten der Schüler*innen, dass es eben ganz bestimmte Bilder sind, die in einer Menge existieren und dass es keinesfalls Zufall ist, um welche es sich dabei handelt. So reduziert sich eine scheinbare Fülle doch wieder auf ‹wenige› dominante Sujets. Die Menge der vorherrschenden Bilder bestimmt wiederum unsere literacies: bestimmt, was wir (er)kennen und was wir wiederum (re-)produzieren. Auch der Schüler Vincent arbeitete zum *all over*, zur Problematik der Fülle, in der gewisse Bilder (in seinem Fall aus der Werbung) vorhanden sind, und dazu, wie wir diese Bilder lesen können. Durch das Sammeln und die bewusste Auseinandersetzung mit Werbesujets aus Social Media entstand ein Bewusstsein des Schülers über bildliche Mechanismen, mit denen in der Werbung gearbeitet wird:

«Zum Beispiel bei Coop (.) [Anm: eine Schweizer Supermarktkette] auch wenn jetzt die Buchstaben orange wären oder eine andere (.) ein anderes Wort dort stehen würde, aber immer noch diese gleiche, diese gleiche Typo (Betonung) verwendet würde, verwendet werden würde, würde ich das immer noch erkennen (Betonung), dass das eigentlich mal die Coop-Schrift war.» (L4_Vincent, Absatz 3)

Das *all over* der *poor images* führt, wie beschrieben, also zu neuen Handlungsmöglichkeiten mit Bildern. Dies umfasst neben der Kommunikation und der Bearbeitung auch das Suchen und Finden von Bildern:

«ahm und ja, ich habe mehr Bilder gefunden (Betonung) als gesucht — wenn das Sinn macht.» (L2_Lahja, Absatz 9)

«es war wirklich Surfen einfach» (L2_Lahja, Absatz 10)

Dieses Surfen als Prozess des Suchens und Findens war immanenter Teil des Arbeitsprozesses der hier vorgestellten Schüler*innenarbeiten. Das Suchen und Finden stellt eine ständige Auseinandersetzung mit neuen Bildern und Inhalten dar und evoziert auch Fragen nach der Autor*innenschaft. Über die Urheber*innenschaft der Bilder nachzudenken, ist sehr wichtig — auch, wenn damit verbundene Fragen ab und zu nicht beantwortbar sind oder nicht beantwortet werden wollen:

«Und irgendwie ja, das gefällt mir sehr dieses (.) wer (Betonung) kam wie (Betonung) auf diese Idee oder wer dachte (Betonung) das sei gut oder was lief hier genau ab (Betonung) oder so» (L3_Lahja, Absatz 7)

Auch, wenn die Nachvollziehbarkeit der Autor*innenschaft oder der Intentionen der Bildermacher*innen für das künstlerische Bildhandeln mit *poor images* nicht immer gegeben sein muss, ist ein Wissen um ihren Entstehungskontext unabdinglich. Dieses Bewusstsein um visuelle Regime, um fehlende Autor*innenschaft, um die eigene *literacy* oder *illiteracy* wurde im Projekt mit den Schüler*innen geschaffen und geschärft:

«Ja und (...) es hat, ja, es war sehr sehr spannend zu sehen, und ich schaue jetzt vieles anders an. Viele – Ich gehe jetzt anders (Betonung) auf Bildersuche und () ich () betrachte Bilder genauer und nehme sie auch anders auf und wahr und ich überlege mir zweimal, was ich hochlade oder was nicht und ja (...) es war sehr toll!» (L6_Hannah, Absatz 5)

«Was habe ich festgestellt? Dass ja () (Lachen) dieses Thema eigentlich unendlich ist (Lachen) und man so (Betonung) unglaublich viele schlechte (Betonung) Bilder finden kann und auch () ja ich habe auch sehr sehr viele gefunden.» (L2_Hannah, Absatz 6)

«Ich glaube, dieses Projekt (Betonung) oder die Zeit, die wir damit verbracht haben, uns mit () ähm *poor images* auseinanderzusetzen, war sehr sehr interessant, weil man schaut alles (...) man wird sich irgendwie auch bewusst, wie viele Bilder (Betonung) dass man täglich sieht.» (L6_Lahja, Absatz 1)

«Und (...) ich finde, es ist, es ist sehr – ich glaube, sich mit dem Internet auseinanderzusetzen, ist sehr spannend. Weil (...) es ist etwas, das so (Betonung) aktuell (Betonung) ist, gerade auch für mich und viele andere Jugendliche.» (L6_Lahja, Absatz 4)

Das Projekt führte also zu einer Schärfung der visual literacies der Schüler*innen: zu einem Bewusstsein dafür, was wir online (und offline) sehen und was wir nicht sehen, sowie dafür, wie mit einer Fülle von Bildern umgegangen werden kann und wie diese als künstlerisches Gestaltungsmittel eingesetzt werden können.

4.2.3 Easy to make and share

Poor images sind einfach herzustellen und zu teilen. Sie erweitern den im Unterricht zu behandelnden Bild- und Kunstbegriff etwa um alltägliche Bildpraxen und laienhafte visuelle Ausdrucksweisen. Digitale Bearbeitungsmethoden wie der Screenshot und das Ausschneiden sowie Abfotografieren von Bildern, wie auch diverse Apps, mit denen man Bilder schnell mittels Filtern oder Text verändern kann, können in den Unterricht integriert und als bildnerische Praxen ausprobiert, angewandt und reflektiert werden. Außerdem ermöglicht und provoziert das *poor image* neue Formen digitaler visueller Kollaborationen. Auch wenn diese kollaborativen Praxen nicht immer intendiert sein mögen – wenn ich ein Bild aus dem Netz herunterlade und weiterverwende, weiß ich häufig nicht, wer den letzten Bearbeitungsschritt durchgeführt hat –, ermöglichen sie eine potenziell neue und globale digitale Zusammenarbeit. Beispielsweise aktivistische Memer*innen unterhalten und informieren die Online-Community häufig durch den bewussten Einsatz populärer Bilder.⁵⁰⁷ Mit der Produktion und Weiterverbreitung von *poor images* geht eine Handlungsermächtigung einher: «Die Produzent*innen, darunter vielfach Jugendliche, nehmen es selbst in die Hand, welche Bilder sie mittels Daumen und Bildschirm erstellen und ins Netz stellen.»⁵⁰⁸

Die Highschool-Lehrerin Emily Jean Hood und die Assistenzprofessorin Amelia M. Kraehe, beide aus Texas, USA, sprechen in ihrem Text *New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning* davon, dass das Kunst-Machen immer eine ko-kreative Praxis ist:

«[...] artmaking is always a co-creative practice. It is always a collective action between animate and inanimate things. This action situates all creative practice as collective calls for both ethical and political shifts in current Western paradigms because it requires that the human/non-human hierarchy be deconstructed and replaced with concepts that we believe are rich with possibility for helping humans become more attuned to the dynamism of the world.»⁵⁰⁹

⁵⁰⁷ Siehe Ibiza Austrian Memes, Kapitel 2.3.2 *What does the poor image want?* (Abschnitt *Memetik*)

⁵⁰⁸ Schmidt/Lingg 2020b, online.

⁵⁰⁹ Hood/Kraehe 2017, 35.

Ihre Überlegungen zum Neuen Materialismus in der Kunstvermittlung beschreiben einen Kunstunterricht, der alle Gegenstände um uns in unser kunstvermittelndes Selbstverständnis einzubeziehen sucht. Dies lässt sich gut auf das *poor image* umlegen: *Poor images* sind Bilder, die uns jeden Tag umgeben, als aktive Bild-Akteur*innen aber nicht immer unbedingt wahr- oder ernstgenommen werden. Ein Einbezug der *poor images* in schulische bildnerisch-kreative Praxen situiert den Unterricht jedoch mehr in der Alltags- und Lebenswelt der Jugendlichen, die von Ko-Kreation geprägt ist.

Sowohl bildliche als auch menschliche Akteur*innen bewegen sich im digitalen Raum immer innerhalb unterschiedlicher Machtstrukturen, in denen sie miteinander interagieren, kollaborieren und gewissermaßen ko-kreieren. Diese Praxis der gemeinsamen Bildproduktion passiert häufig wie von selbst, ob die einzelnen Akteur*innen wollen oder nicht. Die britischen Sozialwissenschaftlerinnen Emma Renold und Jessica Ringrose beschreiben diese Interdependenzen folgendermaßen: «Digital social networking plugs individuals into a powerful techno-social-cultural *«relational affective assemblage»* through a range of devices and platforms».⁵¹⁰ Soziale Online-Netzwerke sind ihnen zufolge Architekturen, die bestimmte visuelle Formen generalisieren und scheinbar subjektivieren. In unserer alltäglichen Bildrealität sind uneindeutige Konzepte von «wahr» und «falsch» sowie von «Original» und «Kopie» verschmolzen und die mitunter nicht-intendierte kollektive Autor*innenschaft ist zur weit verbreiteten Normalität geworden. Eine Poor Image Art Education kann dazu beitragen, diese ko-kreativen Praxen, Interdependenzen und Verwicklungen zu entdecken, zu beschreiben und aktiv mit ihnen zu arbeiten. Ein visuelles, kritisches, kollaboratives Arbeiten mit *poor images* muss die Umstände und das Verankert-Sein dieser Bilder in der post-digitalen Gegenwart immer reflektieren.

Einige Schüler*innen wandten das Prinzip des *easy to make and share* an, indem sie Collagen erstellten. Etwa Danny, der aus gefundenen Bildern unterschiedlichster Genres Memes kreierte, die verschiedene visuelle Welten und ganz unterschiedliche literacies zusammenbringen. Oder Vincent, der äußerst subtile Collagen aus Werbefotos erstellte, und sie über Instagram dann wiederum zurück in den digitalen Bilderpool des Netzes warf.

⁵¹⁰ Renold/Ringrose 2019, 113.

«Hauptsächlich auf Photoshop (Betonung) ähm ich hab (...) einzelne Teile aus Werbungen ausgeschnitten und die dann bei Photoshop zusammengesetzt und geschaut, wie kann ich ähm (...) die Ausschnitte so nebeneinandersetzen, dass es wieder etwas Neues (Betonung) ergibt oder dass ich auch noch andere Formen reinbringen kann.» (L5_Vincent, Absatz 2)

«Dass es wirklich so (Betonung) viele gibt und so viele verschiedene (Lachen) ähm auch Memes (Betonung) und so in die Richtung (...) Ich wusste es immer, aber ich habe es noch nie so wahrgenommen und ich finde das (...) das (Betonung) zu untersuchen und das so ein bisschen zu hinterfragen find ich echt noch ein spannendes Thema und ich fand's auch spannend, mich selbst so damit auseinanderzusetzen.» (L6_Vincent, Absatz 14)

Wiederum sind Fragen nach Original, Kopie und Autor*innenschaft zentral. Wer sind die Urheber*innen des Bildes, aber auch: Wer hat das Bild schon vor mir bearbeitet? Wer sind meine (vergangenen) Ko-Kreator*innen?⁵¹¹ Dazu machte sich Lahja Gedanken:

«Es (...) man sieht zum Teil manchmal die Gesichter (Betonung) einer von Personen auf den Bildern ähm aber man hat keine (Betonung) Ahnung, wer diese Person ist weil (...) die könnte man wahrscheinlich auch nicht im Internet finden (Betonung) und die sind nicht berühmt (Betonung) sondern sie sind einfach normale Menschen und (...) haben dann diese (...) überaus (Betonung) skurrilen (Betonung) Ideen oder überaus skurrile ähm (...) Dinge zusammengeschnitten oder Bilder gemacht.» (L3_Lahja, Absatz 9)

«aber auch anonym, weil ähm weil man weiß ja gar nicht, ob das dann diese (Betonung) Person ist. Von der ich (Betonung) es bekommen habe sozusagen (...) von der Seite (Betonung), von der ich es genommen habe.» (L3_Lahja, Absatz 10)

⁵¹¹ Easy to make and share ist nicht automatisch gleichbedeutend mit legal. Nachdem es sich um ein Unterrichtsprojekt gehandelt hat, konnte mit gefundenem Bildmaterial gearbeitet werden. Natürlich wäre das im Fall einer professionellen künstlerischen Auseinandersetzung rechtlich so nicht möglich. Vgl. <https://rights.info/artikel/welche-regeln-gelten-jetzt-fuer-remixes-memes-und-pastiche/31090> [14.2.2024].

Lahja ging klar davon aus, nicht die erste Person zu sein, die mit den gefundenen Bildern arbeitet:

«Ich weiß auch nicht, wie diese Bilder auch (...) zum Teil eine schreckliche Qualität haben oder zum Teil schon 800.000 Mal (...) weiter (Betonung) geschickt wurden oder gescreenshottet (Betonung) wurden. Und das alles Kopien (Betonung) von Kopien sind.» (L6_Lahja, Absatz 2)

Dabei stellt sich nicht nur die Frage nach dem Vorher, sondern auch jene nach dem Danach – wer sieht und bearbeitet meine Bilder nach den Handlungsschritten *make and share*? Wie geht es mit einem von mir geteilten Bild weiter? Was löst es aus beziehungsweise was kann es bewirken? Die Schülerin Nadja bearbeitete und collagierte Bilder von Kinder-Schönheitswettbewerben, die sie als Screenshots aus YouTube-Dokumentationen entnahm, und mit deren Existenz sie eigentlich nicht einverstanden ist, um damit Kritik zu formulieren und Aufmerksamkeit zu erregen:

«Und (...) ähm ich hab mir überlegt, wo könnte ich damit (...) erreichen. Weil ich bin ja eigentlich (...) gegen (Betonung) dieses beauty pageant für also kleine Kinder. Und wo könnte ich vielleicht irgendwelche Mütter erreichen weil hier (...) keine Ahnung – hier in Europa gibt es ja keine solchen Wettbewerbe.» (L4_Nadja, Absatz 4)

«Und ich fände es noch cool, wenn ich jemanden irgendwie damit (...) drauf aufmerksam machen (Betonung) könnte» (L4_Nadja, Absatz 5)

Dadurch, dass Bilder *easy to make and share* sind, erhöht sich ihr aktivistisches Potenzial. Dies kann von einer Einzelperson ausgehen, ist aber häufig mit Ko-Kreation verbunden, wenn die neuen Bilder auf *poor images* basieren, die im Internet «herumgeistern, herum sich bewegen, herum (...) bewegt werden.»⁵¹² Das zeigt aber auch eine Schwierigkeit auf, wenn es darum geht, Bilder zu reproduzieren, mit deren Existenz man eigentlich nicht einverstanden ist. Dieser Konflikt ähnelt einem Problem, das unter anderem im Kunstunterricht immer wieder Thema ist: Es ist ein Balanceakt, kritisch mit Bildern zu arbeiten, die und/oder deren Inhalt man per se ablehnt. Denn inwiefern macht man sich zur Ko-Autor*in von dem, was man eigentlich kritisieren will, wenn man problematische Bilder nimmt, verändert und postet, um sie zu

⁵¹² (L6_Lahja, Absatz 6).

kritisieren? Welche Zusätze, welchen Kontext braucht es, wenn prinzipiell abgelehnte Inhalte dabei reproduziert werden? Auf welche Art und Weise sind Bilder und Inhalte, gegen die Position bezogen werden will, an denen Kritik geäußert werden will, künstlerisch darstellbar beziehungsweise verwendbar, ohne dass das, was kritisiert werden soll, bloß ästhetisch vervielfältigt wird? Diese Herausforderung setzt hohe Sensibilität und Achtsamkeit seitens der Lehrperson voraus, damit problematische Inhalte nicht einfach mit zu wenig oder ohne (kritischen) Kontext reproduziert werden.

4.3 Conclusio III

Wie lassen sich die Erkenntnisse dieser Erhebung nun ins große Feld übertragen? Was vermag von den Schüler*innen und ihrem Umgang mit dem *poor image* gelernt werden, das zukunftsweisend für eine Didaktik der Digitalität in der Kunstvermittlung sein kann? Und was macht die *poor images* für diesen Bereich so wertvoll? Die Studie suchte direkt in der schulischen Praxis – und doch in ständigem Rückschluss auf multidisziplinäre Theorien – Antworten auf aktuelle Fragen der Kunst und ihrer Vermittlung in unserer post-digitalen Gegenwart. Die Digitalität verändert sowohl unser Handeln mit Bildern als auch den schulischen Alltag, in welchem es Aufgabe des Kunstunterrichts ist, diese Transformationen zu behandeln und zu reflektieren. Die Grenzen der digitalen zur nicht-digitalen Bildwelt sind porös. Mit Mitchell gedacht, können wir davon ausgehen, dass die Bilder grundsätzlich immer danach gefragt werden wollen, was sie denn überhaupt wollen.⁵¹³ Dieses Befragen der Bilder liegt im Handeln, in der Interaktion. Wie dieses Handeln und Interagieren vonstatten gehen kann, was wiederum also *poor images wollen* und *können*, konnte ich mithilfe der individuellen Zugänge von Schüler*innen zum Vorschein bringen. *Poor images* begehren es, gesehen, gemacht, vermehrt, geteilt und verändert zu werden – und das sowohl im Netz als auch jenseits digitaler Strukturen.

Der Verlauf und die Ergebnisse der Erhebung setzten ein hohes Maß an Sorge voraus, die ich den Schüler*innen im Projekt angedeihen ließ. In den beschriebenen Rollen als Kunsthistorikerin, Forscherin und Vermittlerin brachte ich mein Wissen an ihre Arbeiten in einer Art und Weise heran, wie das normalerweise im Kunstunterricht nicht geschieht. Diese Sorge war in diesem Ausmaß nur durch den geschützten Rahmen, die kleine Gruppengröße und die außergewöhnlich gute Infrastruktur möglich. So konnte ich als Vermittlerin nach Carmen Mörsch mit den Schüler*innen eine «Kompliz*innenschaft»⁵¹⁴ eingehen, die meine Befunde ermöglichte. Dieses profunde Sorgetragen war auch nötig, um die Studie in dieser Form durchzuführen, da die Schüler*innen und ich gemeinsam zu einem komplexen Aktualitätszusammenhang und zu Fragen forschten, auf die es noch keine Antworten gab. So entstand ein kollektiver, transformatorischer Prozess,⁵¹⁵ in dem die Schüler*innen

⁵¹³ Mitchell 2008, 68. Siehe auch dieses Buch, Kapitel 2.2.1 *Das Handeln der Bilder*.

⁵¹⁴ Vgl. Mörsch 2006, 182.

⁵¹⁵ Nach Sternfeld/Rousseau 2021, 121.

individuell, aber gleichzeitig gemeinsam – miteinander, mit mir sowie mit Ko-Kreator*innen aus dem Netz – ausgehend von der Gegebenheit des *poor image* arbeiteten. Die Zusammenarbeit führte zu einem von den Kunstvermittler*innen Sternfeld und Rousseau beschriebenen «Mehr» im edukativen Prozess, welches zu Beginn des Projekts noch unbekannt gewesen war:

«What seems most relevant for me in educational technology as a collective learning process, is the understanding, or awareness, that what is simply given may possess more. The precise idea of what is more cannot be defined, nor should it be expected to be as such. This is the meeting point of art, technology and collaborative practices: It may be a dead end, or an experimental art form, or even a spark triggering something else.»⁵¹⁶

Die Schüler*innen wurden demgemäß aufgefordert, dem *poor image* offen und kritisch zu begegnen – ohne Gewissheit über einen Projekt-ausgang und ohne Anspruch auf eine Abgeschlossenheit der Begriffsdefinition. An dieser Stelle sei an Carmen Mörschs Auffassung kritischer Kunstvermittlung erinnert, in der sie festhält, dass «[s]ich das Recht herauszunehmen, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin, [...] für Kunstvermittler_innen alles andere als selbstverständlich» ist.⁵¹⁷ *Kritisch* bedeutet hier, hegemoniale Setzungen wie auch Narrationen, die in den Bildern enthalten sind oder durch sie reproduziert werden, zu (er)kennen und zu hinterfragen. Dies leisten die Ansätze der Schüler*innen durchaus, wenn auch auf spezifische Themenfelder hin, die sie selbst sehr beschäftigen (beispielsweise die Reproduktion gewisser Schönheitsnormen oder die Dominanz von Werbebildern). Vor dem Hintergrund einer angestrebten kritischen Kunstvermittlungspraxis ist zu betonen, dass die Bildproduktion und die Bildrezeption von Schüler*innen natürlich immer deren eigene Bildwelt und Lebensrealitäten widerspiegelt. Schüler*innen verfügen über Expertisen, was den Umgang mit digitalen Tools und Devices betrifft, und kennen digitale Plattformen, Infrastrukturen und Bildpraktiken, von denen wir als Lehrende lernen können. Allerdings verfügen sie zunächst über kein ausgeprägtes bildkritisches Verständnis – die Schüler*innen, mit denen ich arbeiten durfte, standen am Anfang der Sekundarstufe und somit erst am Beginn ihres künstlerischen Schwerpunkts. Die Ethiken und politischen Inhalte,

⁵¹⁶ Sternfeld/Rousseau 2021, 120.

⁵¹⁷ Mörsch 2012, 61.

die durch die Bilder und Abschlussarbeiten produziert oder auch reproduziert wurden, waren nicht das zentrale inhaltliche Thema für die Durchführung des Projekts. Vor allem die Kritik an der Reproduktion gewisser Bildinhalte bedarf zukünftig intensiverer Forschungen und bedürfte ausgehend vom von mir durchgeführten Unterrichts-Setting einer weiterführenden Vertiefung. Konsequenzen der Bilderproduktion müssten noch eingehender aus intersektionaler Perspektive behandelt und gemeinsam mit den Schüler*innen reflektiert werden. Denn die Arbeit mit gefundenen *poor images*, beispielsweise die Produktion von Memes, kann rasch problematisch werden. Schnell werden beispielsweise sexistische, rassistische, diskriminierende Bilder reproduziert, ohne dass die Produzent*innen dies ausreichend reflektiert haben.⁵¹⁸ Sichtbarkeit schafft eine Form von Realität und die Realität, die die Schüler*innen im Verlauf des Workshops kreierten, speist sich aus Bildhierarchien ihrer persönlichen Situiertheiten – die Schüler*innen (re-)produzierten hier keine kulturkritischen Auseinandersetzungen. Damit noch kritischer umzugehen, ist ein Anliegen für zukünftige Forschungen bezüglich einer repräsentationskritischen Kunstvermittlung.⁵¹⁹

Abschließend wurde in der Erhebung klar, dass der Faktor Zeit ein entscheidendes Differenzierungsmerkmal einer Kunstvermittlungspraxis der Digitalität im Gegensatz zu einer vordigitalen Vermittlungspraxis ist. Die chronopolitische Dimension der Forschung an einer Poor Image Art Education betrifft die Geschwindigkeit der Bildproduktion und -verbreitung, aber auch die Kommunikation und Ko-Kreation mit Bildern, über die in diesem Buch mehrfach nachgedacht wird. Die Möglichkeit der schnellen Bildproliferation führt zu einer unüberblickbaren Fülle, in bildpolitischen Diskussionen kursieren dafür Wassermetaphern wie ‹Flut›, ‹Meer› oder ‹Pool›. Gleichzeitig scheinen wir es aber auch mit *weniger* Bildern zu tun zu haben, da auf Social Media visuelle Bildregime dominieren, die scheinbar *gleiche* Motive wieder und wieder hervorbringen. Digitale Bilder zeichnen sich zudem gleichermaßen durch Kurz- wie auch Langlebigkeit aus: Sie mögen in einer Masse verschwinden, leben in ihren Kopien aber doch als Abwandlungen des Einzelbildes weiter. Diese sich verändernden Relationalitäten sind oft nicht auf den ersten Blick erkennbar, oft unklar und fluide, und bestimmen

⁵¹⁸ Visuelle Regime siehe Irit Rogoff in Kapitel 3.1.1 *Literacies und illiteracies im Digitalen*.

⁵¹⁹ Kritische Kunstvermittlung «als Ort der Distanznahme zu gängigen Repräsentationspraktiken und -formen in ihrer (strukturellen, institutionellen, politischen) Bedingtheit». John/Fürstenberg 2014, 185.

den Kurs einer zeitgenössischen, kritischen Kunstvermittlung, Kunstpädagogik und Didaktik der Digitalität. Außerdem betrifft der all dies behandelnde Diskurs lange nicht mehr nur den Online-Raum – digitale Bildlichkeit ist, wie in diesem Kapitel dargelegt, *all over*, und das *poor image* ist ebenso im Offline sinnstiftend. Gila Kolb, Juuso Tervo und Kevin Tavin beschreiben in diesem Zusammenhang jüngst wiederum einen (sozialen, politischen und technologischen) Shift, der alle Lebensbereiche, auch maßgeblich die Kunstvermittlung betrifft:

«*Yet, while this shift also affects how art education is practiced and understood, the global circulation of digital images and their social and political effects are not reducible to a technological apparatus called <the Internet. Rather, the shifting landscape of both human and nonhuman activities produces endless social and material entanglements that have overlapping, even conflicting consequences for art education.*»⁵²⁰

Diesen sozialen und materiellen Verstrickungen sucht die in diesem Kapitel beschriebene Poor Image Art Education mit multiplen Zugängen gegenüberzutreten. Es ist an der Zeit, solche methodischen wie inhaltlichen Zugänge zu suchen und für die zukünftige Vermittlung nutzbar zu machen – Zeit ist schließlich wesentlich bestimmender Faktor für eine Didaktik der Digitalität in der aktuellen und künftigen Kunstvermittlung: «*It's about Time*».⁵²¹ In diesem Kapitel gab ich einen fokussierten Einblick in ein tatsächlich realisiertes künstlerisch-forschendes Projekt mit Schüler*innen. Ich hoffe, damit ein praxisbezogenes Beispiel für eine Kunstvermittlung in einer Zeit vorgeschlagen zu haben, in der viele Akteur*innen in der Kunstvermittlung und in der Schule nach Möglichkeiten suchen, im Kontext digitaler Technologien und Kulturen in Theorie und Praxis mit Bildern umzugehen.

⁵²⁰ Kolb/Tavin/Tervo 2021, 3.

⁵²¹ Dieser Satz war titelgebend für die Ausgabe eines Online-Journals, das Sophie Lingg und ich 2020 miteinander herausgeben durften. «Der Titel adressiert *Zeit* im doppelten Sinne. Zum einen als Masseinheit [sic!], die unseren digitalen Alltag prägt und durch die im Netz verkürzten Abstände zwischen Aktion und Reaktion (nach Schütze 2016) sowohl die [...] aktivistischen Praxen als auch ganz banale online-Situationen bestimmt – man denke nur an die Rushhours in den timelines der sozialen Netzwerke, in denen die Fülle an Beiträgen von Algorithmen orchestriert werden muss. Zum anderen steht *It's about Time* für die Notwendigkeit, auf dem Feld der Vermittlung und speziell der Kunstvermittlung digitale Plattformen als Räume, in denen Vermittlung geschieht, zu beschreiben und darüber hinaus digitale Technologien als potentielle Vermittlungstools zu untersuchen.» Schmidt/Lingg 2020a, online.

